

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hluboké čtení ve výuce literatury na gymnáziu
Deep reading in literary education at high school

Bc. Kristýna Kaizrová

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

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N ČJ-D

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Hluboké čtení ve výuce literatury na gymnáziu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne: 14. 4. 2023

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych zde poděkovala nejprve svému vedoucímu práce, Mgr. Filipu Kombercovi, Ph.D., za vždy ochotnou pomoc a vedení. Dále bych chtěla velmi poděkovat Mgr. Věře Štefánkové, v jejíchž hodinách jsem mohla učit a vždy mi nabídla pomocnou ruku, všem studentům třídy 5. B za jejich aktivní zapojení do práce a za upřímnost, díky které mě práce s nimi velmi těšila, a také vedení Gymnázia Evolution Jižní Město, že mi umožnilo zde vykonat praktickou část diplomové práce. Mé poděkování patří též PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za pomoc s metodickým zpracováním zpětné vazby od žáků.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá výukou literatury na gymnáziu zaměřenou na hluboké čtení. Teoretická část obsahuje bližší vymezení pojmu hluboké čtení, hledá jeho místo ve výuce literatury a vazby se čtenářskou gramotností a empatií. Cílem práce bylo připravit a odučit na gymnáziu několik vyučovacích hodin, během kterých žáci budou mít prostor pro hluboké čtení. Východiskem práce je kniha *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě* od Maryanne Wolfové, ve které je hluboké čtení popsáno jako způsob, jak v dnešní době čelit úbytku empatie, což je dle jejího názoru jedním z velkých problémů současné společnosti. Práce hledá odpověď na otázku, jak koncipovat výuku literatury na gymnáziu, která je zaměřená na hluboké čtení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Hluboké čtení

Čtenářství

Výuka literatury

Střední škola

Čtenářská gramotnost

Empatie

ABSTRACT

This thesis deals with the teaching of literature in high school, focusing on deep reading. The theoretical part includes a more detailed definition of the concept of deep reading, looking for its place in the teaching of literature and links with literacy and empathy. The aim of the thesis was to prepare and teach several lessons in the high school during which students will have a space for deep reading. The starting point of the work is the book *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World* by Maryanne Wolf, in which deep reading is described as a way to counteract the loss of empathy in our time, which she believes is one of the big problems of contemporary society. The thesis seeks to answer the question of how to design a high school literature class that focuses on deep reading.

KEYWORDS

Deep reading

Readership

Literary education

High school

Reading literacy

Empathy

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část diplomové práce	10
1.1 M. Wolfová: <i>Čtenáři, vrať se</i> a pojem hluboké čtení	10
1.1.1 Hluboké čtení a empatie	12
1.1.2 Proces identifikace.....	16
1.1.3 Hluboké čtení a emoce	21
1.2 Hluboké čtení ve výuce literatury na gymnáziu	22
1.2.1 Vztah hlubokého čtení a čtenářské gramotnosti	25
2 Praktická část diplomové práce	30
2.1 Úvodní informace	30
2.2 Průběh vyučovacích hodin: Scénáře a reflexe	31
2.2.1 Vyučovací hodina č. 1: Úvodní hodina k praktické části diplomové práce ..	32
2.2.2 Vyučovací hodina č. 2: Má čtenářská zkušenost.....	35
2.2.3 Vyučovací hodina č. 3: Deník Anne Frankové	39
2.2.4 Vyučovací hodina č. 4: Cizinec	44
2.2.5 Vyučovací hodina č. 5: Zed'	47
2.2.6 Vyučovací hodina č. 6: Římanka.....	52
2.2.7 Vyučovací hodina č. 7: Čekání na Godota	55
2.2.8 Vyučovací hodina č. 8: Na cestě	58
2.2.9 Vyučovací hodina č. 9: Zahrada, v které se cestičky rozvětvují	61
2.2.10 Vyučovací hodina č. 10: 1984	64
2.2.11 Vyučovací hodina č. 11: Dokud nemáme tvář	66
2.2.12 Vyučovací hodina č. 12: Zpětná vazba.....	71
2.3 Reflexe praktické části diplomové práce	89

Závěr.....	92
Seznam příloh.....	99
3 Přílohy	101
3.1 Vyučovací hodina č. 1	101
3.2 Vyučovací hodina č. 2	104
3.3 Vyučovací hodina č. 3	109
3.4 Vyučovací hodina č. 4	112
3.5 Vyučovací hodina č. 5	115
3.6 Vyučovací hodina č. 6	126
3.7 Vyučovací hodina č. 7	137
3.8 Vyučovací hodina č. 8	161
3.9 Vyučovací hodina č. 9	168
3.10 Vyučovací hodina č. 10.....	175
3.11 Vyučovací hodina č. 11	192
3.12 Vyučovací hodina č. 12.....	198

Úvod

Východním bodem mé diplomové práce je kniha Maryanne Wolfové¹ *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě*, která vyšla v českém jazyce v roce 2020 a věnuje se problematice čtenářství a hlubokého čtení (*deep reading*) v současné (digitální) době. Podle autorky je čtenářství a hlubokého čtení jedna z nejdůležitějších dovedností člověka, kterou je možné se naučit, ovšem také relativně snadno je možné o ni přijít nebo přehlížet její důležitost. Zásadním a nejzajímavějším výsledkem výzkumu, který autorka popisuje, je vzájemná provázanost dovednosti hlubokého čtení se schopností empatie.² Obojí v konečném důsledku umožňuje jedinci žít v demokratické společnosti bez nutnosti propadnout jakékoli společenské radikalitě: „*Rozvojem i těch nejhlubších forem čtení nezabráníme všem tragédiím, ale pochopíme-li svět z pohledu jiných lidských bytostí, získáme svěží a rozmanité důvody, proč hledat alternativní cesty plné soucitu a pochopení, jak se na světě chovat k ostatním lidem.*“³

Záměr mé diplomové práce nespočívá v ověřování autorčiných hypotéz a výsledků jejího výzkumu, nýbrž v aplikování některých jejích podnětů do výuky literatury na gymnáziu. Hlavní otázkou je, jakým způsobem koncipovat výuku literatury na gymnáziu, aby vyučovací hodiny vedly žáky k hlubokému čtení. Zároveň hluboké čtení přirozeně doprovází (mimo jiné) i rozvoj empatie, na který bych se také chtěla zaměřit, ačkoli v připravených vyučovacích hodinách je pouze doprovodným jevem. Hlavní rozdíl mezi vyučovacím hodinou zaměřenou na hluboké čtení a vyučovacím hodinou zaměřenou na empatii (případně dále vedoucí k dalšímu aktivnímu jednání), ačkoli jsou zcela jistě do určité míry provázané,

¹ Maryanne Wolfová je americká vědkyně a učitelka, která se mj. zabývá výzkumem dyslexie, gramotnosti v digitálním světě, a to z hlediska neurovědy, psychologie, psycholinguistiky (i pedagogiky). Její práce se týká hlavně studia čtenářství pohledem neurovědy (tedy studia „čtenářského mozku“) a možných úskalí v rozvoji mozku (geneticky podmíněná dyslexie nebo ekologicky založená negramotnost).

² Kromě rozvoje empatie je hluboké čtení důležité i pro intelektuální rozvoj jedince (rozvoj myšlení a kritického myšlení). Nelze opomíjet ani přínos hlubokého čtení jakožto estetickou aktivitu, která může mít odpočinkový nebo relaxační charakter.

³ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 61.

spatřuji ve způsobu, jakým se s literárním textem pracuje. Zatímco hlubokého čtení se dosahuje trpělivou a pravidelnou četbou, empatie a následná eventuální proměna chování spíše v textu hledá cesty, jak se aktivně postavit k nějakému aktuálnímu problému; např. se může jednat o tzv. *service learning*.⁴ Hluboké čtení umožňuje hlubší ponoření se do příběhu (např. skrze prostředí a postavy) a až v dalším kroku lze na něm vystavět hlubší práci s empatií.

Diplomová práce je rozdělená na dvě části. První shrnuje hlavní východiska a teoretický základ pro výuku literatury zaměřenou na hluboké čtení na gymnáziu, ve druhé části jsou obsaženy přípravy a scénáře k jednotlivým vyučovacími hodinám, jejich reflexe, celková zpětná vazba od žáků na všechny vyučovací hodiny a závěrečná sebereflexe.

Kromě knihy *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě* (2020) se práce opírá o další monografie a odborné publikace věnující se čtenářství, empatii a čtenářské gramotnosti, na kterých stojí teoretická část diplomové práce. V hledání a pojmenovávání vztahů mezi hlubokým čtením a empatií byla největším přínosem kniha S. Keenové: *Empathy and the Novel* (2007) a s přesahem do výuky kniha J. Alsupové: *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization* (2015). V didaktickém pojetí tématu a hledání souvislostí mezi hlubokým čtením, čtenářskou gramotností a konkrétním pojetím výuky literatury vychází práce mj. z knihy O. Hníka: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru* (2021), při specifikaci čtenářské gramotnosti zase text J.

