

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Srovnání recepce literárního a filmového díla na střední škole**  
**Comparison of Reception of Literary and Film Work at High School**

Bc. Karolína Kopková

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

**Studijní program:** Učitelství pro střední školy

**Studijní obor:** N ČJ-SPG

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Srovnání recepce literárního a filmového díla na střední škole* 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.

## **Poděkování**

V první řadě bych ráda poděkovala svému manželovi za jeho podporu, pak také žákům naší školy za jejich ochotu absolvovat všechny moje didaktické pokusy a nápady a nakonec svému vedoucímu práce za jeho neskutečnou trpělivost.

## **Abstrakt**

Diplomová práce *Srovnání recepce literárního a filmového díla na střední škole* se zabývá problematikou využití filmů v hodinách literatury na střední škole. Práce analyzuje rozdíly mezi literárním a filmovým vyprávěním a jejich vlivem na recipienty, přičemž vychází zejména z díla Maryanne Wolfové *Čtenáři, vrať se* (2020). Diplomová práce dále zkoumá současné naratologické přístupy k analýze literatury a filmu a možnosti začlenění filmu do vzdělávacího procesu dle *Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné vzdělávání a Katalogu požadavků společné části maturitní zkoušky: český jazyk a literatura*. Pomocí anonymního dotazníkového šetření, do kterého se zapojilo 212 respondentů z oslovených středních odborných škol a 31 respondentů ze dvou tříd na vybrané střední škole, kde byly následně realizovány připravené lekce, mapuje vztah žáků k příběhu, ke čtení obecně a ke čtení beletrie, ke sledování videí a konkrétně filmů a k práci s těmito médii ve škole. Cílem této diplomové práce je ukázat, jak mohou učitelé smysluplně využít filmová díla ve výuce, aniž by rezignovali na snahu přivést žáky ke čtení. Jsou zde proto navrženy zásady pro práci s filmem v hodinách literatury. Výsledkem je návrh dvou lekcí, v nichž je názorně ukázáno, jakým způsobem je možné v hodinách literatury pracovat s filmovými ukázkami tak, aby žáci byli motivováni ke čtení.

## **Klíčová slova**

Film, beletrie, adaptace, střední odborná škola, Rámcový vzdělávací program

## **Abstract**

The thesis "Comparison of Reception of Literary and Film Work at High School" addresses the issue of using films in literature classes at secondary schools. It analyzes the differences between literary and cinematic storytelling and their impact on recipients, drawing primarily from Maryanne Wolf's work "Reader, Come Home" (2020). The thesis further examines contemporary narratological approaches to analyzing literature and film and the possibilities of incorporating film into the educational process according to the Framework Educational Program for Secondary Vocational Education" and the Catalogue of Requirements for the common part of the Matura exam in Czech language and literature. Through an anonymous survey involving 212 respondents from selected vocational secondary schools and 31 respondents from two classes at a secondary school where the prepared lessons are subsequently implemented, it maps students' attitudes towards stories, reading in general, reading fiction, watching videos and films, and working with these media in school. The aim of this thesis is to demonstrate how teachers can meaningfully use films in their lessons without abandoning the effort to encourage students to read. Principles for working with films in literature classes are proposed. The result is a proposal for two lessons that show how film clips can be used in literature classes to motivate students to read.

## **Keywords**

Film, fiction, adaptation, secondary vocational school, Framework Educational Program

<b>Úvod</b>	<b>8</b>
<b>1. Co dokáže beletrie</b>	<b>10</b>
1.1. Proměny vztahu ke knize a čtenářství	10
1.2. Čtení a lidský mozek	11
1.2.1. Empatie	12
1.2.2. Predikce, co by se stalo, kdyby...	13
1.2.3. Kritické myšlení	15
<b>2. Co dokáže film</b>	<b>17</b>
2.1. Filmová adaptace literárního díla	17
2.2. Zapojení diváka při sledování filmu	18
2.3. Film a teorie mysli	21
<b>3. Naratologie filmu a literárního díla</b>	<b>24</b>
3.1. Složky narativu	25
3.1.1. Příběh a jeho kategorie	25
3.1.2. Diskurz a jeho kategorie	28
3.1.3. Specifické filmové kategorie	30
3.1.4. Rekonstrukce fikčního světa v mysli čtenáře a diváka	30
<b>4. Statistiky čtenářů a nečtenářů na střední škole</b>	<b>32</b>
4.1. Definice termínů souvisejících se čtením	32
4.2. Statistiky věnující se čtení	33
4.2.1. Mezinárodní šetření PISA	33
4.2.2. Rodina, škola, knihovna – Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)	33
4.2.3. České děti a mládež jako čtenáři 2021	34
4.2.4. Shrnutí výsledků statistik	36
<b>5. Literární a filmová díla a vzdělávání na střední škole</b>	<b>37</b>
5.1. Co by měl žák umět podle Katalogu požadavků	37
5.2. Co by se měl žák naučit podle RVP	38
5.2.1. Literatura a RVP	40
5.2.2. Film a RVP	41
5.2.3. Hodinová dotace aneb co všechno lze stihnout	43
5.3. Kniha, nebo film	45

<b>6. Zařazení filmu do hodin literatury na konkrétní škole</b>	<b>48</b>
6.1. Charakteristika vybraných tříd a pojetí předmětu českého jazyka a literatury na vybrané škole	48
6.2. Zásady pro výběr filmového díla a práci s ním v hodinách literatury	50
<b>7. Dotazníkové šetření – vztah žáků střední školy ke knize a filmu</b>	<b>54</b>
7.1. Téma dotazníkového šetření	55
7.2. Hypotézy	55
7.3. Výsledky dotazníkového šetření	56
7.3.1. První část: Volný čas	56
7.3.2. Druhá část: Kniha	61
7.3.3. Třetí část: Film	70
7.3.4. Čtvrtá část: Škola	78
7.4. Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	85
<b>8. Příprava dvou literárních lekcí se zapojením filmu</b>	<b>87</b>
8.1. Lev Nikolajevič Tolstoj, Anna Kareninová	87
8.1.1. Charakteristika lekce a její cíle	88
8.1.2. Příprava lekce	89
8.2. Erich Maria Remarque, Na západní frontě klid	94
8.2.1. Charakteristika lekce a její cíle	96
8.2.2. Příprava lekce	97
8.3. Reflexe lekcí	100
<b>9. Závěr</b>	<b>103</b>
<b>Seznam literatury</b>	<b>105</b>
<b>Přílohy</b>	<b>1</b>
Příloha č. 1. Výsledky dotazníkového šetření prováděného na školách:	1
Příloha č. 2. Výsledky dotazníkového šetření prováděného ve vybraných třídách:	1
Příloha 3. Pracovní list k lekci Lev Nikolajevič Tolstoj, Anna Kareninová	2
Příloha 4. Prezentace k lekci Lev Nikolajevič Tolstoj, Anna Kareninová	6
Příloha 5. Pracovní list k lekci Erich Maria Remarque, Na západní frontě klid	8
Příloha č. 6: Prezentace k lekci Erich Maria Remarque, Na západní frontě klid	12

## Úvod

Jednou z nejčastějších otázek, kterou žáci učiteli kladou, když přijde na to, která díla si mají zařadit do seznamu literatury k maturitě, zní: „A která z těch knížek je zfilmovaná?“ A po ní zpravidla následuje: „A stačí, když se podívám na film?“ Případně: „A proč bych to měl číst, když se můžu podívat na film?“ Ačkoli jsou tyto otázky pro řadu učitelů českého jazyka a literatury frustrující, nedá se říct, že by to byly špatné otázky. Proč by žák nebo vlastně kdokoli v dnešní moderní době měl ještě pořád číst? Jaký je rozdíl mezi knihou a filmem? Co z toho mám, když čtu? A nepřináší film obdobné benefity?

To, že se dnes beletrie nečte tolik jako dřív, je už v podstatě sociologické kliše. Vzniká tedy otázka, jakým způsobem a zda vůbec by se měla tato skutečnost reflektovat v hodinách literatury. Měli by učitelé ve svých předmětech využívat film, který je pro žáky mnohdy atraktivnější a snadno pochopitelnější, stravitelnější než adaptovaný román, nebo by něco takového znamenalo rezignaci na snahu přivést žáky ke čtení? Jakým způsobem může učitel s filmem v hodinách literatury pracovat, aby to bylo smysluplné?

Literatura i film neodmyslitelně patří k hodinám stráveným na střední škole. Literaturu žáci často mívají spojenou s učením se nekonečných seznamů autorů, děl a uměleckých směrů, příp. s rozborů literárních děl a literární teorií, o kterých říkají, že nevědí, k čemu se jim to bude v životě hodit. Filmy, s nimiž žák v běžném životě bývá v kontaktu téměř denně, naproti tomu často bývají jak učiteli, tak žáky vnímány jen jako doplněk učiva, jako vítané odreagování od běžně probírané látky. V lepším případě má film za úkol ilustrovat informace probírané na hodinách dějepisu, zeměpisu nebo občanského základu. Filmu jako takovému nebo jeho reflexi ale zpravidla příliš velká pozornost věnována nebývá, obzvlášť když se pomocí filmu žáci mají „jen“ seznámit s určitým literárním dílem.

Cílem této diplomové práce je shrnout možnosti a limity vyprávění literárního a filmového díla a ukázat, jak je možné s filmovým dílem pracovat při hodinách literatury na střední odborné škole.

Nejprve si pokusíme zodpovědět otázku, jakým způsobem literární a filmové dílo působí na nás jako recipienty a tím pádem, proč vůbec by pro nás mělo být důležité věnovat svůj čas čtení beletrie nebo sledování filmů. Abychom zjistili, co



mají literární a filmová díla společného, budeme se následně zabývat také současným pohledem na naratologickou analýzu literárního a filmového díla. V další části práce se podíváme na to, co k zapojení literárního a filmového díla do vzdělávání žáků na střední škole říká *Rámcový vzdělávací program a Katalog požadavků*. Dále se podíváme na to, jaký vztah mají žáci střední školy obecně ke čtení, ke čtení beletrie a ke sledování filmu. V poslední části práce bude navrženo, jakým způsobem je možné propojit ve výuce českého jazyka a literatury literární a filmová díla tak, aby žáci byli jednak motivováni ke čtení, jednak se blíže seznámili jak s literárním, tak filmovým dílem.

## 1. Co dokáže beletrie

I když byl filozof Sokrates přesvědčen, že písmo zničí lidskou paměť (Wolfová, 2020), vynález čtení a psaní hraje v rozvoji civilizace klíčovou úlohu. Ne vždy si ale uvědomujeme, že čtení není součástí života většiny lidí tak dlouho, jak se může na první pohled zdát.

### 1.1. Proměny vztahu ke knize a čtenářství

Z počátku byla literatura výsadou jen některých lidí, ať už kvůli nízké vzdělanosti obyvatel, nebo kvůli vysoké pořizovací ceně textů. První velkou změnu v tomto ohledu přinesl vynález knihtisku v polovině 15. století, díky kterému se knihy mohly mnohem rychleji a levněji šířit. Knihy ale i nadále ještě několik staletí zůstaly privilegiem jen relativně malé skupiny lidí, takzvaných učenců. (Trávníček, 2018)

To se mění v 18. století, kdy se objevuje nový typ literatury – beletrie. Beletrie na rozdíl od předchozí literatury primárně nesouvisí se vzděláváním a není vázaná jen na vzdělané čtenáře. Její rozmach byl zapříčiněn jednak rozvojem gramotnosti, jednak nástupem střední třídy, měšťanstva. Objevuje se tu tedy velké množství lidí, kteří nejenže umí číst, ale také mají čas číst. Stará četba už ovšem nevyhovuje jejich potřebám. Čtení je pro ně způsob trávení volného času, čtou pro zábavu. Pro autory to znamená, že čtenářem teď už může být téměř kdokoli, s jakýmikoli vědomostmi, zkušenostmi a potřebami, a tak musí pozměnit styl svého psaní. Úspěšná nejsou díla, která se snaží dostát antickému ideálu, ale ta, v nichž se čtenář může identifikovat s prostředím a především s postavou. Spisovatelé čtenáři umožňují nahlédnout hluboko do nitra postavy, prožít s ní její příběh a na základě toho reflektovat svůj vlastní život a emoce. (Tamtéž)

Proti tomu se vymezují pedagogičtí a náboženští utilitaristé, kteří „hlásají, že čtení knih, jež nerozšiřují učenost či neprohlubují náš vztah k Bohu, je pouhým marněním času, nebo dokonce proviněním“. (Tamtéž, s. 18) Ruku v ruce s tím jdou také obavy, že čtenáři, resp. především čtenářky, propadnou fiktivnímu světu knih, budou nespokojeni s reálným životem a čtení negativně ovlivní jejich morálku i zdraví.

Na podporu krásné literatury se v této době naopak staví například Immanuel Kant, který ve svém díle *Kritika soudnosti* přichází s tezí o „všeobecném zálibení“,

keré nemá žádný konkrétní účel, ale je krásné samo o sobě. (Kant, 1975, s. 52) O umění píše: „Krásné umění ... je způsob představy, který je účelný sám o sobě, a ačkoli bez účelu, přesto podporuje kulturu duševních sil kvůli společenskému sdělování.“ (Tamtéž, s. 124, § 44)

Ať už se ale odborníci, teoretici, nebo filozofové na beletrii dívají jakkoli, jak napsal Jiří Trávniček, od 19. století se zásadně proměňuje čtenářské chování: „Je nás víc, kdo čteme, začínáme číst více, k přečtenému se vracíme stále méně a hodně čteme knihy beletristické, často velmi náruživě.“ (2018, s. 18) Literatura se demokratizuje, čtení přestává být znakem vyššího společenského statusu.

Ne všichni čtenáři jsou ale stejní a mají stejné potřeby. A tak se z beletrie, která čtenáři dává nahlédnout do fiktivního světa, umožňuje mu uspokojit zvědavost a pobavit se, vyděluje další část literatury, a sice literatura, která má být „jiná“, „vyšší“. Je to „čisté umění“, tj. svět, který nezodpovídá ničemu než sobě samému“. (Tamtéž, s. 20) A toto vyšší umění, fiktivní texty, které plní vysoké umělecké nároky, se dostává do školních osnov.

Dnes by se na první pohled mohlo zdát, že se číst přestává. To ale není pravda. Výsledky Sčítání lidu 2021 (2023) ukazují, že v Česku je bez vzdělání 0,6 % lidí starších 15 let, z čehož vyplývá, že číst umí téměř každý. A s texty se setkáváme víc než kdykoli předtím. Jen poněkud změnily svou podobu, protože místo papíru a knihy tu máme internet, tedy digitální text a obrazovku počítače, mobilu nebo tabletu, a texty, které čteme, jsou čím dál kratší. (Trávniček, 2018) Otázka ale je, jestli tohle je to správné čtení, jestli tohle čtení stačí.

## **1.2. Čtení a lidský mozek**

Čtení a psaní je čistě lidský vynález. Jak napsal František Koukolík, významný český neurolog, „evoluce s nimi nemohla počítat“. (2014, s. 146). V mozku neexistuje nějaké jedno konkrétní centrum čtení, ale využíváme k němu hned několik jeho částí, které mají primárně jinou funkci. Koukolík jmenuje korové oblasti sloužící ke zpracování zrakových informací a podkorové oblasti jako thalamus a bazální ganglia. (Tamtéž) Díky tomu se při čtení člověku otevírají úplně nové možnosti.

Maryanne Wolfová (2020) přirovnává to, co se v mozku děje, když člověk čte, k představení v cirkusovém šapitó, protože jde o velmi komplexní a komplikovaný proces, kdy se do scény zapojuje nejen zrak, ale také centrum řeči, kognice

a motorických funkcí. Člověku se při čtení vybaví jednak konkrétní význam slova, ale také jeho konotace, metaforické a metonymické významy, podobně znějící slova nebo třeba pocity, které v nás slovo vyvolává. A to vše se odehraje v řádu milisekund. Vzhledem k tomu, že nám čtení není vrozené, každý člověk se ho musí naučit sám, vytvořit si svou vlastní čtecí dráhu.

Existuje ale několik typů čtení. Záleží totiž na tom, co čteme a jak čteme. Je rozdíl, zda čteme jen povrchně, v rychlosti očima přelétáváme z informace na informaci, jen tak, abychom dekodovali jednotlivá slova, anebo čteme umělecký text, napsaný metaforickým, obrazným jazykem, skutečně se do textu ponoříme a věnujeme mu dostatek času. Takovému procesu se říká **hluboké čtení**.

Jak už bylo řečeno, při čtení, a obzvlášť při hlubokém čtení, se v našem mozku aktivuje celá řada center. Mozek má schopnost představovat si to, co čte, a tyto představy se evokují podle „psychologických zákonů asociace“. (Homolová 2008, s. 9) Stačí jen pomyslet na nějaké slovo a v tu chvíli se nám v mysli objeví jeho obrazová reprezentace (Mar, 2008). Navíc se nám myšlenky rozjedou všemi směry, jak se snažíme zachytit další významy, které by dané slovo mohlo nést, a specifikovat, o který konkrétní význam jde v dané výpovědi. Čím obraznější jazyk je v díle použit, tím více obrazů nám vytane na mysli, tím více center v mozku se zapojuje.

Jak vyplývá například ze studie Keitha Oatleyho „Fiction: Simulation of Social Worlds“ (2016), nejlépe si v tomto ohledu vede literární fikce a stěžejní roli v tom hraje jednak příběh, díky kterému se dokážeme do „textu“ nejlépe vžít, jednak složité charaktery i zápletky, která se zpravidla odehrává v prostředí, do něhož bychom se v běžném životě zpravidla nedostali. Díky čtení se tak můžeme na chvíli dívat na svět očima jiného člověka, reflektovat svůj život, poznávat svět a rozvíjet kritické myšlení a představivost. Z uměleckého textu se v při čtení stává v podstatě jakýsi trenážér, který trénuje naši osobnost. Při čtení umělecké literatury trénujeme především empatii, schopnost predikce, co by se stalo, kdyby..., a kritické myšlení.

### **1.2.1. Empatie**

Hluboké čtení u čtenáře rozvíjí empatii, učí ho soucítit s druhými. Soucitem se zde ale nemyslí jen stav, kdy je nám líto trpícího člověka, ale opravdové porozumění pocitům druhých. Příběh totiž čtenáři může jednak připomenout situaci, kterou

skutečně zažil, a nechat ho ji prožít znovu, jednak mu v mozku čtení spustí procesy, které jsou stejné nebo velmi podobné tomu, jako by situaci skutečně prožíval. (Mar, 2008)

Neurovědecké výzkumy ale ukazují, že velmi záleží na tom, zda čteme pozorně, nebo jen pro zábavu. Při hlubokém čtení se totiž vžíváme do postavy a prožíváme její příběh s ní. Pokud se postava něčeho dotýká, aktivují se v mozku senzomotorické oblasti mozkové kůry, jako bychom se něčeho dotýkali my sami. Když čteme o zoufalství postavy, v mozku se nám aktivují ta správná centra a – podle Wolfové (2020) – my pocítujeme stejné zoufalství jako postava, když postava v hororu cítí strach, bojíme se i my, i když nám samotným žádné bezprostřední nebezpečí nehrozí, a když postava zažívá štěstí, cítíme ho i my. Při čtení knihy můžeme s postavou sympatizovat, můžeme se s ní identifikovat, soucítit s ní, znovu si s ní prožít něco, co jsme i my sami zažili nebo v duchu teorie Carla Gustava Junga nahlédnout do kolektivního nevědomí, paměti lidstva, a prožít si emoci, se kterou jsme se sami ještě nesetkali, ale je součástí našeho lidství. Kniha čtenáře dokáže rozplakat, rozesmát, vyděsit nebo naštvat. Je to totiž médium, jehož prostřednictvím mozek „simuluje vědomí“ naprosto odlišného člověka. (Tamtéž, s. 63; srov. Mar, 2011) Můžeme si na vlastní kůži vyzkoušet, jak se asi cítí, jak přemýšlí a co prožívá jiný člověk. Nic jiného nám nemůže zprostředkovat tak hluboký vhled do jiné bytosti.

Díky hlubokému čtení se tedy u čtenáře rozvíjí schopnost rozumět druhému člověku, jeho pocitům, motivům a záměrům, a v konečném důsledku díky tomu porozumí lépe i sám sobě. Této schopnosti chápat, jak se lidé kolem mě cítí, se v psychologii říká teorie mysli. (Mar, 2008)

### **1.2.2. Predikce, co by se stalo, kdyby...**

Narativní literatura dokáže ještě víc než jen vhled do pocitů a myšlení postavy. Vytváří simulaci, tzn. zjednodušený, ale funkční model reálného světa a lidské společnosti. Čtenář při čtení může prožívat obdobné emoce jako postava, jako by on sám byl v té situaci, a navíc mu kniha ukazuje, jaké jsou vztahy mezi jednotlivými aktéry situace, jejich motivy a plány, a nabízí jinou perspektivu a různé možnosti řešení, přičemž modeluje, k jakým výsledkům by to které rozhodnutí mohlo vést. Člověk bývá při dekodování a predikování lidského chování v reálném životě docela

úspěšný. Čím komplikovanější a komplexnější ale daná situace je, tím hůř se v ní člověk dokáže zorientovat. A sociální vztahy tvoří velmi komplexní a složitý systém. (Mar, 2008)

Raymond A. Mar a Keith Oatley (2008) k tomu uvádějí jednoduchý příklad: Když je někdo do někoho zamilovaný, je celkem jasné, že s milovanou osobou bude chtít být. Když někomu někdo ublíží, je jasné, že poškozený člověk se bude chtít pomstít. Ale co když bude situace složitější? Co když mi ublíží někdo, koho miluju? Co když vím, že mě miluje špatný člověk. Budu si chtít ublížit, protože vím, že tak ublížím i dotyčnému člověku? V tu chvíli nám může přijít na pomoc beletrie, která nás jednak přenese do mysli jiného člověka, kam bychom jinak nahlédnout nemohli, jednak nám přehledně načrtne strukturu vztahů mezi jednotlivými aktéry a ukáže nám, které vlivy a proměnné na ně můžou v danou chvíli působit. Literatura pak může sloužit jako jakási naše laboratoř, ve které si vyzkoušíme, jak bychom reagovali, kdyby..., co bychom dělali, kdyby..., jak bychom se cítili, kdyby... a tak dále.

Díky tomu, že v knize jde jen o model lidské společnosti, ve kterém je abstrahováno to podstatné, co je k pochopení dané situace potřeba vědět, je svět knihy pro čtenáře srozumitelnější než reálný život a dokáže se v něm lépe orientovat. Přestože to ale je jen fikce, která se za realitu převléká, dělá to tak účinně, že získané „zkušenosti“ čtenář může přenést i do svého reálného života. (Mar, 2008) Jak napsala Wolfová: „Vítáme v sobě jiné lidi jako hosty, a někdy se i jimi stáváme. Sami sebe na okamžik opustíme, a když se vrátíme, jsme posílení a obohaceni, tato zkušenost nás změnila intelektuálně i emočně.“ (2020, s. 56) Nezáleží přitom tolik na tom, zda se s postavou ztotožníme nebo ne. I ve chvíli, kdy s ní nesouhlasíme, rozčiluje nás, jak se rozhoduje a jak přemýšlí, určitým způsobem tříbíme své vlastní myšlenky, postoje a názory.

Už jsme si řekli, že narativ odráží realitu světa a pomáhá čtenáři lépe chápat, jak svět funguje. Svým způsobem je to abstrakce světa. Pokud je to ale abstrakce, logicky z toho vyplývá, že vystihuje a popisuje především to, co je pro samotné vyprávění podstatné a ostatní opomíjí. A s tím souvisí další důvod, proč nás narativní literatura dokáže tak dokonale vtáhnout do příběhu. Aby totiž měl čtenář kompletní obraz fiktivního světa, musí zapojit svoji fantazii a doplnit bílá místa, a to tak, že do

nich promítne svoje představy, svoje zkušenosti, jednoduše řečeno sám sebe. (Mar, 2008)

Jerome Bruner (2003), psycholog a pedagog, napsal, že pochybuje o tom, že by lidé byli schopní vytvořit jednotnou kulturu, kdyby neměli možnost sdílet své zkušenosti prostřednictvím příběhů. Díky narativům se z individuální zkušenosti stává něco sdíleného – osobní příběh jednoho člověka se jakoby dostává do oběhu a kdokoli si může vyzkoušet, jaké to je, být v jeho botách a dívat se na svět jeho očima. Literatura tedy čtenáři nabízí různá řešení složitých situací a ukazuje mu, k čemu tato různá řešení mohou vést. Tímto způsobem mu zprostředkovává hodnotový systém společnosti, ve které žije.

Co se tedy stane, když lidé přestanou číst? Krize čtení by mohla znamenat krizi vzájemného porozumění, protože člověk, který nečte, přichází o možnost vyzkoušet si, jaké to je, být na chvíli někým jiným.

### **1.2.3. Kritické myšlení**

Mezi základními cíli *Rámcového vzdělávacího programu středního odborného vzdělávání* (2023) je uvedeno, že žáci by se měli učit „utváření a kultivaci svobodného, kritického a nezávislého myšlení žáků, k rozvoji jejich úsudku a rozhodování.“ (s. 7) Naučit se kriticky myslet je jednou z nejskloňovanějších dovedností, o které se v souvislosti se čtením a obecně tím, co by si žáci měli ze školy odnést, mluví. Říká se, že žáci by se měli naučit vyhledávat informace, pracovat s nimi, odhalit fake news, manipulaci apod. I s tím nám čtení může výraznou měrou pomoci.

Jak upozorňuje Wolfová, „chceme-li vidět a hodnotit nové informace, ať už z jakéhokoli média, musíme mít svoji vlastní doménu, vlastní sadu faktů“. (2020, s. 66) Lidé, kteří mají jen omezenou „vlastní sadu faktů“, mnohdy nevědí, co nevědí, takže je nenapadne klást si otázky a vyhledávat si další informace, případně nedokážou klást ty správné otázky. Navíc jsou často přesvědčení o tom, že vědí vše, co potřebují, nebo že množství informací, které dostávají, je víc než dostatečné. Čímž se dostáváme k jednomu z fenoménů digitálních médií, který lidem znesnadňuje rozvoj kritického myšlení, a sice personalizaci informací. Digitální média už dopředu rozhodují o tom, které informace čtenář uvidí, a které ne. Třídí je na ty, které čtenáře zřejmě budou zajímat (což jsou takové, které souzní se čtenářovým

pohledem na svět), a na ty, které ho zřejmě zajímat nebudou (protože nejsou v souladu s jeho pohledem na svět), a zobrazuje jen takový typ informací, které odpovídají čtenářovu vidění světa. Kvůli tomu „se ocitáme v klamném duševním rozpoložení, jež nás ukolébává do jakési formy pasivního kognitivního uspokojení, brání jakékoli další reflexi a tím otevírá brány ostatním, aby mysleli za nás“. (Tamtéž, s. 205)

Spoléhat se jen na externí zdroje informací – tzn. až budu potřebovat něco vědět, tak si to najdu na internetu – je tedy velmi naivní přístup k vědě, znalostem a informacím. Susan Greenfieldová (2015) upozorňuje na to, že pokud lidé budou zvyklí jen na vnější formy odkazů, sami si neosvojí vůbec žádná fakta, natož aby je dokázali zasadit do kontextu, ocenit nebo pochopit.

Důležitým zdrojem nových informací je čtení. Dnes přitom paradoxně nečteme méně než dřív. Právě naopak. Jen čteme jiný typ informací a jinak – čteme obrovské množství kratších textů po kratší dobu. Neustále jakoby těkáme mezi tisíci podněty, které usilují o naši pozornost, rozptylují ji, a tak nejsme zvyklí se na něco soustředit delší dobu. Ve chvíli, kdy jsme zahlceni až přehlčeni podněty a informacemi, má náš mozek sklon „spolehnout se na ty informace, které nekladou příliš velké nároky na myšlení“ – na ty informace, které „jdou ruku v ruce se vším, co a jak jsme si mysleli už dřív“. (Wolfová, 2020, s. 205) Komplexní, složité texty už nemají v našem čtení místo. To, jak moc člověk čte, ovlivňuje nejen šířku jeho slovní zásoby, ale také množství informací, které zná, a následně schopnost analogického myšlení, analýzy nebo dedukce. Kritické myšlení je ale jedním z procesů hlubokého myšlení, a proto absence hlubokého čtení negativně ovlivňuje i naši schopnost kritického myšlení.



## 2. Co dokáže film

Zdá se, že literatura, potažmo beletrie hraje naprosto nezastupitelnou roli v lidské společnosti. Ačkoli písmo a text lidstvo provází už 8 tisíc let, opravdu masovou záležitostí je literatura až posledních dvě stě padesát let. První veřejné filmové představení uskutečnili bratři Lumièrovi 28. prosince 1895 v Paříži, tzn. před 130 lety. (Wikipedia, 2024) S nadsázkou by proto bylo možné říct, že film tu máme přibližně o pouhých sto let kratší dobu než beletrii. V této kapitole se podíváme na tradiční tvrzení „kniha je lepší než film“ a zjistíme, zda na diváka může mít film obdobně pozitivní vliv jako literatura na čtenáře.

### 2.1. Filmová adaptace literárního díla

Film stejně jako román především vypráví příběh. Není se proto čemu divit, že si film s oblibou půjčuje příběhy z literatury. Podle Thomase C. Foster (2017) dokonce žijeme ve zlatém věku filmových adaptací. Filmový průmysl totiž jednak potřebuje stále nové a nové náměty a není nic snazšího než si je vypůjčit z jiného média, jednak pokud bylo literární dílo úspěšné, je pravděpodobnější, že bude úspěšný i film, a i kdyby to náhodou nakonec byl špatný film, dá se očekávat, že se o něm bude psát, lidé ho budou chtít vidět a film díky tomu bude výdělečný.

Je tedy logické, že se film nemůže vyhnout neustálému srovnávání se svou literární předlohou. Ve své studii *Proměny myšlení o literatuře ve filmu* (2011) Petr Bubeníček uvádí, že většina textů, které se věnují filmovým adaptacím literárních děl, se zabývá jednak tím, jaké jsou znaky verbální, vizuální nebo audiovizuální reprezentace, jednak tím, zda byl film věrný své knižní předloze. Většina analýz je postavená na tom, že literární díla není možné dokonale převést na filmové plátno, protože slovesná reprezentace je výjimečná, a režiséři tak ve svých snahách adaptovat knihu jednoduše zas a znovu selhávají. Filmoví tvůrci by ovšem s něčím takovým zřejmě nesouhlasili, protože jak uvádí například James Monaco: „Cokoli se dá říci slovy v románu, může zhruba být zobrazeno nebo řečeno ve filmu.“ (2004, s. 41)

Zásadní vliv na chápání vztahu mezi knihou a její filmovou adaptací mělo dílo *Novels into Film* (1957) George Bluestona. Ten upozorňoval na rozdílné možnosti obou médií, které vyplývají z toho, že film je médium vizuální, resp. audiovizuální,

kdežto literatura jazykové a diskurzivní.<sup>1</sup> Jaký vliv má tento faktor na divákovou recepci filmu?

## 2.2. Zapojení diváka při sledování filmu

Psaný text vyžaduje velkou míru participace čtenáře<sup>2</sup>, který si sám domýšlí a představuje, protože kniha nezobrazuje, ale jak uvádí Monaco (2004), naznačuje a je zde tedy velký rozdíl mezi označujícím a označovaným. Monaco proto řadí literaturu mezi reprezentativní umění, u kterých záleží na vnímání a jeho znalosti konvencí a kódů, jak dobře přenášené informaci porozumí.

U filmu, který Monaco řadí k záznamovým uměním, je tomu právě naopak. Slovy Monaca „film prohlašuje“. (Tamtéž, s. 155) V tom, že film přenáší především denotativní významy, tedy ukazuje přímo to, co chce ukázat, je podle Monaca jeho síla. Na rozdíl od knihy „dokáže zprostředkovat přesnou vědomost“. (Tamtéž, s. 158) A díky filmovým trikům, počítačové animaci (Computer-generated imagery) nebo obratnosti střiháče můžeme na plátně na vlastní oči vidět i věci, které by v realitě nikdy nemohly existovat.

Zatímco nás kniha vede k tomu, abychom si my sami představovali, film ukazuje. (Bubeníček, 2011) To ale neznamená, že by byl divák úplně pasivní. Krátká a Vacek o filmu dokonce napsali: „Film je ve srovnání s ostatními uměleckými obory nadán pravděpodobně nejsilnější možností vtáhnout svého diváka do světa fikce, fixovat jeho pozornost na sled pohyblivých obrazů a zaujmout jej do té míry, že můžeme zapomenout na elementární diváckou distanci.“ (2008, s. 38) Díky čemu něco takového film dokáže?

---

<sup>1</sup> Vývoji pohledu na literární adaptaci, resp. vztahu literatury a filmu se věnuje např. Petr Bubeníček ve své studii *Zásahy adaptace: ke studiu literatury ve filmu* (2013). Podle Bubeníčka je ale Bluestonův přístup založený na binárních opozicích slovo versus obraz a zdůrazňování jejich odlišností dnes již překonaný a zaměřuje se především na to, jakým způsobem filmová adaptace v rámci svých možností (ať už řekněme technologických, nebo finančních) rozvíjí významy literární předlohy.

<sup>2</sup> Marshall McLuhan (2011) řadí jak film, tak knihu mezi tzv. horká média, tzn. média, která jsou přeplněna informacemi a recipient je spíše pasivní a nemusí si nic domýšlet. V předchozí kapitole zaměřené na působení beletrie jsme si už ale ukázali, že míra participace čtenáře je pro pochopení díla a samotný čtenářský zážitek zásadní. V této kapitole si ukážeme, že nejinak je tomu při sledování filmů.

Zaprvé, obdobně jako s knihou i s filmem divák vstupuje do jakéhosi dialogu, protože ve chvíli, kdy sleduje příběh odehrávající se na plátně, ho neustále hodnotí a analyzuje, polemizuje s postavami, může souhlasit nebo nesouhlasit s jejich rozhodnutími, přemítat o tom, co se stane dál nebo jak příběh dopadne. V podobném duchu může divák přistoupit i k filmové adaptaci literárního díla a přemýšlet o tom, jaký byl záměr filmařů nebo jaké nové možnosti příběhu se nám v adaptaci otevírají. (Foster, 2017) Proč se například Peter Jackson rozhodl, že z adaptace Tolkienova *Pána prstenů* úplně vypustí Toma Bombadila? Co to říká o filmu a jeho potřebě „sevřenosti“? Kam zmizela postava Lucie v adaptaci Kunderova *Žertu*? Jakou vlastně měla funkci v románu a jak to souvisí s ich-formovým vypravěčem? A když už jsme u ich-formového vypravěče, kam a proč se poděly myšlenky a názory Katniss Everdeenové ve filmových *Hunger Games*? A tak by se dalo pokračovat.

Zadruhé, v románu obvykle scény nebývají popsány tak podrobně, jako to dokáže udělat film jediným záběrem. S tím souvisí i to, že v románu nám autor sdělí jen to, co nám sdělit chce. Když nám něco sdělit nechce, zamlčí to. I ve filmu se tvůrci snaží sdělit jen ty informace, které chtějí. Vzhledem k tomu, že jde o záznamové médium, je ovšem zamlčování informací ve filmu mnohem těžší a zamlčet některé informace je úplně nemožné, protože divák je na scéně prostě vidí, nebo tam snadněji proklouznou, aniž by měl režisér takový záměr. A přestože tvůrci filmu můžou jako obratný kouzelník vést divákovu pozornost žádoucím směrem, divák se také může rozhodnout, že na jejich hru nepřistoupí. Zatímco tedy text románu zůstane už navždy stejný, přesně takový, jaký nám ho autor naservíroval, obraz na plátně se podle Monaca (2004) může měnit podle toho, kam jako diváci upřeme svou pozornost. Opět je zde tedy prostor pro divákovu aktivitu a jeho výběr. Můžeme se nechat unášet autorovým záměrem, anebo se ve filmu soustředit na něco úplně jiného. Protože je ale divák aktivním účastníkem procesu sledování filmu a tvůrci filmů, stejně jako spisovatelé, malíři a další umělci, tvoří v rámci určitých konvencí a kódů a předpokládají, že divák bude s těmito konvencemi a kódy obeznámen, v okamžiku, kdy jim divák nerozumí, nemusí správně porozumět ani samotnému filmu, resp. jeho prožitek z filmu nebude takový, jaký by byl, kdyby řeči filmu rozuměl.

Jakým způsobem tedy film na diváka působí? Podle Davida Bordwella a Kristin Thompsonové (2011) ovlivňují zážitek z filmu jednak emoce, které dokáže film v divákovi vzbudit, jednak významy, které film předává a divák se je snaží ve filmu rozpoznat. Těmito dvěma základními způsoby film diváka aktivně zapojuje.

Na divákovy emoce film působí především pomocí dynamických aspektů **formy**. Divák při sledování filmu vychází zejména z konvencí a ze zkušenosti, tj. očekává, že každá forma má určitá pravidla, která by mělo dané dílo dodržet, očekává, že se určité motivy budou v danou chvíli opakovat apod. Tato očekávání můžou být buď naplněna, což může vyvolat pocit zadostiučinění nebo úlevy, pozdržena, a tak vyvolat pocit napětí, nebo zklamána, což může diváka zmást, ale také v něm vyvolat zvědavost a zájem o další dění. Forma diváka také vede k tomu, aby přijal konvence vlastní fikčnímu světu, ačkoli se liší od konvencí reálného světa.

Bordwell a Thompsonová (2011) popisují pět principů filmové formy. Těmito principy jsou funkce, podobnost a opakování, odlišnost a variace, vývoj a nakonec soudržnost a nesoudržnost. Všechny tyto principy spolu úzce souvisí.

Každý prvek systému, který utváří dílo, musí mít nějakou funkci, tj. důvod nebo motivaci, proč tam je, přičemž v některých případech se může lišit záměr filmařů od narativní a stylistické funkce, resp. od toho, jak tuto funkci vnímá divák. Divák je schopen předvídat vývoj děje díky tomu, že se v něm určité prvky opakují. Pro opakující se prvek se používá termín motiv. Kromě podobností a opakování motivů ale film obsahuje také odlišnosti a variace motivů. Díky střídání podobných a odlišných motivů dochází k vývoji narace. Prvky, které mají svou funkci, posouvají děj dál a nevybočují z toho, co je možné logicky předpokládat, podporují soudržnost filmu.

Druhým způsobem, jehož pomocí film komunikuje s divákem, je **význam**, protože divák „dílo neustále zkoumá s ohledem na celkový smysl: co říká, co naznačuje“. (Tamtéž, s. 92) Divák může ve filmu hledat referenční význam, tj. odkazy k reálnému světu a reálným událostem, explicitní význam, tj. hlavní myšlenku, kterou chce film sdělit, implicitní význam, tj. jakým dalším, ne tak zřejmým způsobem může divák film interpretovat, a symptomatický význam, tj. co nám film říká např. o hodnotách společnosti.

Je pravda, že na filmové plátno se dají jen obtížně přenést například vnitřní pochody postav. Těžko se také ve filmu ztvárňuje vyprávění v ich-formě. A i když tyto věci nejsou nemožné, nejsou příliš divácky vděčné. Film také nemá takový rozsah jako kniha, protože zatímco průměrný scénář mívá rozsah 120 až 150 normostran, průměrný román je třikrát delší, takže je jasné, že film nemůže obsáhnout tolik postav a událostí jako román. Film ale zkrátka a dobře vypráví odlišným způsobem. Podle Fostera proto ani tak nezáleží na tom, do jaké míry se film drží knihy, ale „na samém provedení filmu“, protože film by měl především fungovat sám o sobě. (2017, s. 232)

### **2.3. Film a teorie mysli**

Z řady studií a výzkumů je zřejmé, že četba beletrie na rozdíl od četby nefikčních děl zlepšuje čtenářovu schopnost vcítit se do emocí a pocitů druhých. Pro tuto schopnost se v psychologii používá také termín **teorie mysli** (the theory of mind). Otázkou je, zda teorii mysli dokáže rozvíjet pouze literatura, resp. zda je pro rozvoj této schopnosti rozhodující to, o jaké médium jde, nebo to, že jde o narativ.

Tuto otázku si položily např. psychologičky Jessica Blacková a Jennifer L. Barnesová. Ty se ve svých dvou studiích, jejichž výsledky byly publikované současně pod společným názvem „Fiction and Social Cognition: The Effect of Viewing Award-Winning Television Dramas on Theory of Mind“ (2015), zabývaly tím, zda se pozorovaných subjektů zlepší výsledky testů teorie mysli po sledování úspěšných a odborníky oceňovaných televizních fikčních pořadů v porovnání s výsledky testů teorie mysli po sledování opět úspěšných a oceňovaných dokumentárních pořadů.

Literární vědci a psychologové podle Blackové a Barnesové obvykle vycházejí z toho, že umělecká literatura dosahuje zlepšování výsledků teorii mysli díky tomu, že nutí čtenáře polemizovat s autorem, vyplňovat díky vlastní fantazii mezery ve vypravování nebo nahlížet na příběh skrze perspektivy různých postav, které mají komplikovaný vnitřní život atd. Blacková a Barnesová ale upozorňují na to, že řada odborníků je přesvědčená, že film nebo televizní pořad dokáží to samé, resp. v některých případech mohou mít na schopnost člověka odhadnout emoce a názory někoho jiného ještě větší vliv než literární dílo. Paradoxně by tomu tak mělo být právě proto, že film na rozdíl od literatury ukazuje, nejen vypráví, takže divák může

pozorovat například také emoce, které chce postava skrýt, emoce, které jsou v kontradikci s tím, co postava říká, atd. Ostatně tuto myšlenku může doložit jednak existence nejrůznějších fanouškovských fór, na kterých příznivci seriálů i filmů rozebírají motivy postav, skryté významy jejich gest, mimiky, dialogů apod., jednak například filmoterapie, která obdobně jako biblioterapie klientům mimo jiné umožňuje prožít si určitou událost, nahlédnout ji očima postavy a díky tomu lépe zvládat obdobné situace ve skutečném životě. Z výsledků obou studií Blackové a Barnesové vyplývá, že sledování televizních pořadů skutečně pozitivní vliv na teorii mysli má.

Ne každý film má ale na teorii mysli stejný vliv. Například Emanuele Castano se ve studii „Art films foster theory of mind“ (2021) zaměřil na to, zda je pro míru vlivu na teorii mysli důležité rozlišovat mezi vysokým a nízkým uměním. Vycházel z toho, že různé výzkumy zaměřené na vliv beletrie na teorii mysli prokázaly, že „literary fiction“ (umělecká literatura) ovlivňuje teorii mysli více než „popular/genre fiction“ (žánrová literatura). Zatímco se totiž žánrová literatura soustředí víc na zápletku a děj, takže u postav nejde tolik o to, aby působily realisticky, ale jejich úkolem je posouvat děj, jsou předvídatelnější a spíš naplňují žánrové (schematické) role, v umělecké literatuře jsou postavy mnohovrstevnatější, nejsou jen schematické. Castano proto předpokládal, že obdobně umělecké filmy rozvíjejí teorii mysli víc, resp. víc podněcují k rozvíjení strategií teorie mysli, než populární hollywoodské filmy, jejichž scénář a postavy nejsou tak složité, spíš jsou schematické a v podstatě jen odpovídají zadanému žánru. Z výzkumu, kterého se zúčastnilo 232 respondentů, vyplývá, že ačkoli teorii mysli ovlivňují jak hollywoodské filmy, které jsou populárnější a srozumitelnější, tak umělecké filmy, které mívají složitější zápletku, komplikovanější postavy a divák tím pádem musí vyvinout větší úsilí pro jejich pochopení, zdá se, že umělecké filmy mají na diváka větší vliv.

Tak jako tak tyto výzkumy dokládají, že pozitivní vliv na člověka, jeho osobnost a schopnosti může mít nejen čtení beletrie, ale i sledování filmu, protože to, co nás ovlivňuje, je narativ. Narativní média obecně dokážou usměrňovat lidské emoce. Postavy ve filmech a v televizi, pokud působí reálným dojmem, můžou dokonce nahrazovat sociální kontakt se skutečnými lidmi. Fikční svět filmu divákovi také nabízí zjednodušený model světa, který mu může pomoci, aby se lépe orientoval ve skutečném životě, a předává mu hodnoty společnosti.<sup>3</sup> O tom, jak může příběh

---

<sup>3</sup> O tom více v kapitole 4.1.4 Rekonstrukce fikčního světa v mysli čtenáře a diváka.

změnit člověka i jeho pohled na svět, psal už Aristoteles ve své *Poetice*, když popisoval katarzi, ke které u dochází u diváka sledujícího tragédii: „Tragédie ... působí skrze soucit a strach očištění takových citů.“ (1962, s. 41) V následující kapitole se proto podíváme na film a knihu z pohledu naratologie.

### 3. Naratologie filmu a literárního díla

Je zřejmé, že beletrie a filmová díla mají mnoho společného – vyprávějí příběhy. Díky tomuto silnému narativnímu potenciálu si podle Monaca film „své nejsilnější pouto vytvořil nikoli s malířstvím, dokonce ani s dramatem, ale s románem“ (2004, s. 41). Přestože k tomu filmy jako obrazové médium využívají jiné prostředky než knihy, obě tato média prostřednictvím narace působí na emoce a hodnotový systém člověka.

Disciplína zabývající se způsobem, jakým jsou konstruovány a strukturovány příběhy, resp. analýzou narativů, se nazývá **naratologie**. V této souvislosti je důležité si uvědomit, že narativ není doménou jen literatury. Narativy jsou už od nepaměti doslova všude kolem nás. Lidé si odjakživa vyprávěli příběhy – mýty, pohádky, pověsti apod. S trochou nadsázky by se dalo říct, že příběh ve své podstatě vypráví i prehistorické jeskynní malby, resp. člověk má tendenci za statickými malbami příběh hledat, protože máme ve zvyku si prostřednictvím příběhů vysvětlovat svět, který nás obklopuje. Jak uvádí Bordwell a Thompsonová, dokonce i „náboženství, filozofie a věda vykládají své teorie často ve formě podobenství a příběhů“. (2011, s. 111)

S příchodem novějších technologií příběhy jen mění formu. I proto existuje např. kulturní naratologie, která zkoumá, jakým způsobem jsou narativy schopny ovlivňovat myšlení a postoje lidí a v konečném důsledku tak vývoj lidské společnosti (Nünning, 2009), intermediální naratologie, zaměřující se na příběh napříč různými typy médií, nebo také narativní psychologie, která jako příběh vnímá lidský život.

To, že lidský mozek pracuje s příběhem, dokládá například to, jak pozitivní vliv na vyrovnání se s náročnými životními situacemi může mít biblioterapie nebo filmoterapie, které člověku umožňují znovu si nějakou těžkou situaci prožít a vypořádat se s ní tentokrát lépe.

V této kapitole si představíme základní naratologickou terminologii, resp. složky narativu, a stručně si nastíníme, jak fungují jak v literárním, tak filmovém díle.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> V této kapitole, pokud není uvedeno jinak, autorka vychází z díla *Naratologie: strukturální analýza vyprávění* Tomáše Kubička, Jiřího Hrabala a Petra Bílka (2013).



### 3.1. Složky narativu

Bordwell a Thompsonová definují narativ neboli vyprávění jako „příčinně propojený řetězec událostí, který se odehrává v čase a prostoru“. (2011, s. 111) Jde tedy o popis změny z výchozího stavu do stavu konečného. Něco se odehrává na určitém místě, v určitém čase a tyto změny jsou kauzálně provázané.

Narativ má dvě základní složky. První z nich je **příběh neboli fabule**, což je zjednodušeně řečeno souhrn toho, co se vypráví, a to včetně kauzálních a časových vztahů. Druhou z nich je **diskurz neboli syžet**, tedy způsob, jak se to vypráví. Čtenář nebo divák rekonstruuje příběh až na základě informací, které získává z diskurzu, a proto může v různých okamžicích vědět víc nebo míň než postavy. Promyšlené uspořádání „vodítek v syžetu“ u čtenáře i diváka vyvolává očekávání a napětí. (Tamtéž, s. 127)

Pro analýzu vyprávění můžeme zvolit minimálně dva přístupy. Zaprvé se můžeme zabývat tím, jak je syžet uspořádaný vzhledem k fabuli, tzn. jak se ve vyprávění pracuje s časem a prostorem, co se opakuje, variuje atd. Druhou možností je zkoumat, jakým způsobem na čtenáře nebo diváka jednotlivé prvky díla působí a jak manipulují s jejich očekáváním, emocemi nebo představou o fabuli atd. (Kokeš, 2015) V předchozí kapitole jsme se věnovali tomu, jak beletrie a film působí na čtenáře, resp. na diváka. V této kapitole si rozebereme základní kategorie, které popisují příběh, resp. fabuli, a diskurz, resp. syžet.

#### 3.1.1. Příběh a jeho kategorie

Příběh v terminologii různých naratologů a literárních teoretiků více či méně odpovídá termínům jako fabule, story, histoire nebo Geschichte. Jeho základními narativními kategoriemi jsou událost, postava a prostor. Bordwell (2011) navíc v souvislosti s příběhem mluví také o **diegezi**. Tímto termínem se označuje vše, co existuje, resp. lze logicky odvodit, že by to s ohledem na další skutečnosti mělo existovat ve fikčním světě filmu, ať už je to divákovi explicitně ukázáno, nebo ne.

Čtenář nebo divák si příběh domýšlí a konstruuje na základě událostí, které mu jsou prezentovány. **Událost**, tzn. změna nějakého stavu, je nejmenší stavební jednotkou příběhu, zůstaneme-li u povrchové struktury vyprávění. Mezi jednotlivými událostmi jsou časové a kauzální vztahy, které Seymour Chatman (2008) označuje

jako **chrono-logiku**. Tyto události je recipient schopný abstrahovat z vyprávění, poskládat je za sebou tak, jak se odehrály, tedy v jejich časové, chronologické návaznosti, a zároveň rozklíčovat kauzální vztahy mezi nimi. Této abstrakci, kdy z jednotlivých událostí sestavíme chrono-logickou osu, nebo možná lépe řečeno síť, se říká příběh.

Naratologové se neshodují v tom, kolik událostí je minimálně potřeba k tomu, aby příběh vznikl. Zatímco podle Aristotela (1962) by měla mít každá tragédie (potažmo epické dílo) začátek, prostředek a konec, někteří dnešní teoretikové by jako příběh označili i jednu jedinou událost, protože událost sama v sobě implikuje změnu. U současných děl je zřejmé minimálně to, že příběh může zůstat neuzavřený, tzn. buď je konec příběhu otevřený, nebo žádný konec nemá, protože na něj přirozeně navazuje další příběh (viz různé nekonečné seriály nebo v současné době oblíbené filmy od studia Marvel či DC).

Podstatné ovšem je, že ne všechny události jsou pro příběh stejně důležité, proto Roland Barthes mluví o událostech jádrových, které se vztahují k příběhu, a satelitních, které je sice možné vypustit, aniž by se změnil příběh, ale jsou důležité pro diskurz. Jednotlivé události také plní různé funkce, např. posouvají děj dál, charakterizují postavu, příp. prostředí, nebo jsou nezbytné pro žánrové zařazení příběhu. Z těchto klíčových událostí pak vychází interpretace textu. S událostí úzce souvisí **motiv**, který je chápán jako základní jednotka tematického plánu.

Propp nebo Greimas šli ale při zkoumání struktury příběhu dál a snažili se odhalit hloubkovou strukturu příběhu. Místo událostí, které jsou v podstatě konkrétními reprezentacemi v konkrétních narativních textech, přichází Propp s termínem **funkce a jednající postava**. Postava je totiž zpravidla nositelem příčiny a následku, to ona uvádí příběh do pohybu. (Bordwell, 2011) Každá jednající postava pak svou akcí plní určitou funkci. Tuto teorii dál rozvíjí Greimas, který používá termíny aktér pro postavu a aktant pro její funkci v jednání.

Existují v zásadě dva protikladné způsoby, kterými můžeme postavu interpretovat. Buď ji můžeme vnímat jako **mimetickou**, tj. napodobující skutečného člověka, při interpretaci překročit hranice textu a vztahovat postavu k někomu konkrétnímu a reálnému, nebo ji můžeme chápat jako **znak**, sémiotický konstrukt, který funguje v rámci daného díla a podle pravidel fikčního světa tohoto díla a ze své

podstaty je omezený na toto umělecké dílo. Stojí za povšimnutí, že při interpretaci filmu natočeného podle knižní předlohy často jako diváci volíme první způsob, protože divák, který četl předlohu, hodnotí jednání a motivy filmové postavy vzhledem k postavě z knižní předlohy, tzn. v podstatě jde za hranice filmového díla, tentokrát ne do skutečného světa, ale do světa knižní předlohy. Na základě této předlohy předpokládá, že se postava ve filmu bude určitým způsobem chovat a myslet. V okamžiku, kdy postava udělá něco jinak, v rozporu s knižní předlohou, je divák zmaten nebo zklamán.

V literárním vyprávění je postava charakterizována buď přímo, tj. vypravěčem nebo další postavou, nebo nepřímo, tj. prostřednictvím svého jednání, promluvy, vnějšího vzhledu, sociálního zařazení nebo prostředí, které je pro ni příznačné. Přestože na jednu stranu můžeme nahlédnout hluboko do jejích nejnvtřnějších myšlenek a motivů a vědět o ní mnohem více než o skutečných lidech, můžeme o ní vědět jen to, co je popsáno v textu, a možnosti poznání postavy jsou konečné a tedy omezené.

To v zásadě platí i o postavách ve filmu. (Kokeš, 2015) Filmovou postavu si divák na rozdíl od čtenáře románu nepředstavuje, ale obvykle ji vidí a slyší. Vzhledem k vizuálnímu charakteru média divák ale většinou ví víc o vnějších charakteristikách postavy než o jejích vnitřních pochodech, myšlenkách a pocitech. Přestože se ale filmová narace může omezit jen na to, že divákovi v rámci syžetu ukáže jen to, co postava dělá a říká, tzn. bude objektivní, může se také ponořit hlouběji a umožnit divákovi, aby viděl a slyšel to, co postava, např. prostřednictvím tzv. hlediskových záběrů, natáčených přibližně z pohledu postavy. V tom případě jde o percepční subjektivitu. Pokud divákovi film pomocí např. vnitřního monologu postavy, obrazů jejích představ apod. umožní nahlédnout přímo do mysli postavy, jde o mentální subjektivitu. Subjektivní a objektivní narace jsou ve filmu zpravidla propojené. (Bordwell, 2011)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Například v románu *Na západní frontě klid* od Remarqua jsou v epizodě, kdy Paul Baumer zabije francouzského vojáka, i díky použité ich-formě velmi detailně rozebrány jeho pocity a čtenář díky tomu poměrně přesně ví, proč se zachoval, jak se zachoval a jak se při tom cítil. Ve filmové adaptaci z roku 1979, v níž po celou dobu Paul jako vypravěč promlouvá k divákovi, můžeme do jeho mysli nahlédnout alespoň částečně. V zatím poslední adaptaci z roku 2022 si ale vše divák musí domyslet jen na základě jeho mimiky a jednání, protože Paul vlastně po celou dobu mlčí.

Podobně omezená a plná mezer, které si jako čtenář musíme nebo můžeme domyslet, jako kategorie postavy je i poslední kategorie, která se vztahuje k příběhu, a sice **prostor**. Prostor hraje důležitou roli při interpretaci díla, protože právě proto, že nemůže být popsáno vše, výběr toho, co je popsáno, je intencionální a tím pádem to nese určitý význam. To, jak je prostor popsán, může čtenáři odhalovat víc informací například o postavě – prostor může být popsán její perspektivou, může korespondovat s jejím pocitovým a myšlenkovým rozpoložením a zpravidla dokresluje prostředí, ve kterém postava žije. To, jak je popsáno prostředí, ve kterém se příběh odehrává, také vypovídá o zařazení k žánru nebo k uměleckému směru.

Kromě prostoru příběhu je ale možné mluvit také o prostoru zobrazování, kde jde o to, které události nebo popisy jsou umístěny na začátku, resp. na konci vyprávění atd.

### 3.1.2. Diskurz a jeho kategorie

Druhou složkou narativu je diskurz. Tomuto termínu v terminologii např. ruských formalistů odpovídá pojem syžet. Tato složka narativu se vztahuje k tomu, jakým způsobem je příběh vyprávěn, resp. co čteme, nebo vidíme a slyšíme, a v jakém pořadí. Jak uvádí Kokeš, podíváme-li se např. na film zpětně, zjistíme, že syžet, resp. diskurz jednotlivé události „ve svém plynutí přeuspořádal, vynechal, roztáhl, zhustil, prozradil a zatajil“ (2015, s. 18).

Jednou z nejdůležitějších naratologických kategorií, kterou lze diskurz popsat, je **čas**. Časem v rovině diskurzu přitom není myšlena doba, ve které se odehrály jednotlivé události příběhu, tedy čas příběhu, ale čas vyprávění neboli způsob, jakým jsou jednotlivé události příběhu lineárně rozvrženy v „prostoru“ vyprávění. Tyto dvě kategorie, čas vyprávění a čas příběhu, spolu ovšem obvykle úzce souvisí.

Čas vyprávění můžeme analyzovat z hlediska trvání, posloupnosti a frekvence. Hledisko **trvání** popisuje, kolik prostoru je věnováno té které události, tzn. zda je událost shrnuta jednou větou, nebo je jí věnováno třeba několik stran, resp. jak dlouhá je daná scéna. Tempo vyprávění tak lze zpomalovat či zrychlovat. Hledisko **posloupnosti**, pro kterou Bordwell a Thompsonová (2011) používají termín „pořádek“, ukazuje, zda jsou události vyprávěny chronologicky, nebo achronologicky (v tom případě se mluví také o prolepsi a analepsi). **Frekvence** vypovídá o tom,

kolikrát byla v textu určitá událost vyprávěna – zda jednou, nebo opakovaně, např. očima různých postav, nebo zda se v rámci jednoho vyprávění shrne několik událostí. Kromě toho můžeme o času vyprávění mluvit také tehdy, pokud popisujeme, jak dlouho čtenáři reálně trvá, než text přečte.

Další kategorií diskurzu, která je podle většiny teoretiků, pro narativ nezbytná, je **vypravěč**, tedy někdo, kdo při čtení v mysli čtenáře vyvstává jako ten, kdo příběh vypráví. Vypravěč je v podstatě takový průvodce příběhem, který čtenáři zprostředkovává určitý pohled na věc, a proto je pro interpretaci narativu nezbytné všimnout si např. toho, kolik se z textu o samotném vypravěči dozvídáme, tedy zda jde o vypravěče skrytého, nebo naopak odkrytého. Z gramatického hlediska rozlišujeme ich-formového a er-formového vypravěče. Dále také záleží na tom, zda vypravěč je nebo není součástí příběhu. Heterodiegetický vypravěč, který není součástí příběhu, buď bývá vševědoucím vypravěčem, který může jednak odhalovat myšlenky a motivy kterékoli z postav, jednak sdělovat svůj názor na dění, nebo může být objektivní a jen popisovat dění příběhu. Obdobně funguje homodiegetický vypravěč, který v příběhu vystupuje buď přímo jako hlavní postava, tzv. autodiegetický vypravěč, nebo jako pozorovatel, vypravěč-svědka, který sleduje dění. Zde je důležité, zda je vyprávění chronologické, a vypravěč tedy zná pouze své pocity a pocity ostatních si může jen domýšlet, nebo retrospektivní, kdy už zpětně hodnotí, co se stalo a proč. V případě, že má vyprávění více rovin, resp. do jednoho vyprávění je vloženo další vyprávění některé z postav z původního vyprávění, rozlišujeme také vypravěče extradiegetického, který je původcem vyprávění první úrovně, a intradiegetického, který v první rovině vystupuje jako postava, která vypráví vyprávění druhé úrovně.

Homodiegetickým a heterodiegetickým vypravěčem se můžeme setkat jak v literatuře, tak ale i ve filmu. Heterodiegetický vypravěč, který promlouvá k divákovi jako „hlas boha“, je ovšem typický pro dokumentární tvorbu. (Bordwell, 2011)

Poslední z kategorií diskurzu je **fokalizace**, která popisuje ne to, kdo vypráví, ale kdo se dívá. Vypravěč totiž může příběh vyprávět z jiného pohledu než ze svého.

Kromě toho je ve filmu součástí syžetu i tzv. **nediegetický materiál**, např. hudba nebo titulky. Nediegetický materiál není součástí fabule, resp. fikčního světa filmu, ale přesto může velmi silně působit na diváka a jeho recepci. (Bordwell, 2011)

### 3.1.3. Specifické filmové kategorie

Film jako médium oproti literárnímu textu disponuje specifickými technickými prostředky i estetickými postupy, kterými na diváka působí. Způsobu jejich užití se říká styl. (Kokeš, 2015) K těmto technickým prostředkům a estetickým postupům se řadí mizanscéna, práce kamery, střih a zvuk.

**Mizanscéna** je specifickým naratologickým prostředkem filmu. Tímto termínem se označuje režisérova kontrola nad tím, co a kdy „se objeví ve filmovém okénku“ (Bordwell, s. 159, 204). Může jít o prostředí, které charakterizuje fikční svět, o kostýmy, masky nebo rekvizity, které vypovídají o postavách, o osvětlování, které může vést divákovu pozornost žádoucím směrem, nebo inscenování, tj. chování figur, ať už lidí, nebo zvířat apod. V zásadě je mizanscénou myšleno vše, co je před kamerou a s čím režisér pracuje tak, aby to plnilo určitou funkci. (Kokeš, 2015)

S mizanscénou úzce souvisí **práce kamery**, která zjednodušeně řečeno určuje, co a jak dlouho bude divák sledovat, tedy zda divák uvidí celek, nebo detail, z jakého úhlu se bude dívat, co všechno je součástí jednoho celku atd. Tím se ostatně také film liší od divadelní hry, ve které si divák sám vybírá, kam na scéně se bude dívat, a jen těžko lze pracovat např. s detaily. (Kokeš, 2015) Z uvedeného je zřejmé, že se práce kamery významně podílí na způsobu interpretace filmu.

Další složkou stylu je **střih**, který uspořádává záběry za sebou. Střih „rozkládá prostor do vzájemně se doplňujících částí“, dokáže propojovat věci, které by nemohly být na jednom záběru, a mimo jiné umožňuje zvyšovat nebo naopak zpomalovat tempo vyprávění. (Tamtéž, s. 32)

**Zvuk**, ať už jde o mluvené slovo, hudbu, nebo ruchy – může velkou měrou „napomáhat soudržnosti díla“. (Tamtéž, s. 38) Zvuk přecházející z jedné scény do druhé, může mezi nimi sloužit jako zvukový můstek. Díky dialogovému háčku, kdy postava na konci jedné scény pronese něco související s tím, co se má stát dál, je možné ve filmu přeskočit velkou část fabule. Zvuk dokresluje prostředí, ve kterém se postavy nacházejí, a navozují potřebnou atmosféru.

### 3.1.4. Rekonstrukce fikčního světa v mysli čtenáře a diváka

Prostřednictvím syžetu a stylu ale divák a čtenář sestavuje nejen svou představu o fabuli, tedy příběhu, ale také o fikčním světě díla. Kokeš rozlišuje mezi

mikrosvětem postavy, tj. jejích hodnotách, cílech, názorech, snech atd., a subsvětem, který označuje „oblast fikčního světa, již sdílejí nebo by mohly sdílet nejméně dvě různé postavy“ a opět představuje „jistý soubor vědění, pravidel či hodnot“, které tyto postavy zastávají (2015, s. 42). Podle Kokeše (2015) může být pro diváka u některých filmů důležitější porozumět pravidlům fikčního světa spíše než jejich fabuli, protože zatímco fabule může být velmi podobná celé řadě dalších děl, diváka spíše zajímá, jaký hodnotový řád by svět zastával, pokud by se stalo to či ono.

## 4. Statistiky čtenářů a nečtenářů na střední škole

V předchozích kapitolách jsme si řekli, že pro jednotlivce i společnost je dobré, pokud je čtení součástí našich životů. Současně si ale lidé stěžují, že dnes už se nečte. V následující kapitole si ukážeme několik statistik, které se týkají toho, jaký vztah mají ke čtení středoškoláci. Nejprve se ale seznámíme s definicemi termínů, které souvisí s knihou a aktivitami, které člověk vykonává, když nějakou knihu čte.

### 4.1. Definice termínů souvisejících se čtením

Základní aktivitou související s knihami je **čtení**. Tento termín označuje činnost, kdy člověk vnímá text očima a rozumí mu.

Tím, kdo čte, je **čtenář**.

Ve chvíli, kdy má čtenář k textu určitý vztah, vybírá si, co bude číst, a čte s nějakým záměrem, jde o **četbu**.

Pojem **čtenářství** se vztahuje na cílené rozvíjení četby dětských čtenářů, které zajišťuje škola, knihovna nebo jiná vzdělávací instituce. (Trávníček 2019, s. 33)

Posledním termínem, který v této práci musíme zmínit, je **čtenářská gramotnost**. V šetření PISA je čtenářská gramotnost definována jako: „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ (Blažek, 2018, s. 12) V metodice ČŠI *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010) se kromě definice PISA uvádí také definice panelu pro čtenářskou gramotnost Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP), která přidává ještě hodnotový a postojový aspekt čtenářské gramotnosti: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ Tato metodika dále stanovuje šest složek čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení (žák čte rád), doslovné porozumění (žák dokáže na základě svých znalostí dekódovat text a rozumět jeho doslovnému významu), vysuzování (žák text kriticky zhodnotí, udělá si z něj závěr, rozpozná např. záměr autora textu), metakognice (žák ví, proč text čte, reguluje své čtení, dokáže si vybírat texty vhodné pro splnění cílů, které si stanovil), sdílení (žák



text interpretuje a svou interpretaci sdílí s druhými) a aplikace (čtení žáku slouží k seberozvoji).

## **4.2. Statistiky věnující se čtení**

V českém prostředí se provádí řada výzkumů souvisejících se čtením, četbou, čtenářstvím a čtenářskou gramotností, resp. se způsoby trávení volného času. V této části budou shrnuty výsledky tří z nich.

### **4.2.1. Mezinárodní šetření PISA**

Mezi nejvýznamnější v oblasti čtenářské gramotnosti patří Mezinárodní šetření PISA, které spadá pod aktivity Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). V České republice má šetření na starosti Česká školní inspekce. Cílem tohoto šetření je porovnat čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost patnáctiletých žáků v různých zemích a poskytnout tak „tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o úspěšnosti a efektivitě jejich vzdělávacích systémů“. (Česká školní inspekce, 2024) Výzkum z roku 2018 se v rámci čtenářské gramotnosti soustředil na tři okruhy dovedností: vyhledávání informací, porozumění a posuzování a uvažování. Texty, s kterými žáci pracovali, byly vybrány tak, aby odrážely typy textů, s kterými se žáci běžně setkají na internetu. Žáci měli za úkol např. určit záměr autora textu, posoudit význam textových či grafických prvků nebo odlišit fakta od názorů.

V rámci zemí OECD byl výsledek českých žáků průměrný (průměr zemí OECD 487 bodů, průměr České republiky 490 bodů), v rámci zemí Evropské unie byl v pásmu nadprůměru, přičemž v od roku 2012 výsledek českých žáků v podstatě stagnuje. Celkem 21 % žáků se nechází pod základní úroveň, přičemž chlapci mají horší výsledky než dívky (pod základní úroveň je 26 % chlapců, ale jen 15 % dívek). Obdobně je tomu u žáků, kteří dosáhli na nejvyšší dvě úrovně. Celkem jich bylo 8 % (6 % chlapců, ale 10 % dívek). (Blažek, 2018)

### **4.2.2. Rodina, škola, knihovna – Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)**

V českém prostředí se výzkumům čtenářství věnuje Jiří Trávníček. Jeho zatím poslední výzkum *Rodina, škola, knihovna – Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)* (2019) mapuje situaci u lidí starších 15 let.

Věková kategorie podstatná pro tuto práci je kategorie 15–24 let. Nějakou knihu (ať už beletrii, nebo odbornou literaturu) během jednoho roku přečetlo v této kategorii 83 % dotázaných, což je ze všech kategorií nejvíce. Průměrně ale přečetli jen 9,8 knihy za rok – méně už jich přečetla jen věková kategorie 25–34 let. Trávníček to vysvětluje tím, že zřejmě čtou především proto, že kvůli škole musí.

95 % z těchto dotázaných denně čte texty na internetu, obvykle zprávy, příspěvky ve fórech a blogy, beletristickým textům se věnují jen jednotky procent.

Obecně jsou většími čtenáři spíše ženy než muži. Beletrii čtou ženy dokonce dvakrát více než muži. Muži zase častěji sledují videa a častěji pracují s internetem. K četbě si spíše než beletrii vyberou odbornou literaturu.

Ve věkové kategorii 15–24 let čte beletrii jen 35 % ze čtenářů. Nejoblíbenější je žánr sci-fi, fantasy a horor, ovšem oblíbenost těchto žánrů u starších čtenářů klesá se zvyšujícím se vzděláním. Příp. čtenáři v této kategorii dávají přednost učebnicím a příručkám.

U většiny lidí ve věku 15–24 let převládá negativní vztah k povinné literatuře. 37 % z nich k ní má negativní nebo spíše negativní vztah, pozitivní nebo spíše pozitivní vztah má jen 27 % z nich.

#### **4.2.3. České děti a mládež jako čtenáři 2021**

Další výzkum, který se týkal i středoškolských žáků, je výzkum *České děti a mládež jako čtenáři 2021* (2022), který realizovala Národní knihovna České republiky. Tento výzkum se zaměřoval na změnu čtenářských návyků a obecně trávení volného času dětí a mládeže ve třech věkových kategoriích (6–8 let, 9–14 let, 15–19 let) v důsledku opatření souvisejících s pandemií covidu-19 a výsledky porovnával s výsledky předchozích dvou výzkumů z let 2013 a 2017. Do kvantitativní části výzkumu se zapojilo celkem 2040 respondentů, z toho 633 v kategorii 15–19 let. Kvalitativního výzkumu, který byl realizován prostřednictvím online rozhovorů, se zúčastnilo 30 respondentů (po deseti v každé kategorii).

Výsledky ukazují, že středoškoláci nejčastěji tráví svůj volný čas v online světě. 83 % z dotázaných je denně na sociálních sítích, 76 % denně vyhledává nějaké informace na internetu.

Ze 13 nabízených aktivit skončilo sledování filmů a videí na 4. místě – denně se této aktivitě věnuje 44 % žáků, což je nárůst o 18 procentních bodů oproti obdobnému výzkumu z roku 2017. 88 % z těchto dotázaných sleduje filmy a videa na YouTube, kde vyhledávají především populární youtubery, příp. obsah týkající se jejich koníčků a seberozvoje. Zhruba polovina žáků sleduje Netflix (52 %) a třetina stahuje filmy a videa z Ulozto.cz (30 %). Jen 14 % sleduje HBO Go. 62 % z nich, výrazně více jde přitom o dívky, upřednostňuje videa a filmy v angličtině. Co se týče žánrů, nejsou vyhranění. Sledování denního živého vysílání naopak pokleslo z 37 % v roce 2017 na 14 %.

Knihy čte každý den 12 % dotázaných. To ovšem neznamená, že by žáci vůbec nečetli – četbě článků, informací a blogů na internetu se každý den věnuje 24 % žáků a delší příspěvky na sociálních sítích čte každý den dokonce 34 % z nich.

23 % dotázaných uvedlo, že je čtení velice baví, a dalších 36 % řeklo, že je docela baví, což je nárůst oproti výzkumu z roku 2017 o 13 procentních bodů. Negativní vztah ke knihám má celkem 25 % dotázaných (16 % z nich uvedlo moc nebaví, 9 % velice nebaví), což je pokles o 14 procentních bodů oproti předchozímu výzkumu. 78 % žáků přitom považuje čtení knih za důležité pro vzdělávání, 49 % za důležité pro další život. Čtení jako povinnost vnímá 23 % dotázaných, 7 % je ke čtení nuceno hlavně rodiči. 15 % dotázaných pak vnímá čtení knih jako zastaralé/nemoderní, 15 % jako ztrátu času a 3 % jako trochu trapné.