⁴ *Service learning*, který bychom mohli volně přeložit jako *učení službou*, je specifická součást pedagogiky zaměřená na změnu chování nebo společenského jednání. Jedná se o propojení výuky se skutečnou zkušeností pomoci nebo služby v rámci nějaké *komunity*, se kterou má škola partnerský vztah, a tato činnost je propojena se školními osnovami. Nejde pouze o dobrovolnictví a pomoc potřebným, ale konkrétní naplnění cílů výuky v rámci reálného prostředí. Zkušenost, kterou žák získává řešením problémů, je přímou součástí výuky. Kritika *service learning* se týká hlavně typu služby, která nemusí být pro všechny žáky vhodná, neboť na ni nebyli dostatečně připraveni nebo k ní nebyli nejprve formováni, anebo může nastat problém v naplňování cílů a u žáků tak nemusí dojít k procesu učení (pouze nastane zkušenost s dobrovolnictvím). Podrobněji se *service learning* věnuje J. Alsupová:

ALSUP, Janet. *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization* [online]. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015. S. 73–77. [cit. 2023-03-15] Dostupné z:

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?pqorigsite=primo&docID=2028283>.

Doležalové *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*
(2014).

1 Teoretická část diplomové práce

1.1 M. Wolfová: *Čtenáři, vrat' se* a pojem hluboké čtení

Autorka ve své knize shrnuje v jednotlivých dopisech adresovaných svému čtenáři své dosavadní poznání založené na dlouhodobém výzkumu mozku z hlediska čtenářství. Uvádí, že čtení je na rozdíl od vidění nebo mluvení pro lidský mozek nepřirozeností: „*Lidé nikdy nebyli zrozeni ke čtení,*“⁵ a v momentě, kdy se člověk naučil číst, v jeho mozku vznikla úplně nová dráha: „*Dlouhý vývojový proces, při němž se člověk učil hlubokému a správnému čtení, změnil samotnou strukturu propojení v této dráze, což svým způsobem přeprogramovalo mozek, a tím se následně transformovala i podstata lidského myšlení. Co, jak a proč čteme, mění způsob našeho myšlení.*“⁶ Důvod, proč je člověk schopen naučit se číst, ačkoli četbu nemá ve svém genetickém systému, je plasticita mozku (tzv. *neuroplasticita*). „*Plasticita je základem toho, proč je čtecí dráha mozku ze své podstaty tvárná (čti: proměnlivá), a že je ovlivňována klíčovými enviromentálními faktory: jmenovitě tím, co čteme, (jak konkrétní písmo, tak obsah), jak čteme (konkrétní médium, jako je tištěný text nebo digitální displej, a vliv média na způsob čtení) a jak byla zformována (metody výuky). Podstatou problému je fakt, že díky plasticitě mozku dokážeme v závislosti na faktorech prostředí vytvářet stále sofistikovanější a rozšířenější, ale i stále méně sofistikované čtecí dráhy.*“⁷ Kromě sledování mozku samotného z fyziologického hlediska (co se v něm odehrává během čtení) se autorka zaměřila také na vliv digitálních médií, problémy, které mohou nastat u dětí, které vyrůstají v digitální kultuře, a také na dovednost hlubokého čtení, co ji ohrožuje a jaký má přesah do života jednotlivce ve společnosti. Procesům, které se odehrávají v lidském mozku při čtení, autorka věnuje celou jednu kapitolu. Již na první pohled se jedná o velmi složitý systém zapojující myriády neuronů v našem mozku i při přečtení jediného slova.⁸ Ačkoli se zcela jistě jedná o velmi zajímavá fakta, ve své práci se

⁵ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrat' se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 13.

⁶ Tamtéž, s. 14.

⁷ Tamtéž, s. 30–31.

⁸ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrat' se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 45.

o nich podrobněji rozepisovat nebudu, neboť toto téma úplně nekoresponduje s hlavními cíli mé práce. S ohledem na prostor, který by byl potřeba při popisování jednotlivých fází čtení, se obávám, že by mohlo dojít k přílišnému tematickému vychýlení. Nicméně je vhodné zmínit, že se jedná o poměrně náročnou aktivitu závisící na míře zautomatizování i dalších vnitřních nebo vnějších faktorů (viz odd. 1.2.1).

Umět číst (dekódovat napsaný text) se od hlubokého čtení liší například mírou porozumění textu a schopností „překročit“ pouhému správnému dešifrování základního významu slov. Že je čtenář schopen přečíst text automaticky, nepředpokládá, že textu lépe porozumí a bude mít na jeho myšlení větší dopad. „*Umět číst není totéž jako číst, což vidíme z četných alarmujících zpráv ze zemí s vysokou úrovní gramotnosti, ale rychle klesající úrovní čtení. Také, zatímco dovednost čtení se vyučuje a trénuje [...], je běžnou mylnou představou, že porozumění a zapojení se do textů, ať už ústních, písemných, vizuálních nebo multimodálních, jsou přirozené a nepotřebují další pozornost.*“⁹

M. Nikolajeva podobně jako M. Wolfová považuje hluboké čtení za velmi důležité. Proto je nezbytné věnovat mu patřičnou pozornost, péči, stejně tak rozšiřovat povědomí o jeho důležitosti, a velký důraz je potřeba dát i na možnost jej ztratit. Autorka ve své knize *Reading for Learning* uvádí, že hluboké čtení se rozvíjí nejvíce v rané adolescenci, a pokud nedochází k jeho údržbě, může být nenávratně ztracen vlivem rekonstrukce mozku v době dospívání, což je důležitá informace zvláště pro pedagogy.¹⁰

⁹ „*Being able to read is not the same as reading, which we see from numerous alarming reports from countries with high levels of literacy, but rapidly decreasing levels of reading. Moreover, while reading skills are taught and trained [...], it is a common misconception that understanding of and engagement with text, whether oral, written, visual or multimodal, come naturally and do not need further attention.*“

NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature* [online]. Amsterdam, Netherlands; Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company, 2014. S. 1. [cit. 2023-04-11]. Dostupné z:

<https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail/detail?vid=0&sid=f4856268-f852-4143-a79f-409a7906918c%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHN0aWlmbGFuZz1jcyZzaXRIPWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=787359&db=e000xww>.

¹⁰ Tamtéž, s. 226.

Ve své diplomové práci se z výše uvedených témat budu věnovat pouze dovednosti hlubokého čtení se zvláštním zaměřením na jeho přesah z hlediska rozvoje empatie.

1.1.1 Hluboké čtení a empatie

Hluboké čtení představuje schopnost soustředěně, plynule a pozorně číst psaný text, během něhož se čtenář „přenes“ do příběhu skrze postavy nebo se ocitne ve fikčním prostředí literárního díla. Z hlediska vnitřních procesů čtenáře dochází k „obléknutí se“ (prostřednictvím čtení) do příběhu někoho jiného (postavy), se kterým on sám může a nemusí sympatizovat, může a nemusí mu být jeho chování blízké a může a nemusí si být povahově se čtenářem podobný.¹¹

Empatii bychom zase mohli například definovat jako spontánní sdílení často emocionálního stavu někoho jiného.¹²

Schopnost empatie je s hlubokým čtením velmi úzce provázaná skrze proces identifikace, která bývá propojována i s estetickým zážitkem z četby. Dalším pomyslným krokem od četby textu přes hluboké čtení až po identifikaci (ve které může dojít i k určitému vcítění) a rozvoj empatie by měl být nějaký výsledek, vliv nebo změna v chování čtenáře. Vztah mezi četbou a identifikací a četbou a empatií nepředstavuje mezi vědci ani v širším okruhu čtenářů (nebo veřejnosti) žádný nepředstavitelný vztah a pro mnohé je jejich propojení velmi přirozeným předpokladem. Problém nastává v momentu, kdy uvažujeme o „překročení“ zkušenosti z hlubokého čtení (např. vcítění se do postavy ve složité situaci) k činu a altruismu. Vědeckých důkazů k propojení kognitivně-emocionálního prožitku z četby a prosociálního chování je poměrně málo. Podle M. Wolfové nejde o přímý a jednoznačný proces od hlubokého čtení, přes identifikaci a empatii až po prosociální chování, jehož primární motivaci lze zpětně najít a hodnotit jako výsledek četby nějakého konkrétního díla.

¹¹ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 54, 57, 63.

¹² „Empathy, a vicarious, spontaneous sharing of affect, can be provoked by witnessing another's emotional state, by hearing about another's condition, or even by reading.“

KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel* [online]. New York: Oxford University Press, 2007 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=415270>. (Kapitola *What Is Empathy?*).