Frekvenci četby významně ovlivňuje to, jaké vzdělání mají rodiče žáka, přičemž čím vyššího vzdělání rodiče dosáhli, tím více jejich dítě čte. Zhruba od 13 let čtou výrazně častěji dívky než chlapci. Alespoň jednou týdně čte 40 % žáků, jednou za 14 dní 7 % žáků, jednou za měsíc 18 % žáků, jednou za čtvrt roku 12 % žáků a méně často nebo vůbec 23 % žáků. Průměrně přečtou téměř 9 knih ročně.

Mezi nejčastějšími důvody pro nečtení žáci zmínili to, že je čtení nebaví, existují zábavnější aktivity, všechno důležité se dozvedí na internetu, nebo to, že na čtení nemají čas. Zatímco silní čtenáři berou čtení jako zábavu, pro mírné čtenáře je čtení převážně školní povinností.

Mezi nejoblíbenější žánry patří fantasy a sci-fi (57 %). Oblíbené jsou také dobrodružné knihy z reálného světa (36 %) nebo knihy o lásce (34 %) a detektivky (30 %). Nejméně oblíbené jsou knihy o přírodě a zvířatech (6%) a pohádky/pověsti

nebo poezie (shodně 7 %). Klasická literatura bývá oblíbenější u dívek. Motivací k četbě konkrétní knihy bývá i dobrá filmová adaptace.

#### **4.2.4. Shrnutí výsledků statistik**

Z uvedených dat vyplývá, že středoškoláci sice čtou často, dominuje ovšem četba článků na internetu, příspěvků na sociálních sítích apod. Přestože víc než polovinu středoškoláků čtení baví a tři čtvrtiny z nich čtení považuje za důležité, beletrii čte jen zhruba třetina z nich, přičemž častou motivací je splnění povinností do školy. Více čtou dívky než chlapci, což koreluje také s jejich výsledky v testech čtenářské gramotnosti. Mezi nejoblíbenější žánry v této věkové kategorii spadá sci-fi, fantasy, dobrodružná literatura a horor. Klasickou literaturu čtou spíš dívky.

Filmy a videa sleduje denně téměř čtyřikrát více žáků, než kolik jich denně čte, přičemž sledování filmů a videí je oblíbenější u chlapců než u dívek.

## 5. Literární a filmová díla a vzdělávání na střední škole

To, co se ve škole probírá na hodinách literatury, resp. českého jazyka a literatury, ovlivňují především tři faktory. Učitel se musí v první řadě řídit výstupy definovanými v *Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)*, jenž je základním kurikulárním dokumentem, a *Školním vzdělávacím programem (ŠVP)*, který z RVP vychází. V druhé řadě by se učitel měl snažit žákům předat vědomosti a dovednosti, které žák potřebuje k tomu, aby úspěšně složil maturitní zkoušku. Tyto vědomosti a dovednosti jsou definované v *Katalogu požadavků společné části maturitní zkoušky: český jazyk a literatura (2016)* (dále jen Katalog požadavků), který rovněž vychází z RVP. A nakonec významnou roli v tom, jak a co učitel nakonec učí, samozřejmě hrají jeho osobní preference.

Zatímco Katalog požadavků je shodný pro všechny typy středních škol, na nichž žáci budou skládat státní maturitní zkoušku, RVP se dělí na RVP pro gymnázia (RVP G) a RVP pro různé typy středních odborných škol, tzv. Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání (RVP SOV). Tyto RVP SOV se dále ještě rozdělují podle typu oboru. V části zabývající se RVP se budeme věnovat RVP G a RVP SOV pro obory s maturitou, konkrétně tzv. M a L0 obory. Stěžejní je pro tuto práci RVP SOV, protože praktická část této práce je věnována vzdělávání na střední odborné škole.

Podívejme se teď tedy na to, které vzdělávací cíle by měl učitel podle Katalogu požadavků a RVP sledovat a jak tyto cíle souvisí s literárními a filmovými díly.

### 5.1. Co by měl žák umět podle Katalogu požadavků

Katalog požadavků se zaměřuje především na to, co je dobře měřitelné, tedy na kognitivní cíle.

Otázky související s literární historií a teorií obsahuje didaktický test z 10–20 % a v Katalogu požadavků je uvedený konkrétní seznam termínů, autorů a uměleckých směrů, skupin apod., s kterými se v didaktickém testu žák může setkat.

Ústní zkouška se umělecké literatury týká ze dvou třetin. Výběr autorů nebo děl není konkrétně stanoven a seznam literárních děl, z něhož si žák díla vybírá, sestavuje sama škola. V Katalogu požadavků je určeno jen to, že žáci při výběru musí dodržet minimální počty děl z určitého časového období a musí si vybrat díla

jak prozaická, tak veršovaná nebo dramatická. Žák by se tedy měl orientovat ve vývoji české a světové literatury a měl by být schopen aplikovat základní znalosti literární teorie na konkrétní text.

Při výběru děl do povinné školní četby by škola přitom měla vzít v úvahu, že tím může značně působit na to, jaký vztah k beletrii si žáci vytvoří. Jiří Trávníček na závěr svého díla *Rodina, škola, knihovna* doporučuje, aby se škola snažila najít „kompromis mezi hlediskem estetickým, pedagogickým a inspiračním“ a netrvala striktně na tom, že škola má především učit literaturu, ale snažila se vychovávat žáky ke čtenářství. Škola by proto měla být ochotná pracovat s aktuálními podněty žáků a neměla by „ohrnovat nos nad takzvanou žánrovou literaturou“ a tak vzbuzovat v žácích pocit viny, když čtou např. detektivky nebo fantasy literaturu. (2019, s. 151)

Obdobný přístup doporučují i autoři výzkumu *České děti a mládež jako čtenáři v pandemii 2021*: „Přílišné zahlcování četbou a požadavky na její zpracování mohou mít negativní účinek. Na druhou stranu ale rozumný seznam doporučené četby (z níž se dá vybrat) vede i nečtenáře k tomu, aby alespoň něco četli. ... Klíčem k začtení je ta správná konkrétní kniha v rámci oblíbeného žánru, vhodný a lákavý obsah, motivace ke čtení a příhodná situace.“ (2021, s. 80, 81)

Katalog požadavků mluví pouze o literárních dílech. Řada z epických nebo lyricko-epických děl autorů jmenovaných v Katalogu požadavků ale byla zfilmována a žák se tedy s těmito díly může do určité míry seznámit i prostřednictvím jejich filmové adaptace. Autorka této práce si troufá říct, že pro potřeby didaktického testu a mnohdy i ústní části maturitní zkoušky se s díly prostřednictvím filmové adaptace žáci seznámí v míře, která je pro splnění zkoušky dostačující.

## **5.2. Co by se měl žák naučit podle RVP**

Na rozdíl od Katalogu požadavků se RVP nesoustředí jen na kognitivní cíle, ale také na psychomotorické a na afektivní (hodnotové) cíle. V úvodu RVP SOV se například píše, že vzdělávání je „cestou i nástrojem rozvoje lidské osobnosti“ a „v souladu s tím je záměrem (obecným cílem) středního odborného vzdělávání připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách měnícího se světa“. (2023, s. 6) A tak ačkoli striktně řečeno, literárními díly se zabývá oblast vzdělávání Jazykové vzdělávání a komunikace nebo Estetické vzdělávání a filmům se věnuje doplňující vzdělávací obor Filmová/audiovizuální

výchova (který je ovšem připraven pouze pro gymnázia, ne pro střední odborné školy), výčet vzdělávacích oblastí, které se týkají literárních a filmových děl, by tím končit neměl. Pokud se totiž na RVP podíváme prizmatem toho, co umělecká literatura a film „umí“, zjistíme, že beletrii i film je velmi dobře možné využít při dosahování jak některých dílčích cílů vzdělávání, tak především při rozvíjení klíčových kompetencí. Dovolím si zde parafrázovat autory příručky *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*: Pokud bychom se pokusili vyjmenovat oblasti, v nichž jsou literatura a film nejlépe využitelné, dostáváme téměř kompletní systém vzdělávacích oblastí tak, jak je vymezuje RVP (srov. Krátká, 2008, s. 10).

Klíčové kompetence jsou v RVP SOV definovány jako „soubor požadavků na vzdělání zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění“ (2023, s. 5). Klíčové kompetence, pro jejichž rozvíjení by bylo možné efektivně využít uměleckých literárních nebo filmových děl, najdeme jak v RVP G (2021), tak v RVP SOV (2023).

Podle RVP G by žák například měl rozšiřovat „své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot“, měl by být schopen analytického a kritického myšlení, získané informace a dostupné prostředky komunikace by měl být schopen dál efektivně využívat, přičemž by ale měl být „citlivý k míře zkušeností a znalostí a k možným pocitům partnerů v komunikaci“, což předpokládá, že je schopen sebereflexe, dokáže odhadovat důsledky svého jednání a chování, aktivně se snaží přispívat „k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii“ a umí respektovat „různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí“ (RVP G, 2021, s. 8, 9)

S klíčovými kompetencemi obdobně pracuje i RVP SOV, kde se k nim přidávají ještě obecné cíle středního odborného vzdělávání, které opět akcentují potřebu naplňování nejen kognitivních a psychomotorických cílů, ale také těch afektivních. (RVP SOV, 2023, s. 6–11)

Tím se dostáváme k průřezovým tématům, která „mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků“ (RVP G, 2021, s. 66), resp. „která plní zejména výchovnou a motivační funkci“ (RVP SOV, 2023, s. 4). Vzhledem k tomu, že při čtení beletrie i sledování filmů můžeme nahlédnout do způsobů myšlení jiné

postavy, třeba z úplně jiné kultury nebo části světa, je zřejmé, že jak literární, tak filmová díla mohou sloužit jako vynikající nástroj pro naplnění jejich cílů. Například:

- Osobnostní a sociální výchova. Mezi její přínosy patří to, že se žák naučí „směřovat k porozumění sobě samému“, „porozumět sociální skupině, v níž žije“, „brát ohledy na druhé“ (RVP G, 2021, s. 68).

- Multikulturní výchova. Jejím úkolem je mimo jiné žákům pomoci „chápat, že všichni lidé jsou odlišné osobnosti s individuálními zvláštnostmi,“ a respektovat tyto odlišnosti (RVP G, 2021, s. 74) atd.

- Občan v demokratické společnosti. Žáci by měli být například „připraveni klást si základní existenční otázky a hledat na ně odpovědi a řešení“ (RVP SOV, 2023, s. 66)

Které další vzdělávací oblasti se týkají literárních a filmových děl?

### **5.2.1. Literatura a RVP**

V RVP G je literatura součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Jazyk je základním nástrojem „pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností“. Díky jazykovému vzdělávání mohou žáci „poznávat duchovní bohatství národa a jeho tradice“ a budují si kompetence pro recepci a produkci textů a „pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům“. (RVP G, 2021, s. 12) V rámci hodin literatury se žáci seznamují se základy literární teorie a historie a s možnostmi interpretace textu. Měli by se ale také naučit propojit fikční a reálný svět. Četba by měla přispět k formování hodnotových orientací žáků a „k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama“. (Tamtéž, s. 13) Jak uvedl Ondřej Hník, literatura má „možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho vkus“. (2014, s. 12) Ostatně tomu docela dobře odpovídá termín čtenářská gramotnost, který v sobě



v pojetí Výzkumného ústavu pedagogického (VÚP) zahrnuje nejen aspekt znalostní a dovednostní, ale také aspekt hodnotový, postojoý a volní.<sup>6</sup>

Zřetelnější výchovný akcent najdeme v RVP SOV, kde je literatura součástí vzdělávací oblasti Estetické vzdělávání, která má za cíl kultivovat jazykový projev žáka a rozvíjet jeho duševní život. V souvislosti s literaturou se zde podobně jako v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání mluví jako o literární výchově, která má žáky vychovávat ke čtenářství a rozboru a interpretaci děl. Žák se v rámci literatury seznamuje s českou i světovou literaturou a základy literární teorie, což slouží jako odrazový můstek k dialogu mezi žáky a učitelem. Cílem je, aby si žák utvořil „kladný vztah k materiálním a duchovním hodnotám,“ a snažil „se přispívat k jejich tvorbě i ochraně“. Díky tomu se budou formovat žákovy postoje, bude se schopen lépe bránit manipulaci a sníží se tak sklon k intoleranci. (RVP SOV, 2023, s. 45)

### 5.2.2. Film a RVP

Filmu jako umění se věnuje doplňující vzdělávací obor Filmová/audiovizuální výchova, k němuž byl v roce 2010 ministrem školství schválen vzdělávací obsah a patří k oblasti Umění a kultura. Podle vzdělávacího obsahu F/AV pro G by se žáci měli naučit rozumět „filmové řeči“, tzn. seznámit se s filmovou teorií, tak aby dokázali filmová díla zhodnotit a více si je užít, a naučit se vytvořit vlastní audiovizuální dílo. Cílem F/AV je přispět „k rozvoji osobnosti žáka, vytvoření jeho hodnotového systému, etických postojů a aktivního vztahu ke společnosti“. (VÚP 2010)

Tento obor ovšem školy nemusí povinně zařazovat a z výzkumů vyplývá, že je mu věnovaný jen velmi malý prostor, resp. obvykle bývá vyučován ne jako samostatný předmět, ale jako nepovinný kroužek, příp. jsou aktivity související s F/

---

<sup>6</sup> Ukotvením čtenářské gramotnosti v RVP a ŠVP se zabývá výzkumná studie Veroniky Laufkové *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů* (2018). Tato studie, která hodnotila RVP vzhledem k tomu, zda vyžadují realizaci šesti složek čtenářské gramotnosti – a sice vztah ke čtení, sdílení, získávání informací, zpracování informací, aplikace, vysuzování a hodnocení, metakognice – nebo ne, upozorňuje na to, že RVP se zabývají jen některými složkami čtenářské gramotnosti, přičemž více se jí věnuje RVP SOV, kde se očekávané výstupy související s rozvojem čtenářské gramotnosti objevují v různých oblastech vzdělávání. V RVP G jsou složky čtenářské gramotnosti zdůrazňovány mnohem méně, zřejmě proto, že se předpokládá, že žáci již čtenářsky gramotní jsou a není tedy nutné tuto gramotnost dále rozvíjet.

AV zařazovány v rámci jiných předmětů. Výzkum z roku 2016, kterého se zúčastnilo 161 ZŠ a 52 gymnázií, ukázal, že F/AV je vyučován na 1,9 % dotázaných ZŠ a 13 % gymnázií, přičemž 70 % ZŠ a 58 % gymnázií uvedlo, že ani o zavedení F/AV do výuky do budoucnosti neuvažují, protože „nepovažují za důležitý nebo mají jiné oborové priority“. (Czesany Dvořáková, 2016, s. 1) Množství škol, které se věnují výuce F/AV jako samostatnému předmětu, ale stoupá. V roce 2021 už se ale F/AV podle *Mapování vzdělávacího oboru F/AV na českých ZŠ a gymnáziích* vyučovala na 4 % ZŠ a a 18 % gymnázií. Zhruba na třech čtvrtinách škol se film využívá alespoň jako učební pomůcka v jiných oborech. (Czesany Dvořáková, 2022)

Kromě F/AV se filmovým dílům RVP G věnuje jen okrajově a výslovně zde se o filmech mluví jen několikrát. U jazykového vzdělání je například zmíněno, že žáci by měli být schopni interpretovat „dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl“. (2021, s. 15)

Častým řešením je propojení F/AV a mediální výchovy. Mediální výchova má za cíl rozvíjet mediální gramotnost<sup>7</sup>. V rámci této výchovy se ve školách věnuje pozornost problematice masových médií, tzn. tisku, rozhlasu, televizi a internetu, a žáci se učí číst mediální sdělení a osvojují si postupy kritického myšlení. V tomto předmětu se ale obvykle příliš nezohledňuje estetická stránka mediálních sdělení. Autoři *Podkladové studie* k revizi F/AV proto upozorňují, že to zdaleka není ideální řešení, protože tyto „obory mají různý obsah, zabývají se rozdílnou materií a směřují k jiným informacím. ... Mediální výchova se zabývá analýzou, tříděním a hodnocením mediálních informací v co nejširším spektru jejich původu.“ (Adler, 2019, s. 25) Filmová výchova by ale měla být o filmové umění, o estetické stránce filmu. A i to má v dnešní době svůj význam. S filmem se žáci setkávají denně. Navíc technologie a technika potřebná pro vytvoření filmu je běžně dostupná prakticky komukoli, její používání je „pro dnešní generaci dětí a mládeže samozřejmostí“ a výsledky této tvořivé práce bývají pro žáky „atraktivní a motivující“. (Tamtéž, s. 7)

Další možností by bylo zapojit film do hodin hudebního nebo výtvarného oboru, které spadají do stejné vzdělávací oblasti. U výtvarného oboru je film dokonce uveden jako jeden z typů vizuálně obrazných znakových systému, s kterými výtvarný

---

<sup>7</sup> Jan Jiráček definoval mediální gramotnost jako soubor následujících schopností: „Vyhledávání informací, vyhledávání obsahů, porozumění všem jejich významům, schopnosti sdělení analyzovat a porovnávat s dosavadními zkušenostmi, schopnost kriticky hodnotit.“ (1995, s. 12)

obor pracuje, a navíc může patřit mezi technologické prostředky, které žák může využít při své tvorbě. (RVP G, 2021, s. 51) Ostatně na vazbu mezi filmem a vzdělávací oblastí Umění a kultura upozorňovali také autoři *Podkladové studie: Filmová/audiovizuální výchova* (2019), podle nichž ale nestačí jen nalézat vztahy mezi jednotlivými druhy umění, tak jak je to v RVP G definované, ale je důležité, aby žák získal vlastní tvůrčí zkušenost. Film rozhodně patří k aktuálním prostředkům obrazové komunikace, a proto by zde žáci měli dostat příležitost seznámit se s esteticky hodnotnými díly, filmovou teorií, příp. historií, a vyzkoušet si vlastní tvorbu.

V RVP SOV je film konkrétně zmíněn v souvislosti se společenskovedním vzděláváním a kompetencí „získávat a kriticky hodnotit informace z různých zdrojů – z verbálních textů (tj. tvořených slovy), z ikonických textů (obrazy, fotografie, schémata, mapy ...) a kombinovaných textů (např. film)“. (2023, s. 24) Film jde ale zařadit i do estetického vzdělávání, jehož součástí je „aktivní poznávání různých druhů umění našeho i světového, současného i minulého, v tradiční i mediální podobě“, přičemž žák se má naučit vyjádřit „vlastní prožitky z recepce daných uměleckých děl“. (Tamtéž, s. 46) A nakonec, v obecných cílech středoškolského vzdělávání je ale uvedeno, že jedním z těchto obecných cílů je kultivace „emočního prožívání žáků, včetně prožívání a vnímání estetického“, což by opět bylo možné aplikovat i při použití filmu. (Tamtéž, s. 7)

Kromě toho se v RVP SOV několikrát mluví o médiích a mediální gramotnosti. Zde ovšem zůstávají platné stejné námítky jako u mediálního oboru v RVP G.

### **5.2.3. Hodinová dotace aneb co všechno lze stihnout**

V předchozích kapitolách jsme si ukázali, že jak beletrie, tak film může mít výrazný vliv na způsob našeho prožívání a hodnotový systém. Také může velmi obohatit naše znalosti a rozvíjet kritické myšlení. V této kapitole jsme si řekli, že právě tyto schopnosti, jako je kritické myšlení, empatie atd. podle RVP patří k tomu důležitému, co by si žáci měli ze školy odnést. Dosáhnout toho lze ovšem pochopitelně pouze v případě, že žáci budou mít za úkol nejen se naučit seznamy autorů a jejich děl, ale především budou mít příležitost o dílech přemýšlet, reflektovat je.

Hodinová dotace předmětu český jazyk a literatura bývá poměrně nízká. Na gymnáziích je minimální hodinová dotace 12 hodin za 4 roky, tj. průměrně 3 hodiny

týdně v každém ročníku. V rámci této hodinové dotace se ale má věnovat pozornost jak literatuře, tak gramatice, pravopisu a slohu. Na středních odborných školách je hodinová dotace tohoto předmětu ještě nižší. Minimálně 5 hodin za 4 roky by se mělo věnovat jazykovému vzdělávání v oblasti Český jazyk a 5 hodin za 4 roky Estetickému vzdělávání, kam spadá i učivo týkající se literatury a případně filmu. (RVP SOV, 2023) Učiva, které je nutné probrat, ale rozhodně není málo. Zůstaneme-li jen u literární historie, v Katalogu požadavků je vyjmenováno 22 literárních epoch, směrů, proudů, hnutí a skupin a 122 autorů a děl, které by měli žáci znát.

Je zřejmé, že učitelé na většině škol musí najít určitý kompromis v tom, zda se spíše budou soustředit na „výchovu žáků“ a vedení žáků ke čtenářství, nebo budou mít za cíl spíše žáky naučit seznam autorů a jejich děl, a tak je co nejlépe připravit na didaktický test a ústní část maturitní zkoušky. Ani jednoho z toho nelze zcela opomenout. Bylo by sice krásné, kdyby si žáci díky mnoha čtenářsky zaměřeným hodinám zamilovali beletrii a byli z nich morálně vyspělí lidé. Pokud by pak ale nezvládli didaktický test, čtyři roky studia na střední škole by přišly vniveč. Ovšem stejně tak by nebyl naplněn účel středoškolského vzdělávání, kdyby žáci sice zvládli didaktický test a bez problémů by prošli ústní zkouškou, ale přitom by nedokázali přemýšlet o důsledcích svého jednání, kriticky uvažovat nebo se vcítit do dalšího člověka. Jak to tedy udělat?

Podle Petra A. Bílka není „účelem výuky literatury primárně poznání a pochopení literatury samotné ve všech důležitých provedeních a vazbách. Toho nelze celostně na střední škole dosáhnout a většinou k tomu nestačí ani celý profesní život literárního vědce.“ Střední školství by mělo „využít literatury jako oblasti komplexních, a přitom dobře pozorovatelných významů a vztahů a skrze poznání generované na tomto materiálu podněcovat poznávání obdobných, byť hůře uchopitelných významů a vztahů i mimo oblast literatury.“ (2020, s. 18) Učitelé – a zde je dobré zdůraznit, že i RVP v tom dává velkou volnost – se tedy nemusí cítit povinní vysvětlit a probrat úplně vše do nejmenšího detailu. Naopak by si měli vybírat, které autory a díla s žáky proberou víc, o kterých jim jen řeknou a které „zamlčí“ úplně.

Ze statistik je zřejmé, že žáci mají obecně velmi dobrý vztah ke sledování filmů. Přestože o filmu jako takovém se v RVP mluví jen minimálně, neznamená to, že není možné ho při hodinách používat. Naopak může učitelé výrazně pomoci ve směřování

k naplnění cílů RVP. Otázka je, jak lze film do hodin literatury smysluplně zapojit a zda je to tedy skutečně žádoucí. Následující kapitola se problematice využití filmu v hodinách literatury dále věnuje.

### **5.3. Kniha, nebo film**

Přestože kniha a film mají mnoho společného, jejich percepce se v určitém ohledu liší.

Zatímco televize a film předávají kompletní audiovizuální informaci, text vyžaduje, abychom si to, jak postavy, prostředí apod. vypadají, zní nebo třeba voní, představovali při čtení my sami. S tím souvisí například i to, že čtenář má určitou kontrolu nad tím, jaké emoce v něm to, co čte, bude vyvolávat. Bude to monstrum ve strašidelném příběhu hodně strašidelné, nebo jenom trošku? To záleží jen na čtenáři. Hník k tomu uvedl: „Krásná literatura se již sama o sobě (nejen dítěti) nabízí jako protiváha k jiným médiím. Zatímco témata textů krásné literatury každý čtenář beze zbytku spoluvytváří (re-konstruuje), v pojetí moderních recepčních teorií dokonce teprve konstruuje, v médiích typu televize, internetu a počítačových her bývají témata i smysl mnohdy prefabrikovány a pro re-konstrukci bývá nepoměrně méně prostoru. Pokud bude školní literární výchova i součinnost školy a rodiny při tvorbě čtenářské gramotnosti funkční, může literatura (setkávání s literárním dílem a sdílení zážitků) pro dítě tvořit alternativu konzumního a nezdravě medializovaného trávení volného času.“ (2021, s. 55) Funkční literární výchovou má přitom Hník na mysli takové vyučování, při kterém je kladen důraz ne na memorování dat a jmen, ale na umělecký text, který slouží jako východisko (ne doklad) pro jeho interpretaci. Literární výchova je založená na čtenářském zážitku žáka a na jeho vlastní tvůrčí činnosti. (Viz tamtéž, s. 42–44)

Číst knihu na rozdíl od sledování filmu čtenář může číst vlastním tempem. Při sledování filmu si divák zpravidla neudělá pauzu na to, aby mohl to, co právě viděl, vstřebat, a jsou situace, kdy něco takového není ani možné, například když film sleduje v kině se stovkou dalších diváků. Knihu lze ale jednoduše odložit, na chvíli zavřít oči a přemýšlet o tom, co člověk právě četl, nebo se k tomu vrátit dokonce až

za pár dní. Psaný text tedy člověku mnohem snadněji umožňuje reflexi. Podle Patricie Greenfieldové (2009) je to dokonce jediné médium, které to umožňuje.<sup>8</sup>

A v neposlední řadě, zatímco film trvá obvykle hodinu a půl až dejme tomu tři hodiny, knihu zpravidla čteme mnohem déle, možná i několik dnů nebo týdnů. Doba působení na člověka je proto mnohem delší. To, že je film kratší, by na jednu stranu ve škole, kde jak jsme si ukázali, není času nazbyt, mohlo být bráno jako výhoda, protože díky tomu dokáže příběh žákům zprostředkovat mnohem rychleji. Například Petr A. Bílek ale napsal, že výuka literatury na střední škole není stěžejní kvůli hodnotám, které skrze své vyprávění studentům zprostředkovává, protože podobné příběhy by mohly být vyprávěny i na hodinách „dějin výroby piva“, ale „díky tomu, že nabízí i složité významové celky, komplikované cesty posouvání významů při jejich putování a provazování s významy jinými, a navíc i pojmově formulované rozumění a výklad těchto významů“. (2019, s. 5; 2020, s. 18) Zde se ale dostáváme do konfliktu s RVP, ve kterém je naopak důležitost předávání hodnot společnosti zdůrazněna hned několikrát.

Ačkoli se tedy může zdát, že existují i dobré argumenty pro to, proč film do hodin literatury nezařazovat, pokud považujeme za důležité naučit žáky prostřednictvím literárních textů kriticky myslet a odhalit v literárních textech manipulaci apod., není podobně důležité učit takto žáky pracovat také s filmem, s nímž se žáci setkají mnohem častěji a přitom i ten jim předává velmi komplexní významy a určitý pohled na svět? Obecně se sice předpokládá, že film dokáže vnímat kdokoli. Monaco (2004) ale upozornil na to, že to je pravda jen částečně. Na jednu stranu k tomu, abychom film zhlédli, nepotřebujeme žádné speciální vzdělání. Stačí vidět a slyšet, takže sledovat měnící se obrázky na televizní obrazovce zvládne i zvíře. Je ale jasné, že prožitek zvířete z filmu nebude takový jako u lidského diváka. I u filmu tedy záleží na tom, jak dobře ho dokážeme „číst“. Abychom si z filmu mohli odnést maximum, musíme rozumět tomu, jak ho máme číst. A to se musíme naučit, protože to (na rozdíl od schopnosti vidět a slyšet) už člověku vrozené není. Jak uvedl Chatman, když mluvil o čtení: „Samotné čtení ... neznamena estetický zážitek, stejně jako jím není prosté hledění na sochu. Obě činnosti představují toliko přípravu

---

Patricie Greenfieldová ve své studii „Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned“ (2009) věnované neformálnímu učení zmiňuje i o počítačové hry, které „reflexi“, tedy zastavení se ve hře a přemýšlení o ní, dokonce hráče dokonce penalizují.

pro estetický zážitek. Vnímatel musí v určitém okamžiku zkonstruovat ‚pole‘ či ‚svět‘ estetického objektu.“ (2008, s. 26) A to samé platí pro sledování filmu. Pokud se naučíme „číst film“, začneme ho chápat nejen jako měnící se obrázky, ale jako umění – stane se to pro nás oním složitým významovým celkem, který stojí za to zkoumat, a my se staneme aktivními čtenáři pokoušejícími se interpretovat jeho znaky (Srov. Monaco, 2004, s. 156).

Film je navíc ve světě středoškoláků jedním z nejpoužívanějších médií. Vzhledem k tomu, že se dlouhodobě volá po tom, aby hodiny českého jazyka a literatury nebyly jen o memorování dat a jmen, ale především o formování osobnosti mladého člověka a o předávání hodnot prostřednictvím příběhů, zřejmě by stálo za zvážení zařadit do výuky také filmové vyprávění a vyzkoušet, jakým způsobem by bylo možné působit na rozvoj teorie mysli a empatie u žáků i prostřednictvím filmů, které jsou jim mnohdy bližší než romány. Jak jsme si totiž ukázali v kapitole Film a teorie mysli, filmy mohou mít obdobně pozitivní účinky jako beletrie.

Podle Rudolfa Adlera (2011) by se proto měli už žáci na ZŠ seznámit s filmovou řečí, naučit se tvořit vlastní audiovizuální díla, zhlédnout hodnotné a vzhledem k jejich věku podnětné filmy a následně rozvíjet schopnost diskutovat o nich. Přestože s největší pravděpodobností z většiny žáků nakonec budou „jen“ recipienti/konzumenti filmového obsahu, měli by být schopní rozumět tomu, co vidí, a být schopní to, co sledují, analyzovat a hodnotit, a to i z estetického hlediska. A stejně jako nikdo nepředpokládá, že se z většiny žáků, kteří odmaturojí z českého jazyka a literatury, stanou jednou spisovatelé a jazykovědci, neočekáváme, že by se z většiny žáků, kteří projdou nějakou filmovou výchovou, stali filmoví tvůrci. Nic z toho pochopitelně není cílem literární ani filmové výchovy.

Hodiny literatury samozřejmě nejsou hodinami filmové teorie nebo historie. Jakým způsobem by tedy bylo možné v nich s filmem pracovat tak, aby to bylo funkční?

## **6. Zařazení filmu do hodin literatury na konkrétní škole**

Filmové umění jako takové sice není obsahem žádného z předmětů definovaných v RVP SOV, to ovšem neznámá, že film není možné použít vůbec. Jak už jsme si ukázali v předchozích kapitolách, film je možné použít v rámci průřezových témat, zmínka je o něm i v předmětu Český jazyk a literatura, případně v oblasti Estetické vzdělávání. Práce s filmem navíc může pomoci učitelům směřovat k naplnění základních kompetencí podle RVP.

Audiovizuální výchovou na školách se zabývá portál [filmvychova.cz](http://filmvychova.cz), který vytváří Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu. Řadu typů, jak pracovat především s dokumentárním filmem v hodinách zaměřených zejména na výchovu k občanství apod. najdeme například na stránkách [jsns.cz](http://jsns.cz), které nabízejí detailně propracované metodiky v souladu s postupy metody E-U-R. Další inspiraci je také možné najít na zahraničních portálech věnovaných audiovizuální výchově. Ve Francii, Maďarsku, Velké Británii nebo USA je totiž audiovizuální, resp. filmová výchova běžnou, resp. povinnou součástí vzdělávání (viz přehled Krátká, 2008).

V této kapitole se pokusíme nastínit, jakým způsobem je možné pracovat s filmem na střední odborné škole v rámci předmětu Český jazyk a literatura. Vycházet přitom budeme z podmínek nastavených na Střední průmyslové škole technické v Jablonci nad Nisou, kde byla realizovaná praktická část této práce, a pokusíme se navrhnout takové postupy a metody, které jsou v praxi skutečně realizovatelné, ať už vzhledem k poměru počtu vyučovaných hodin a učiva, které je nutné probrat, tak například vzhledem k zájmům žáků.

### **6.1. Charakteristika vybraných tříd a pojetí předmětu českého jazyka a literatury na vybrané škole**

Praktická část této práce, tzn. výzkum zaměřený na čtení a čtenářství a realizace didaktické situace, byla provedena ve dvou třídách Střední průmyslové školy technické v Jablonci nad Nisou, ve kterých autorka práce už dva, resp. tři roky učí český jazyk a literaturu. S žáky i s požadavky školy je proto dobře seznámena.

Na této škole se literatura učí v rámci předmětu Český jazyk a literatura (CJL), který má hodinovou dotaci 3 hodiny týdně v každém ročníku. Kromě toho je ale nutné počítat s tím, že ve třetím ročníku absolvují všichni žáci čtyřtýdenní praxi



a žákům L0 oborů jsou v tomto ročníku známky i docházka uzavřeny cca ještě o měsíc dřív než žákům M oborů, protože skládají závěrečnou učňovskou zkoušku. Učitelé většinu hodin věnují především literární historii, gramatikou a pravopisem se zabývají jen okrajově. Kromě toho žáci píšou každé pololetí jednu slohovou práci.

Ze zkušeností autorky vyplývá, že žáci na této škole obecně příliš nečtou a ke čtení beletrie mají obecně negativní vztah. Knihy ze školní knihovny si například půjčují jen jednotlivci a žáci se většinou netají tím, že díla, která si vybrali do seznamu četby k maturitě, ve skutečnosti nečetli. Tato nedostatečná zkušenost s psaným textem se často projeví jednak u didaktického testu, kde mají žáci problém vůbec stihnout přečíst všechny texty, natož v nich najít potřebné informace, jednak u ústní zkoušky, kde jsou žáci opět konsternováni délkou ukázky a stává se, že žák následně při zkoušení přizná, že si nestihl přečíst ani samotnou ukázkou, protože pro něj byla příliš dlouhá.

Seznam literatury k maturitní zkoušce obsahuje celkem 76 titulů. Převažují zde díla ze světové a české literatury 20. století. Seznam děl do značné míry reflektuje potřeby, možnosti a zájmy žáků, protože zde jsou uvedena zejména díla, u nichž se dá předpokládat, že je žáci zvládnou přečíst. Objevují se tam tedy díla, která jsou krátká (např. *Král Lávrá* od Karla Havlíčka Borovského, *Divá Bára* od Boženy Němcové) nebo u nich lze předpokládat, že budou pro žáky vzhledem k tématu nebo žánru zajímavá (např. *Smrt je mým řemeslem* od Roberta Merleho, *My děti ze stanice ZOO* od Christine F., *Zaklínač* od Sapkowského, *Já, robot* o Isaaca Asimova a další). Žáci jsou obvykle s výběrem děl v seznamu literatury spokojeni.

První z vybraných tříd spadá do druhého ročníku. V této třídě je celkem 19 žáků, žádná žákyně. Do třídy chodí jeden žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ), jehož mateřštinou je ruština, v Česku žije přes dva roky a hodně se snaží naučit se dobře česky, ... žáci s dyslexií, kteří čtou výrazně pomalejším tempem než ostatní, a jeden žák s poruchou autistického spektra, který sice čte rychle, ale je pro něj těžké rozumět metaforám a dalším obrazným pojmenováním a čtení ho nebaví. Ve třídě jsou ale také minimálně dva žáci, o kterých autorka ví, že čtou rádi. Ve školní knihovně si půjčují i čtenářsky náročnější díla, např. *Zločin a trest* od Dostojevského nebo *Lolitu* od Nabokova. Jedním z těchto žáků je již zmíněný žák s OMJ. Druhý z těchto žáků se občas věnuje i tvorbě vlastního uměleckého textu. Ostatní žáci berou čtení beletrie spíš jako nutné zlo.

Ve druhé třídě jsou žáci z třetího ročníku. V této třídě je celkem 17 žáků a opět žádná žákyně. 6 žáků trpí dyslexií a jeden z nich má poruchu autistického spektra. Tento žák má ale poměrně širokou slovní zásobu a v okamžiku, kdy se po delším přemlouvání pustí do vlastní tvorby, je schopný napsat například i velmi zdařilé vypravování. Zajímavé je, že v této třídě jsou také minimálně dva žáci, kteří mají velmi kladný vztah k tvorbě vlastního uměleckého textu a oba jsou i poměrně nadaní. Jedním z nich je velmi těžký dyslektik, dysgrafik a dysortografik, který se přesto všechno při hodinách českého jazyka a literatury například ptal, co musí člověk udělat pro to, aby se stal slavným spisovatelem, nebo přemýšlel, jak vymyslet nový typ literatury apod. Kromě toho má velmi rád beletrii, preferuje ovšem audioknihy.

Vzhledem k tomu, že se ve třetím ročníku probírá řada děl, která si žáci můžou zařadit do seznamu maturitní četby, žáci jsou při hodinách často vedeni k tomu, aby četli i delší ukázky z děl.<sup>9</sup> Z počátku roku, kdy autorka začala do hodin CJL zařazovat čtení delších ukázek, bylo čtení pro žáky náročné a provázely ho velké protesty. V současné době se ale zdá, že si to ale většina z žáků spíš užívá a protesty proti čtení ukázek úplně vymizely, a to i v případě čtení poezie. Tempo čtení různých žáků se stále dost liší. Prakticky všichni žáci teď ale raději čtou v duchu než nahlas.

## **6.2. Zásady pro výběr filmového díla a práci s ním v hodinách literatury**

Projekci filmu nebo jeho části můžeme zařadit prakticky v kterékoli fázi hodiny. Jeho pomocí můžeme žáky velmi rychle seznámit s celým literárním dílem, s hlavní zápletkou nebo jeho postavami. Ukázky z filmu, propagačního plakátu filmu nebo třeba filmový trailer můžeme použít například jako motivační prvek ve fázi evokace. Film také může sloužit jako východisko k vlastní tvůrčí práci žáků ve fázi uvědomění

---

<sup>9</sup> V rámci školního roku se žáci třetího ročníku seznámili prostřednictvím výkladu a delších ukázek (7 až 10 normostran) zejména s díly prozaickými (*Velký Gatsby*, *Stařec a moře*, *Malý princ*, *Proměna*, *Na západní frontě klid*, *Petr a Lucie*, *O myších a lidech*, *Slavík a růže*, *Obraz Doriana Graye*, *Krysař*) a dramatickými (*Pygmalion*), ale také s řadou básnických děl od autorů české i světové literární moderny a avantgardy. Lekce byly zaměřené na jednotlivá díla byly postavené tak, aby se žáci během jedné až dvou hodin seznámili s celým příběhem prozaického nebo dramatického díla i se stylem psaní autora.

či reflexe. A jak se říká, jeden obrázek někdy řekne víc než tisíc slov, takže určitá ukázka z filmu může někdy žákům pomoci se ještě lépe vcítit do pocitů a emocí postav než v tu chvíli dané literární dílo. Cílem hodiny, v níž žáci zhlédnou film ovšem není, aby si pak žáci řekli, že teď už viděli film, takže číst knížku je zbytečné, ale – v nejlepším případě – aby je to naopak motivovalo si dílo přečíst.

Při výběru filmových děl pro lekce zaměřené na práci s filmem a literárním dílem se autorka držela zásad uvedených níže. Vycházela přitom z teoretického základu přiblíženého v předchozích kapitolách, ze zásad k práci s filmovým dílem nastíněných na stránkách jsns.cz nebo manuálu *Jak na filmovou výchovu a proč ji potřebujeme* od Petra Pláteníka a kol. (2022) a dále mimo jiné ze zásad k práci s literárním dílem uvedených v *Didaktice literatury: výzvy oboru* od Ondřeje Hníka (2014), a to i přesto, že Hník sám by – jak vyplývá z této publikace – se ze zařazením filmu do hodin literatury zřejmě nesouhlasil.

1. **Film by měl sloužit jako východisko k interpretaci literárního díla.** Film využíváme v hodinách literatury, a proto přestože podle RVP je možné, nebo dokonce žádoucí film do výuky zařadit, literatura by stále měla hrát hlavní roli. Neznamená to ovšem, že cílem hodiny, v níž se bude propojovat film a literární dílo, bude žákům ukázat, že „kniha je dobrá – film je špatný“, ale spíš je vést k tomu, aby si všímali toho, jak se s tématem, motivy, zápletkou, postavami atd. ve filmu pracuje a proč. Ukázky z filmu je možné střídat s ukázkami z literárního díla.

2. **Lekce zaměřená na rozbor literárního díla by měla mít délku jedné, maximálně dvou vyučovacích hodin.** Už jsme si ukázali, že hodinová dotace pro předmět Český jazyk a literatura není velká a učiva, které je potřeba zvládnout, je hodně. Logicky tedy na většině středních odborných škol není možné věnovat např. 10 vyučovacích hodin rozboru *Postřižín* od Bohumila Hrabala a jejich filmové adaptaci. Také z toho vyplývá, že v hodině jako takové nebude obvykle možné zhlédnout celý film, protože jen projekce filmu bez jakékoli reflexe může zabrat dvě až tři vyučovací hodiny. Učitel proto musí dobře zvážit, zda je možné a pro žáky splnitelné, aby zhlédli film doma, nebo zda nebude lepší vybrat jen konkrétní ukázky.

3. **Výběr filmu by měl odpovídat seznamu autorů v Katalogu požadavků či ŠVP.** Opět zde narážíme na to, že předmět český jazyk a literatura má jen omezenou hodinovou dotaci, a tak je nutné dobře zvážit, zda rozbořem vybraného díla sledujeme cíle RVP, zda to žákům pomůže úspěšně odmaturovat apod. Film, který nijak nesouvisí s autory uvedenými v Katalogu požadavků nebo ŠVP, je ale možné použít například tehdy, pokud na něm chceme ukázat určité kategorie z teorie literatury.

4. **Výběr filmu by měl reflektovat zájmy žáků.** Film může být velkým pomocníkem, pokud chceme žákům zpřístupnit dílo, které je pro žáky příliš náročné. Zde by měl ale učitel vzít v úvahu, proč je pro ně dané dílo náročné. Díky filmové adaptaci se žáci můžou snadno seznámit například s dílem *Vojna a mír*, které by pro ně jinak bylo příliš dlouhé. Dá se ale předpokládat, že například filmová adaptace *Babičky* od Boženy Němcové žákům dílo nijak nepřiblíží. Často diskutovaným „problémem“ v souvislosti s touto novelou a jejím zařazením do povinné četby je totiž to, že je žákům cizí její téma, nostalgie apod. A tento problém film nijak neřeší.

5. **Zhlédnutím filmu to nekončí.** S filmovou ukázkou je dobré v hodině pracovat stejně jako s ukázkou z literárního díla. Záleží samozřejmě na tom, jaký cíl zařazením ukázky sledujeme, ale v zásadě by mělo platit, že její projekci by měla předcházet fáze evokace a po ní by měly následovat fáze uvědomění a reflexe.

6. **Nezapomeňme na příběh.** Jak film, tak kniha jsou naratologická média, která na člověka působí především prostřednictvím příběhu, který vyprávějí. Ukázky, které vybereme, by proto měly dohromady tvořit nějaký příběh. Díky tomu bude pro žáky snazší dílo interpretovat, zaujmout nějaké stanovisko k postavám, jejich motivům apod. Není přitom potřeba se bát toho, že by žáci delší ukázkou nebyli schopní přečíst. Pokud budou mít motivaci číst – a dozvědět se, jak příběh skončí, pro většinu žáků je dobrou motivací – přečtou i delší úseky textu. I slabší čtenáři jsou schopní přečíst poměrně dlouhou ukázkou z díla, pokud je rozdělena na menší části, mezi jejichž jednotlivými čteními proběhne krátká reflexe. + každý z nich vypráví specifickými prostředky - rovina diskurzu je odlišná

**7. Vybraný film by měl být kritiky i diváky obecně dobře hodnocený.** V předchozích kapitolách jsme si ukázali, že větší vliv na teorii mysli mají kritiky dobře přijímaná díla. Dobré je zkontrolovat i míru popularity filmu ve filmových databázích, jako je Česko-slovenská filmová databáze, protože v okamžiku, když žákům oznámíme, že se budeme dívat na film, je jednou z prvních věcí, kterou žáci udělají, to, že si zde film vyhledají a už dopředu podle toho film hodnotí.

## 7. Dotazníkové šetření – vztah žáků střední školy ke knize a filmu

V rámci této práce byl proveden výzkum vztahu žáků střední školy ke knize a filmu. Pro tento výzkum byla zvolena kvantitativní strategie, konkrétně metoda dotazníkového šetření. Data byla sbírána prostřednictvím on-line dotazníku, který obsahuje celkem 15 testových otázek rozdělených do čtyř oblastí. Všechny otázky jsou uzavřené. Jen u třech z nich respondenti případně můžou doplnit vlastní odpověď do možnosti „Jiné“. Několik otázek má formu Likertovy škály, která umožňuje měřit postoje respondentů. Žáci zde rozhodují, do jaké míry souhlasí s uvedeným tvrzením. U těchto otázek je ponechána i možnost „Možná“, kdy žák, který takovou možnost zvolí, v podstatě zůstává neutrální a nevyjádří svůj názor. Pro autorku jsou u těchto otázek ale podstatné zejména krajní možnosti a nechtěla, aby žáci byli nuceni odpovědět i v případě, že si nejsou jistí.

Dotazník byl rozeslán na 70 středních odborných škol napříč Českou republikou. Žáci prvních až čtvrtých ročníků dotazník vyplňovali samostatně nebo společně s učitelem v on-line prostředí aplikace MS Forms. Dotazník byl zcela anonymní. V úvodu dotazníku se vyplňovalo pouze pohlaví respondentů, protože v předchozích výzkumech např. Trávníčka se ukázalo, že to má velký vliv na způsob trávení volného času. Autorka ale dále nemohla ovlivnit, kdo konkrétně se výzkumu zúčastní. Celkem se do něj zapojilo 212 žáků, z toho 179 chlapců a 33 dívek.<sup>10</sup>

Výsledky dotazníkového šetření byly následně porovnány s výsledky stejného dotazníku, který vyplňovali žáci druhého a třetího ročníku střední odborné školy, na které byly testovány i vyučovací hodiny připravené pro tuto práci. Tohoto dotazníku se zúčastnilo celkem 31 respondentů. S těmito žáky autorka práce následně vedla diskusi zaměřenou na téma dotazníku.

V následujícím souhrnu jsou obě dotazované skupiny představeny společně.

---

<sup>10</sup> Z hlediska výběru pohlaví jsou výsledky dotazníku nevyvážené. Pro potřeby této práce jsou sice výsledky postačující, protože je možné je porovnat s žáky vybraných tříd, které jsou čistě chlapecké, není ale možné je vztáhnout obecně na populaci českých středoškoláků. To je zřejmé i z toho, že výsledky celorepublikových výzkumů vycházejí více ve prospěch knih a čtení pravděpodobně právě proto, že je do nich zapojeno více dívek, které jsou obecně většími čtenářkami.

## 7.1. Téma dotazníkového šetření

Tématem dotazníku je především vztah žáků ke čtení a sledování jakéhokoli video obsahu a jejich vztah k příběhu. Zatímco výzkumů zabývajících se vztahem čtenářů nebo potenciálních čtenářů k beletrii je i v českém prostředí několik, výzkum z Česka týkající se vztahem diváků nebo potenciálních diváků k videím, filmům, seriálům apod. se autorce nepodařil najít žádný. Domnívá se proto, že porovnání těchto dvou oblastí by mohlo být pro učitele českého jazyka a literatury přínosné, protože se může ukázat, jaký potenciál filmová tvorba v hodinách českého jazyka a literatury může mít.

První ze čtyř částí dotazníku se týká způsobů trávení volného času, přičemž je pozornost věnována především hraní počítačových her. Druhá část se zaměřuje na vztah žáků ke čtení obecně a ke čtení beletrie a třetí část mapuje vztah žáků ke sledování video obsahu. Otázky ve čtvrté části se soustředí na to, jak žáci vnímají přínos vzdělávání v oblasti literatury a filmu.

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, zda se žáci setkávají s příběhem, ať už ve filmu, knize, nebo počítačové hře, a zda má příběh vliv na jejich život.

## 7.2. Hypotézy

Pro tento výzkum byly stanoveny následující hypotézy:

1. Nejoblíbenějším způsobem trávení volného času bude hraní videoher. To, zda videohra má, nebo nemá příběh bude pro většinu žáků irelevantní.
2. Žáci čtou delší texty každý den. Většinou ale jde o články, recenze a podobné texty publicistického stylu.
3. Většina žáků čte beletrii nerada. Pokud už číst musí, vybírají si žánrovou literaturu, především fantasy literaturu nebo horor.
4. Žáci se raději věnují sledování video obsahu než čtení knih.
5. Všichni žáci sledují video obsah každý den. Preferují krátká videa youtuberů a dalších influencerů, která jsou dostupná na sociálních sítích.
6. Vliv filmu na život vnímá více žáků než vliv knihy.
7. Většina žáků považuje vzdělávání v oblasti literatury za zbytečné, naproti tomu vzdělávání v oblasti filmu by uvítali.

### **7.3. Výsledky dotazníkového šetření**

V následující části budou představeny a stručně analyzovány odpovědi sesbírané v dotazníkovém šetření rozeslaném do škol (dále označovány „školy“) a porovnány s výsledky šetření v rámci dvou tříd na vybrané škole (dále označovány „vybrané třídy“).

#### **7.3.1. První část: Volný čas**

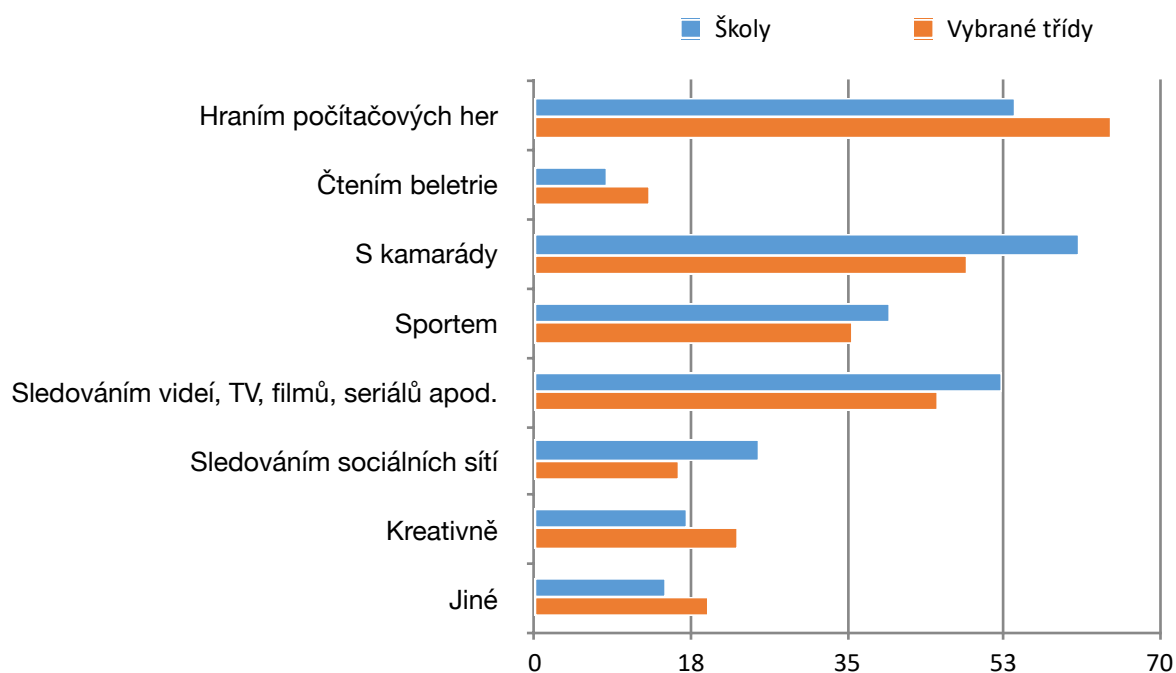
Cílem této části je zjistit, jak do volného času žáků zapadá sledování videí, čtení beletrie a hraní počítačových her a zda je podle žáků v počítačové hře důležitý příběh.



2. otázka:<sup>11</sup> Jak nejradyji trávíte svůj volný čas?

	Školy	Vybrané třídy
Hraním počítačových her	114	20
Čtením beletrie	17	4
S kamarády	129	15
Sportem	84	11
Sledováním videí, TV, filmů, seriálů apod.	111	14
Sledováním sociálních sítí	53	5
Kreativně (psaním, kreslením, tvorbou obsahu na sociální sítě)	36	7
Jiné	31	6

Tabulka 1: Způsoby trávení volného času [počet osob]



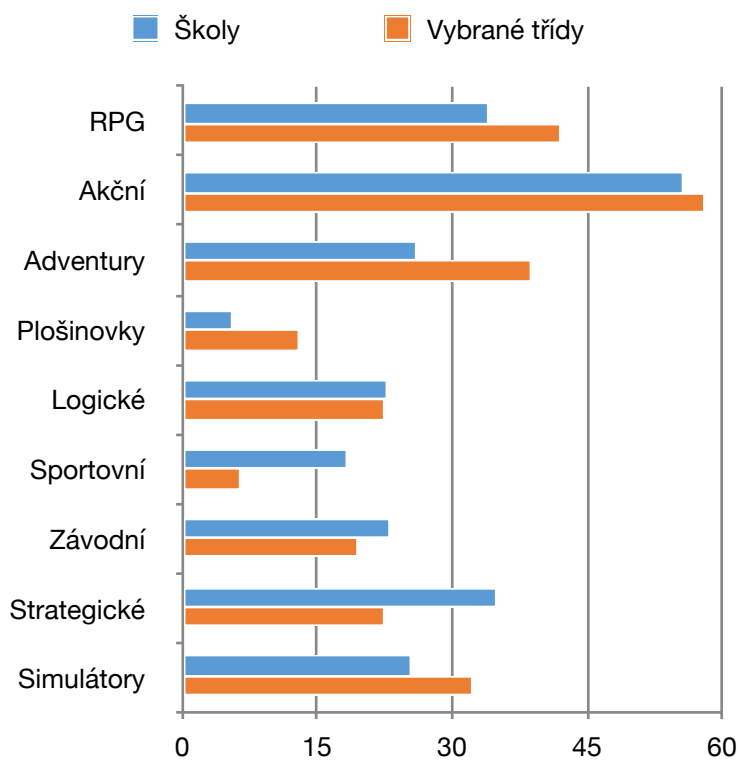
Graf 1: Způsoby trávení volného času [%]

<sup>11</sup> První otázka se týkala pohlaví žáků.

### 3. otázka: Který typ her hrajete nejraději?

	Školy	Vybrané třídy
RPG	72	13
Akční	118	18
Adventury	55	12
Plošinovky	12	4
Logické	48	7
Sportovní	39	2
Závodní	49	6
Strategické	74	7
Simulátory	54	10

Tabulka 2: Oblíbené hry [počet osob]

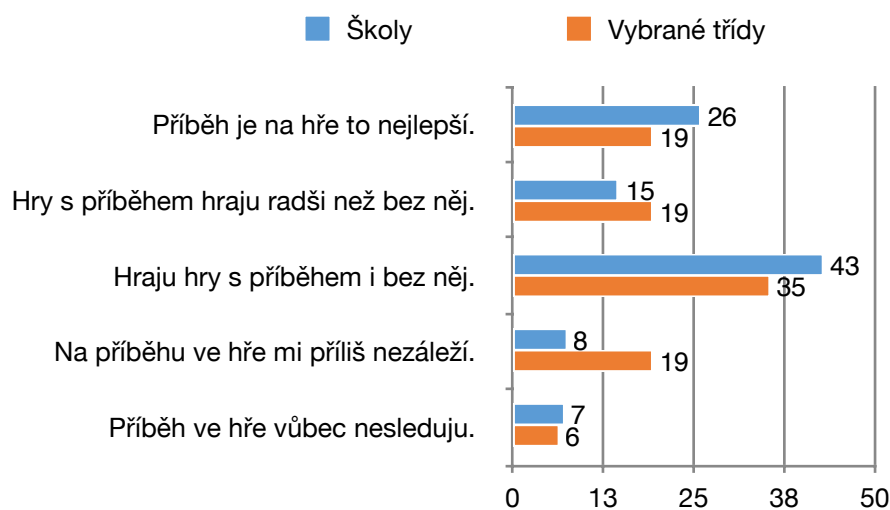


Graf 2: Oblíbené hry [%]

#### 4. otázka: Je pro vás důležitý příběh ve hře?

	Školy	Vybrané třídy
Příběh je na hře to nejlepší.	55	6
Hry s příběhem hraju radši než bez něj.	31	6
Hraju hry s příběhem i bez něj.	91	11
Na příběhu ve hře mi příliš nezáleží.	16	6
Příběh ve hře vůbec nesleduju.	15	2

Tabulka 3: Příběh ve hře [počet osob]



Graf 3: Příběh ve hře [%]

U druhé a třetí otázky směli žáci vybírat až ze tří možností. Vzhledem k tomu, že zachytit všechny způsoby trávení volného času není v praxi v rozumné míře realizovatelné, u druhé otázky mohli žáci navíc vybrat odpověď „Jiné“ a případně doplnit, jakým dalším způsobem svůj volný čas tráví. Tuto možnost zvolilo 31 respondentů ze škol a 6 respondentů z vybraných tříd. Tito žáci doplnili, že volný čas tráví např. hraním na hudební nástroj, opravou aut, tvorbou webových stránek, s přítelkyní apod.

Odpovědi žáků školy i vybraných tříd se přibližně shodují. Z odpovědí vyplývá, že hraní počítačových her je v případě škol druhou, v případě vybraných tříd dokonce první nejoblíbenější volnočasovou aktivitou. Příběh ve hře je důležitý cca pro dvě pětiny z nich (41 % žáků ze škol, 38 % z vybraných tříd). 43 % (školy), resp. 35 % (třídy) z respondentů hraje hry s příběhem i bez něj. Pro ostatní není tak důležitý, nebo ho dokonce nevyhledávají. V diskusi následující po vyplnění dotazníku ve vybraných třídách několik žáků řeklo, že i o hře a o tom, co se v ní stalo, jak se v rámci ní oni, resp. postava rozhodovala apod., přemýšlejí ještě nějakou dobu po jejím dohrání, stejně jako o tom přemýšlejí po zhlédnutí filmu, přičemž se jim zdá, že hra na ně působí intenzivněji, protože tam jsou oni sami tvůrci toho, co se děje, rozhodují se o tom, jak se postava zachová a cítí se za to do určité míry zodpovědní. Oblíbenosti příběhu ve hře odpovídá i vysoká oblíbenost jednak akčních her, jednak tzv. RPG (role playing game, tzv. hra na hrdiny), protože oba tyto videoherní žánry předpokládají vysokou angažovanost hráče, zatímco nejhůře si vedly tzv. plošinovky (např. Super Mario, Donkey Kong), které hráče vedou jen minimálně k tomu, aby se např. vciťovali do postavy apod.

Sledování sociálních sítí jako oblíbenou aktivitu označilo v případě škol pouhých 25 % respondentů, u vybraných tříd dokonce jen 16 % respondentů. Sledování videí označila jako oblíbenou činnost přibližně jedna třetina respondentů (41 % respondentů ze škol, 32 % z vybraných tříd).

Čtení beletrie zůstává v obou případech každopádně na samém chvostu žebříčku oblíbenosti. Jako oblíbenou aktivitu to označilo 8 % (školy), resp. 13 % (vybrané třídy) respondentů.

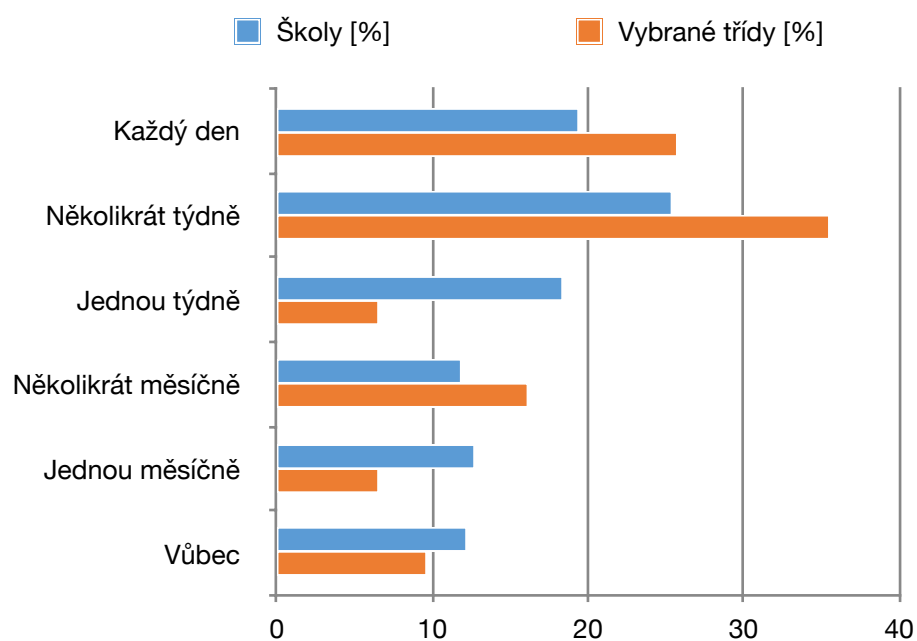
### 7.3.2. Druhá část: Kniha

V této části žáci hodnotili svůj vztah ke čtení obecně a k beletrii.

5. otázka: Jak často čtete nějaký delší souvislý text (článek, učební text, beletrii)?

	Školy	Vybrané třídy
Každý den	41	8
Několikrát týdně	54	11
Jednou týdně	39	2
Několikrát měsíčně	25	5
Jednou měsíčně	27	2
Vůbec	26	3

Tabulka 4: Frekvence čtení delšího textu [počet osob]

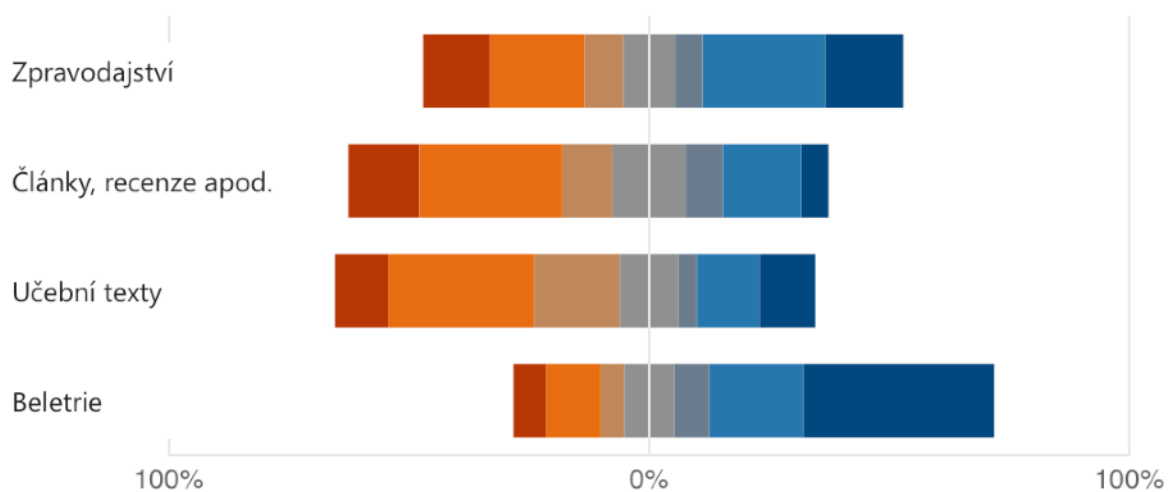


Graf 4: Frekvence čtení delšího textu [%]

## 6. otázka (školy): Jak často čtete...

	Každý den	Několikrát týdně	Jednou týdně	Několikrát měsíčně	Jednou měsíčně	Vůbec
zpravodajství	29	41	17	22	12	34
články, recenze apod.	31	62	22	36	16	12
učební texty	23	63	37	25	8	24
beletrie	14	23	10	21	15	81

Tabulka 5: Frekvence čtení podle typu textu (školy) [počet osob]

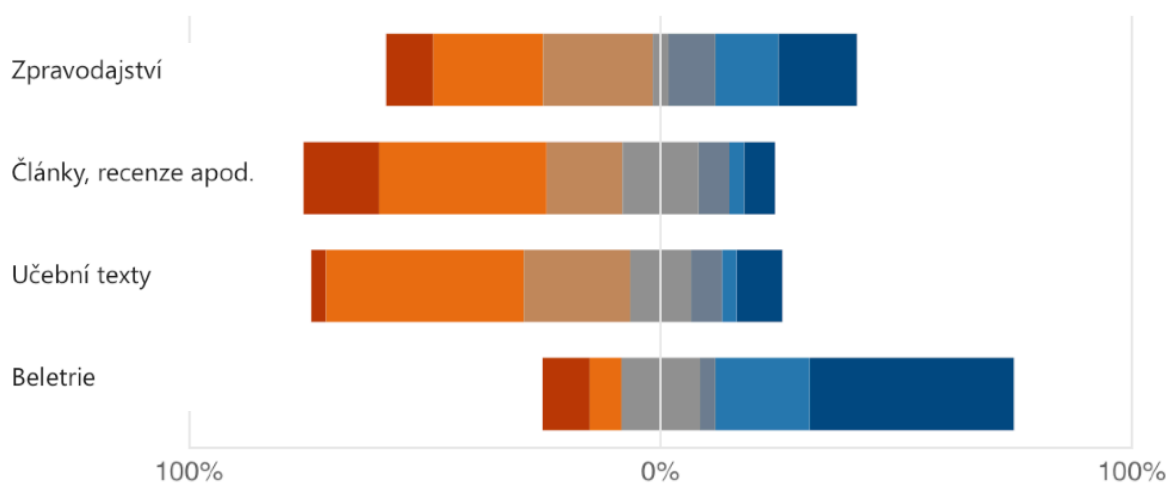


Graf 5: Frekvence čtení podle typu textu (školy) [%]

## 6. otázka (vybrané třídy): Jak často čtete...

	Každý den	Několikrát týdně	Jednou týdně	Několikrát měsíčně	Jednou měsíčně	Vůbec
zpravodajství	3	7	7	1	3	5
články, recenze apod.	5	11	5	5	2	2
učební texty	1	13	7	4	2	3
beletrie	3	2	0	5	1	13

Tabulka 6: Frekvence čtení podle typu textu (vybrané třídy) [počet osob]

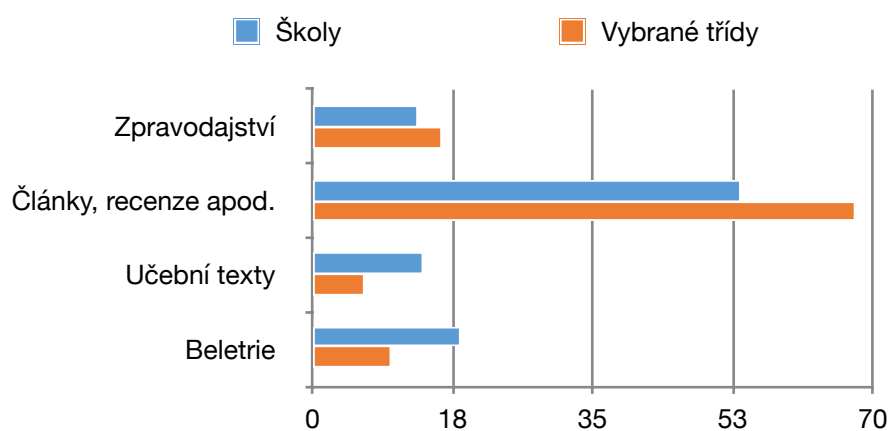


Graf 6: Frekvence čtení podle typu textu (vybrané třídy) [%]

7. otázka: Který typ textu čtete nejradši?

	Školy	Vybrané třídy
Zpravodajství	28	5
Články, recenze apod.	113	21
Učební texty	29	2
Beletrie	39	3

Tabulka 7: Texty podle oblíbenosti [počet osob]



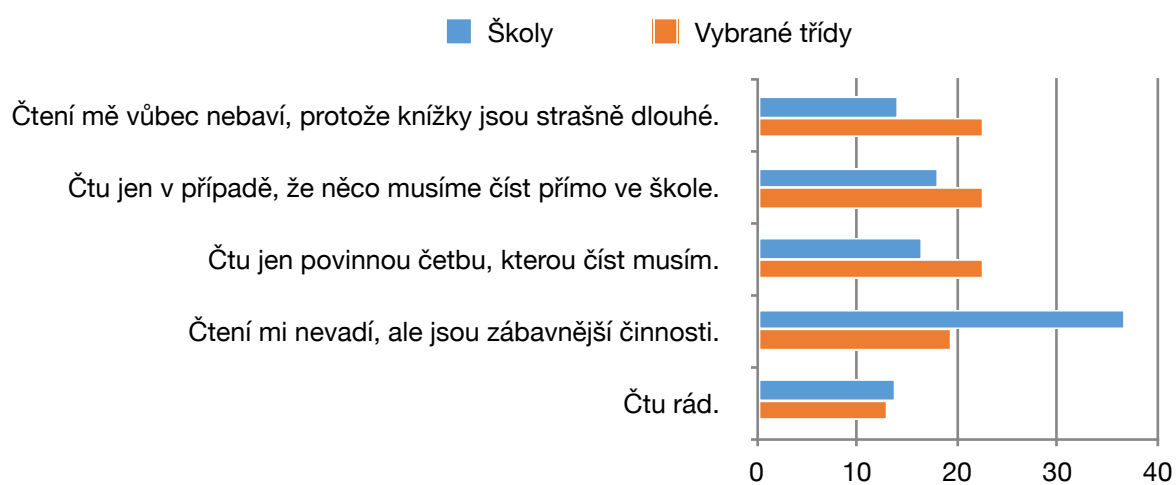
Graf 7: Texty podle oblíbenosti [%]



## 8. otázka: Jaký vztah máte k beletrii?

	Školy	Vybrané třídy
Čtení mě vůbec nebaví, protože knížky jsou strašně dlouhé.	30	7
Čtu jen v případě, že něco musíme číst přímo ve škole.	38	7
Čtu jen povinnou četbu, kterou číst musím.	35	7
Čtení mi nevadí, ale jsou zábavnější činnosti.	78	6
Čtu rád.	29	4

Tabulka 8: Vztah k beletrii [počet]

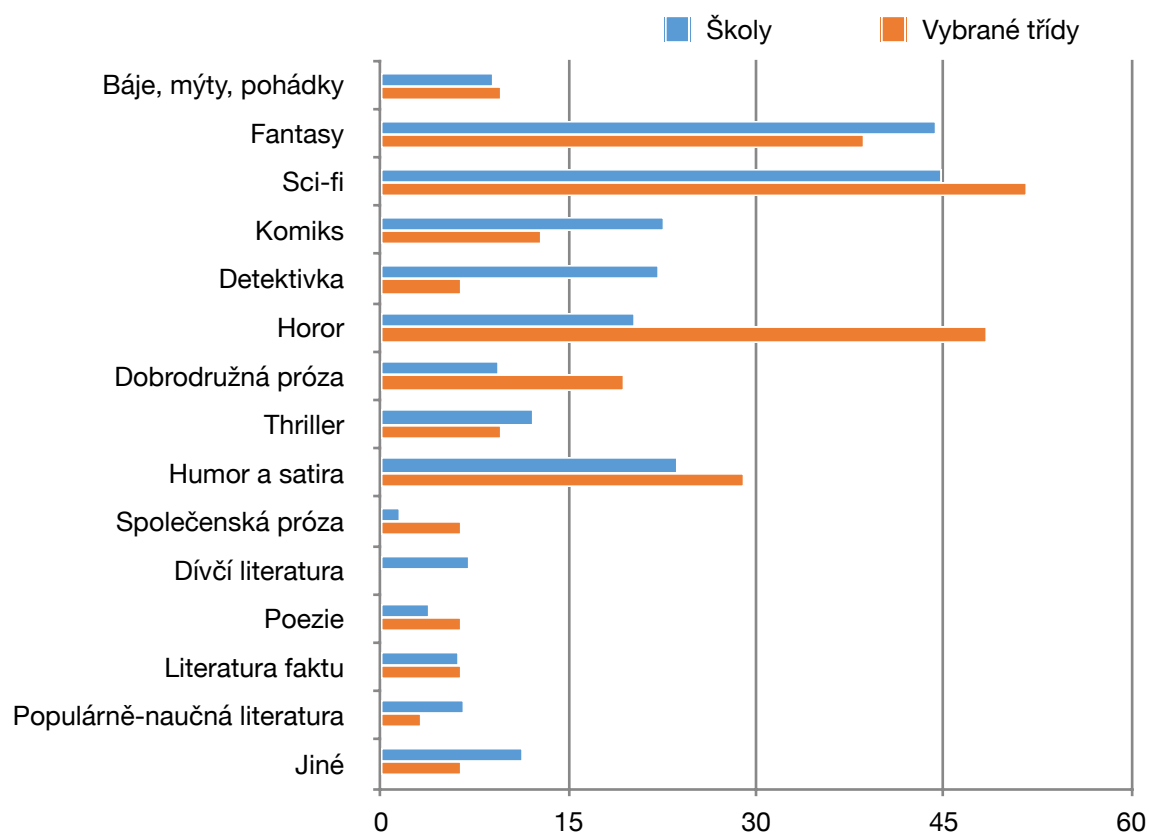


Graf 8: Vztah k beletrii [%]

## 9. otázka: Který žánr vás baví nejvíc?

	Školy	Vybrané třídy
Báje, mýty, pohádky	19	3
Fantasy	94	12
Sci-fi	95	16
Komiks	48	4
Detektivka	47	2
Horor	43	15
Dobrodružná próza	20	6
Thriller	26	3
Humor a satira	50	9
Společenská próza	3	2
Dívčí literatura	15	0
Poezie	8	2
Literatura faktu	13	2
Populárně-naučná literatura	14	1
Jiné	24	2

Tabulka 9: Žánry beletrie podle oblíbenosti [počet osob]

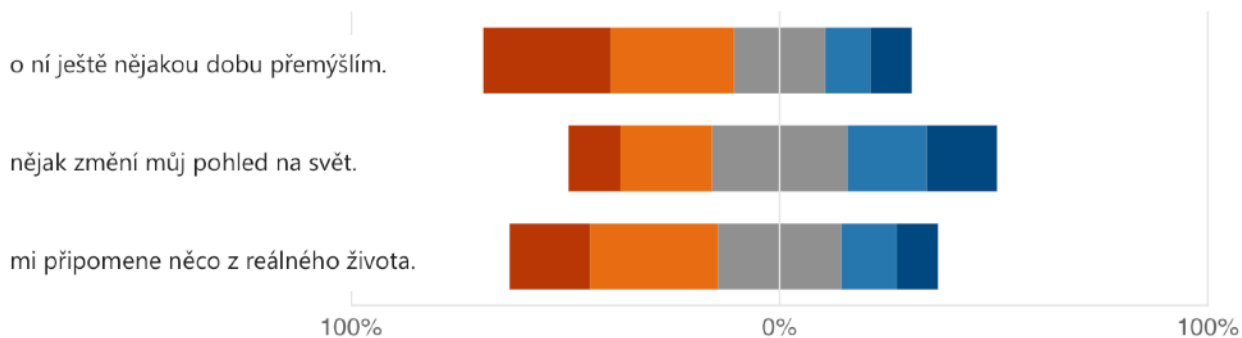


Graf 9: Žánry beletrie podle oblíbenosti [%]

10. otázka (školy): Když čtu nějakou knížku, stává se mi, že...?