Jinak řečeno nespécifikovává přímo, že čtenář je schopen si pokaždé uvědomit, jakým způsobem jej konkrétní literární dílo formovalo nebo jaký mělo vliv na jeho chování v určité situaci. Podle ní je podstatné, že prostorem, ve kterém dochází k proměňování jedince, je lidský mozek, kde hlubokým čtením dochází k rozvoji myšlení mající (možný) následný vliv na čtenářovo chování. Na základě prožitku z četby dochází k „hlubokému porozumění druhému“¹³ a hluboké čtení se tak stává jednou z „protilátek na trend odklonu od empatie“.¹⁴ Autorka předchozí shrnuje následovně: „Výzkum v oblasti kognitivních neurověd naznačuje, že to, čemu v této knize říkám umění zaujmout jiný úhel pohledu, představuje složitou kombinaci kognitivních, sociálních a emočních procesů, které po sobě zanechávají rozsáhlé stopy ve čtecí dráze našeho mozku.“¹⁵ Jinak řečeno při hlubokém čtení dochází spíše k procesům formování člověka, k rozvoji jeho „vnitřního světa“, než k přímým a konkrétním důsledkům změny v chování, které je možné zpětně vysledovat a pojmenovat. Místem, kde ke zmíněné „neviditelné“ formaci dochází, je lidský mozek.

Výše jsem přirovnala úspěšný proces identifikace a hluboké čtení jako moment, kdy si čtenář na sebe „oblékne“ některou z postav. Díky hlubokému čtení může čtenář získat zkušenost s lidmi a situacemi, se kterými by se nikdy nesetkal a nikdy by v nich nebyl, a lidský mozek je schopen i tyto „fikční“ chvíle pojmout. Mozek během četby totiž aktivuje oblasti, které přímo souvisí s čteným textem, a nejen v oblasti emocí. Např. „[...] když čteme o hedvábné sukni Emmy Bovaryové, aktivují se mozkové oblasti související s dotekem, čteme-li, jak klopýtá z kočáru, aby se dostala ke svému mladému, nestálému milenci Leonovi, v motorické části mozkové kůry se aktivují oblasti zodpovědné za pohyb, a velice pravděpodobně i mnoho oblastí spojených s emocemi“.¹⁶

¹³ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 61.

¹⁴ Tamtéž, s. 61.

¹⁵ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 61.

¹⁶ Tamtéž, s. 63.

Na základě dlouhodobých výzkumů¹⁷ je vztah mezi hlubokým čtením, empatií (a jejím rozvojem) poměrně přesvědčivý. Problém nastává v konkrétních účincích četby na lidské chování a zde se podle S. Keenové jedná spíše o víru ve vztah mezi čtením vyprávění a morálními nebo společenskými proměnami, což popisuje ve své knize *Empathy and the Novel*.¹⁸ Podle Keenové možná během četby skutečně vnímáme a prožíváme zkušenosti bytosti, se kterou bychom se jinak nikdy nesetkali, ovšem dále již nejednáme. Tudiž vztah mezi čtením (fikce) a prosociálním chováním je již podle ní poměrně nestabilní, ačkoli zcela určitě empatie přispívá k morálnímu uvažování. M. Wolfová kromě morálního uvažování přidává perspektivu „protijedů“ vůči odklonu od empatie, radikalizaci společnosti a kulturu lhostejnosti, ve kterých spatřuje velké ohrožení pro současnou společnost.

Zatímco Jane Alsupová ve své knize *A case for teaching literature in the secondary school* z roku 2015 hledá přímou cestu mezi čtením a prosociálním chováním¹⁹ pro které, jak sama

¹⁷ Kromě M. Wolfové dále uvádí např. S. Keen a R. Gárik.

KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel* [online]. New York: Oxford University Press, 2007 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=415270>. (*Kapitola How Do Psychologists Study Empathy?*)

GÁRIK, Róbert. *Emocionálne pôsobenie literatúry – znázornené na príklade Kafkovej poviedky Ortieľ*. In: KUZMÍKOVÁ, Jana. *Literatúra v kognitívnych súvislostiach*. Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava, 2014. S. 111–126.

¹⁸ Stejně stanovisko zaujímá ve své knize *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization* i Janet Alsupová, která zdůrazňuje, že je stále velmi málo empirických důkazů pro spojení četby literatury a prosociálního, altruistického chování. (ALSUP, Janet. *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization* [online]. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015. S. 29. [cit. 2023-03-15] Dostupné z:

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?pqorigsite=primo&docID=2028283>.)

¹⁹ Například v knize uvádí diskuse se svými studenty, kde se jich ptá, na základě, kterých knih se nějakým způsobem vědomě proměnilo jejich chování. Jen velmi málo studentů bylo schopno nějakou situaci pojmenovat. Často navíc dochází pouze k nápodobě chování postavy, nikoli k většímu prosociálnímu citění (např. některé čtenářky po přečtení knihy *Hunger Games* začaly střilet z luku stejně jako hlavní postava Katniss Everdeenová).

(ALSUP, Janet. *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization* [online]. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015. S. 40. [cit. 2023-03-15] Dostupné z:

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?pqorigsite=primo&docID=2028283>.)

uvádí (v době, kdy kniha vznikla), ještě mnoho důkazů není, Wolfová považuje za podstatné nově vznikající dráhy v našem mozku. Ty vznikají při četbě a mají ve svém důsledku vliv na naše chování i přemýšlení o světě. Kromě prosociálního chování má vliv i na kritické myšlení: „*Důsledné posilování vazeb mezi analogickými a inferenčními procesy, empatií a základními znalostmi nám bude užitečné i mimo četbu. Když se při čtení učíme tyto procesy znovu a znovu propojovat, je pro nás potom snazší aplikovat je i jinde v životě, rozlišovat mezi svými motivy a záměry a s čím dál větším důvtipem a možná i moudrostí chápat, proč ostatní lidé přemýšlejí a cítí způsobem, jakým to dělají. Nejen že tím vytváříme základ pro soucitnou stránku empatie, ale přispíváme i ke strategickému myšlení.*“²⁰

Empatické narativní techniky

Z hlediska vztahu hlubokého čtení a narativu S. Keenová popisuje a definuje několik empatických narativních technik, které mají vliv na četbu. Ačkoli se její kniha věnuje primárně empatii, nelze v tomto kontextu říct, že by její popis empatických narativních technik šlo oddělit od technik podporující hluboké čtení. Jako první uvádí proces *identifikace s postavou*, jehož úspěšnost závisí na autorově popisu postavy (např. její plochost nebo kulatnost, vlastnosti atp.), trajektorii děje nebo způsob reprezentace vědomí postavy.²¹ (Procesu identifikace se dále věnuji v odd. 1.1.2).

Další technikou je *narativní situace* zahrnující hlavně úhel pohledu (perspektivu) vyprávění. Jedná se o typ vypravěče, jeho vztah k postavám, zvolený způsob vyprávění atp. K běžným předpokladům patří, že vnitřní perspektiva postavy zvyšuje pravděpodobnost úspěšného procesu identifikace a má velký vliv na čtenáře. Nicméně S. Keenová zdůrazňuje, že experimentální výsledky předpokladu, že *ich-forma* umožní čtenáři hlubší ponoření se do příběhu a větší blízkost s postavou, nejsou zatím příliš spolehlivé.²²

²⁰ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedusová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 72.

²¹ KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel* [online]. New York: Oxford University Press, 2007 [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=415270>. Kapitola *Empathetic Narrative Techniques*.

²² Tamtéž, kapitola *Empathetic Narrative Techniques*.

Kromě dvou výše zmíněných specifických technik pak ještě vypisuje další aspekty, které přispívají k intelektuálním, emočním, i estetickým prožitkům z četby: *délka románu, žánr, metanarativní komentář i vnitřní nebo vnější aspekty*, které mohou ovlivnit proces čtení, a pro téma této práce je potřeba jim věnovat více prostoru i s ohledem na jejich vliv ve výuce (viz odd. 1.2.1).

1.1.2 Proces identifikace

Pokud je proces identifikace úspěšný, rozumíme mu jako sladění interakce mezi textem, postavou (postavami)²³ a čtenářem. Vzniká tak vztah mezi textem a čtenářem, který je nezbytný pro hluboké čtení. Samotná identifikace se u čtenáře v průběhu času může měnit, vlivem stárnutí a proměn ve vnímání paralel mezi textem a čtenářem. Také úspěšný výsledek se může v průběhu času měnit a čtenář je schopen se identifikovat i s postavou, ke které nemá žádnou sympatii.²⁴ Mohlo by se zdát, že proces identifikace vede přímo k rozvoji empatie a není nutné, aby čtenář reflektoval, zda v něm četba vyvolávala soucit nebo hledání hlubšího porozumění postavě. „*Soucit nevychází ze sympatie, ale z empatie (vcítění), a to do postavy, která se jeví spíše kladná, nevnímáme ji však jako svůj vzor. [...] Soucit spolu s obdivem vyvolává tragický hrdina, který podstupuje nerovný boj. Čtenářské vcítění podněcuje nejen svízelná lidská situace postavy, ale rovněž autorův záměr vidět svět z jejího pohledu.*“²⁵ Jednoduše řečeno, pokud se čtenáři podařilo ponořit se do textu a vnímat emoce, které náleží postavě nebo vychází ze situace, ve které se postava ocitla, může dle dosud uvedených pojetí identifikace říct, že došlo z jeho strany „k empatii“. Ovšem ne veškerá

²³ „*Literární postavy (někdy též osoby) jsou bytosti či subjekty účinkující v příběhu, zpravidla jsou určeny svým jménem a představují téma člověka (třeba i nepřímo v nelidských formách). Příběhy bez postav neexistují. Autor prostřednictvím postav překračuje své ego – modeluje či zkoumá odlišné postoje, pohlíží na svět očima druhého pohlaví, jiné generace, jiné sociální skupiny, monstra, zvířete apod.*“

(PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. S. 217.