	Rozhodně souhlasím	Spíš souhlasím	Možná	Spíš nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
o ní ještě nějakou dobu přemýšlím.	62	60	44	22	20
nějak změní můj pohled na svět.	25	44	65	38	34
mi připomene něco z reálného světa.	39	62	60	27	20

Tabulka 10: Vliv beletrie (školy) [počet osob]

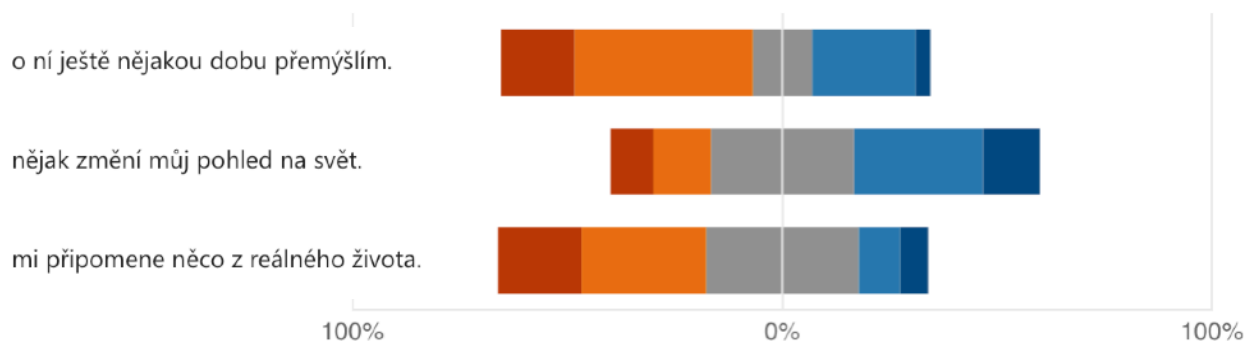


Graf 10: Vliv beletrie (školy) [%]

10. otázka (vybrané třídy): Když čtu nějakou knížku, stává se mi, že...?

	Rozhodně souhlasím	Spíš souhlasím	Možná	Spíš nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
o ní ještě nějakou dobu přemýšlím.	5	12	4	7	1
nějak změni můj pohled na svět.	3	4	10	9	4
mi připomene něco z reálného světa.	6	9	11	3	2

Tabulka 11: *Vliv beletrie (vybrané třídy) [počet osob]*



Graf 11: *Vliv beletrie (vybrané třídy) [%]*

Dotazníkové šetření potvrzuje, stejně jako další výzkumy před ním, že čtení je nedílnou součástí života většiny středoškoláků. Alespoň jednou týdně čte nějaký delší text, tzn. nejen beletrii, ale také zpravodajství, publicistiku apod., 62 % (školy), resp. 67 % (vybrané třídy) z nich. K tomu, že nečtou vůbec, se přihlásilo jen 12 % (školy), resp. 10 % (vybrané třídy) respondentů.

Žáci se nejčastěji věnují publicistice a učebním textům. Alespoň jednou týdně se k nim dostane víc než 70 % respondentů. Okolo 60 % studentů se každý týden alespoň jednou setká také s nějakým zpravodajským textem. Zatímco ale publicistické texty patří k těm nejoblíbenějším, zpravodajství, učební texty a beletrie patří k těm méně oblíbeným. Nejméně jsou žáci zvyklí číst beletrii. Alespoň jednou týdně po ní sáhne 29 % z dotázaných na školách a jen 21 % žáků ve vybraných třídách. Zhruba polovina žáků, jak ze škol, tak z vybraných tříd, nečte beletrii vůbec. Rádo čte 14 % (školy), resp. 13 % (vybrané třídy) z respondentů.

U otázky 9, zjišťující oblíbenost žánrů, mohli žáci označit až tři možnosti, přičemž zde opět mohli doplnit svůj vlastní oblíbený žánr. Mezi nejvyhledávanější žánry patří fantasy a sci-fi. Ve vybraných třídách se k nim přidává ještě horor. Několik žáků mezi oblíbené žánry přidalo žánr japonských komiksů manga nebo sebezvojevové knihy. Nízký zájem je naopak o společenskou prózu, poezii, literaturu faktu a populárně-naučnou literaturu.

Téměř 60 % respondentů souhlasí s tím, že po přečtení knihy o ní ještě dál přemýšlí (58 % žáků z vybraných tříd a 59 % ze škol), a přibližně polovina z nich vidí paralely mezi tím, co čtou, a jejich reálným životem. S tím, že by to, co si přečetli, nějakým způsobem ovlivnilo jejich způsob vnímání světa, ale souhlasí jen 33 % (školy), resp. 23 % (vybrané třídy) z nich.

Dosud jsme si ukázali, že beletrie má velký podíl na emočním vývoji člověka – předává hodnoty společnosti, učí člověka empatii, rozvíjí jeho kognitivní schopnosti atd. To, že žáci nečtou, tedy může pro společnost představovat problém.

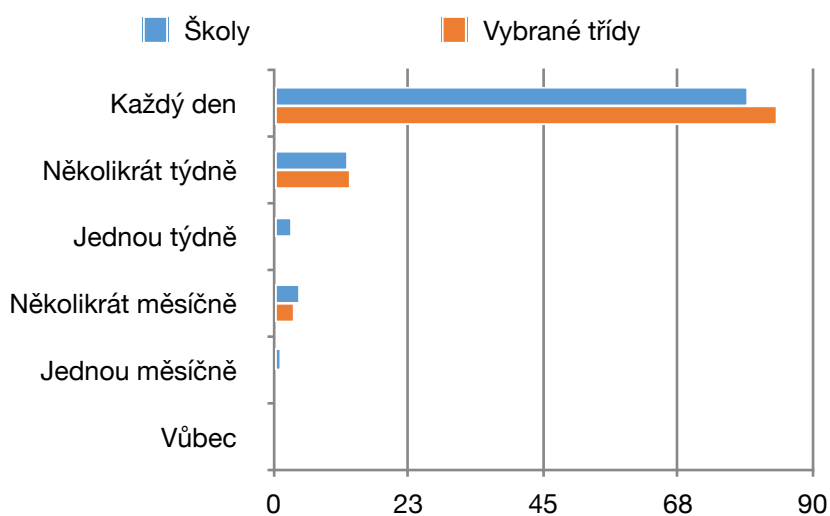
### 7.3.3. Třetí část: Film

V této části žáci odpovídali na otázky spojené se sledování různých videí, ať už filmů, videí na sociálních sítích, TV nebo sportu. V otázce 15 žáci mohli vybrat až tři možnosti.

11. otázka: Jak často sledujete nějaké video?

	Školy	Vybrané třídy
Každý den	168	26
Několikrát týdně	26	4
Jednou týdně	6	0
Několikrát měsíčně	9	1
Jednou měsíčně	3	0
Vůbec	0	0

Tabulka 12: Frekvence sledování videí [počet osob]

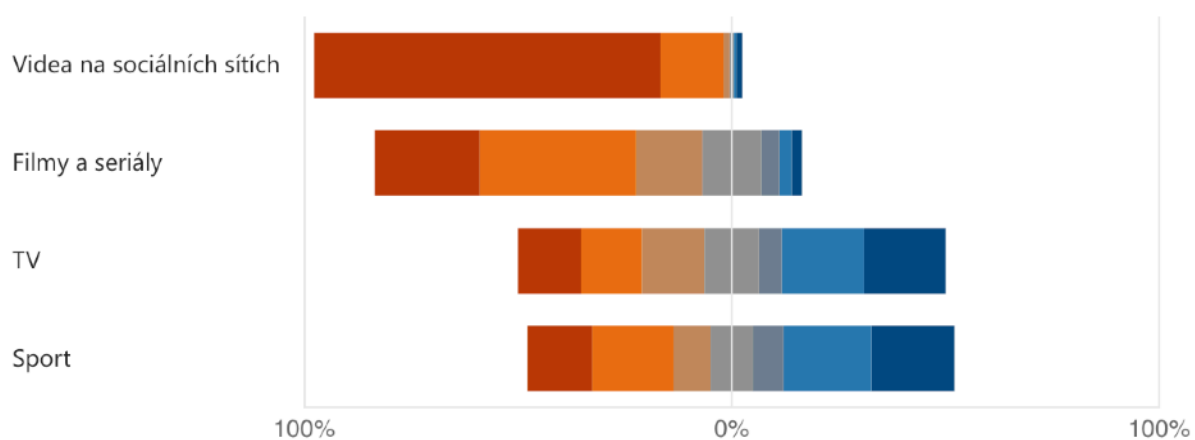


Graf 12: Frekvence sledování videí [%]

## 12. otázka (školy): Jak často sledujete...?

	Každý den	Několikrát týdně	Jednou týdně	Několikrát měsíčně	Jednou měsíčně	Vůbec
videa na sociálních sítích	170	31	3	2	0	3
filmy a seriály	52	77	33	29	9	5
TV	31	30	31	27	11	40
sport	32	40	18	21	15	41

Tabulka 13: Frekvence sledování videí podle jejich typu (školy) [počet osob]

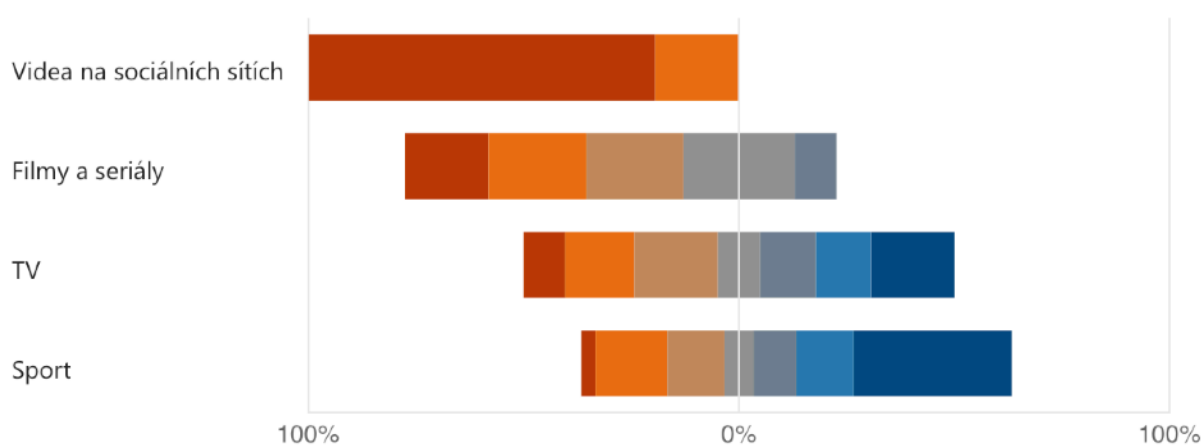


Graf 13: Frekvence sledování videí podle jejich typu (školy) [%]

## 12. otázka (vybrané třídy): Jak často sledujete...?

	Každý den	Několikrát týdně	Jednou týdně	Několikrát měsíčně	Jednou měsíčně	Vůbec
videa na sociálních sítích	25	6	0	0	0	0
filmy a seriály	6	7	7	8	3	0
TV	3	5	6	3	4	6
sport	1	5	4	2	3	11

Tabulka 14: Frekvence sledování videí podle jejich typu (vybrané třídy) [počet osob]



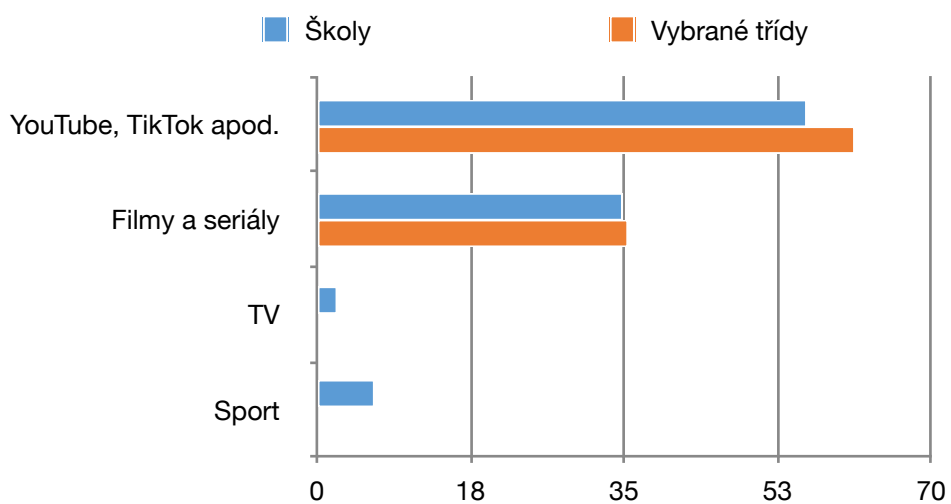
Graf 14: Frekvence sledování videí podle jejich typu (vybrané třídy) [%]



### 13. otázka: Který typ videí sledujete nejradši?

	Školy	Vybrané třídy
YouTube, TikTok apod.	118	19
Filmy a seriály	74	11
TV	5	0
Sport	14	0

Tabulka 15: Typy videí podle oblíbenosti [počet osob]

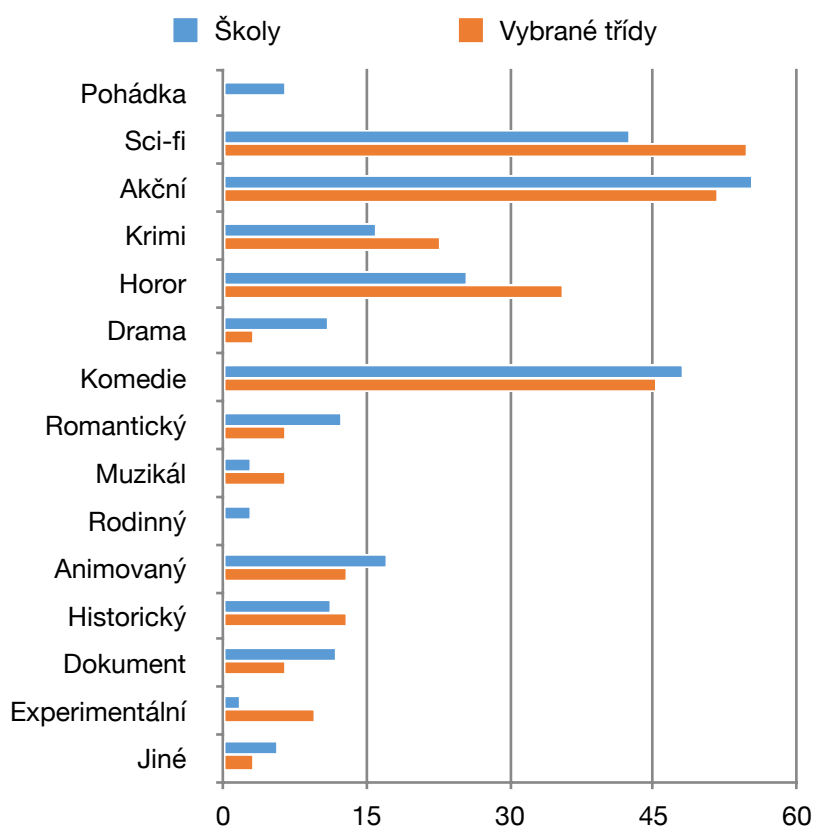


Graf 15: Typy videí podle oblíbenosti [%]

14. otázka: Který filmový/seriálový žánr vás baví nejmíc?

	Školy	Vybrané třídy
Pohádka	14	0
Sci-fi	90	17
Akční	117	16
Krimi	34	7
Horor	54	11
Drama	23	1
Komedie	102	14
Romantický	26	2
Muzikál	6	2
Rodinný	6	0
Animovaný	36	4
Historický	24	4
Dokument	25	2
Experimentální	4	3
Jiné	12	1

Tabulka 16: Filmové žánry podle oblíbenosti [počet osob]

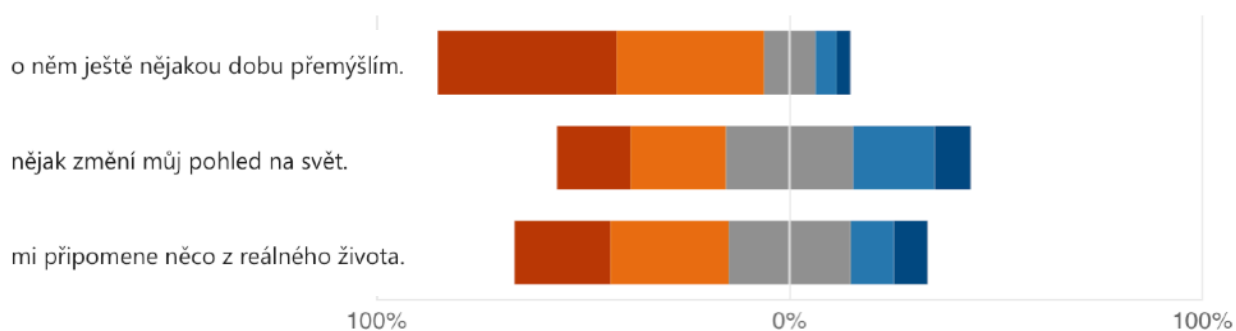


Graf 16: Filmové žánry podle oblíbenosti [%]

15. otázka (školy): Když zhlédnu nějaký film, stává se mi, že...

	Rozhodně souhlasím	Spíš souhlasím	Možná	Spíš nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
o něm ještě nějakou dobu přemýšlím.	91	75	26	11	7
nějak změní můj pohled na svět.	37	48	64	41	18
mi připomene něco z reálného světa.	49	60	62	22	17

Tabulka 17: Vliv filmu (školy) [počet osob]

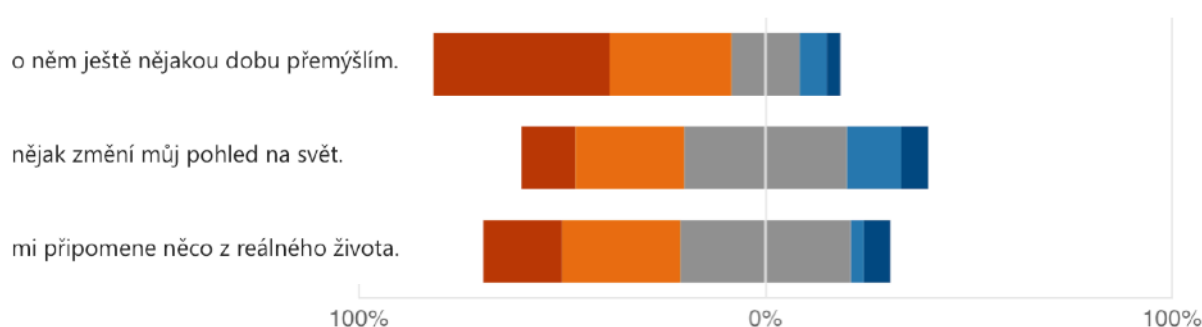


Graf 17: Vliv filmu (školy) [%]

15. otázka: (vybrané třídy): Když zhlédnu nějaký film, stává se mi, že...

	Rozhodně souhlasím	Spíš souhlasím	Možná	Spíš nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
o něm ještě nějakou dobu přemýšlím.	13	9	5	2	1
nějak změní můj pohled na svět.	4	8	12	4	2
mi připomene něco z reálného světa.	6	9	13	1	2

Tabulka 18: Vliv filmu (vybrané třídy) [počet osob]



Graf 18: Vliv filmu (vybrané třídy) [%]

Přestože sledování seriálů a filmů ani sledování sociálních sítí nepatří mezi nejoblíbenější volnočasové aktivity středoškoláků, čtyři pětiny z respondentů zhlédnou nějaké video každý den.

81 % z respondentů sleduje na každodenní bázi videa na sociálních sítích, která víc než polovina z nich (56 % respondentů ze škol, 61 % z vybraných tříd) označila za nejoblíbenější typ videí. V rozhovorech následujících po vyplnění dotazníků ve vybraných třídách žáci uvedli, že sledováním sociálních sítích, kde jsou tato videa umístěna, běžně tráví 6, 8, a dokonce i více než 10 hodin denně. Podle jejich slov však jde především o dobu, kdy jsou ve škole a nudí se. Tato nejčastěji 10–30vteřinová videa ovšem zpravidla nemají charakter vyprávění příběhu.

Minimálně jednou týdně 79 % (školy), resp. 65 % (vybrané třídy) z respondentů zhlédne nějaký film nebo seriál a přibližně polovina z žáků každý týden sleduje

pořady v TV nebo sport. Filmy a seriály nejraději vyhledává 35 % z žáků. TV a sport jsou nejméně oblíbené.

U otázky 14, která se týkala filmových a seriálových žánrů žáci mohli označit až tři možnosti, přičemž zas mohli doplnit žánr, která nebyl v nabídce. Mezi oblíbené žánry – obdobně jako u beletrie – patří sci-fi, navíc se zde ale objevuje komedie a akční film. Ve vybraných třídách se opět, stejně jako u literárních žánrů, těší oblíbě horor. Na chvostu žebříčku oblíbenosti žánru je pohádka, muzikál, rodinný film, drama, romantický film, dokument nebo experimentální film

Přibližně tři čtvrtiny z dotázaných souhlasí s tím, že po zhlédnutí filmu o něm ještě nějakou dobu přemýšlí (79 % ze škol a 73 % z vybraných tříd). S tímto tvrzením tedy souhlasí cca o 20 % více respondentů než s obdobným tvrzením vztahujícím se na beletrii. 41 % (školy), resp. 40 % (třídy) respondentů uvedlo, že mají pocit, že film nějakým způsobem změní jejich pohled na svět, a zhruba polovině z nich film připomene něco z reálného života.

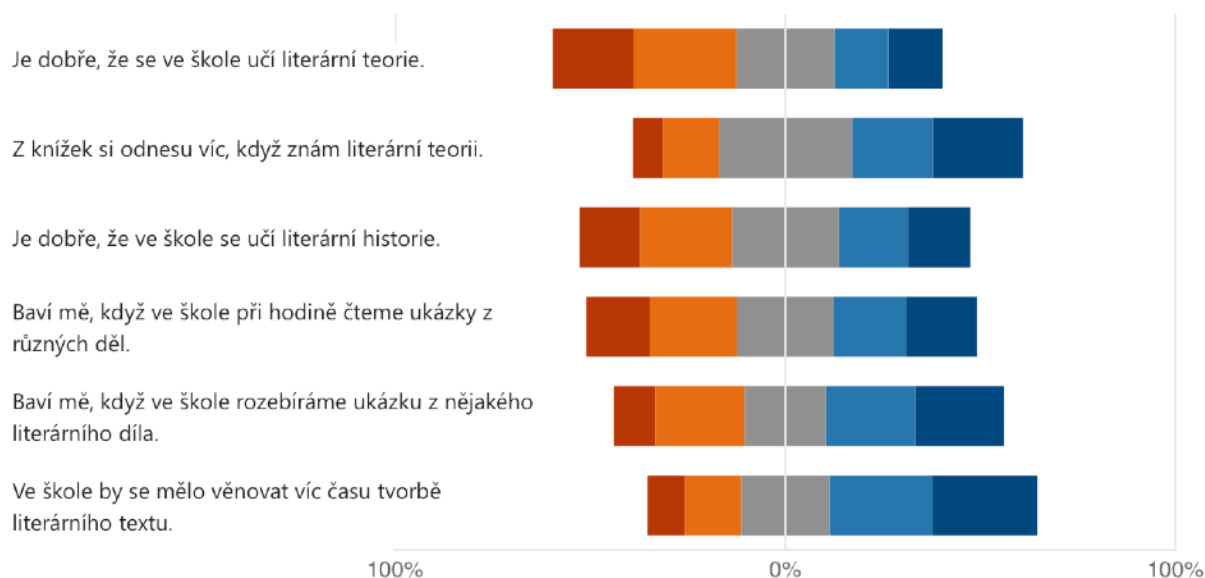
### 7.3.4. Čtvrtá část: Škola

V této části se žáci vyjadřovali k tomu, jak vnímají (resp. by vnímali) zapojení učiva o literatuře a filmu do vyučování.

16. otázka (školy): Názor na výuku literatury.

	Rozhodně souhlasím	Spíš souhlasím	Možná	Spíš nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Je dobře, že se ve škole učí literární teorie.	43	55	52	29	29
Z knížek si odnesu víc, když znám literární teorii.	16	30	71	43	48
Je dobře, že ve škole se učí literární historie.	32	49	57	37	33
Baví mě, když ve škole při hodině čteme ukázky z různých děl.	34	47	52	39	38
Baví mě, když ve škole rozebíráme ukázku z literárního díla.	22	47	43	47	47
Ve škole by se mělo věnovat víc času tvorbě literárního textu.	20	30	47	55	56

Tabulka 19: Výuka literatury (školy) [počet osob]

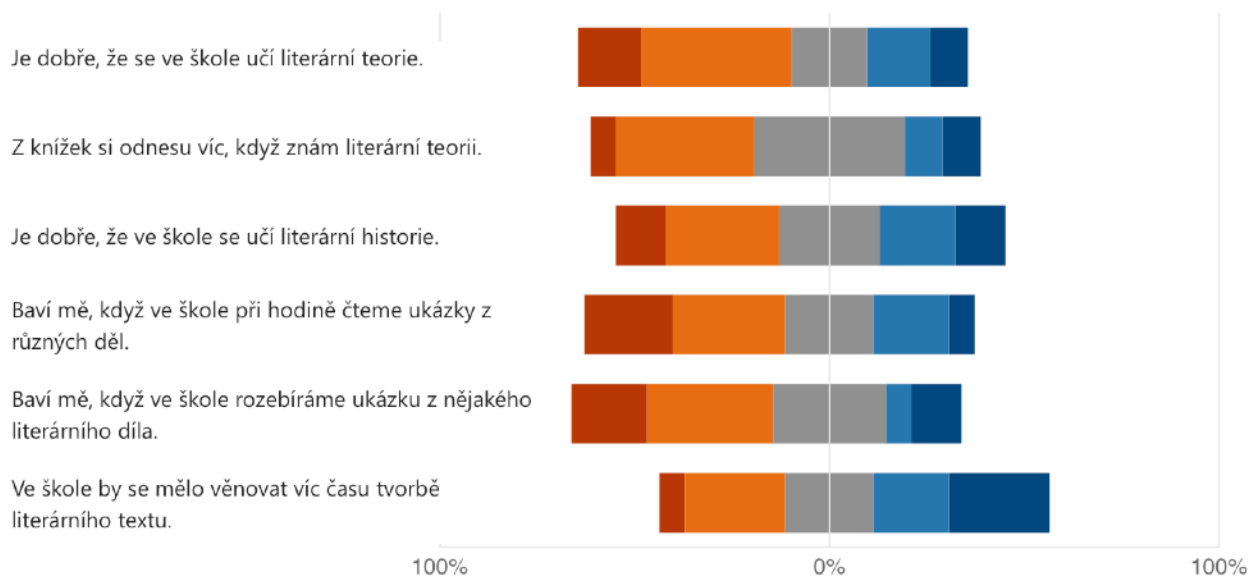


Graf 19: Výuka literatury (školy) [%]

## 16. otázka (vybrané třídy): Názor na výuku literatury.

	Rozhodně souhlasím	Spíš souhlasím	Možná	Spíš nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Je dobře, že se ve škole učí literární teorie.	5	12	6	5	3
Z knížek si odnesu víc, když znám literární teorii.	2	8	12	4	2
Je dobře, že ve škole se učí literární historie.	4	9	8	6	4
Baví mě, když ve škole při hodině čteme ukázky z různých děl.	7	9	7	6	2
Baví mě, když ve škole rozebíráme ukázku z literárního díla.	6	10	9	2	6
Ve škole by se mělo věnovat víc času tvorbě literárního textu.	2	8	7	6	8

Tabulka 20: Výuka literatury (vybrané třídy) [počet osob]

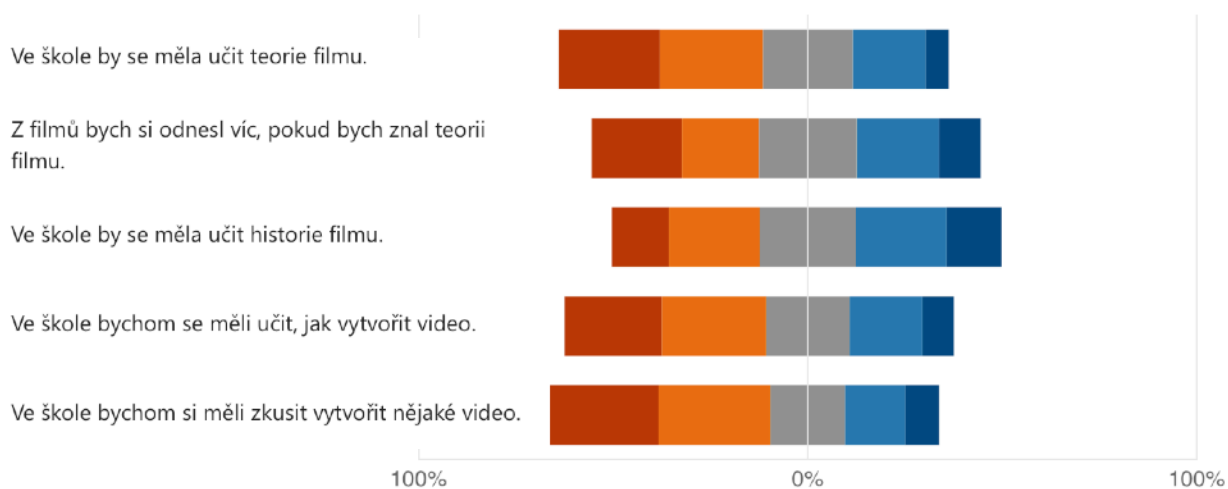


Graf 20: Výuka literatury (vybrané třídy) [%]

17. otázka (školy): Názor na výuku filmu.

	Rozhodně souhlasím	Spíš souhlasím	Možná	Spíš nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Ve škole by se měla učit teorie filmu.	54	55	48	39	12
Z filmů bych si odnesl víc, pokud bych znal teorii filmu.	48	41	52	44	22
Ve škole by se měla učit historie filmu.	30	48	51	48	29
Ve škole bychom se měli učit, jak vytvořit video.	52	56	45	39	17
Ve škole bychom si měli zkusit vytvořit nějaké video.	58	60	40	32	18

Tabulka 21: Výuka filmu (školy) [počet osob]



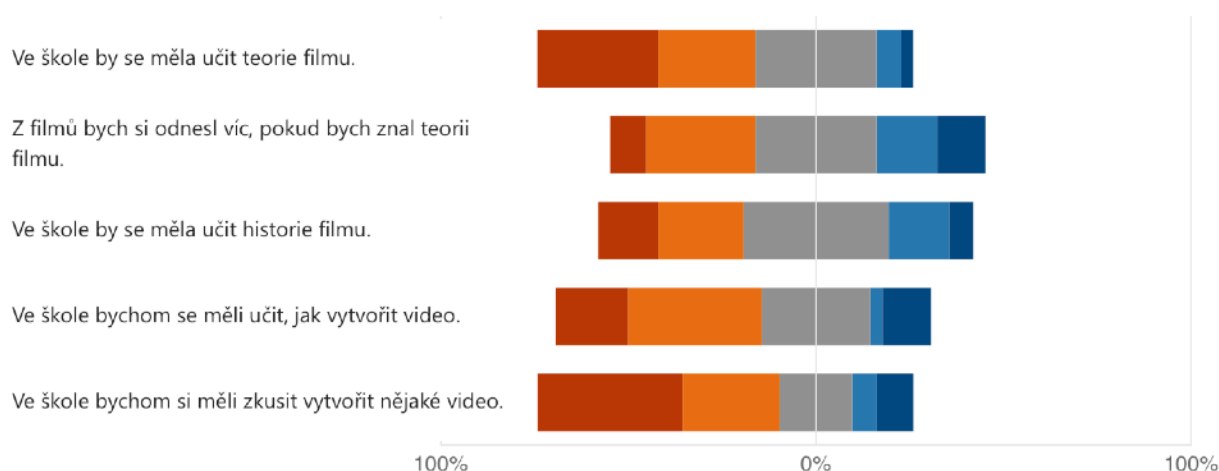
Graf 21: Výuka filmu (školy) [%]



## 17. otázka (vybrané třídy): Názor na výuku filmu.

	Rozhodně souhlasím	Spíš souhlasím	Možná	Spíš nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Ve škole by se měla učit teorie filmu.	10	8	10	2	1
Z filmů bych si odnesl víc, pokud bych znal teorii filmu.	3	9	10	5	4
Ve škole by se měla učit historie filmu.	5	7	12	5	2
Ve škole bychom se měli učit, jak vytvořit video.	6	11	9	1	4
Ve škole bychom si měli zkusit vytvořit nějaké video.	12	8	6	2	3

Tabulka 22: Výuka filmu (vybrané třídy) [počet osob]



Graf 22: Výuka filmu (vybrané třídy) [%]

Je překvapivé, že přestože – jak se zdá – většina žáků k beletrii zastává spíš negativní postoj – nechtou ji, nemají ji rádi a nemyslí si, že by na ně mohla mít nějaký vliv – považují literaturu a literární teorii za nutnou součást učiva na střední škole, lépe řečeno, považují za správné, že se toto učivo vyučuje. A to paradoxně i přesto, že si řada z nich nemyslí, že by jim učivo např. o literární teorii pomohlo, aby si ze čtení beletrie vzali víc.

U této otázky se nicméně výsledky na školách a ve vybraných třídách poměrně liší. Zatímco 47 % žáků škol souhlasí s výukou literární teorie, 28 % z nich je proti, ve vybraných třídách s výukou literární teorie souhlasí 53 % žáků a 26 % z nich je proti. Navíc zatímco o přínosnosti literární teorie pro pochopení beletrie je přesvědčeno jen 22 % respondentů na školách a 44 % je proti, ve vybraných třídách s tím, že jim literární teorie pomůže lépe porozumět literárnímu dílu, souhlasí dokonce 42 % a jen 20 % je proti.

Jak na školách, tak ve vybraných třídách se ale nižší oblibě než literární teorie těší literární historie. Za vhodnou součást školního učiva ji považuje 39 % (školy), resp. 42 % (vybrané třídy), proti je 34 % (školy), resp. 32 % (vybrané třídy) respondentů.

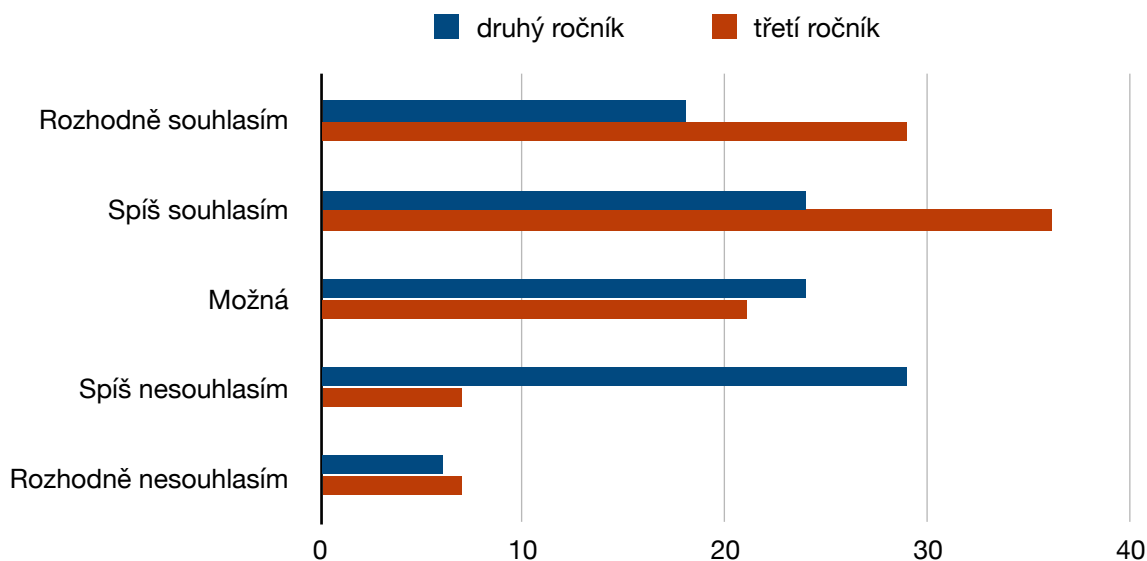
Poměrně kladný vztah mají žáci ke čtení a rozboru ukázek z literárních děl. Opět se ale liší vztah žáků ze škol a z vybraných tříd. Žáky ze škol víc baví, pokud ukázkou pouze čtou. Vztah k rozboru ukázky je výrazně horší. Zatímco 38 % žáků baví čtení a 37 % ne, rozbor ukázky baví jen 33 %, a dokonce 46 % odpovědělo, že je nebaví. Ve vybraných třídách se zdá, že žáci díla čtou i rozebírají o něco raději. 51 % žáků z těchto tříd baví čtení i rozbor ukázek, kdežto čtení ukázek nebaví 26 % z nich a rozbor nebaví jen 19 % z nich. Zde ovšem autorka považuje za relevantní ještě rozlišit mezi druhým a třetím ročníkem. Ve třetím ročníku se totiž na rozdíl od druhého ročníku mnohem víc zaměřila na to, aby do výuky zařazovala čtení a rozbor delších textů. Díky tomu měla možnost v průběhu roku pozorovat výrazný posun v tom, jak žáci k čtení i rozboru přistupovali. Z počátku roku se žáci do čtení ukázek pouštěli s velkou nechutí. Rozčilovali se, že jsou ukázky příliš dlouhé a že je čtení nebaví apod. V současné době už si všichni ukázkou vezmou, bez stěžování ji přečtou a následně jsou schopní bez problému shrnout, o čem ukázka byla, a diskutovat o motivech postav, o užitých literárních prostředcích apod.

Rozdíl ve vnímání čtení a rozboru děl u těchto dvou tříd je markantní, jak dokládají následující tabulky 23 a 24 a grafy 23 a 24.

16d. otázka (vybrané třídy): Baví mě, když ve škole při hodině čteme ukázkou z literárního díla.

	Rozhodně souhlasím		Spíš souhlasím		Možná		Spíš nesouhlasím		Rozhodně nesouhlasím	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
druhý ročník	3	18	4	24	4	24	5	29	1	6
třetí ročník	4	29	5	36	3	21	1	7	1	7

Tabulka 23: Vztah ke čtení ukázek

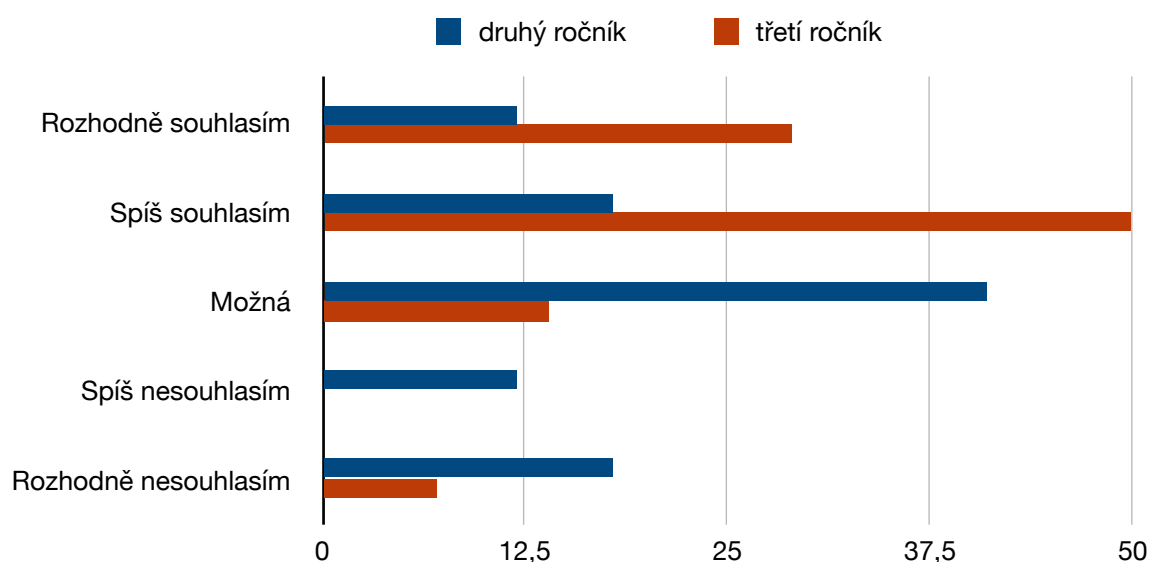


Graf 23: Vztah ke čtení ukázek [%]

16e. otázka (vybrané třídy): Baví mě, když ve škole rozebíráme ukázkou z nějakého literárního díla.

	Rozhodně souhlasím		Spíš souhlasím		Možná		Spíš nesouhlasím		Rozhodně nesouhlasím	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
druhý ročník	2	12	3	18	7	41	2	12	3	18
třetí ročník	4	29	7	50	2	14	0	0	1	7

Tabulka 24: Vztah k rozboru ukázek



Graf 24: Vztah k rozboru ukázek [%]

Přestože ve třetím ročníku studuje několik žáků, kteří mají dyslexii, zdá se, že si dokázali v průběhu roku vytvořit ke čtení a rozboru ukázek ve škole velmi kladný vztah.

Jak odpovědi žáků z oslovených škol, tak z vybraných tříd ukazují, že žáci jsou v zásadě spokojeni s tím, kolik se věnuje času tvorbě literárního textu. 24 % (školy), resp. 32 % (vybrané třídy) si myslí, že by tvorbě literárního textu mělo věnovat víc času, ale s tím nesouhlasí 53 % (školy), resp. 45 % (vybrané třídy) respondentů.

Poslední otázka se věnovala tomu, jak by žáci vnímali zařazení učiva týkajícího se filmu. Vztah k teorii filmu a filmové historii se do značné míry podobá vztahu k literární teorii a historii. 52 % (školy), resp. 58 % (vybrané třídy) respondentů si myslí, že by bylo dobré, aby se ve škole vyučovala teorie filmu, a jen 25 % (školy), resp. 10 % (vybrané třídy) by bylo proti, ačkoli méně z nich si myslí, že by jim to pomohlo, aby filmu lépe rozuměli (43 % žáků ze škol a 39 % z vybraných tříd). Vztah k filmové historii je rozporuplnější. Zatímco s výukou literární historie by souhlasilo 38% (školy), resp. 39 % (vybrané třídy) z nich, 37 % respondentů ze škol by bylo proti a ve vybraných třídách si 39 % neví. Víc než polovině žáků ve školách i ve vybraných třídách by se ovšem líbilo, kdyby se ve škole naučili, resp. vytvořili své vlastní video.

## 7.4. Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Přestože se do výzkumu v rámci dvou vybraných tříd zapojilo pouze 31 žáků z celkových 36, jejich odpovědi vyjma otázky na jejich vztah k rozboru a čtení ukázek z literárních děl ve škole víceméně kopírují odpovědi z druhé, větší skupiny respondentů, a tak autorka usuzuje, že je možné výsledky z obou dotazníkových šetření aplikovat obecně na postoje žáků (resp. chlapců) v českém středním odborném školství k literatuře a filmu.

S příběhem se žáci setkávají zejména prostřednictvím počítačových her a dále prostřednictvím filmů nebo seriálů.

Přestože mezi oblíbené volnočasové aktivity zařadilo sledování obecně videí a sociálních sítích pouhých 40 % respondentů, ve skutečnosti se této aktivitě většina z nich věnuje každý den. Video jako médium je tedy žákům blízké, přestože zde je nutné upozornit na to, že jde především o videa na sociálních sítích, jako je TikTok, Instagram apod., která bývají krátká, jejich cílem je spíš něco prodat, pobavit či udržet divákovu pozornost na sociální síti a obvykle nemají narativní charakter, nerozvíjejí teorii mysli nebo kognitivní schopnosti žáka apod. Jak vyplývá z odpovědí, tato videa jsou v současné době žáky zřejmě více sledovaná a oblíbenější.

Přestože žáci čtou prakticky každý den delší texty, s beletrií se většina z nich mimo školu dostane do kontaktu minimálně. Když už se žáci pouští do beletrie, vybírají si především žánrovou literaturu.

Z odpovědí na otázky 10 a 15, které měly za úkol odhalit, jak beletrie a film na žáky působí, vyplývá, že žáci subjektivně vnímají více vliv filmu než beletrie. Přesto zhruba dvě třetiny žáků souhlasily s tím, že o dílech, která čtou, přemýšlí, a asi polovina z nich vnímá paralely mezi tím, co se odehrává v knize a skutečným životem. Vzhledem k tomu, že většina žáků čte jen tu beletrii, kterou musí, a nevybírá si díla dle svých preferencí, je spíš až s podivem, že tato statistika nevyšla pro beletrii hůř.

Žáci jsou sice přesvědčeni o tom, že učivo literární teorie a historie do školy patří, nicméně obvykle ho nepovažují za užitečné. Z porovnání odpovědí tříd z druhého a třetího ročníku ovšem vyplývá, že má smysl, aby škola i na třetím stupni pracovala na tom, aby u žáků rozvíjela čtenářství.

Většina žáků by uvítala, kdyby se ve škole věnovala pozornost také filmové teorii. Zde jsou sice více přesvědčení i o přínosnosti takového učiva, opět ale ne všichni.

Jak v případě beletrie, tak v případě filmu hodnotí jako důležitější teorii (literární a filmovou) než historii. A u otázek týkajících se filmu by žáci ocenili, kdyby měli možnost vytvořit ve škole vlastní video. Zdá se tedy, že žáci stojí především o učivo, které je zaměřené prakticky.

## 8. Příprava dvou literárních lekcí se zapojením filmu

Pro praktickou část této diplomové práce autorka vybrala dvě díla – román *Anna Kareninová* od Lva Nikolajeviče Tolstého a román *Na západní frontě klid* od Ericha Marii Remarqua. Oba autoři jsou mezi vybranými autory literárních děl v Katalogu požadavků. Dílo *Na západní frontě klid* patří mezi díla, která si žáci z vybrané školy mohou dát do svého seznamu děl k ústní části maturitní zkoušky. Obě díla mají také svou filmovou adaptaci, která byla kladně přijata jak diváky, tak filmovými kritiky.

### 8.1. Lev Nikolajevič Tolstoj, *Anna Kareninová*

Román *Anna Kareninová* popisuje jednak osudy několika ruských šlechtických rodin, jednak fungování feudálního systému v Rusku. Toto dílo, které se řadí k realismu, čtenáři umožňuje nahlédnout hluboko do myšlenek, pohnutek a pocitů postav, sledovat jejich vývoj a prozkoumat tak otázku morálky, rodinného života, lásky nebo smyslu lidského života z nejrůznějších perspektiv. Kromě toho se zde řeší také otázka víry nebo téma politiky.

Žáci ve druhém ročníku střední školy, pro něž je tato lekce připravovaná, se už obvykle museli vyrovnat s radostmi i problémy první (i další) lásky. Řada z nich také dobře ví, co to znamená být z rozpadlé rodiny. Přestože se tedy román odehrává v 19. století v Rusku, neměli by mít problém mu alespoň v těchto rovinách porozumět.

Témata rodinného života, nevěry a morálky jsou spjatá především s postavou Anny Kareninové. Aby ale žáci mohli pochopit její situaci a motivy jejího jednání a nakonec si na ni vytvořit nějaký názor, je nutné, aby se alespoň rámcově seznámili i s ostatními postavami románu. Díky budou moct porovnat rozhodnutí Anny nebo jejího manžela i s rozhodnutími ostatních postav, které se v určitou chvíli ocitli v podobné situaci, ale rozhodly se jinak (např. Dolly nebo Kitty).

Vzhledem k tomu, že jde o dlouhý román s komplikovanou zápletkou a mnoha postavami, pro žáky může být těžké se v jejich vztazích zorientovat. Dílo je navíc hodně popisné, a tak pro žáky, u nichž lze předpokládat, že nejsou zkušenými čtenáři, může být náročné se do textu začíst, vytvořit si k postavám vztah a „neutopit se“ v přívalu slov. Z těchto důvodů autorka považuje za ideální zapojit do lekce film, díky němuž se žáci mohou rychle seznámit se zápletkou i s postavami.

Román *Anna Kareninová* byl zfilmovaný mnohokrát, ať už jako film, nebo seriál. Pro tuto lekci byla vybrána adaptace z roku 2012, kterou režíroval Joe Wright a v hlavních rolích se objevili Keira Knightley (Anna Kareninová), Jude Law (Alexej Karenin) a Aaron Taylor-Johnson (Alexej Vronskij). Filmoví kritici u něj oceňovali především výpravu a kostýmy. Nakonec získal Oscara v kategorii Nejlepší kostýmy.

Tato adaptace, přestože některé dějové odbočky vynechává, poměrně věrně zachycuje příběhy všech hlavních postav. Téma politiky je zde ale zachyceno jen okrajově v dějové lince související s Levinem. Také se tu naráží na ruskou byrokracii ve scénách z úřadu Oblonského, kde všichni ve staré, zaprášené hale pracují jako jeden muž. Filozofické otázky týkající se víry nebo situace ruských mužiků neřeší prakticky vůbec.

Filmová adaptace umně využívá motivu divadla. Většina děje se odehrává jakoby v něm, ať už přímo na scéně, v hledišti, nebo v zákulisí. Díky tomu jsou všechny postavy románu součástí jednoho velmi sevřeného světa, v němž spolu každá jeho část úzce souvisí. Tento svět se tak také rozděluje na svět bohaté aristokracie, které se zpravidla otevírá jeviště a hlediště, a chudých, obyčejných lidí, kteří žijí v temném, špinavém zákulisí. Divák se tu stává, podobně jako čtenář románu, pozorovatelem, který vidí do každého zákoutí divadla, tedy tohoto světa Anny Kareninové. Tento motiv může být pro žáky hůř srozumitelný, a proto je dobré si ho vysvětlit.

Dalším důležitým motivem je motiv vlaku a vlakového nádraží, u kterého se odehrává vše důležité. Tento motiv je zřejmý i v románu. Ve filmové adaptaci se akcentuje hned několikrát. Zprv je součástí už reklamního plakátu, zadruhé se ve filmu objevuje také jako hračka Annina syna. I na tento motiv je dobré už na začátku lekce žáky upozornit.

### **8.1.1. Charakteristika lekce a její cíle**

Lekce je určená pro žáky druhého ročníku střední školy a navazuje na učivo o ruských realistických autorech. Časová dotace pro tuto lekci je 90 minut.

#### **Cíle lekce:**

- Žák formuluje svoje názory na rodinný život.
- Žák shrne děj románu *Anna Kareninová*.



- Žák charakterizuje hlavní postavy románu *Anna Kareninová* a určí motivy jejich jednání.

**Výstupy RVP SOŠ z oblasti Estetické vzdělávání,** konkrétně učiva Literatura a ostatní druhy umění a Práce s literárním textem:

- Žák vyjádří vlastní prožitky z recepce daných uměleckých děl.
- Žák text interpretuje a debatuje o něm.

**Výstupy RVP SOŠ z oblasti Vzdělávání a komunikace v českém jazyce,** konkrétně učiva Komunikační a slohová výchova:

- Žák vhodně se prezentuje, argumentuje a obhajuje svá stanoviska.
- Žák umí klást otázky a vhodně formulovat odpovědi.

**Důkaz o učení:**

- Vytvořené otázky k dílu a odpovědi na ně, zapojování do diskuzí.

## **8.1.2. Příprava lekce**

### **A) Evokace (10 min)**

#### **(5–10 min.) Myšlenková mapa a následná diskuse**

Učitel žákům promítne citát z úvodu románu: „Všechny šťastné rodiny jsou si podobné, každá nešťastná rodina je nešťastná po svém.“

*Souhlasíte s tím? Vytvořte ve dvojicích myšlenkovou mapu, ve které zaznamenáte, co si představíte, když se řekne šťastná rodina a nešťastná rodina. Co se může nebo musí stát, aby byla rodina šťastná nebo nešťastná?*

Následuje společná diskuse. Učitel pocity, myšlenky a nápady žáků zapisuje na tabuli do myšlenkové mapy.

### **B) Uvědomění a průběžná reflexe (70 min.)**

*Dnes si uděláme sondu do života několika rodin. Vaším úkolem bude zjistit, jak moc šťastné nebo nešťastné jsou a proč.*

#### **(3 min.) Plakát**

Učitel žákům promítne plakát z filmu *Anna Karenina*. *O co ve filmu/románu asi půjde? Proč je na plakátu vlak? Kde se to odehrává?*

### **(30 min.) Ukázka z filmu**

*Pustíme si teď společně úvod filmu. Všimněte si, jaké jsou mezi jednotlivými postavami vztahy a jaké mají problémy.*

Učitel žákům přehraje prvních 20 minut z filmu *Anna Karenina*.

*Do jakého prostředí je příběh zasazený? Příběh se odehrává v Rusku, ale zároveň se zdá, jako by se vše odehrávalo v divadle.*

*Proč se příběh jakoby odehrává v divadle? Například: Osudy rodin jsou propojené, protože se všechny odehrávají v podstatě na jednom místě. Každá postava má svou jasně danou roli a svůj osud nemůže změnit. Žáci můžou přijít i s dalšími návrhy vysvětlení.*

*Vyjmenujte všechny postavy, které ve filmu objevily. Jaké mezi nimi byly vztahy a vazby? Učitel na tabuli podle návrhů žáků rozkresluje vztahy mezi jednotlivými postavami.*

- Stiva Oblonskij + jeho žena Dolly (a děti)
- Anna Kareninová, sestra Oblonského + Alexej Vladimirovič Karenin (a syn)
- Anna Kareninová + Alexej Vronskij
- Kosťa Levin + Kitty (sestra Dolly)
- Kitty + Alexej Vronskij

*Které z těch vztahů jsou šťastné a které ne? Jak ty vztahy skončí? Žáci se mají ve dvojicích rozhodnout mezi třemi možnostmi – vztah skončí šťastně, nešťastně nebo smírem. Učitel pak varianty za třídu zapíše do tabulky.*

*Které z problémů a vlastností, jež jsme si zapsali do myšlenkové mapy na začátku hodiny, asi budou především tématem románu? Žárlivost.*

### **(15 min.) Řízené čtení:**

*V knize i ve filmu se dál rozvíjejí osudy všech tří, resp. čtyř párů. Nás ale bude zajímat především příběh Anny Kareninové. Anna Kareninová si v Moskvě zatančila s Vronským na plese. Podívejme se, jak to bude dál vypadat s ní i s Kitty. Jedno důležité setkání u vlaku už jsme viděli. Podíváme se na další, tentokrát ale do knihy.*

Žáci si přečtou **první ukázkou** z románu, ve které Anna zjišťuje, že Vronskij za ní jede do Petrohradu, a setkává na nádraží se se svým manželem.

*Co si myslí Anna o Vronském? Jakou u ní má Vronskij šanci? Jak se změnil její vztah k manželovi?*

Žáci si přečtou **druhou ukázkou**, ve které Karenin mluví s Annou o tom, že by si měla dát pozor na to, jak se k sobě s Vronským chovají.

*Jak se vztah s Vronským a Annou vyvíjel dál? Co si o tom myslí Karenin? Má Annu rád? Doložte. Ví o tom Anna? Jak se vyvíjí vztah Anny ke Kareninovi? Co by podle vás měla Anna udělat teď?* Učitel žákům promítne tři možnosti:

- Anna by se měla s Vronským rozejít, protože rodina je přednější.
- Anna by měla Kareninovi všechno říct, protože láska je přednější.
- Anna by měla svůj vztah s Vronským tajit, protože díky tomu zůstanou všichni šťastní.

#### **(5 min.) Ukázka z filmu:**

*Anna se rozhodla pro třetí možnost. Všechno jde dobře, až do jednoho osudného dne na dostizích, které Vronskij jede a kam se přijde podívat kromě Anny také Karenin.*

Učitel přehraje ukázkou z filmu (1:00:45–1:04:00), ve které Vronskij na dostizích spadne, musí zastřelit svého koně a Anna vše s hrůzou pozoruje, zatímco Karenin pozoruje ji.

*Co se teď Kareninovi asi honí hlavou?*

#### **(4 min.) Řízené čtení:**

*Karenin se sice dál tváří jako že nic, ale Anna se rozhodne mu všechno říct. Vronskij jí už mnohokrát říkal, aby to udělala, navíc nedávno zjistila, že je s ním těhotná, a tak už nemá sílu se dál přetvařovat.*

*Co byste jí na to být Kareninem řekli?*

*Vronskij je přesvědčený, že ho Karenin vyzve na souboj. Šli byste do toho?*

*Anna je přesvědčená, že se s ní rozvede. Co si o tom může myslet Karenin?*

Učitel žákům promítne Kareninovy dvě možnosti a nechá je hlasovat:

- Vyzvat Vronského na souboj.
- Rozejít se s Annou.

*Karenin zvažoval obě možnosti. Přečtete si, jak na Annino oznámení nakonec zareagoval v dopise, který jí poslal.*

Žáci si přečtou dopis od Karenina a jeho hodnocení dopisu (**třetí ukázka**).

*Souhlasíte s Kareninem? Jak podle vás dopis pochopí Anna? Co by měla podle vás udělat?*

### **(5 min.) Ukázka z filmu:**

*Anna čeká Vronského dítě, ale bojí se, že přijde o syna, a tak s Kareninem zůstává. Když pak téměř zemře při porodu, donutí Karenina, aby se s Vronským usmířil. Jenže Anna porod přežije, a tak se smír mezi ní a Kareninem stává pro oba nesnesitelný. Když se Vronskij, který bez Anny nechce žít, pokusí o sebevraždu, Anna se rozhodne od Karenina odejít. I když to znamená, že přijde o syna. I se svou dcerou pak s Vronským cestuje po Evropě. Ale nudí se, chybí jí Petrohrad, její syn a přátelé. Jaké byla ale podle vás bylo vrátit se do Ruska? Stálo by to za to?*

Učitel žákům přehraje třetí ukázku z filmu, ve které se Anna vydává do opery a zjišťuje, že už ve společnosti není vítána.

*Jak se liší přijetí Anny a Vronského? Jak vnímají jejich vztah? Proč? Jak se Anna cítí? Jak se asi dál vyvíjí nebo bude vyvíjet její vztah s Vronským? Čeho všeho se teď Anna asi bojí?*

### **(10 min.) Řízené čtení:**

*Anna by od Karenina ráda dostala povolení k rozvodu, ale tomu se do toho nechce. Navíc se v s Vronským Petrohradě čím dál víc hádá, a tak se dohodnou, že odjedou na venkov. Jenže Vronskij musí ještě něco vyřešit u své matky a Anna mu nevěří. Vydává se proto za ním.*

Žáci si přečtou **čtvrtou ukázku**, ve které Anna přichází na nádraží a nakonec skočí pod vlak.

*Proč to Anna udělala? Dosáhla tím svého?*

Žáci si přečtou poslední, **pátou ukázkou**, ve které Levinův bratr mluví s hraběnkou Vronskou a Vronským a Annin příběh se tak uzavírá.

*Dopadlo to pro jednotlivé postavy dobře, nebo špatně?*

### **C) Reflexe (10 min.)**

#### **(5 min.) Otázky na postavy:**

*Vymyslete alespoň jednu otázku, která se bude týkat Anny, Vronského a Karenina.*

Měl/a (jméno postavy) právo (něco udělat)? Př.: Měla Anna právo odejít od svého manžela? Žárlit na Vronského?

*Zkuste si na tyto otázky odpovědět ve dvojicích. Následně se podělte o své otázky a odpovědi se třídou.*

#### **(5 min.) Žebříček:**

*Vyplňte si následující tabulku:*

- Nejlépe rozumím... Anně, Vronskému, Kareninovi
- Nejméně rozumím... Anně, Vronskému, Kareninovi
- Morálně správně se zachoval/a... Anna, Vronskij, Karenin
- Morálně špatně se zachoval/a... Anna, Vronskij, Karenin

*Pokud vás zajímají osudy dalších postav, zhlédněte film nebo si přečtěte román.*

## 8.2. Erich Maria Remarque, *Na západní frontě klid*

Erich Maria Remarque obvykle bývá probírán společně s autory tzv. ztracené generace. Přestože to byl původně německý autor, v jeho díle se objevují obdobné motivy jako u autorů ztracené generace. I v díle *Na západní frontě klid* jsou popsány pocity vojáků, kteří se po návratu z války nejsou schopní vyrovnat s obyčejným životem. Ukazuje se zde, že přestože člověk často vstupuje do války plný ideálů, jako je boj za vlast a rodinu, nebo bývá přesvědčený, že ve válce získá čest a stane se velkým hrdinou, nakonec zjišťuje, že válka lidi ničí. A je jedno na které straně barikády stojíte. Ve skutečnosti totiž člověk nakonec nebojuje proti tomu velkému a zlému nepříteli, jak mu byl vykreslen propagandou, ale proti lidem, kteří jsou stejní jako on, kteří také bojují jen za svoji rodinu a jejich jediným cílem je přežít.

Hlavní postavou románu je Paul Baumer, který i se svými spolužáky na naléhání středoškolského učitele nadšeně narukuje do armády. Velmi rychle ale zjišťuje, že sice miluje svou vlast a není žádný zbabělec, jenže válka není nějaké dobrodružství, které by z vojáků udělalo hrdiny. Ve válce se totiž bojuje za ideály mocných, které ale s tím, co potřebuje obyčejný člověk, který za tyto ideály umírá, nemají nic společného. Paula navíc sužuje pocit samoty. Všichni jeho přátelé jsou mrtví, a i když ho stále ovládá touha po životě, vlastně neví, k čemu se má vrátit, protože to, co vojáci prožili na frontě, nikdo jiný nedokáže pochopit. Nakonec umírá i on sám.

Přestože žáci třetího ročníku střední školy, pro něž je tato lekce připravena, obvykle nezažili válku z první ruky, romány z válečného prostředí pro ně bývají velmi atraktivní. Tento protiválečný román navíc rozvíjí v žácích schopnost empatie. Ukazuje jim válku z pohledu obyčejného člověka, pěšáka, který se svou situací může jen těžko něco udělat a snaží se jen den za dnem přežít a zároveň si postupně uvědomuje, že proti němu stojí také jen úplně obyčejní lidé, kteří jsou stejní jako on, válku nerozpoutali a ani ji nechtějí. Prostřednictvím románu se žáci také můžou seznámit s pojmem propaganda, které je v dnešní době obecně často skloňované.

Pro některé žáky ale může být nepříjemné poměrně surový popis válečných hrůz, kterému se autor rozhodně nevyhýbá. Stejně je tomu i ve filmové adaptaci tohoto románu.

První filmová adaptace tohoto románu vznikla ve Spojených státech už v roce 1930, pouhý rok po vydání knihy, a získala Oscara za nejlepší film a režii. Velmi dobře byla přijata jak kritiky, tak diváky a dodnes se o ní mluví jako o nejlepší adaptaci tohoto románu.

Další adaptace vznikla v koprodukcí USA a Velké Británie v roce 1979. Tato adaptace se důsledně drží originálu. Paul zde často promlouvá slovy literárního Paula, sdílí s divákem své pocity a názory.

Zatím poslední adaptace z roku 2022, na které se podílely opět Spojené státy tentokrát v koprodukcí s Německem, měla úspěch zejména u filmových kritiků, kteří ji ocenili dokonce čtyřmi Oscary – za nejlepší kameru, původní hudbu, výpravu a také za nejlepší mezinárodní film. Diváci už jsou ale k této adaptaci chladnější, protože se významně odchyluje od své románové předlohy. Paul je opět jen kolečkem ve válečném soukolí. Jeho postava je ovšem pojata jinak než v románu. Například už proto, že Paul v podstatě nedostává prostor k tomu, aby cokoli řekl. Tuto jeho roli předznamenává už jedna z úvodních scén, na které je vidět, jak jsou sbírány uniformy po mrtvých vojácích, opraveny a dány novým rekrutům. Jednu z těchto uniforem dostává i Paul ještě se jmenovkou jejího původního majitele. Plný nadšení se pouští do víru bojů, ale rychle vystřízliví. Přichází – stejně jako v románu – o své přátele, pozoruje válečné hrůzy, až ztrácí svou vlastní identitu. Když už se zdá, že je válka u konce a že přežil, jeho velitelé je pošlou do posledního boje. V tu dobu už je i z Paula jen stroj na smrt. Zabíjí každého, kdo mu přijde pod ruku, a nakonec on sám umírá, když ho střílí jeden z protivníků. Jeho smrt je zbytečná, protože k ní došlo jen pár minut před koncem války, zdá se ale, že je zbytečná jinak než v románu.

V tomto filmovém zpracování může také divák porovnat život obyčejných vojáků v bídě a neustálém strachu s životem těch důležitých a mocných v luxusu. Kromě Paulovy dějové linky se zde totiž objevuje dějová linka týkající se diplomata, který se snaží vyjednat příměří. Ačkoli to tedy Paul neví, není na to sám. Není jediný, kdo chce, aby se vrátil zpátky domů živý a zdravý.

Pro lekci byly zvoleny dvě ukázky z adaptace z roku 2022. První z nich ukazuje válečné nadšení a propagandu. Druhá z nich pak zobrazuje situaci, kdy Paul poprvé nablízko zavraždil francouzského vojáka a následně mu dochází, že je to stejně

obyčejný člověk jako on sám, a lituje toho, co udělal, jenže nakonec odchází zpátky do války a na svá předsevzetí zapomíná. Tato scéna je sice velmi násilná, ale ukazuje jak hrůznou realitu války, tak Paulovu sebereflexi. Jak už bylo řečeno, ani Remarque sám se ve svém díle popisu násilí nevyhýbá. Výhoda ukázky je, že Paul v ní prakticky vůbec nemluví, takže divák jen sleduje jeho řeč těla a jeho jednání a sám musí přemýšlet o tom, co se mu asi honí hlavou a proč.

### **8.2.1. Charakteristika lekce a její cíle**

Lekce je určena pro žáky třetího ročníku střední školy a je součástí učiva o meziválečné literatuře první poloviny 20. století. Časová dotace pro tuto lekci je 90 minut.

#### **Cíle lekce:**

- Žák formuluje svoje názory na válku.
- Žák napíše vlastní vypravování na základě filmové ukázky.
- Žák vysvětlí hlavní myšlenku díla *Na západní frontě klid*.

**Výstupy RVP SOŠ z oblasti Estetické vzdělávání,** konkrétně učiva Literatura a ostatní druhy umění a Práce s literárním textem:

- Žák vyjádří vlastní prožitky z recepce daných uměleckých děl.
- Žák text interpretuje a debatuje o něm.

**Výstupy RVP SOŠ z oblasti Vzdělávání a komunikace v českém jazyce,** konkrétně učiva Komunikační a slohová výchova:

- Žák vhodně se prezentuje, argumentuje a obhajuje svá stanoviska.
- Žák umí klást otázky a vhodně formulovat odpovědi.

#### **Důkaz o učení:**

- Pětílístek, vlastní text žáků, zapojování do diskuzí.



## 8.2.2. Příprava lekce

### A) Evokace (10 min.)

#### (5 min.) Diskuse:

Učitel žákům promítne plakát Strýčka Sama, nejprve tak, aby byla viditelná pouze první část nápisu „I want You“, a vede s nimi diskusi o tom, kdo to je.

*Víte, o koho jde? Kdy tento plakát vznikl a za jakým účelem?*

Učitel nejdřív nechá žáky vyjádřit, pak promítne celý plakát a nechá diskusi pokračovat.

*Strýček Sam představuje Spojené státy americké, resp. americkou vládu. Tato postava je inspirována skutečným člověkem, Samuelem Wilsonem, který jako obchodník zásoboval americké vojáky masem během britsko-americké války. Později začala vyobrazení postaršího muže s bílou bradkou oblečeného v barvách americké vlajky, kterému se říkalo Strýček Sam, využívat válečná propaganda na svých plakátech. Nejznámější plakát pochází z roku 1917 a jeho autorem byl James Montgomery Flagg. Účelem tohoto plakátu bylo podnítit vojáky, aby narukovali do americké armády, když se Spojené státy zapojili do první světové války.*

*Znáte nějakou jinou postavu, která byla využívána válečnou propagandou?* Učitel může na tabuli promítnout obrázek komiksové postavy Kapitána Ameriky, která sice vznikla až během druhé světové války, ale měla obdobný účel.

#### (5 min.) Ukázka z filmu a následná diskuse:

Učitel upozorní na to, že používá slovo propaganda, a zeptá se, zda žáci vědí, co to slovo znamená.

Podle definice ministerstva vnitra jde o „systematické šíření informací a myšlenek, především neobjektivním nebo zavádějícím způsobem, za účelem prosazování nebo podpory politické kauzy nebo názoru“. (mvcr.cz 2024)

*Jde vůbec o propagandu? Není to jen povzbuzení k tomu udělat to, co je správné? Vždyť přece člověk by měl být ochotný jít bojovat za vlast a chránit svoje blízké.* Učitel nechá žáky volně vyjádřit a jejich názory nijak nekomentuje.

Učitel žákům promítne první ukázkou z filmu *Na západní frontě klid*, ve které učitelský sbor vyzývá žáky, aby vstoupili do armády (0:9:50–0:11:50).