²⁴ „*Sympatii (náklonnost, popř. i ztotožnění) vyvolává postava imponující příjemci jako životní vzor, jejíž styl bezděky napodobuje, již skrytě závidí, s níž by chtěl spojit svůj život. [...] O vyvolání sympatie se snaží kladné postavy. Sympatie a ztotožnění vždy nesplývá.*“

Tamtéž, 220.

²⁵ Tamtéž, 220–221.

emoční odpověď na čtený text představuje empatii. Příkladem může být pocit „osobní tísně“ v jeho averzní podobě, který na rozdíl od empatie je zaměřen sám na sebe. (Nemusí zde jít primárně o sdílení emocí druhého, protože se jedná pouze o egocentrické prožívání, které vede k touze vyhnout se nebo uniknout, nikoli k soucitu a blízkosti.) Četba textu, který ve čtenáři vyvolává pocit tísně, ačkoli je tento pocit odpovídající situaci postav, a vede k touze vyhnout se nebo utéct problému, není empatií, neboť ta se snaží vést k altruismu.²⁶ Empatie má být primárně prvním krokem k většímu zájmu o druhé a k dobrovolným činům, které jedinec koná jejich jménem, nikoli svým. Problematika hledání přesné definice zkušenosti a schopnosti empatie není ulehčena ani možností vnímat empatii jako svébytnou emoci, neboť v tomto smyslu jde pouze o úroveň představy, že cítíme totéž, co druhý člověk, a naše emoční reakce je pouze odrazem této představy, nikoli skutečným vcítěním a soucitem.

Z hlediska objektu empatie M. L. Hoffman vyvozuje úrovně vývoje od novorozence po zralého jedince. Na příkladu novorozence, který začne plakat v momentu, kdy zaregistruje pláč jiného dítěte, popisuje *globální empatii*, při níž se dítě více než na druhého orientuje na sebe a na vliv druhého na sebe (*egocentrická empatie*), což je samozřejmě pro toto vývojové stádium člověka velmi typické. Zralejší jedinec je pak schopen zažít empatii s druhým jedincem nebo celou skupinou lidí, jejichž životní situace, stav, podmínky nebo předpokládaná budoucnost se liší od jeho vlastní.²⁷

²⁶ „*Personal distress, an aversive emotional response also characterized by apprehension of another's emotion, differs from empathy in that it focuses on the self and leads not to sympathy but avoidance. The distinction between empathy and personal distress matters because empathy is associated with the moral emotion sympathy (also called empathic concern) and thus with prosocial or altruistic action.*“

(KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel* [online]. New York: Oxford University Press, 2007 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=415270>. Kapitola *What Is Empathy?*).

²⁷ „*When an empathetic reaction occurs in an individual at each of these stages, Hoffman believes developmental levels of empathy can be observed. The crying neonate shows global empathy; the young toddler may focus more on the emotional effect on herself of another's feelings („egocentric empathy“); the perspective taker should be able to experience empathy with another individual; and the mature perceiver may show empathy for an entire group of people, including those whose condition and prospects differ from hers.*“
Tamtéž, kapitola: *Does Empathy Lead to Altruism?*

Na první pohled se může zdát, že proces identifikace v kontextu, jak o něm uvažuje J. Alsupová, a hluboké čtení, jak jej představuje M. Wolfová, jsou totožné a jedná se pouze o synonyma. V obou případech se jedná o způsob čtení, ve kterém se čtenář ponoří do příběhu, četba v něm vyvolává emoce, na jejichž základě hledá paralely se svým životem nebo s životním kontextem, ve kterém se nachází, předpokladem obojího je trpělivá a soustředěná četba a obě autorky se shodují také na blahodárných účincích četby z hlediska rozvíjení empatie vedoucí k možnému hlubšímu morálnímu uvažování.²⁸ Rozdíl ovšem nastává ve čtenářově sympatii nebo nesympatii. Zatímco J. Alsupová považuje za nezbytné pro proces identifikace, aby čtenář zaujímal k postavám nebo postavě postoj sympatie, M. Wolfová dovednost hlubokého čtení neomezuje na sympatii nebo nesympatii. J. Alsupová považuje identifikaci za pozitivní výsledek četby, který je nutný, aby čtenář mohl román označit za realistický: „*Jak jsem uvedla dříve, mnohokrát, když jsem učila na střední škole, mladí čtenáři zakládali svá hodnocení knihy, jestli se jim líbí, nebo nelíbí, podle dvou kritérií: Zda se mohli s hlavní postavou identifikovat (nebo ne) a zda se jim kniha zdála realistická, což se mi teď zdá, že je jiný způsob, jak hovořit o identifikaci. Jestli je kniha realistická, čtenář v ní může vidět svůj život. Pokud se čtenář může identifikovat s postavou nebo událostmi, je kniha realistická.*“²⁹ Naproti tomu Wolfová přímo nespécifikuje, jaký prožitek čtenář musí mít, aby se dalo říct, že má zkušenost s hlubokým čtením. Nepracuje s předpokladem, že pro hluboké čtení je nutné, aby se čtenáři „knížka líbila“. Podle ní je proces identifikace až doprovodný jev, který následuje po čtenářově rozhodnutí pracovat na svém čtení. Čtení a hluboké čtení samo o sobě nezaručuje čtenáři, že přečte jakýkoli text nebo že se identifikuje s jakoukoli postavou. Důležitost hlubokého čtení nespočívá primárně

²⁸ Porovnání pojmů je na základě četby beletrie, nikoli jiných (odborných nebo publicistických) textů.

²⁹ „*As I mentioned earlier, many times when I was teaching high school, young readers would base their like or dislike of a book on two criteria: whether they could identify with the main character (or not) and whether the book seemed real, which seems to me now to be just another way of talking about identification. If the book is realistic, that means the reader can see his or her life within it; if he or she can relate to or identify with the characters or events, then the book is realistic.*“

(ALSUP, Janet. *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization* [online]. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015. S. 24. [cit. 2023-03-15] Dostupné z:

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?pqorigsite=primo&docID=2028283.>)

v estetickém zážitku, ale v přínosech pro naše myšlení a způsobu, jakým uvažujeme o dění v současné společnosti. Hlavním přínosem je postupné formování a rozšiřování perspektiv, které je z fyziologického hlediska umožněno vznikem nových drah v mozku a ze společenského hlediska nepropadat lhostejnosti nebo radikalitě. R. Gárik, věnující se mj. vztahu mezi kognitivní literární vědou a emocemi, se snaží pojmenovat a vědecky uchopit proměnnou společnou pro hluboké čtení i identifikaci, kterou představují emoce a emoční působení literatury. Na této úrovni J. Alsupová považuje identifikaci za určitý druh *vcítění se*, emoce zase považuje za ryze subjektivní jevy a dává jim hodnotící hledisko, což R. Gárik definuje jako v současnosti běžné vnímání teorie emocí: „*V súčasnosti najviac akceptovanou teóriou emócií je kognitívna teória emócií, ktorá chápa emócie jako formu zhodnotenia (ang. appraisal). [...] Emócie sú výsledkom určitého druhu hodnotenia implikácií nejakej situácie voči sebe samému. Človek nepriamo, často bez toho, aby si to uvedomoval, zvažuje, či dôsledky danej situácie budú pozitívne alebo negatívne.*“³⁰

S. Keenová zmiňuje, co Wolfová svým výzkumem potvrzuje a doplňuje, že skutečným přínosem hlubokého čtení je rozvíjení mysli a přemýšlení: „*Možná musí dojít k opakovaným vstupům do fikčních světů, aby to prospělo rozvíjející se mysli.*“³¹

M. Nikolajeva má ještě trochu jiný pohled na proces identifikace a rozlišuje některé jeho další typy. Podle ní je rozdíl mezi *přímou* nebo „*pohlcující*“ identifikací a *empatickou identifikací* (empatií). *Přímá identifikace* spočívá v hledání podobností mezi čtenářem a postavou (postavami). „*Čtenáři jsou natolik pohlceni fikcí, že nejsou schopni se osvobodit z pozice subjektu, kterou jim text ukládá. ‚Stávají‘ se postavou v jakémsi fiktivním narcismu. Toto hodnocení postav, které se zakládá na podobnosti s postavou (,je jako já‘), si často osvojují začínající čtenáři, omezuje se na rozsah čtenářovy zkušenosti a nepodporuje*

³⁰ GÁRIK, Róbert. *Emocionálne pôsobenie literatúry – znázornené na príklade Kafkovej poviedky Ortiel*. In: KUZMÍKOVÁ, Jana. *Literatúra v kognitívnych súvislostiach*. Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava, 2014. S. 112.