*Kdy a kde se film odehrává? Co se stalo? Jaké emoce a pocity postavy prožívají a co udělají dál?*

*Šlo tu o válečnou propagandu? Propadli ti kluci propagandě? Jsou lepší, nebo horší než lidé z Ameriky, Francie, Velké Británie, kteří se rozhodli bojovat proti nim?*

### **B) Uvědomění a průběžná reflexe (75 min.)**

*Možná někteří z vás poznali, že jde o film Na západní frontě klid inspirovaný stejnojmenným románem od E. M. Remarqu. Tento román nese motto: „Tato kniha nechce být ani obžalobou, ani vyznáním. Chce se pokusit vydat svědectví o generaci, která byla válkou rozbita – i když unikla jejím granátům.“ Podíváme se na to, co to konkrétně znamená. Necháme Remarquův román, aby nám pomohl nahlédnout do myšlenek jednoho obyčejného vojáka Paula Baumera.*

#### **(10 min.) Ukázka z románu + pětílístek:**

Žáci si samostatně přečtou první ukázkou z románu *Na západní frontě klid*, ve které Paul popisuje, proč se rozhodli narukovat do armády a jak vypadá život na frontě.

*Pomocí metody pětílístku porovnejte, v čem se lišil pohled na válku mladých a starých. Žáci tvoří pětílístek zvlášť pro mladou a zvlášť pro starou generaci. Tvoří ho buď samostatně, nebo společně na tabuli.*

- První slovo: Válka
- Dvě slova: Jaká válka je?
- Tři slovesa: Co se ve válce děje?
- Čtyři slova: Co nám válka přinese?
- Jedno slovo: Co pro nás válka znamená?

*Jak válka Paula změnila?*

#### **(30 min.) Ukázka z filmu + reflexe pomocí vlastní tvorby:**

Učitel pustí druhou ukázkou z filmu (1:21:30–1:29:40), ve které se Paul krčí v jámě, do které přijde nepřátelský voják. Paul ho v sebeobraně skoro zabije. Pak mu dochází, co se stalo, a snaží se vojákovi pomoci. Voják ale umírá a Paul zjišťuje, že to byl obyčejný člověk stejně jako on. Pak odchází pryč.

*Co se stalo?*

*Jaké emoce Paul postupně prožívá? Učitel na tabuli společně se žáky vytvoří časovou osu.*

*Napište vlastní vypravování inspirované filmovou ukázkou, ve kterém zachytíte Paulovy motivy pro jeho činy a pocity, které při tom prožívá.*

Učitel pak nechá několik vypravování přečíst před třídou. S žáky si povídá o tom, jaké pocity a motivy ve svých textech nejčastěji popsali.

**(25 min.) Ukázka z knihy + podvojný deník:**

*Přečtěte si, jak jsou Paulovy pocity a motivy popsány v románu. Místa, která vyprávějí o tom, jak se Pavel cítil nebo proč udělal to, co udělal, si označte. Do textu si můžete připsat své vlastní poznámky a názory na Pavlovo jednání.*

Žáci čtou druhou ukázkou z románu, která dějově odpovídá tomu, co předtím viděli ve filmu, a formou podvojného deníku si k textu připisují své poznámky. Z ukázky vyplývá, že Paul byl už dopředu rozhodnutý zabít kohokoli, kdo by k němu do jámy spadl, protože se bál o svůj vlastní život. I pak, když vojáka smrtelně zranil, se bál, že ho voják prozradí svým křikem. Když zjistil, že voják umírá, v první chvíli mu chtěl pomoci, protože se bál, že ho objeví nepřátelé a v tom případě by pro Pavla bylo lepší, kdyby vojákovi pomáhal. Když ale voják zemřel, začal přemýšlet nad ním jako nad člověkem a došlo mu, co udělal. Pak se rozhodl pomoci alespoň jeho rodině. Nakonec ale odchází a na mrtvého vojáka v podstatě zapomíná, protože se vrací zpátky do války a jediné, co chce, je přežít.

**(5 min.) Metoda jednoho slova**

*Kterou emoci Paul prožíval nejsilněji? Vyberte jednu jedinou. Žáci budou pravděpodobně zmiňovat strach, lítost, soucit nebo výčitky svědomí.*

*Proč Paul udělal to, co udělal? Z čeho měl strach? Jaký byl jeho postoj k vojákovi na začátku? Proč se Paulův postoj k vojákovi změnil? Proč s ním najednou soucítil? Měl Paul i nějaké „sobecké“ důvody pro to, že chtěl vojákovi pomoci?*

*Jak tato ukázka souvisí s mottem románu?*

**(5 min.) Ukázka z knihy a práce ve dvojici:**

*Přesuneme se teď do závěru románu, kde Paul hodnotí to, jak ho válka změnila.*

Žáci si přečtou předposlední ukázkou.

*Po této ukázce následují už jen asi dva odstavce a závěr. Jak by kniha měla skončit podle vás? Ve dvojicích vyberte vhodný závěr z nabízených možností a vysvětlete, proč jste ho zvolili. Žáci zde mají na výběr ze tří možností:*

- „Padl v září 1918, jednoho dne, kdy po celé frontě bylo tak pokojně a tiše, že se zpráva z bojiště omezila na jedinou větu: na západní frontě klid...  
Padl kupředu a ležel na zemi, jako by spal. Když ho obrátili, viděli, že se asi dlouho netrápil; – jeho obličej měl tak klidný výraz, jako by byl téměř spokojen, že to tak skončilo.“
- „A pak jednoho dne v září 1918 bylo po celé frontě tak pokojně a tiše, že se zpráva z bojiště omezila na jedinou větu: na západní frontě klid...  
Válka skončila a Pavel se mohl vrátit domů. Spokojený, že už se nebude muset nikdy trápit. Klidný, protože věděl, že ta hrůza už skončila.“
- „V září 1918, jednoho dne, kdy na celé frontě bylo tak pokojně a tiše, že se zpráva z bojiště omezila na jedinou větu „Na západní frontě klid...“, se Pavel konečně mohl vrátit domů.  
Nebyl ale spokojený ani klidný, protože mu bylo jasné, že se bude ještě dlouho trápit. Jeho boj totiž už nikdy neskončí.“

*Vyznívá podle vás závěr románu i jeho název absurdně až sarkasticky? Proč? Který konec byste považovali za šťastný?*

### **C) Reflexe (5 min.)**

#### **(5 min.) Pětílístek:**

*Vytvořte pětílístek, ve kterém shrnete svůj názor na válku. Pětílístek má stejnou strukturu jako v úvodu lekce.*

### **8.3. Reflexe lekcí**

S promítáním filmu *Anna Karenina* mám zkušenosti již z předchozích let, a to z jedné učňovské a jedné maturitní třídy. Tento film má u žáků vždy velký úspěch, protože se dotýká problémů, které jsou jim velmi blízké a sami je už ve své rodině často byli nuceni řešit. Úspěchem této hodiny v druhém ročníku jsem si proto byla poměrně jistá. Bála jsem se ovšem, že pro žáky budou připravené ukázky z románu příliš dlouhé a nestihnou je ve stanoveném čase přečíst.

Díky úvodní ukázce z filmu se žáci rychle dostali do příběhu románu, pochopili zápletku a seznámili se se všemi důležitými postavami. Žáky zajímalo, jak příběh pokračuje dál, a proto jim nevadilo pustit se do čtení ukázky. Díky tomu, že byla ukázka z románu rozdělena na několik kratších úseků, po nichž vždy následovala krátká reflexe čteného, a navíc se střídaly ukázky z románu a z filmu, žáci nakonec bez problémů přečetli během dvou hodin celou románovou ukázku a v závěru velmi horlivě vyjadřovali své názory na Annu, Vronského i Karenina.

Největší potíže jim činilo zadání předposledního úkolu, kdy měli vymyslet vlastní otázky, které by se týkaly oprávněnosti jednání Anny, Vronského nebo Karenina. Když jsem viděla, že si s tím skutečně nevědí rady, začala jsem pokládat své otázky, které jsem měla připravené (např. zda měla Anna právo opustit svého syna, zda měla právo na lásku, zda měl Vronskij právo „ukrást“ Annu Kareninovi, zda měl Karenin právo bránit Anně v jejím vztahu s Vronským, zda měl právo se s ní nerozvést apod.). Říct svůj názor na tyto otázky už pro žáky těžké nebylo a rozvinula se živá diskuse o tom, jak moc člověk může být v životě sobecký.

Někteří žáci se také hůř orientovali ve filmu a delší dobu jim trvalo, než si zvykli na to, že se některé scény odehrávají jakoby v divadle.

V předchozích letech jsem v učňovské třídě také promítala film *Na západní frontě klid*, ovšem starší adaptaci z roku 1979, kterou žáci hodnotili velmi kladně, a proto jsem byla zvědavá, jak se bude žákům pracovat s touto novější verzí. Téma války je navíc v současné době stále aktuální, a tak jsem očekávala, že žáci budou s hodinou spokojení.

Žáky třetího ročníku zpočátku příliš nezaujalo téma propagandy. Zdá se, že jsou s ním velmi dobře obeznámeni už z hodin občanského základu. Docela dobře se ovšem dokázali vžít do pocitů mladší a starší generace, které mají vůči válce, ačkoli se jim nechtělo do samostatného vytváření pětilístku, takže jsme ho nakonec tvořili společně na tabuli. Vzhledem k tomu, že na hodině bylo jen 14 žáků, nebyl to problém.

Nejvíce žáky zaujala nejdelší filmová ukázka. Po menším pobídnutí se všichni pustili do vymýšlení Paulova monologu a prakticky nikdo z nich nezůstal jen u dvou třech vět, ale Paulův vnitřní monolog rozvinuli. Se zájmem si pak přečetli jeho pocity v románu, a to i přesto, že se v zásadě shodovaly s tím, jak jeho vnitřní pochody

dokázali vystihnout oni. Protože jsem v průběhu hodiny žákům prozradila, že existuje ještě starší adaptace tohoto románu, v tuhle chvíli někteří, když čekali, až ostatní ukázkou dočtou, začali hledat i tuto verzi, protože je zajímavé i toto zpracování této scény. Nejzajímavější diskuse vznikla u poslední části ukázky z románu, kdy měli žáci zvolit podle nich nejvhodnější konec. Žáci se zde zamýšleli nad tím, který konec by byl vlastně pro Paula nejšťastnější a v podstatě se shodli na tom, že román musel skončit jeho smrtí. V diskusi k závěrečnému pětilístku, který už žáci tvořili skutečně samostatně, se ukázalo, jak se přece jen jejich názory na válku liší.

Hodinu hodnotili žáci v obou případech kladně. Díky filmovým ukázkám byli motivováni ke čtení literárních ukázek a jejich interpretaci. Do diskuzí se různou měrou zapojovali prakticky všichni žáci. Je tedy možné konstatovat, že v obou případech se v zásadě podařilo naplnit definované cíle lekcí a směřovat k naplnění výstupů RVP SOV. S žáky je ovšem nutné dále pracovat, aby se v dovednosti prezentovat a obhajovat vlastní stanovisko, vhodně argumentovat a také interpretovat díla dále zlepšovali.

## 9. Závěr

V úvodu diplomové práce jsem si stanovila za cíl zjistit, zda je přínosné čtení beletrie a zda může přinášet obdobné benefity sledování filmů, a popsat, a jakým způsobem je možné pracovat s filmem v hodinách literatury.

Nejprve jsme si ukázali, že čtení beletrie má na člověka skutečně blahodárný vliv. Tzv. hluboké čtení, kdy se čtenář vžívá, do toho co čte, u něj totiž rozvíjí empatii, pomáhá mu, aby se následně lépe orientoval v různých životních situacích, dokázal předvídat, co by se mohlo stát, kdyby..., a v neposlední řadě také podporuje rozvoj kritického myšlení.

Přestože film bývá mnohdy zatracován jako neužitečné, nebo dokonce škodlivé médium, současné studie dokládají, že zejména oceňovaná díla, ať už filmy, nebo seriály, narativního charakteru mají na lidskou mysl obdobný vliv jako na beletrie. V první řadě je ovšem nutné si připustit, že k filmu je nutné přistupovat jinak než jen jako k adaptaci literárního díla. Film totiž nikdy nedokáže obsáhnout takové množství postav, událostí atd. jako román. To z něj ale nedělá o nic podřadnější médium. Stejně jako beletrie totiž předkládá složité významy, jež můžou diváci dekódovat pouze tak, že se stanou aktivními pozorovateli, kteří přemýšlí nejen o postavách, jejich činech a motivech, nebo o příběhu, ale o všech jednotlivých složkách filmu, jako je zvuk, mizanscéna atd. Filmy podobně jako knihy divákovi ukazují zjednodušený model světa, v němž je pro diváka jednodušší se orientovat než v reálném životě, dokonce ho můžou zavést do míst, která by divák sám na vlastní oči v realitě nikdy vidět nemohl. Díky tomu všemu filmy podobně jako krásná literatura dokážou rozvíjet teorii mysli.

Beletrie a film tedy mají mnoho společného. To, co je spojuje především a díky čemu dokážou působit na člověka, je příběh. Ze statistik však vyplývá, že přestože žáci středních škol čtou hodně, obvykle nejde o beletrii, ale spíš o publicistiku, SMS, blogy, komentáře apod. Film je žákům bližší, ačkoli i zde mají žáci tendenci sledovat především krátká videa od různých influencerů, než filmy nebo seriály. V obou případech se tedy žáci přestávají setkávat s příběhem. To je ale chyba, protože právě příběh je to, co člověku pomáhá stát se „lepší člověkem“.

Vzhledem k tomu, že RVP přikládá velkou důležitost nejen získávání nových vědomostí a dovedností, ale také rozvoji postojů a hodnot, je zřejmé, že úlohou

školy, resp. učitele má být nejen předávání informací, ale do určité míry také výchova žáka. Velkou pomocí mu v tom jednoznačně může být jak beletrie, tak film. Praktická část této práce je proto zaměřená na to, jakým způsobem je možné pracovat v hodinách literatury s filmem, resp. s filmovými ukázkami tak, aby učitel směřoval k naplňování cílů a výstupů daných RVP SOV a motivoval žáky ke čtení.

Nejprve jsou zde představeny výsledky dotazníkového šetření, které jsem provedla jednak na náhodně vybraných středních školách, jednak ve dvou třídách, kde už druhým, resp. třetím rokem učím český jazyk a literaturu. Z výsledků dotazníkového šetření podle mého názoru vyplývají minimálně tři zajímavé věci.

Zaprvé, ačkoli žáci obecně příliš nechtou a k beletrii nemají dobrý vztah, většinově jsou přesvědčení o tom, že učivo týkající se literatury by mělo být součástí středoškolského vzdělání. Za neužitečnější považují možná docela překvapivě literární teorii.

Zadruhé, film je žákům pochopitelně mnohem bližší, protože s nějakým videem se žáci setkávají prakticky každý den, a tak by uvítali, pokud by se na škole věnoval prostor i výuce filmu. Více než filmová historie je ale obdobně jako literatury zajímavá jeho teorie a ze všeho nejraději by stáli o to, aby si zkusili natočit vlastní video.

Zatřetí, dlouhodobá práce s ukázkami v hodinách literatury skutečně vede k tomu, že žáci k literatuře získávají pozitivnější vztah. Žáci třetího ročníku, které jsem celý rok vytrvale nutila číst dlouhé ukázky různých románů a novel, se o rozboru děl ve škole vyjadřovali mnohem pozitivněji než žáci z druhého ročníku nebo z ostatních škol.

Dál jsou zde uvedeny příklady dvou lekcí, v nichž se propojuje použití jak literárních, tak filmových ukázek. Obě tyto lekce jsem vyzkoušela v praxi a v obou případech jsem u žáků zaznamenala velmi kladnou odezvu. Pro žáky film fungoval už na začátku hodiny jako motivace. Také jim pomáhal udržet pozornost a lépe se zorientovat v příběhu románu. Doslova je vtáhl do děje, takže pak ochotně četli literární ukázky a bylo pro ně jednodušší se zapojovat do diskuzí a dalších aktivit.

Zdá se tedy, že propojení literatury a filmu v hodinách literatury má rozhodně smysl. Ovšem za předpokladu, že zaprvé, pracujeme s příběhem, nejen s ukázkami vytrženými z kontextu, a zadruhé, žáky vedeme k reflexi těchto děl.



## Seznam literatury

### Knižní zdroje:

ARISTOTELÉS. *Poetika*. 5. vyd., v Orbisu 1. Praha: Orbis, 1962.

BORDWELL, David a THOMPSON, Kristin. *Umění filmu: úvod do studia formy a stylu*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění, 2011. ISBN 978-80-7331-217-6.

BRUNER, Jerome. *Making Stories: Law, Literature, Life*. Harvard University Press, 2003. ISBN 0-674-01099-X.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana; LANDOVÁ, Hana; MAZÁČOVÁ, Pavlína; PRÁZOVÁ, Irena a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1378-9.

FOSTER, Thomas C. *Jak číst film: cinefilův průvodce po světě pohyblivých obrázků*. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-7577-183-4.

GREENFIELD, Susan. *Mind Change: how digital technologies are leaving their mark on our brains*. New York: Random House, 2015. ISBN 978-0-81299383-7.

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

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.

CHATMAN, Seymour Benjamin. *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-260-2.

KANT, Immanuel. *Kritika soudnosti*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1975.

KOKEŠ, Radomír D. *Rozbor filmu*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2015. ISBN 978-80-210-7756-0.

KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4., rozš. a prep. vyd. Praha: Galén, 2014. ISBN 978-80-7492-069-1

KRÁTKÁ, Jana a VACEK, Patrik. *Audiovizuální edukace jako součást mediální výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4684-9.

KUBÍČEK, Tomáš; HRABAL, Jiří a BÍLEK, Petr A. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.

MCLUHAN, Marshall a JIRÁK, Jan. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. 2. rev. vyd., v Mladé frontě 1. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2409-9.

MONACO, James. *Jak číst film: svět filmů, médií a multimédií: umění, technologie, jazyk, dějiny, teorie*. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01410-6.

NÜNNING, Ansgar. Kde se potkávají historiografická metafikce a naratologie. K aplikované kulturní naratologii. In: TOPINKA, Daniel a kol. *Kultura–Média–Komunikace Speciál 2/2009. Vyprávění – identita – difference. Vybraná témata kulturních studií*. Olomouc: Univerzita Palackého 2009, s. 13-37. ISSN 1804-0365.

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

WOLFOVÁ, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0011-6.

### **Studie a články:**

ADLER, Rudolf. *Filmová/audiovizuální výchova. Proč a jak*. Metodický portál: Články. Online. 14. 03. 2011, [cit. 2024-06-17]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10785/filmova-audiovizualni-vychova.-proc-a-jak.html>.

ADLER, R. a kol. *Podkladová studie: Filmová a audiovizuální výchova*. Online. Praha: NÚV, 2019 [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/podkladova\\_studie/filmova\\_audiovizualni\\_vychova.pdf](https://www.npi.cz/images/podkladova_studie/filmova_audiovizualni_vychova.pdf)

BÍLEK, Petr. A. Učitelé vyhánějí démona teorie. *A2* 15, 2019, č. 7, s. 5.

BÍLEK, Petr A. Proč je důležité učit literaturu. *A2* 16, 2020, č. 15, s. 18.

BLACK, Jessica a BARNES, Jennifer L. Fiction and social cognition: The effect of viewing award-winning television dramas on theory of mind. Online. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2015, roč. 9, č. 4, s. 423-429 [cit. 2024-06-17]. ISSN 1931-390X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/aca0000031>.

BUBENÍČEK, Petr. Proměny myšlení o literatuře ve filmu. *Česká literatura v intermediální perspektivě: IV. kongres světové literárněvědné bohemistiky*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2011, s. 135–144.

BUBENÍČEK, Petr. Zásahy adaptace. Ke studiu literatury ve filmu. *Česká literatura: časopis pro literární vědu*. Praha: ÚČL AV ČR, 2013, roč. 61, č. 2, s. 156-182. ISSN 0009-0468.

CASTANO, Emanuele. Art films foster theory of mind. Online. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2021, roč. 8, č. 1 [cit. 2024-06-17]. ISSN 2662-9992. Dostupné z: <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00793-y>.

CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza; BAUER, Šimon; PETRUŽELKA, Benjamin. *Mapování realizace vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích*. Online. Praha: FF UK, 2016 [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: [https://mk.gov.cz/doc/cms\\_library/studie\\_mapovani\\_fav\\_na\\_ceskych\\_skolach-7806.pdf](https://mk.gov.cz/doc/cms_library/studie_mapovani_fav_na_ceskych_skolach-7806.pdf).

CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza; MATÚŠOVÁ, Petra; ŠILER, Jakub. *Mapování vzdělávacího oboru filmová/audiovizuální výchova na českých základních školách a gymnáziích 2021/22*. Online. Praha: Asociace pro filmovou a audiovizuální výchovu, 2022 [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: [https://www.filmvychova.cz/wp-content/uploads/2022/05/FAV\\_zprava\\_final.pdf](https://www.filmvychova.cz/wp-content/uploads/2022/05/FAV_zprava_final.pdf)

GREENFIELD, Patricia M. Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned. Online. *Science*. 2009, roč. 323, č. 5910, s. 69-71. ISSN 0036-8075. Dostupné z: <https://doi.org/10.1126/science.1167190>. [cit. 2024-06-18].

JIRÁK, Jan a ŠEBESTA, Karel. Mediální výchova a její výhledy v ČR. *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. 1995, roč. 98, č. 20, s. 12. ISSN 0139-5718.

KOŠTÁLOVÁ, Hana; ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina Šafránková; HAUSENBLAS, Ondřej; ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Online. Praha: ČŠI, 2010 [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>.

LAUFKOVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2018, č. 1, s. 29–61.

MAR, Raymond A. a OATLEY, Keith. The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. Online. *Perspectives on Psychological Science*. 2008, roč. 3, č. 3, s. 173-192. ISSN 1745-6916. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x>. [cit. 2024-06-17].

MAR, Raymond A.; OATLEY, Keith; DJIKIC, Maja a MULLIN, Justin. Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. Online. *Cognition & Emotion*. 2011, roč. 25, č. 5, s. 818-833. ISSN 0269-9931. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151>. [cit. 2024-06-18].

OATLEY, Keith. Fiction: Simulation of Social Worlds. Online. *Trends in Cognitive Sciences*. 2016, roč. 20, č. 8, s. 618-628. ISSN 13646613. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002>. [cit. 2024-06-17].

VÚP. Filmová/Audiovizuální výchova pro gymnázia. Online. *Metodický portál: Články*. 05. 11. 2010, [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/9953/FILMOVA-AUDIOVIZUALNI-VYCHOVA-PRO-GYMNAZIA.html>. ISSN 1802-4785.

### **Další online zdroje:**

BLAŽEK, Radek; JANOTOVÁ, Zuzana; POTUŽNÍKOVÁ, Eva; BASL, Josef. *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Online. Praha: ČŠI, 2019 [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezinárodní šetření/PISA\\_2018\\_narodni\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/PISA_2018_narodni_zprava.pdf)

*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018: český jazyk a literatura*. Online. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>.

O šetření PISA. Online. *Česká školní inspekce*. 2024. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>. [cit. 2024-06-17].

PLÁTENÍK, Petr; CZESANY DVOŘÁKOVÁ, Tereza; SOBEK, Pavel. *Jak na filmovou výchovu a proč ji potřebujeme: Manuál pro rozvoj oboru filmové/audiovizuální výchovy*. Online. Praha: ASFVAV, 2022 [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: <https://www.filmvychova.cz/wp-content/uploads/2022/11/ASFVAV-Manual-pro-FAV-A4-lowres.pdf>

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Online. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001\\_RVP\\_GYM\\_uplne\\_zneni.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf).

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 23 – 41 – M/01 Strojírenství*. Online. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-06-17]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvpsov/ciste/23-41-M01.pdf>

*Auguste a Louis Lumièrové*. Online. In: Wikipedia: the free encyclopedia. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2024. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Auguste\\_a\\_Louis\\_Lumièrové](https://cs.wikipedia.org/wiki/Auguste_a_Louis_Lumièrové). [cit. 2024-06-17].

*Základní výsledky Sčítání lidu, domů a bytů - Česká republika 2021*. Praha: Český statistický úřad, 2023. ISBN 978-80-250-3354-8.

### **Zdroje použité v lekcích:**

Definice dezinformací a propagandy. Online. *Ministerstvo vnitra České republiky*. 2024. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/chh/clanek/definice-dezinformaci-a-propagandy.aspx>. [cit. 2024-06-17].

TOLSTOJ, Lev Nikolajevič. *Anna Kareninová*. 23. vyd. (v tomto překl. 5.). Praha: Odeon, 1978. ISBN 978-80-7602-509-0

REMARQUE, Erich Maria. *Na západní frontě klid*. 2. vyd. Praha: Melantrich, 1929.

WRIGHT, Joe (režisér). *Anna Karenina*. Film, DVD. Praha: Magicbox, 2021. 130 min.

BERGER, Edward (režisér). *Na západní frontě klid*. Film, online. Netflix, 2022. 148 min.

### **Obrázky použité v lekcích:**

*Anna Karenina* (2012). Online. In: IMDb.com. 2012. Dostupné z: [https://www.imdb.com/title/tt1781769/mediaviewer/rm1846716928/?ref\\_=tt\\_ov\\_i](https://www.imdb.com/title/tt1781769/mediaviewer/rm1846716928/?ref_=tt_ov_i). [cit. 2024-07-08].

FLAGG, James M. *I want you for U.S. Army: nearest recruiting station*. Online. In: Wikipedia.org. 2017. Dostupné z: [https://en.wikipedia.org/wiki/Uncle\\_Sam?oldid=311536330#/media/File:J.\\_M.\\_Flagg,\\_I\\_Want\\_You\\_for\\_U.S.\\_Army\\_poster\\_\(1917\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Uncle_Sam?oldid=311536330#/media/File:J._M._Flagg,_I_Want_You_for_U.S._Army_poster_(1917).jpg). [cit. 2024-07-08].

*Strýček Sam ilustrace*. Online. In: PNGEGG.com. 2024. Dostupné z: <https://www.pngegg.com/cs/png-zxxnz>. [cit. 2024-07-08].

*Kapitán Amerika*. Online. In: Edna.cz. 2024. Dostupné z: <https://www.edna.cz/runtime/userfiles/series/avengers/Captain-America-a2-4b28c02687b71df691617c9ae4a4a3a3.png>. [cit. 2024-07-08].

## **Přílohy**

Příloha č. 1. Výsledky dotazníkového šetření prováděného na školách:

Příloha č. 2. Výsledky dotazníkového šetření prováděného ve vybraných třídách:

Příloha č. 3. Pracovní list k lekci Lev Nikolajevič Tolstoj, *Anna Kareninová*

Příloha č. 4. Prezentace k lekci Lev Nikolajevič Tolstoj, *Anna Kareninová*

Příloha č. 5. Pracovní list k lekci Erich Maria Remarque, *Na západní frontě klid*

Příloha č. 6. Prezentace k lekci Erich Maria Remarque, *Na západní frontě klid*

### **Příloha č. 1. Výsledky dotazníkového šetření prováděného na školách:**

*Vztah žáků SOŠ ke knize a filmu.* Online. Forms.office.com. 2024. Dostupné z: <https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?subpage=design&FormId=eUFt--FPek2q5-CSJFfyWp4au16PPShAsmNrMMIk5PNUN0RHSk1XVEg1UIIISFNCREZNNTNKRUgyUy4u&Token=d0cddaba67a5452ea4da699199385db6>. [cit. 2024-06-20].

### **Příloha č. 2. Výsledky dotazníkového šetření prováděného ve vybraných třídách:**

*Vztah ke knize a filmu.* Online. Forms.office.com. 2024. Dostupné z: <https://forms.office.com/Pages/DesignPageV2.aspx?subpage=design&FormId=eUFt--FPek2q5-CSJFfyWp4au16PPShAsmNrMMIk5PNUODk2VFNTN1JVRjdGUlpDRFBKNVE3RVhUVC4u&Token=2c1549a8f94d4e23a7717c133c1b906a>

## Příloha 3. Pracovní list k lekci Lev Nikolajevič Tolstoj, *Anna*

### *Kareninová*

#### Ukázka č. 1

Strašlivá bouře běsnila a svištěla mezi koly vozů, kolem sloupů na nároží. ... Nadechla se ještě jednou a už vytáhla ruce z rukávů, chtěla se chytit tyče a jít do vozu, když ještě nějaký muž ve vojenském plášti přímo vedle ní zaclonil houpavé světlo svítilny. Ohlédla se a v tom okamžení poznala Vronského. Přiložil ruku ke štítku, sklonil se před ní a tázal se, zda něco nepotřebuje, zda by jí nemohl být k službám. Drahnou chvíli neodpovídala, jen se na něho dívala, a třebaže stál ve stínu, viděla – tak se jí aspoň zdálo – výraz jeho tváře i očí. Byl to zase výraz uctivého obdivu, který na ni tolik zapůsobil včera. Nejednou v posledních dnech i zrovna před chvílkou si říkala, že Vronskij je pro ni jedním z tisíce věčně stejných mladých mužů, jaké potkává na každém kroku, a že si na něho nikdy ani nevzpomene. Ale teď, v prvním okamžiku shledání se jí zmocnila radostná pýcha. Nemusela se ho ptát, co tu dělá. Věděla to stejně jistě, jako by jí byl řekl, že je zde proto, aby byl, kde je ona.

„Nevěděla jsem, že jste tady. Kam jedete?“ řekla a ruka, kterou se chtěla chytit tyče, jí klesla. Ve tváři jí zářila nezkrotná radost a živost.

„Kam jedu?“ opakoval po ní a díval se jí přímo do očí. „Vy víte, že jedu proto, abych byl tam, kde jste vy,“ pravil. „Nemohu jinak.“

A v té chvíli vítr asi zdolal překážku, odvál sníh ze střech vagónů, zalomcoval nějakým utrženým plechem a vpředu plačtivě, smutně houkla a ostře zapískala lokomotiva. Všechny hrůzy sněhové bouře teď byly ještě krásnější. Řekl jí, po čem toužila její duše, ale čeho se bál rozum. Neodpovídala a Vronskij viděl, jak bojuje sama se sebou.

„Odpusťte mi, jestli jsem se vás nějak dotkl,“ začal pokorně.

Mluvil zdvořile, uctivě, ale tak pevně a naléhavě, že dlouho nemohla odpovědět.

„Je to ošklivé, co říkáte, a prosím vás, jste-li dobrý člověk, zapomeňte, co jste říkal, jako zapomenu já,“ pravila konečně.

„Na žádné vaše slovo, na žádný váš pohyb nikdy nezapomenu ani zapomenout nemohu...“

„Dost, dost!“ zvolala v marné snaze dodat přísného výrazu své tváři, do které dychtivě hleděl. Chopila se studené tyče, vystoupila na stupátko a rychle vešla do chodbičky vozu. Ale v chodbičce zůstala stát a vybavila si v mysli, jak to bylo. Aniž vzpomínala na svá či na jeho slova, vystihla citem, že ten kratinký rozhovor je strašně sblížil; a byla ustrašená i šťastná. ... K ránu si Anna na svém sedadle zdřímla, a když procitla, bylo už bílo, světlo, a vlak se blížil k Petrohradu. A už se na ni hrnuly myšlenky na domov, na manžela, na syna, i starosti nadcházejícího dne a dnů příštích.

Jakmile vlak v Petrohradě zastavil a Anna vystoupila, první tvář, která jí padla do očí, byla tvář mužova. Ach bože můj! Kde sebral ty uši, napadlo ji při pohledu na jeho chladný, reprezentativní zjev, a zejména na jeho ušní boltce, podpírající střechu kulatého klobouku a najednou tak zarážející. Když ji uviděl, šel jí s obvyklým posměšným úsměvem naproti a zpřímá se na ni díval velkýma unavenýma očima. Jakýsi nepříjemný pocit jí svíral srdce, když se setkala s jeho upřeným, unaveným pohledem, jako by čekala, že ho uvidí jinak. Zvlášť ji překvapil pocit nespokojenosti s vlastní osobou, který se jí zmocnil při setkání s mužem. Byl to dávný, známý pocit, podobný přetvářce, který před mužem mívala; ale dříve ten pocit nevnímala, až teď si jej jasně a bolestně uvědomila.

„Tak tak. Jak vidíš, milující manžel, milující jako rok po svatbě, planul touhou po tobě,“ řekl rozvláčně svým tenkým hlasem a oním tónem, kterým s ní hovořil skoro vždy, tónem výsměchu každému, kdo by tak mluvil doopravdy.

„Je Serjoža v pořádku?“ zeptala se.

„A to je celá odměna za mé ohnivé city? Je v pořádku, je...“

#### Ukázka č. 2

Anna šla s hlavou sklopenou a hrála si se střapci na kápi... Jakmile spatřila muže, vztyčila hlavu a usmála se jako v polosnu.

„Ty ještě neležíš? Světe, div se!“ řekla. Shodila kápi, ale ani se nezastavila a šla dál do budoáru. „Už je pozdě, Alexeji Alexandroviči,“ ozvala se za dveřmi.

„Anno, musím s tebou mluvit.“

„Se mnou?“ podivila se, vrátila se a pohlédla na něho. „Copak? O čem?“ zeptala se a sedla si. „Tak dobře, promluvíme si, když už to musí být. Ale radši bychom měli jít spát.“ Anna říkala, co jí slina na jazyk přinesla, a jak se tak poslouchala, sama se divila své schopnosti lhát. Jak prostá, přirozená byla její slova a jak pravděpodobné bylo, že se jí prostě chce spát! Měla pocit, že je obrněná neprostopupným krunýřem lži...



„Anno, musím tě varovat,“ řekl.

„Varovat? A před čím?“

Tvářila se tak prostě, tak vesele, že kdo ji neznal, jako ji znal muž, nebyl by zpozoroval ani ve znění, ani ve smyslu jejích slov nic nepřírozeného. Ale on ji znal, věděl, jak si pokaždé všimla, kdykoli šel spát o pět minut později, a ptala se po příčině, věděl, že všechny své radosti, veselí i žaly mu hned sdělovala – a když teď zpozoroval, že Anna nechce vidět jeho duševní stav, že mu nechce říci o sobě ani slovo, znamenalo to pro něj mnoho. Viděl, že hlubiny její duše, které před ním kdysi bývaly vždy otevřeny, jsou mu teď uzavřeny. Nejen to, z jejího tónu poznal, že Anna ani není v rozpacích, ale zrovna jako by mu říkala: ano, jsou uzavřeny, a tak to musí být a bude nadále. Bylo mu teď jako člověku, který se vrátil domů a našel svůj dům zamčený. Ale snad se klíč ještě najde?

„Chci tě varovat,“ pravil tiše, „abys svou nerozvážností a lehkomyšlností nezavdala podnět k lidským řečem. Tvůj dnešní nápadně živý rozhovor s hrabětem Vronským (pevně, klidně a zřetelně vyslovil to jméno) vzbudil pozornost.“

Mluvil a díval se na její rozesmáté oči, nyní pro něho tak nevyzpytatelné a děsivé, ale když mluvil, uvědomoval si veškerou bezúčelnost a prázdnotu svých slov.

„Tohle děláš vždycky,“ odpověděla, jako by mu vůbec nerozuměla a ze všeho, co řekl, schválně pochopila jen to poslední. „Jednou ti vadí, že jsem smutná, podruhé, že jsem veselá. Dobře jsem se bavila. To se tě nemile dotýká?“

Alexej Alexandrovič se zachvěl a zaklesl prsty do sebe, až mu zaprašťelo v kloubech.

„Ach, prosím tě, přestaň s těma rukama, nesnáším to!“

„Anno, já tě nepoznávám,“ řekl Alexej Alexandrovič tiše, ale přemohl se a zdržel se obvyklého pohybu rukou.

„Ale co je vlastně?“ ozvala se s tím nejpřímnějším komickým údivem. „Co mi chceš?“

Alexej Alexandrovič chvilku mlčel a mnul si čelo a oči. Poznal, že místo aby provedl svůj úmysl, totiž varoval svou ženu před společenskou chybou, bezděčně se znepokojuje o to, co je věcí jejího svědomí, a potýká se s nějakou pomyslnou hradbou.