³¹ „*Perhaps repeated entrances into fictional worlds must occur to benefit the developing mind.*“

(KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel* [online]. New York: Oxford University Press, 2007 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=415270>. Kapitola *Moving Readers' Empathy*).

empathii.“³² Čtenář do postavy pouze projektuje svou zkušenost a nic „nového“ z ní nepřijímají. Pokud se zkušenost postavy míjí se zkušeností čtenáře, může dojít k zhodnocení, že text je pro čtenáře irelevantní. Zkušenější čtenáři jsou naopak schopni postavu vnímat hlouběji, aniž by se s ní přímo ztotožnili. Skrze fikci nahlíží do myšlení a chování někoho jiného (cizího), avšak nemá zde potřebu autobiografického nahlížení na postavu. „*Na rozdíl od sebestředné pohlcující identifikace je empatie žádoucí sociální dovedností, která zahrnuje schopnost porozumět myslí druhých lidí, aniž bychom sdíleli jejich názory nebo, což je důležitější, jejich emocionální zážitky. Empatie nevyžaduje souhlas ani omluvu; čtenáři jsou schopni, nebo by měli umět, přemýšlet o myšlenkách, kterým nevěří, a tak se vcítit i do hluboce cizích postav.*“³³ Dle jejího názoru je tedy úkolem učitele, aby podpořil žáky v získávání si odstupů od postav vyznačující se určitým skeptickým nastavením a přemýšlením o chování, prožívání a myšlení literárních postav. Dále uvádí, že „*[...] má-li beletrie sloužit jako tréninkové pole pro sociální mozek, měla by beletrie logicky nabízet výzvu, nikoli útěchu.*“³⁴ Častým prostředkem nebo strategií autora literárního díla, jak podvrátit identifikaci čtenáře s (např.) hlavní postavou, je celková nesympatičnost hlavní

³² „*Readers get so absorbed in fiction that they are unable to liberate themselves from the subject position imposed by the text. They ‚become‘ the character, in a kind of fictional narcissism. This ‚just-like-me‘ assessment of characters, frequently adopted by novice readers, is limited to the readers‘ scope of experience and does not endorse empathy.*“

NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for learning: cognitive approaches to children’s literature* [online]. Amsterdam, Netherlands; Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company, 2014. S. 85. [cit. 2023-04-11]. Dostupné z:

<https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail/detail?vid=0&sid=f4856268-f852-4143-a79f-409a7906918c%40redis&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNoaWImbGFuZzljcyZzaXRIPWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=787359&db=e000xww>.

³³ „*Unlike the self-centred immersive identification, empathy is a desirable social skill that implies the ability to understand other people’s minds without sharing their opinions or, more importantly, their emotional experiences. Empathy does not require approval or excuse; readers are able – or should be able – to think thoughts that they do not believe in and thus empathise even with profoundly alien characters.*“

Tamtéž, s. 86.

³⁴ „*[...] if fiction is to serve as a training field for the social brain, fiction should logically offer challenge, not comfort.*“

Tamtéž, s. 87.

postavy (např. ošklivost, nemoc, negativní vlastnosti, naopak až přílišná dokonalost atp., nebo ironická perspektiva), což by u čtenáře mělo bránit identifikaci, ale ne empatii.

Dle mého názoru lze z výše uvedených a citovaných pasáží rozlišit mezi *identifikací* a *ztotožněním*. Zatímco podle M. Nikolajevy se empatie rozvíjí četbou, při níž se čtenář neidentifikuje s postavou (neztotožní se s ní, „nepromítá se“ do ní), přesto je schopen se ponořit do „jejího příběhu“ (díky hlubokému čtení), M. Wolfová a S. Keenová pojmem *identifikace* neoznačují (autobiografické) *ztotožnění se* s postavou, ale spíše *vcítění se*. Je tedy potřeba zdůraznit, že rozsah pojmů *identifikace*, *ztotožnění* a *vcítění se* se u tímto způsobem uvedených autorů jasně liší. Pokud v následujících odstavcích se bude pracovat s pojmem *identifikace*, jeho význam odpovídá pojmům *empatická identifikace* (jak jej uvádí M. Nikolajeva) a *vcítění se* (jak jej vnímá S. Keenová a M. Wolfová).

1.1.3 Hluboké čtení a emoce

Emoce a emoční stránka člověka je nedílnou součástí jakéhokoli uvažování o hlubokém čtení či procesu identifikace.

Výše jsem uvedla, že dle S. Keenové jakékoli prožívání tísně během četby nemá nic společného s empatií, nicméně na úrovni prožívání emocí během četby má jistě své nezastupitelné místo: „Žádný z filozofů, kteří kladou důraz na morálně se zlepšující zkušenost narativní empatie, do svých teorií nezahrnují osobní úzkost (tíseň). Protože čtení románu může být tak snadno zastaveno nebo přerušeno nepříjemnou emocionální reakcí na knihu, osobní tíseň nemá v literární teorii empatie místo, i když rozhodně přispívá k *estetickým emocím*, jaké popisuje Sianne Ngai ve své důležité knize *Ugly Feelings* (2005).“³⁵ S pojmem *estetické emoce* pak pracuje i R. Gárik, který o nich uvažuje jako o

³⁵ „None of the philosophers who put stock in the morally improving experience of narrative empathy include personal distress in their theories. Because novel reading can be so easily stopped or interrupted by an unpleasant emotional reaction to a book, however, personal distress has no place in a literary theory of empathy, though it certainly contributes to aesthetic emotions, such as those Sianne Ngai describes in her important book *Ugly Feelings* (2005).“

(KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel* [online]. New York: Oxford University Press, 2007 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=415270>. Kapitola *What Is Empathy?*).

ryze specifickém pojetí emočního vlivu literatury na čtenáře. Ve své studii se odkazuje na klasifikaci emocí, jak ji navrhl Richard Lazarus, podle něhož se „*jakákoli emoce může stát estetickou emoci. Dochází k tomu na základě identifikace s postavou*“.³⁶

1.2 Hluboké čtení ve výuce literatury na gymnáziu

Jakou úlohu má mít výuka literatury ve všem, co bylo shrnuto v předchozích odstavcích? Opět je nutné se vrátit k základní otázce, co je skutečným důvodem výuky literatury, pokud bychom se soustředili na hluboké čtení a měli jej jako hlavní cíl.³⁷ Lze vůbec hlubokému čtení žáka naučit? Všechny otázky se dle mého názoru odvíjí od fenoménu rozvoje čtenářství a kritického myšlení, které se postupně dostává do školní praxe (například v podobě *Dílen čtení*). Výuka literatury se postupně orientuje na kritické myšlení a komunikační kompetence (čtenářskou gramotnost), ovšem jakým konkrétním způsobem výuku koncipovat v případě, ve kterém by ideálem výuky literatury bylo nejen estetické poznání ale i osobní růst, se mnohem obtížněji se definuje. V *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*³⁸ jsou některé hlavní cíle vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, které se týkají výuky literatury, definovány jako vedoucí k respektu a toleranci přes znalost společensko-historického kontextu (*utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit*), zároveň zohledňují tvořivou povahu výuky literatury, ve které je žák veden k porozumění textu a jeho posouzení (*tvořivé práci nejen s věcným, ale i s uměleckým textem, jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti*), také kladou důraz na vztah k literatuře (*vytváření osobitého objektivně kritického a celkově pozitivního vztahu k literatuře a k vytváření návyku individuální četby*

³⁶ GÁFRIK, Róbert. *Emocionálne pôsobenie literatúry – znázornené na príklade Kafkovej poviedky Ortiel*. In: KUZMÍKOVÁ, Jana. *Literatúra v kognitívnych súvislostiach*. Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava, 2014. S. 115.

³⁷ Případně by si učitel stanovil jako hlavní cíl vést žáky ke zkušenosti s hlubokým čtením.

³⁸ Následující citace z RVP uvedeny kurzívou a v závorkách pochází z: *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

umělecké a neumělecké literatury, které se později projeví v celoživotní orientaci žáka) a vše nakonec vede k vnitřní formaci žáka (v oblasti formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama). Z uvedených cílů lze vyčíst koncept výuky literatury zaměřený na tzv. *literární vzdělávání* (tradičně pojatá výuka literatury), koncept pojímající práci se čtenářskou gramotností, koncept rozvíjející kritické myšlení a rovněž tvořivou složku výuky literatury, která má blíže k *výchovám*.³⁹ Pestrost jednotlivých cílů zcela jednoznačně odkazuje na nutnou pestrost metod výuky literatury. Pokud je jejím cílem „pouze“ kritické myšlení, velmi snadno se ze zřetele odstraní méně uchopitelný cíl seberozvoje nebo empatie, na druhou stranu není nutné o nezbytnosti růstu kritického myšlení vůbec pochybovat. Do výuky literatury se tudíž promítá najednou hned několik hlavních záměrů osobnostního a vzdělávacího rozvoje žáka na gymnáziu od prohlubování jeho vztahu ke čtení až po požadavky nezbytné ke splnění didaktického testu z českého jazyka a literatury, který je součástí státní maturitní zkoušky (viz *Katalog požadavků k didaktickému testu z českého jazyka a literatury*).⁴⁰

J. Vala přejímá od polské metodičky Chrzastowske celkem *čtyři modely literární výchovy*,⁴¹ z nichž čtvrtý – *model textové interpretace* – bude vzhledem k tématu diplomové práce modelem výuky užitým ve všech hodinách praktické části diplomové práce. Prakticky představuje výuku, kdy „učitel [...] chápe dílo jako umělecký text, upozorňuje na dobový

³⁹ S pojetím výuky literatury jako s *literární výchovou* pracují také J. Vala nebo O. Hník.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Jaroslav Vala, 2017. 101 s. ISBN 978-80-7409-086-8.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2021. 179 s. ISBN 978-80-246-4959-7.

⁴⁰ *Katalog požadavků k didaktickému testu z českého jazyka a literatury* [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>. Str. 7.

⁴¹ **Neliterární model** (výklad, převyprávění děje díla, práce s učebnicí atp.), **kulturně-historický model** (práce s hotovými výklady děl), **model dezintegrované analýzy** (texty jsou analyzovány pouze z hlediska literární teorie) a **model textové interpretace** (četba a práce s texty vede žáky k aktivnímu přemýšlení o literárním dílu jako o uměleckém textu).

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Jaroslav Vala, 2017. S. 10.

*a individuální styl, využívá kontext jiných oblastí umění. Žáci vyvozují závěry z vlastního poučeného pozorování, verbalismus je vyloučen“.*⁴²

Hlavní rozdíl v práci s literárními texty ve výuce literatury, která má vést ke kritickému myšlení, a práci s texty zaměřující se na hluboké čtení, je v důrazu na *strategii čtení* a *zkušenost čtení*. Zatímco *strategie čtení* vede spíše k naučení aplikovaných způsobů přemýšlení a analýze (jakéhokoli typu) textu za účelem zlepšení porozumění (a tudíž kritického myšlení), *zkušenost čtení* se orientuje na vnitřní odezvu a estetickou stránku literatury. Obojí má své nezastupitelné místo ve výuce, ovšem vyučovací hodiny sepsané v druhé části diplomové práce se svým zaměřením přiklánějí ke *zkušenosti čtení*. *Strategie čtení* jsou do určité míry lépe definovatelné na rozdíl od „vnitřních proměn“, ovšem není zde zaručena zdatnější četba literárních textů.⁴³ Zároveň i z výuky zaměřené na hluboké čtení nelze úplně odstranit nebo oddělit jakékoli analytické myšlení, avšak předmětem analýzy není pouze text samotný a snaha o jeho co největší porozumění, ale také estetický prožitek, zkušenost identifikace a následná recepce zkušenosti napříč osobními nebo společenskými jevy.⁴⁴ Je také potřeba zdůraznit, že nic z výše zmíněného se nevyklučuje s definováním čtenářské gramotnosti a způsobem, jakým ji lze ve výuce rozvíjet.⁴⁵

Předpoklad, že hlubokému čtení se stačí jednou provždy naučit, je velmi nepravděpodobný, neboť spíše než o znalost techniky nebo metody čtení jde o způsob čtení nebo dovednost určitého způsobu čtení. Vhodné by bylo zde použít i anglické slovo *skill*,⁴⁶ které nezpochybňuje proces učení se určité dovednosti, zároveň je potřeba o ni neustále pečovat

⁴² VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Jaroslav Vala, 2017. S. 10.

⁴³ ALSUP, Janet. *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization* [online]. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015. S. 55. [cit. 2023-03-15] Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?pqorigsite=primo&docID=2028283>.

⁴⁴ Tamtéž, s. 55.

⁴⁵ Viz odd. 1.2.

⁴⁶ *Anglicko-český, česko-anglický praktický slovník* [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: <https://slovniky.lingea.cz/anglicko-cesky/skill>.

V překladu dovednost, zručnost (co se dá naučit), technika, umění.

a rozvíjet ji, aby ji člověk stále ovládal. Jednotlivé vyučovací hodiny věnující se hlubokému čtení by tudíž neměly být omezeny pouze na způsob, jakým lze žáky „naučit“ hlubokému čtení, ale měly by spíše vést a doprovázet žáka k propojování zkušenosti z četby s vlastním životem, což je i jednou ze složek čtenářské gramotnosti (hledání souvislostí).⁴⁷

1.2.1 Vztah hlubokého čtení a čtenářské gramotnosti

Hned zpočátku je potřeba uspořádat a definovat některé pojmy, které jsou se čtenářskou gramotností spojené.

Čtenářskou gramotností rozumíme „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“.⁴⁸ Nebo jak ji definovala J. Straková: „[...] schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“⁴⁹ Obě uvedené definice zdůrazňují, že u čtenářské gramotnosti se nejedná pouze o přečtení a porozumění textu (pouze o dešifrování jednotlivých znaků a jejich významu), ale umožňuje i aktivní fungování ve společnosti, což znamená, že „čtenářskou gramotnost utváří všechny čtyři formy komunikace: čtení, psaní, mluvení a naslouchání“,⁵⁰ tudíž žádná z uvedených forem by neměla během výuky literatury chybět.

Podskupinami čtenářské gramotnosti (složky nebo roviny čtenářské gramotnosti) se u několika autorů vzájemně liší. J. Doležalová pracuje s pojmy *čtenářské dovednosti* a *čtenářské strategie*, H. Košťálová zase s pojmy *roviny*⁵¹ a *složky čtenářské gramotnosti*.

⁴⁷ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Hana Košťálová, Kateřina Šafránková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal, 2010. S. 17. [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1.

⁴⁸ Tamtéž, s. 14.

⁴⁹ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. s. 16.

⁵⁰ Tamtéž, s. 16–17.

⁵¹ Roviny čtenářské gramotnosti se vyskytují i v textu: VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Jaroslav Vala, 2017. S. 31–32.

Čtenářské dovednosti „představují jednotlivé, dílčí zvládnuté úkony realizované ve všech fázích práce s textem. Jejich prostřednictvím dovede člověk přečíst text, rozumět mu a provádět s ním další operace“.⁵² Konkrétně k práci s narativními texty uvádí: „Porozumění přečtenému, předvídání dalšího vývoje, porovnání poznatků z četby s vlastní zkušeností, porovnání přečtených textů s jinými, určení hlavní myšlenky (případně poselství), zobecnění a vytvoření závěru založeného na přečteném textu, popis formální stránky textu (např. styl a struktura textu).“⁵³

Čtenářské strategie jsou zase „postupy, jejichž pomocí získává čtenář podstatné informace z textu, hlouběji pochopí text, neboť lépe porozumí vztahům a souvislostem mezi textovými informacemi“.⁵⁴ Strategie se mírou zautomatizování mohou stát čtenářskými dovednostmi, neboť postupy pro lepší porozumění textu, které zpočátku mohlo ze strany čtenáře stát nemalé úsilí, se postupně stávají plynulými a přirozenými (dovednostmi). Ke čtenářským strategiím se také řadí *metakognice*, což je proces, během kterého čtenář uvažuje nad svým procesem čtení a učení (nakolik byly tyto procesy úspěšné a co jim brání v úspěšnosti).

Roviny čtenářské gramotnosti zase v šesti bodech charakterizují čtenářskou gramotnost jako: „Vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování (vyvozování závěrů – pozn. autorky), metakognice, sdílení a aplikace,“⁵⁵ které by se daly shrnout jako určité předpoklady a postupy vedoucí k co nejhlubšímu porozumění textu.

Složky čtenářské gramotnosti zase popisují činnosti, na základě kterých je možné rozvíjet čtenářskou gramotnost. Mohou být také ukazateli vztahu žáka ke čtení: „Žák je k četbě

⁵² DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. s. 40.

⁵³ Tamtéž, s. 40–41.

⁵⁴ Tamtéž, s. 41.

⁵⁵ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Hana Košťálová, Kateřina Šafránková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal, 2010. S. 14–15. [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Jaroslav Vala, 2017. S. 31–32.