„Chci ti něco říci,“ pokračoval chladně a klidně, „a prosím tě, abys mě vyslechla. Jak víš, pokládám žárlivost za cit urážlivý a ponižující a nikdy bych se tím citem neřídil. Ale jsou určité zákony slušnosti, které nelze přestupovat beztrestně. Dnes bych si ani nevšiml, ale mám-li soudit z toho, jakým dojmem to působilo na společnost, tedy si všichni všimli, že ses nechovala docela tak, jak by bylo žádoucí.“

„Vůbec nechápu,“ řekla Anna a pokrčila rameny. Je mu to jedno, pomyslí si. Ale všimla si toho společnost a to ho znepokojuje. ... Vypadal nehezky, mračil se, takhle ho Anna ještě nikdy neviděla. Zůstala stát, zaklonila hlavu a hbitou rukou si začala vyndávat vlásničky.

„No prosím, čekám, co mi povíš,“ řekla klidně a posměšně. „A čekám dokonce se zájmem, protože bych ráda pochopila, oč jde.“ Mluvila a divila se svému přirozenému, klidnému, jistému tónu i volbě slov.

„Nemám právo zabývat se dopodrobna tvými city a vůbec to pokládám za zbytečné, ba škodlivé,“ začal Alexej Alexandrovič. „Když se nímráme ve svých citech, často vyhrabeme něco, co by jinak zůstalo bez povšimnutí. Tvé city jsou věcí tvého svědomí. Ale mám závazek k tobě, k sobě i k bohu, a proto tě musím upozornit na tvé povinnosti. Naše životy jsou spojeny, a to ne lidmi, ale bohem. Ten svazek by mohl zpřetrhat jen zločin, a takový zločin mívá za následek těžký trest.“

„Nic nechápu. Ach bože, a zrovna se mi chce tak hrozně spát!“ řekla. Rychle si prohrabovala vlasy, aby našla zbylé vlásničky.

„Anno, prosím tě, nemluv tak,“ řekl mírně. „Snad se mýlím, ale věř mi, že všechno, co říkám, říkám zrovna tak pro sebe, jako pro tebe. Jsem tvůj muž a miluji tě.“

Na okamžik sklopila tvář a posměšná jiskřička v jejím zraku pohasla. Ale slovo „miluji“ ji zase pobouřilo. Že ji miluje? Copak je schopen milovat? Kdyby nebyl slyšel, že existuje láska, nikdy by toho slova ani nepoužil. Nemá potuchy, co je láska.

### Ukázka č. 3

V pracovně se Karenin prošel sem a tam a zastavil se před obrovským psacím stolem, na kterém komorník už prve rozsvítil šest svíček, zalupal prsty, usedl a přehraboval se v psacím náčiní. Opřen lokty o stůl sklonil hlavu, chvilku přemýšlel a pak se dal do psaní a nepřestal ani na vteřinu. V dopise ji neoslovoval a psal francouzsky, užívaje zájmena „vy“, které nezní tak chladně jako v ruštině.

„V naší poslední rozmluvě jsem Vám oznámil, že Vám hodlám sdělit své rozhodnutí stran předmětu této rozmluvy. Po zralé úvaze Vám nyní píši, abych dodržel svůj slib. Rozhodl jsem se následovně: ať už

je Vaše počinání jakékoli, necítím se oprávněn zpřetrhávat svazek, kterým jsme spojeni vyšší mocí. Rodina nesmí být rozvrácena pro rozmar, zvůli, ba ani poklesek jednoho z manželů, a náš život musí plynout jako dříve. Jest to nezbytné pro mne, pro Vás i pro našeho syna. Jsem pevně přesvědčen, že litujete svého skutku, jenž zavedl podnět k tomuto dopisu, a že mi budete napomáhat, abychom v základech odstranili příčinu našeho sváru a zapomněli na minulost. V opačném případě se můžete sama domyslit, co by očekávalo Vás a Vašeho syna. Doufám, že si o tom všem promluvíme podrobněji osobně. Jelikož končí letní sezóna, prosil bych, abyste přijela do Petrohradu co nejdříve, nejpozději v úterý. Veškeré nutné přípravy k Vašemu návratu budou provedeny. Dovolím si Vás upozornit, že splnění této své prosby přikládám mimořádný význam.

A. Karenin.

P. S. Příloženě zasílám peníze, jež byste mohla eventuálně potřebovat na výlohy.“

Přečetl si dopis a byl s ním spokojen, zejména s tím, že neopominul přiložit peníze. Nebylo tu slova krutosti ani výčitky, avšak nebyla zde ani shovívavost. A především se tu klenul zlatý most k návratu. Alexej Alexandrovič složil dopis, uhladil jej velkým masvním nožem ze slonoviny, uložil do obálky s penězi a zazvonil s uspokojením, které pocítoval, kdykoli použil svého pěkného psacího náčiní.

#### Ukázka č. 4

„Je mi velice líto, že mě lístek nezastihl. Vrátil jsem se v deset hodin,“ nedbalým písmem psal Vronskij.

Tak! To se dalo čekat! Anna se zlostně ušklíbala. ... Srdce jí tak prudce tlouklo, že nemohla dýchat. Ne, nedám se od tebe týrat, pomyslela si, ale hrozba neplatila jemu ani jí samé, nýbrž komusi neznámému, kdo jí působil muka. Vykročila po nástupišti ven ze stanice. ...

Bože, kam půjde? Šla po nástupišti dál a dál. Na konci nástupiště zůstala stát. Dámy a děti, jež byly naproti pánovi v brýlích a hlasitě se smály a hovořily, umlkly a prohlížely si ji, když došla k nim. Zrychlila krok a ustoupila k okraji nástupiště. Blížil se nákladní vlak. Nástupiště se otřásl a Anně se zdálo, že zase jede.

A vtom si vzpomněla na člověka, kterého přešel vlak v den, kdy se poprvé setkala s Vronským, a najednou pochopila, co má dělat. Hbitým, svižným krokem sestoupila po schůdkách vedoucích od čerpadla ke kolejím a stoupla si těsně k vlaku, který jel kolem ní. Dívala se na spodek vozů, na šrouby, řetězy a vysoká litinová kola prvního vozu, zvolna se valícího, a snažila se odhadnout střed mezi předními a zadními koly i okamžik, kdy bude ten střed proti ní.

Tam! Hleděla do stínu vozu, na písek smíšený s mourem, kterým byly zaváty pražce. Tam, právě doprostřed, a potrestá ho a zabaví se všech i sebe.

#### Ukázka č. 5

Na zastávce v gubernském městě nešel Sergej Ivanovič do bufetu, ale procházel se po nástupišti sem a tam. Když poprvé míjel kupé Vronského, všiml si, že na okně je zatažena záclonka. Ale když šel kolem podruhé, zahlédl u okna starou hraběnku. Vyzvala Koznyšova, aby šel blíž.

„Vidíte, jedu taky, doprovázím ho až do Kurska,“ řekla.

„Ano, slyšel jsem,“ pravil Sergej Ivanovič. Stoupl si pod okno a snažil se nahlédnout dovnitř. „Je to od něho nesmírně ušlechtilé!“ dodal, když viděl, že Vronskij není v kupé.

„Co mu po tom neštěstí zbývalo?“

„Byla to opravdu strašná událost!“ poznamenal Sergej Ivanovič.

„Bože, co jsem zkusila!“ řekla hraběnka, když Koznyšov vstoupil a sedl si vedle ní. „To si nikdo neumí představit! Šest neděl s nikým nemluvil a jedl, jenom když jsem ho proboha prosila. A ani na okamžik jsme ho nesměli nechat samotného. Sebrali jsme mu všechno, čím by se mohl zabít. Bydleli jsme sice v přízemí, ale stejně jsme neměli žádnou jistotu. Vždyť víte, že už se pro ni jednou střílel,“ řekla stará dáma a svráстила obočí při té vzpomínce. „Ano, skončila, jak taková žena musela skončit. I smrt si zvolila hanebnou a bídnou.“

„Nejsme povoláni, abychom soudili, paní hraběnko,“ povzdechl si Sergej Ivanovič, „ale chápu, jaká to pro vás byla rána.“

„Ach, ani nemluvte! Byla jsem na svém statku a on mě přijel navštívit. Najednou přinesli dopis. Napsal odpověď a poslal ji. My jsme nic nevěděli a ona zatím byla u nás na nádraží. Večer, zrovna jsem odešla do svého pokoje, když mi naše Mary povídá, že na nádraží nějaká dáma skočila pod vlak. Do mne jako když udeří! Napadlo mě, že to byla ona. Hned jsem nařídila, aby mu nic neříkali. Ale oni mu to

už řekli. Jeho kočí tam byl a všechno viděl. Když jsem přiběhla k němu do pokoje, byl už jako beze smyslů, byl na něho hrozný pohled. Neřekl ani slovo a rozjel se tam na koni. Ani nevím, co se tam dělo, ale přivezli ho polomrtvého. Byl k nepoznání..." řekla hraběnka a mávla rukou. „Byla to hrozná doba! Ne, říkejte si co chcete, špatná žena. Co to bylo za zhoubně vášně! Pořád chtěla dokázat něco zvláštního. A taky dokázala. Zničila sebe a dva skvělé lidi – svého muže a mého nešťastného syna.“

„A co její muž?“ zeptal se Sergej Ivanovič.

„Vzal si k sobě její dceru.“ ...

V šikmém večerním stínu žoků naházených na nástupišti chodil Vronskij ve svém dlouhém plášti a naraženém klobouku, ruce v kapsách, chodil jako šelma v kleci a po každých dvaceti krocích se prudce obracel. Když se k němu Sergej Ivanovič blížil, zdálo se mu, že ho Vronskij vidí, ale dělá, jako by ho neviděl. Sergejovi Ivanoviči to nevadilo. Byl povznesen nad jakékoli osobní úcty. ...

Vronskij zůstal stát, pozorně se podíval, poznal Sergeje Ivanoviče, udělal několik kroků k němu a pevně, přepevně mu stiskl ruku. „Snad jste si nepřál se mnou setkat,“ pravil Sergej Ivanovič, „ale nemohl bych vám být něčím nápomocen?“

„Žádné setkání mi nemůže být tak málo nepříjemné jako setkání s vámi,“ řekl Vronskij. „Promiňte mi. Potěšitelného není pro mě v životě nic.“

„Chápu a chtěl jsem vám nabídnout své služby,“ řekl Sergej Ivanovič a podíval se Vronskému do tváře, v níž bylo vepsáno utrpení. „Nepotřeboval byste dopis pro Rističe nebo pro Milana?“

„Ó ne!“ jako by těžko chápal, odpověděl Vronskij. „...Dopis? Ne, děkuji vám. Aby člověk mohl umřít, k tomu nepotřebuje doporučení. Leda snad pro Turky...“ řekl a usmál se pouze ústy. Oči stále měly zlostný a trpitelský výraz.

„Jistě, ale snad byste snadněji navázal styky, které jsou přece jen nezbytné, kdyby na vás byly dotyčné osoby upozorněny předem. Ostatně jak si přejete. Velice mě potěšilo, když jsem uslyšel o vašem rozhodnutí. Beztak už je proti dobrovolníkům tolik výpadů, že takový člověk, jako jste vy, je pozvedá v očích veřejnosti.“

„Jako člověk,“ pravil Vronskij, „mám tu přednost, že pro mě život nemá žádnou cenu. A že mám dost fyzické energie, abych se prosekal do řad nepřítelů. ... Jsem rád, že mám zač položit život, o který nejenže nestojím, ale který se mi přímo zhnusil. Někomu se snad bude hodit.“ ...

Když viděl tendr a koleje, když teď rozmlouval se známým, s nímž se po svém neštěstí ještě nesetkal, náhle mu vyvstala v paměti ona, totiž to, co z ní ještě zbývalo, když jako šílenec vběhl do nádražního skladiště: na stole ve skladišti, před cizími lidmi bezostyšně roztažené zakrvácené tělo, ještě plné nedávného života; zvrácená, neporušená hlava s těžkými vrkoči a kadeřavými vlasy na spáncích, a v rozkošné tváři s pootevřenými rudými ústy ztuhlý podivný výraz, žalostný kolem rtů a děsivý v otevřených strnulých očích, výraz, výmluvně opakující ona strašná slova – že ho to bude mrzet –, která mu řekla v hádce.

A snažil se jí vzkřísit ve své paměti takovou, jaká byla tenkrát, když se s ní setkal poprvé, rovněž na nádraží, tajemnou, rozkošnou, milující, hledající i dávající štěstí, a nikoli tak krutě mstivou, jak se mu zjevila v poslední chvíli. Chtěl vzpomínat na nejkrásnější chvíle, které s ní prožil; ale ty chvíle byly navždy otrávené. Viděl ji před sebou v jediné podobě: jak nad ním triumfuje, že splnila svou hrozbu a donutila ho k marné, ale nevyhladitelné lítosti. Bolest v zubu už necítil a obličej se mu zkrivil v pláči.

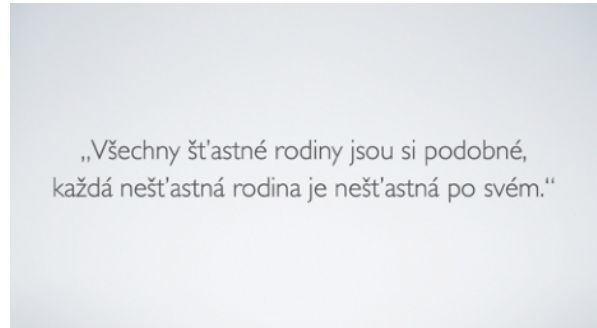
Když mlčky přešel dvakrát kolem žoků a už se ovládl, obrátil se klidně k Sergejovi Ivanoviči: „Nečetl jste po vcerejšku další zprávy? Ano, byli poraženi potřetí, ale nazítří má dojít k rozhodující bitvě.“

## Příloha 4. Prezentace k lekci Lev Nikolajevič Tolstoj, *Anna Kareninová*

Obr. 1: *Anna Kareninová 1*



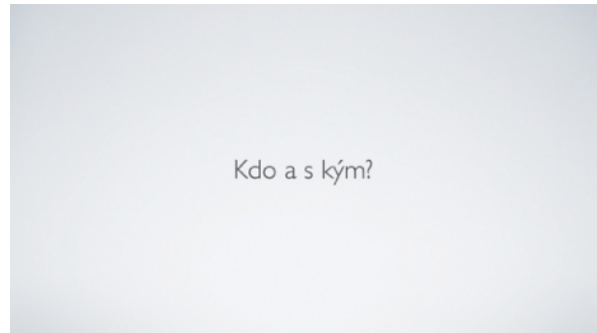
Obr. 2: *Anna Kareninová 2*



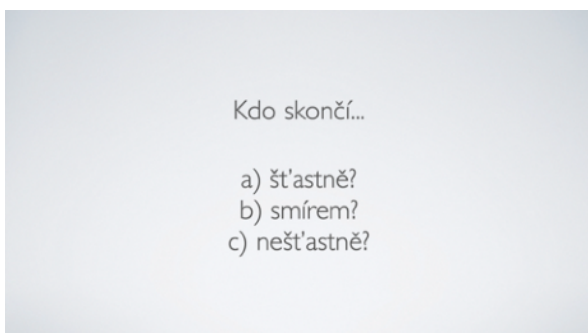
Obr. 3: *Anna Kareninová 3*



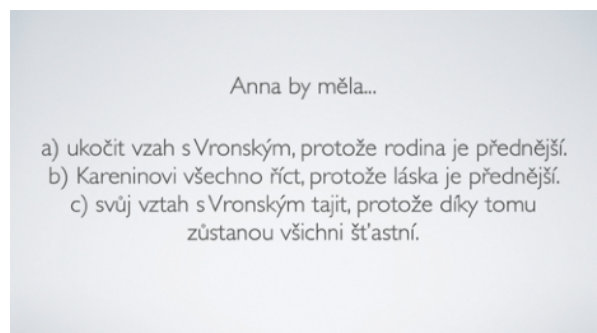
Obr. 4: *Anna Kareninová 4*



Obr. 5: *Anna Kareninová 5*



Obr. 6: *Anna Kareninová 6*



Obr. 7: Anna Kareninová 7

Co by měl udělat Karenin?

a) Vyzvat Vronského na souboj.  
b) Rozejít se s Annou.

Obr. 8: Anna Kareninová 8

Měla Anna právo...?  
Měl Vronskij právo...?  
Měl Karenin právo...?

Obr. 9: Anna Kareninová 9

	Anna	Vronskij	Karenin
Nejlépe rozumím...			
Nejméně rozumím...			
Morálně správně se zachoval/a...			
Morálně špatně se zachoval/a...			

## **Příloha 5. Pracovní list k lekci Erich Maria Remarque, *Na západní frontě klid***

### **Erich Maria Remarque: *Na západní frontě klid***

#### **1. ukázka**

Kantorek, přísný mužiček v šedivém šosáku, se špičatým, myším obličejem, byl náš třídni. Měl přibližně touž figuru jako kaprál Himmelstoss, „hrůza Klosterbergu“. Je to ostatně komické, že neštěstí světa pochází tak často od malých lidí, jsou mnohem energičtější a nesnesitelnější než velcí. Chránival jsem se dostat se k oddílu s malými veliteli rot; jsou to zatracení holomci.

Kantorek měl při hodinách tělocviku tak dlouho přednášky, až celá třída jako jeden muž vytáhla pod jeho vedením na okresní velitelství a dobrovolně se přihlásila na vojnu. Vidím ho ještě před sebou, jak na nás blýská svými brejlemi a ptá se dojatým hlasem:

„Vy přece půjdete taky, kamarádi?“

Tito vychovatelé mívají tak často své city v kapsičce u vesty; taky je každou hodinu vyndávají. Ale o tom jsme tenkrát ještě nepřemýšleli.

Jeden z nás ovšem váhal a nechtělo se mu právě. Byl to Josef Behm, tlustý, milý hoch. Ale nechal se přemluvit, poněvadž by se jinak znemožnil. Snad myslili i někteří jiní jako on; ale nikdo se nemohl dost dobře vydělit, neboť v té době ani rodiče nesahali daleko pro slovo „zbabělec“. Nikdo totiž neměl ani nejslabší zdání, co přichází. Nejrozumnější byli vlastně chudí a prostí lidé; pokládali válku hned od počátku za neštěstí, zatím co lépe situovaní nevěděli samou radostí kudy kam, ačkoli právě ti si mohli následky vypočítat mnohem spíš.

Katczinský tvrdí, že to je vzděláním, to zpitomuje lidi. A co říká Kat, to si dobře rozmyslel.

Podivným způsobem byl Behm jedním z prvních, kdo padli. Dostal při jednom útoku ránu do očí a nechali jsme ho ležet za mrtvého. Vzít s sebou jsme ho nemohli, poněvadž jsme musili kalupem zpátky. Odpoledne najednou jsme ho slyšeli volat a viděli jsme ho venku se plazit. Pozbyl jenom vědomí. Poněvadž nic neviděl a byl šílený bolestí, nevyužíval žádného krytu, takže byl od nich sestřelen, než mohl někdo proň dojít.

Přirozeně, že nelze z toho vinit Kantorka; kam by se svět dostal, kdybychom už toto měli nazývat vinou. Kantorků bylo tisíce, a byli vesměs přesvědčeni, že dělají to nejlepší způsobem pro ně pohodlným.

Ale to právě způsobilo v našich očích jejich bankrot.

Měli být nám, osmnáctiletým, prostředníky a vůdci do světa dospělých, do světa práce, povinností, kultury a pokroku, do budoucnosti. Posmívali jsme se jim mnohdy a vyváděli jim všelijaké kousky, ale v zásadě jsme jim věřili. S pojmem autority, který byl s nimi nerozlučně spojen, byl svázán v našich myšlenkách i větší rozhled a lidštější vedení. Ale první mrtvý, kterého jsme viděli, rozbil toto přesvědčení. Musili jsme dojít k poznání, že náš věk byl poctivější než jejich; předčili nás jenom frází a šikovností. První bubnová palba nám ukázala náš omyl, a pod ním se zřítíl světový názor, kterému nás učili.

Zatím co oni ještě psali a mluvili, my viděli už lazarety a umírání; zatím co označovali službu státu jako to největší, my už věděli, že strach před smrtí je silnější. Nestali jsme se proto ani buřiči, ani desertéry, ani zbabělci – všechny tyto výrazy měli tak snadno na jazyku, – milovali jsme svou vlast právě tak jako oni, a šli jsme při každém útoku kurážně do toho; – ale rozlišovali jsme teď, najednou jsme se naučili vidět. A viděli jsme, že z jejich světa nezůstalo nic. Náhle jsme strašlivě osaměli; a musili jsme se s tím taky sami vypořádat.

#### **2. ukázka**

Zapraská granát. Hned za ním dva jiné. A už je to tady. Dělový přepad. Kulometry štekají. Prozatím nezbyvá nic jiného než zůstat ležet na místě, kde jsem. Zdá se, že přijde útok. Všude stoupají rakety. Nepřetržitě.

Ležím skroucen ve velké jámě, nohy až po břicho ve vodě. Přijde-li útok, sklouznu do vody, tak hluboko, jak to jen půjde, abych se nezadusil, s hlavou do bahna. Musím dělat mrtvého.

Najednou slyším, jak oheň skáče zpět. Smeknu se hned dolů, do vody na dně, přílbu docela v týlu, ústa otevřena jen natolik, abych měl trochu vzduchu.

Pak zmrtvím; neboť někde něco drnčí, tápe to a cupe blíž – všechny nervy ve mně ztuhnou v led. Klusá to přese mne, první vlna mě minula. Měl jsem jen jednu drásavou myšlenku: „Co

uděláš, když někdo skočí do tvé jámy?“ Vyškubnu rychle malou dýku, pevně ji sevřu a schovám i s rukou zase do bahna. Bodnu, hned jak sem skočí, buší mi to v mozku, probodnu mu krk, aby nemohl křičet, jinak to nejde, bude právě tak poděšen jako já, a už ze strachu na sebe skočíme, a tu musím být já první.

...

Vyjasnilo se ještě trochu víc. Kolem mne pospíchají kroky. První. Minou. Zase jiné. Štěkot kulometů tvoří jediný nepřetržitý řetěz. Právě se chci obrátit, to tu zarachotí a ke mně do jámy těžce s plesknutím padne nějaké tělo, sklouzne, leží na mně. Nemyslím na nic, nerozhduji se k ničemu, bodám šíleně a cítím jen, jak tělo sebou škube a potom změkne a zhroutí se. Když se vzpomatuju, je má ruka lepkavá a mokrá.

Ten druhý chroptí. Zdá se mi, že řve, každé vydechnutí je jako výkřik, zahřmění, ale to tak buší v mých žilách. Chtěl bych mu zavřít hubu, nacpat tam hlínu, ještě jednou bodnout, aby byl tichý a neprozradil mě; ale vzpomatoval jsem se už natolik a tak zeslábl, že už nemohu proti němu zdvihnout ruku.

Tak se plazím do nejvzdálenějšího koutku a zůstávám tam s očima ztrnule na něho vyboulenýma, s dýkou v pěsti, hotov, pohne-li se jen, zase na něho skočit. Ale on už nic neudělá, to slyším podle jeho chroptění.

Mohu ho nezřetelně vidět. Mám jenom jedno přání, dostat se odtud. Nebude-li to brzy, bude příliš jasno; je to už teďka těžké. Ale když se pokouším zdvihnout hlavu, vidím naprostou nemožnost. Oheň kulometů kryje tak terén, že mne proděraví při prvním skoku.

... Minuta za minutou kape do věčnosti. Neopovažuji se už podívat směrem k temné postavě v jámě. Dívám se usilovně vedle něho a čekám, čekám. Střely syčí, tvoří ocelovou síť, nepřestává to, nepřestává.

Tu spatřím svou krvavou ruku a zmocní se mne náhlá nevolnost. Vezmu hlínu a třu ji o kůži, teď je ruka aspoň špinavá a krev není už vidět.

...

Je jasné, šedivé ráno. ...

Postava naproti se hýbá. Polekám se a mimovolně se tam podívám. Tu mi strnou oči jako přimražené. Leží tu muž s malým knírkem, s hlavou na stranu skloněnou, s poloohnutou paží, na kterou tlačí bezmocně hlava. Druhá ruka leží na prsou, je zakrvácená. Je mrtev, říkám si, musím být mrtev, necítí nic; co tu chroptí, je jenom tělo. ...

Tu otevře oči. Slyšel mě ještě asi a dívá se na mne s výrazem strašlivého vyděšení. Tělo leží tiše, ale v očích je taková nesmírná vůle utéci, že na okamžik si myslím, že budou mít sílu strhnout tělo s sebou. Jediným trhnutím o sta kilometrů. Tělo je tiché, docela klidné, nyní bez jediného zvuku, chroptění zmlklo, ale oči křičí, řvou, je v nich soustředěn život k nesmírnému vypětí, k útěku, k strašlivé hrůze před smrtí, přede mnou.

Prolomím se v kolenu a padnu na lokty. „Ne, ne,“ šeptám.

Oči mě sledují. Nejsem schopen jediného pohybu, pokud jsou zde. Tu jeho ruka padá pomalu s prsou, kousek jenom, klesá o pár centimetrů, ale tento pohyb ruší moc jeho oči. Skláním se nad ním, vrtím hlavou a šeptám: „Ne, ne, ne,“ zdvím ruku, musím mu ukázat, že mu chci pomoci a hladím mu čelo.

Oči uškubnou, když se ruka přiblíží, teď ztrácí svou ztrnulost, řasy klesají, napětí povoluje. Rozepnu mu límec a narovnámu mu pohodlněji hlavu. Ústa jsou napolo otevřena, namáhá se vytvořit slova. Rety jsou suché. Má polní láhev tu není, nevzal jsem ji s sebou. Ale dole v trychtýři, v bahně je voda. Lezu dolů, vytáhnu kapesník, roztáhnu jej, stlačím do vody a čerpám hrstí žlutou vodu, která prosakuje.

Polyká ji. Přinesu novou. Pak mu rozepnu blůzu, abych ho obvázal, pokud to půjde. Musím to rozhodně udělat, aby ti tam viděli, kdybych byl zajat, že jsem mu chtěl pomoci a nezastřelili mě.

...

Ty hodiny! Chroptění se zase začíná, jak pomalu takový člověk umírá! ... Kdybych jen nebyl při plazení ztratil revolver, zastřelil bych ho. Zabodnout ho nemohu.

V poledne jsem na samé hranici možnosti myslet. Hlad mě rozrývá, plakal bych, jak se mi chce jíst, a nemohu proti tomu bojovat. Několikrát přinesu umírajícímu vodu a piju taky sám.

Je to první člověk, kterého jsem usmrtil svými rukama, kterého mohu jasně vidět, jehož umírání je mou prací. Kat a Kropp a Möller taky už viděli, když někoho zasáhli, stává se to mnohým, ba v boji muže proti muži často.

Ale každý výdech obnažuje mé srdce. Tento umírající má hodiny pro sebe, má neviditelný nůž, kterým mne bodá: čas a mé myšlenky. Co bych za to dal, aby zůstal na živu. Je to těžké musit tady ležet a vidět ho a slyšet ho.

Odpoledne ve tři je mrtev.

Oddechnu si. Ale jenom na krátko. Snášet to mlčení se mi zdá brzy těžším než sténání. ...

Nemá smyslu, co dělám. Ale musím mít nějaké zaměstnání. Tak uložím mrtvého ještě jednou, aby ležel pohodlněji, ač už nic necítí. Zatlačím mu oči. Jsou hnědé, vlasy jsou černé, na spáncích trochu zkadeřené. Ústa pod knírkem jsou plná a měkká; nos je trochu ohnut, kůže nahnědlá, něm už tak bledá jako před tím, když ještě žil. Chvilí se dokonce zdá, že obličej je skoro zdravý; pak se rychle propadne a změní v jeden z těch cizích mrtvých obličejů, které jsem tak často vídal a které jsou všechny stejné. Jeho žena teď jistě na něho myslí a neví, co se stalo; bude taky od něho dostávat ještě poštu – zejtra, týden, snad ještě za měsíc nějaké zabloudilé psaní. Bude je číst a on v něm bude k ní mluvit.

Můj stav se stále zhoršuje, nemohu už udržet své myšlenky. Jak vypadá asi ta paní? Jako ta útlá bruneta za kanálem? Nepatří mi? Snad mi nyní právě proto patří! Kdyby tak tedy vedle mne seděl Kantorek! Kdyby mě tak viděla maminka.

Mrtvý mohl žít jistě ještě třicet let, kdybych si byl líp zapamatoval zpáteční cestu. Kdyby byl býval běžel o dva metry dále nalevo, ležel by teď tam na druhé straně ve svém zákopu a psal by své ženě nové psaní.

Ale touto cestou se nikam nedostanu; neboť to je osud nás všech; kdyby Kemmerich dal pravou nohu o deset centimetrů dál nalevo, kdyby se Haie sehnul ještě o pět centimetrů.

Mlčení se táhne do nekonečna. Mluvím a musím mluvit. Tak mluvím na něho a říkám mu to: „Kamaráde, já tě nechtěl zabít. Kdybys sem skočil ještě jednou, neudělal bych to, kdybys i ty byl rozumný. Ale před tím jsi mi byl jenom myšlenkou, kombinací, která žila v mém mozku a vyvolala rozhodnutí; tu kombinaci jsem ubodal. Teď teprve vidím, že člověk jako já. Myslí jsem na tvé ruční granáty, na tvůj bajonet a na tvé zbraně; teď vidím tvou ženu a tvůj obličej a to, co máme společného. Odpusť mi, kamaráde! Vidíme to vždycky příliš pozdě. Proč se nám stále znova neříká, že jste právě takoví ubozí chlápíci jako jsme my, že vaše matky se o vás strachují právě tak jako naše a že máme stejný strach před smrtí a stejné umírání a stejnou bolest. Odpusť mi, kamaráde, jak jsi mohl být mým nepřitelem! Kdybychom odhodili tyto zbraně a tuto uniformu, mohl bys být právě tak mým bratrem jako Kat a Albert. Vem si mých dvacet let, kamaráde, a vstaň, vem si víc, neboť já nevím, co s nimi.“

...

„Budu psát tvé ženě,“ povídám mrtvému spěšně, „budu jí psát, aby se to ode mne dověděla, řeknu jí všechno, co říkám tobě, aby netrpěla, budu jí pomáhat a tvým rodičům taky a tvému dítěti.“

Jeho uniforma je ještě napolo rozepjatá. Tobolku s papíry lze lehce najít. Ale zdráhám se ji otevřít. Je v ní legitimace s jeho jménem. Pokud neznám jeho jména, mohu ho snad ještě zapomenout, čas jej vymaže, tento obraz. ...

Držím nerozhodně tobolku v ruce. Vypadne mi a otevře se. Vylétne několik obrazů a dopisů. ... Jsou to fotografie ženy a malého děvčátka, uzounké amatérské fotografie před zdí s břečtanem. Vedle jsou dopisy. Vyndám je a pokouším se je číst. Většinou nerozumím, lze to těžko rozluštit a znám jen málo francouzsky. Ale každé slovo, které přeložím, proniká mi do prsou jako výstřel, jako bodná rána. Hlava mi bolí předrážděním. Ale tolik ještě chápu, že těm lidem nesmím nikdy psát, jak jsem chtěl dřív. Dívám se ještě jednou na fotografie; nejsou to bohatí lidé. Mohl bych jim jednou anonymně poslat peníze, jestli nějaké někdy později vydělám. Toho se křečovitě chápu, to je aspoň malinká opora. Tento mrtvý je spjat s mým životem, proto musím dělat všechno a slíbit všechno, abych se zachránil; slibuju slepě, že chci žít jenom pro



něho a pro jeho rodinu, mluvím na něho vlhkými rty a přehluboko ve mně spí při tom naděje, že se tak vykoupím a přece jen ještě odtud dostanu; malá lest, že se budu potom vždycky ještě moci podívat, co a jak. A proto otevřu knížku a čtu pomalu: Gérard Duval, typograf.

Napíšu si tužkou mrtvého adresu na obálku dopisu a strčím zas všechno rychle do blůzy.

Zabil jsem typografa Gérarda Duvala. Musím se stát typografem, myslím si zmateně, stát se typografem, typografem!

Odpůldne je klidnější. Můj strach byl bezdůvodný. Jméno už mne nemate. Záchvat minul. „Kamaráde,“ povídám tam tomu mrtvému, ale říkám to už odhodlaně. „Dnes ty, zejtra já. Ale dostanu-li se odtud, kamaráde, chci bojovat pro to, co nás oba rozbilo: tobě život a mně? Taky život. Slibuju ti to, kamaráde. Nesmí se to už nikdy stát.“

Slunce stojí šikmo. Jsem otupělý hladem a únavou. Včerejšek mi připadá jako mlha, nedoufám, že se odtud ještě dostanu. Tak civím do prázdna skleslý a zblblý a ani nechápu, že se začíná večer. Přichází soumrak. Jak se mi zdá, rychle. Ještě hodinu. Kdyby bylo léto, ještě tři hodiny. Ještě hodinu.

Počínám se chvět, že do toho něco přijde. Nemyslím už na mrtvého, je mi nyní docela lhostejný. Pojednou vyskočí žádost po životě a všechno, co jsem si předsevzal, před ní ustupuje. Jen abych teď už neměl k vůli tomu žádné neštěstí, breptám mechanicky: „Všechno splním, všechno, co jsem slíbil, splním,“ ale nyní už vím, že to neudělám.

### 3. ukázka

Je podzim. Ze starého mužstva už jich tu mnoho není. Já jsem tu poslední ze sedmi hochů z naší třídy. Každý mluví o míru a příměří. Všichni čekají. Zklame-li je opět toto očekávání, zhrouť se, naděje jsou příliš silné, nebude lze se jich zbavit, aniž by explodovaly. Nebude-li mír, bude revoluce. Mám na čtrnáct dní klid, poněvadž jsem polkl trochu plynu. V jakési zahrádečce sedím celý den na slunci. Příměří přijde brzy, teď už tomu taky věřím. Pak pojedeme domů.

Tu se mé myšlenky zarazí a nechtějí dále. Co mě s takovou mocí tam táhne a co mne tam očekává, jsou pocity. Je to žízeň po životu, je to pocit domova, je to krev, je to opojení ze zachránění. Ale nejsou to cíle.

Kdybychom se vrátili 1916, byli bychom z bolesti a ostroty svých zážitků rozpoutali bouři. Vrátime-li se teď, jsme unavení, rozpadlí, spálení, vykořenění a bez naděje. Už nikdy se nebudeme moci v sobě vyznat.

A nebudou nám taky rozumět – neboť před námi roste pokolení, které sice tato léta strávilo s námi, ale mělo postel a zaměstnání a teď se vrátí do svých starých pozic, v kterých na válku zapomene, – a za námi roste pokolení, podobné nám, jací jsme byli, a to nám bude cizí a nás odsune. Náš život je zbytečný i nám samým, budeme růst, někteří se přizpůsobí, někteří se poddají a mnozí budou bezradní; – léta se rozplynou a konečně zajdem.

### 4. ukázka

A) Padl v září 1918, jednoho dne, kdy po celé frontě bylo tak pokojně a tiše, že se zpráva z bojiště omezila na jedinou větu: na západní frontě klid...

Padl kupředu a ležel na zemi, jako by spal. Když ho obrátili, viděli, že se asi dlouho netrápil; – jeho obličej měl tak klidný výraz, jako by byl téměř spokojen, že to tak skončilo.

B) A pak jednoho dne v září 1918 bylo po celé frontě tak pokojně a tiše, že se zpráva z bojiště omezila na jedinou větu: na západní frontě klid...

Válka skončila a Pavel se mohl vrátit domů. Spokojený, že už se nebude muset nikdy trápit. Klidný, protože věděl, že ta hrůza už skončila.

C) V září 1918, jednoho dne, kdy na celé frontě bylo tak pokojně a tiše, že se zpráva z bojiště omezila na jedinou větu „Na západní frontě klid...“, se Pavel konečně mohl vrátit domů.

Nebyl ale spokojený ani klidný, protože mu bylo jasné, že se bude ještě dlouho trápit. Jeho boj totiž už nikdy neskončí.

## Příloha č. 6: Prezentace k lekcí Erich Maria Remarque, *Na západní frontě klid*

Obr. 10: *Na západní frontě klid* 1



Obr. 11: *Na západní frontě klid* 2



Obr. 12: *Na západní frontě klid* 3



Obr. 13: *Na západní frontě klid* 4



Obr. 14: *Na západní frontě klid* 5



Obr. 15: *Na západní frontě klid* 6