*motivovaný, soustředí se na četbu, vyhledá v textu informace, shrnuje, vyjasňuje si při čtení, klade si otázky k lepšímu porozumění textu, předvídá, zachytí základní složky příběhu, vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje, hledá a nalézá souvislosti, vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu.*⁵⁶

Důležitou součástí uvažování o čtenářské gramotnosti a jejím rozvoji je nutné neopomenout faktory, které na ni mají vliv. J. Doležalová je rozděluje na (vnější) exogenní faktory a (vnitřní) endogenní faktory.⁵⁷

Mezi **exogenní faktory** patří: „*Rodina, škola, osobnost učitele, společnost, text,*“⁵⁸ k **endogenním faktorům** zase řadíme: „*Anatomicko-fyziologické základy, zájem (motivace pro čtení, postoje k ovládnutí čtenářské gramotnosti), představitost, soustředění, volní vlastnosti a postoje k četbě a textům, získané zkušenosti týkající se čtenářské gramotnosti, životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu.*“⁵⁹ Z hlediska učitele jsou zvláště endogenní faktory podstatné, neboť je lze rozvíjet pomocí pestré škály činností ve výuce, jak o nich např. uvažuje H. Košťálová při pojmenovávání složek čtenářské gramotnosti. Z exogenních faktorů může mít učitel větší vliv při výběru ukázek z literárních děl, neboť délka ukázky, poměr dialogů s popisnými pasážemi atp. mohou mít velký vliv na naplnění cílů ve vyučovací hodině.

Vztah hlubokého čtení a čtenářské gramotnosti lze pojímat hned z několika hledisek, z nichž jedno velmi trefně specifikoval Ondřej Hník ve své monografii *Didaktika literatury: výzvy oboru*.⁶⁰ Kromě již výše zmíněného pojetí výuky literatury jako *literární výchovy* zde

⁵⁶ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Hana Košťálová, Kateřina Šafránková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal, 2010. S. 15–17. [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1.

⁵⁷ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. s. 21–24.

⁵⁸ Tamtéž, s. 21.

⁵⁹ Tamtéž, s. 23.

⁶⁰ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2021. 179 s.

explicitně představuje *čtenářsky pojatou literární výchovu*,⁶¹ propojující práci s literárním textem jakožto předmětem a východiskem aktivní interpretace i zážitku z četby. Text tudíž nemá být pouze písemným dokladem hotových poznatků předložených učitelem, které si má žák pouze osvojit.

Podle autora má četba ve zmíněné koncepci zcela nezastupitelné místo. „*Má-li se však stát podstatnou součástí smysluplné literární výchovy interpretace a čtenářský zážitek, musí v ní být přítomna také sama četba ve smyslu nikoli četby pro četbu, ale četby, u které žák/student chápe smysl svého snažení. Četby, které předchází a/nebo po ní následuje interpretační, tvořivá aktivita, práce se smyslem čteného/přečteného.*“⁶² V této citované pasáži můžeme sledovat propojení obou rovin zásadních pro téma diplomové práce, ve kterém se sladí četba a zážitek z četby (v ideálním případě zkušenost hlubokého čtení), a následná práce s textem odpovídající metodám rozvoje čtenářské gramotnosti⁶³ a metodám kritického myšlení,⁶⁴ které všechny zastřešuje konstruktivistický přístup ke vzdělávání.

V rovině rozvoje čtení z pohledu jeho kultivace, prohlubování motivace a vztahu žáků ke čtení může hrát hluboké čtení ve výuce nezastupitelnou roli, neboť může žákům zprostředkovat jakkoli silnou pozitivní zkušenost se čtením. Smyslem výuky literatury (literární výchovy) by se tak stalo dát žákovi prostor ponořit se do textu a smysluplně na zkušenost z četby reagovat a reflektovat ji v rámci třídy. Nutným předpokladem takového typu výuky je zcela jistě výběr ukázky z literárního textu a dostatečná časová kapacita na

⁶¹ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2021. s. 42.

⁶² Tamtéž, s. 43.

⁶³ Čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, debata s autorem (QtA), dílna čtení, literární dopisy, podvojný deník, grafická schémata různých typů, metoda I.N.S.E.R.T., literární kroužky, QAR (Question answer relationship), řízené čtení a myšlení, skládkové čtení, skládkové učení nebo učíme se navzájem.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Hana Košťálová, Kateřina Šafránková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal, 2010. S. 18. [cit. 2023-03-28]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1.

⁶⁴ Program RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Typem některých metod kritického myšlení jsou například čtenářské díly.

čtení ve vyučovací hodině. Na základě těchto předpokladů lze usuzovat, že u žáka může dojít k prolomení jakéhokoli odporu k četbě, a na tomto základě pak dalšími metodami a prostředky rozvíjet kritické myšlení. Důležitým přínosem pro žáka není jen četba samotná a z ní plynoucí zážitky, ale i vědomí, že žák je schopen sám docílit hlubokého čtení.

Vším výše zmíněným výuka literatury dostane svou funkční i estetickou, objektivní i subjektivní a vzdělávací i formační složku, kterou by v ideálním případě měla obsahovat.

2 Praktická část diplomové práce

2.1 Úvodní informace

Název školy: Gymnázium Evolution Jižní Město (GEVO)

Třída: 5. B

Počet žáků ve třídě: 20

V následujících dvanácti vyučovacích hodinách, které jsou součástí praktické části mé diplomové práce, jsem se pokusila zaměřit výuku literatury na hluboké čtení. Cílem bylo jednak žáky seznámit s pojmem a konceptem hlubokého čtení, a pak také vytvořit v rámci hodin co možná nejlepší podmínky pro jejich vlastní zkušenost s hlubokým čtením.

Literární díla, ze kterých jsem připravila ukázky pro četbu ve třídě, jsem vybírala s přihlédnutím k některým z následujících kritérií:

1. Jedná se o díla ze světové literatury obsahující charakteristické rysy vybraných literárních směrů nebo témat po roce 1945.
2. Díla jsou součástí doporučené literatury školy a jsou obsaženy v seznamu knih k výběru ke školní části maturitní zkoušky.
3. Zvolená literární díla odpovídají ŠVP školy a jsou odsouhlaseny vedoucí učitelkou praxe.

Texty do výuky tudíž nebyly vybírány s ohledem na vhodnost či nevhodnost při zaměření se na hluboké čtení, ale spíše šlo o výběr děl, se kterými se běžně ve výuce literatury pracuje.

Ve dvou případech byla po konzultaci s vedoucí praxe vybrána literární díla, která nebývají součástí tzv. kánonu. Jedná se o povídku *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují* od Jorgeho Borgese (zastupující magický realismus) a román *Dokud nemáme tvář* od C. S. Lewise (zastupující fantasy s mýtickými prvky). U obou děl bylo hlavním cílem dát žákům možnost poznat i zcela nová díla, se kterými se pravděpodobně nikdy nesetkali nebo o nich neslyšeli, přesto také obsahují charakteristické prvky literárních směrů, se kterými budou pracovat v paralelních hodinách dějin literatury.

Výjimku také tvoří *Deník Anne Frankové*, u kterého nejde o fikční literaturu a nezastupuje přímo žádný literární směr, je ovšem velmi unikátním a autentickým svědectvím o druhé světové válce, což je velkým tématem v literatuře (nejen) po roce 1945.

Finální výběr literárních děl pro výuku:

- Anne Franková: *Deník Anne Frankové*
- Albert Camus: *Cizinec*
- Jean Paul Sartre: *Zed'*
- Alberto Moravia: *Římanka*
- Samuel Beckett: *Čekání na Godota*
- Jack Kerouac: *Na cestě*
- Jorge Borges: *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují*
- George Orwell: *1984*
- C. S. Lewis: *Dokud nemáme tvář*

Vyučovacích hodin bylo celkem dvanáct. První dvě se zabývaly prací s termínem hluboké čtení (jeho definice, obsah a význam) a celkovému úvodu k následujícím hodinám literatury. Poté se každá hodina věnovala hlavně četbě vybraných textových ukázek z výše uvedených literárních děl a na poslední vyučovací hodině žáci vyplňovali zpětnou vazbu v platformě *Google Forms*.

2.2 Průběh vyučovacích hodin: Scénáře a reflexe

Vyučovací hodiny probíhaly dvakrát týdně v rámci předmětů *Dějiny literatury* a *ILT* (interpretace literárního textu) ve třídě 5. B. Jednou týdně se hodina odehrála s celou třídou, jednou týdně pouze s polovinou žáků, a tudíž jedna vyučovací hodina proběhla dvakrát hned za sebou pokaždé s jinou polovinou třídy.

Hlavními cíli vyučovacích hodin bylo dát žákům prostor pro zkušenost hlubokého čtení. Učitel měl vhodným výběrem ukázek, prostředím a dílčími úkoly pomoci žákům, aby pokud možno zakusili „radost z četby“ a mohli se do příběhu ponořit. Směřování úkolů k četbě, sdílení a závěrečné reflexi pak mělo vést k přemýšlení o empatii a jejím rozvoji. Úkoly a otázky jsou pojaty s ohledem i na rozvoj čtenářské gramotnosti (viz odd. 1.2.1).

Všechny textové ukázky, se kterými jsem během vyučovacích hodin pracovala, jsou v plném znění uvedeny v přílohách diplomové práce.

2.2.1 Vyučovací hodina č. 1: Úvodní hodina k praktické části diplomové práce

Datum: 9. 11. 2022

Třída 5. B

Téma: Úvod k hlubokému čtení

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák vlastními slovy zformuluje, jaký je čtenář (jaké místo má čtení v jeho životě).
- Žák na základě ukázek vlastními slovy popíše specifika hlubokého čtení.

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:⁶⁵

- Žák rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části.
- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.
- Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.

RVP:⁶⁶

- Žák postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.
- Tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje.

Materiálně didaktické prostředky: Textové ukázky z literárního díla.⁶⁷

⁶⁵ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 9–11. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

⁶⁶ Tamtéž, s. 15.

⁶⁷ Viz odd. 3.1, příloha 1.

Shrnutí vyučovací hodiny:

- První vyučovací hodina má primárně sloužit k představení tématu mé diplomové práce a obsahu následujících vyučovacích hodin. Poté, co velmi stručně představím sebe i knihu *Čtenáři, vrať se*, která je východiskem mé diplomové práce, nechám studenty přečíst si ukázky z již zmíněné knihy a společně zodpovíme dvě otázky týkající se hlubokého čtení. Na závěr hodiny bych chtěla studenty pozvat k zamyšlení nad otázkou, za jaké čtenáře se považují. Tato otázka pak bude mít přesah do další vyučovací hodiny.

Struktura hodiny:

1. Úvod (5 minut)
2. Práce s textem (20 minut)
3. Sdílení ve třídě (10 minut)
4. Zadání úkolu (5 minut)
5. Prostor pro dotazy (5 minut)

1. ÚVOD

Úvodní část hodiny má primárně sloužit k představení učitele a vytyčení základního směřování následující série vyučovacích hodin. Učitel žáky seznámí s hlavními motivacemi a výchozím bodem pro výuku v rámci své diplomové práce.

2. PRÁCE S TEXTEM

Před samotnou četbou učitel žákům položí otázku, která pracuje s žákovými prekoncepty.

- Otázka: Co si představíte pod pojmem hluboké čtení?

Poté učitel žákům rozdá připravenou ukázkou z textu a zadá jim úkol k četbě.

- Úkol k četbě:
 - Podtrhni si, co považuješ v textu za stěžejní.
 - Napiš otazník, pokud něčemu nerozumíš.
 - Napiš X, když s něčím v textu nesouhlasíš nebo máš výhrady.

Učitel čte společně se žáky.

3. SDÍLENÍ VE TŘÍDĚ (reflexe četby)

Učitel vyzve žáky, aby v rámci třídy sdíleli, co si v textu označili. Důležité pasáže nebo pojmy, které se mezi žáky opakují, učitel zapisuje na tabuli, aby bylo možné se k nim případně v rámci následující diskuse vrátit.

Následně učitel žákům položí otázky:

- Co je to hluboké čtení? Čím je charakteristické?
- Proč je podle autorky čtení důležité? Souhlasíš nebo nesouhlasíš s jejím pojetím?

4. ZADÁNÍ ÚKOLU

Po krátké diskusi nad otázkami z předchozí části hodiny učitel žákům zadá úkol na příští hodinu, který má vést žáky k uvědomění si své vlastní čtenářské zkušenosti.

ZADÁNÍ – JAKÝ JSEM ČTENÁŘ?	
Datum odevzdání:	Vypracovat do 11. 11. 2022, přinést na hodinu ILT v pátek 11. 11. 2022.
Kam odevzdat:	Vyplnit přímo do <i>Google Dokumentu</i> – máte v <i>Google Classroom</i> .
Zpracování:	Vyplnit formulář a přinést ho vytištěný na další hodinu.
Tabulka 1 – Jaký jsem čtenář	

5. PROSTOR NA DOTAZY

Závěrečná část hodiny má dát prostor žákům na dotazy a nejasnosti k zadanému úkolu i průběhu dalších vyučovacích hodin.

Reflexe vyučovací hodiny č. 1

Z reakcí žáků bylo patrné, že zpočátku neví, co od následujících vyučovacích hodin očekávat. Vzhledem k jejich většinovému negativnímu vztahu ke čtení, který mi pak v následující hodině potvrdili sepsáním dotazníku o jejich čtenářské zkušenosti, byla z jejich strany již zpočátku cítit jistá neochota, která vzhledem k hlavním cílům vyučovacích hodin, může představovat zásadní problém.

Přečíst všechny ukázky bylo pro žáky poměrně náročné, což pak někteří žáci sami okomentovali v závěru vyučovací hodiny, nicméně na otázky vztahující se k pochopení

textu dokázali odpovědět. Z tohoto usuzuji, že se podařilo hlavní cíl vyučovací hodiny naplnit, neboť žáci byli schopni vlastními slovy vysvětlit pojem *hluboké čtení* na základě odborného textu.

2.2.2 Vyučovací hodina č. 2: Má čtenářská zkušenost

Datum: 11. 11. 2022

Třída 5. B

Téma: Má čtenářská zkušenost

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák vlastními slovy reflektuje svou čtenářskou zkušenost (čtenářskou historii).
- Žák pojmenuje svůj vnitřní postoj k četbě a na základě něho formuluje možné způsoby, jak situaci vylepšit.

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:⁶⁸

- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.
- Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.
- Žák rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě.

RVP:⁶⁹

- Žák postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.
- Tvořivě využívá informací z odborné literatury, internetu, tisku a z dalších zdrojů, kriticky je třídí a vyhodnocuje.

⁶⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 9–11. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

⁶⁹ Tamtéž, s. 15.

Materiálně didaktické prostředky:

- Domácí úkol (otázky ke čtenářské zkušenosti)
- Textová ukázka z literárního díla⁷⁰

Shrnutí vyučovací hodiny:

- Část vyučovací hodiny se bude věnovat domácímu úkolu, ve kterém měli žáci reflektovat svou čtenářskou zkušenost. Hodina by měla mít výrazně diskusní podobu a primárně by se týkala otázky – *Jaký jsem čtenář*. Cílem je hlavně vést žáky k upřímné reflexi, zda čtou/nečtou, co čtou a jestli považují čtení za důležité. Také bych se chtěla věnovat otázce, zda (podle toho, co už o hlubokém čtení ví) si vybavují, že při četbě nějakého textu hlubokého čtení dosáhli. Poté se budeme znovu věnovat ukázce z knihy *Čtenáři, vrať se*, která je záměrně delší. Mým záměrem je, aby si studenti co možná nejpřesněji pojmenovali, jak vnímají četbu delších ukázek a co jim může pomoci při následujících vyučovacích hodinách, aby práce s textem byla co nejefektivnější a pro ně nejvíce přínosná.

Struktura hodiny:

1. Reflexe domácího úkolu (8 minut)
2. Práce s textem (30 minut)
3. Závěr (7 minut)

1. REFLEXE DOMÁCÍHO ÚKOLU

První fáze vyučovací hodiny se týká společné reflexe domácího úkolu pomocí otázek:

- Která z otázek v domácím úkolu vás nejvíce překvapila a proč?
- Na kterou otázku jste nevěděli odpovědět?
- Uvědomili jste si něco nového o své čtenářské historii?

2. PRÁCE S TEXTEM

⁷⁰ Viz odd. 3.2, příloha 2.

Žáci čtou ukázkou z knihy *Čtenáři, vrať se* zaměřenou na ohrožení schopnosti hlubokého čtení a možná východiska.

Poté, co žáci text přečtou, následuje společná diskuse ve třídě nad otázkou:

- Co podle vás nejvíce ohrožuje čtení (konkrétně mé čtení) a co s tím mohu dělat?

Učitel píše na tabuli všechny návrhy žáků. Na jednu stranu tabule zapisuje ohrožení, na druhou stranu řešení.

Další otázky k četbě:

- Jak se mi četl delší a souvislejší text?
- Co byste na základě ukázky přidali na tabuli k už vašim uvedeným návrhům?

3. ZÁVĚR

V poslední části hodiny učitel pokládá otázku:

- Co vám v následujících vyučovacích hodinách může pomoci, aby se zvýšila možnost dosáhnout zkušenosti hlubokého čtení?

Z uvedených poznámek na tabuli z předchozí fáze vyučovací hodiny žáci společně formulují, co jim může pomoci na následujících vyučovacích hodinách.

Reflexe vyučovací hodiny č. 2

Vzhledem k faktu, že domácí úkol na druhou vyučovací hodinu vypracovalo pouze pět žáků,⁷¹ pozbyla první část hodiny smysl. Musela jsem proto téměř na poslední chvíli (jelikož termín odevzdání úkolu byl před samotnou vyučovací hodinou) scénář hodiny pozměnit. Nakonec skutečně odučená verze hodiny se ukázala jako vhodnější k naplnění cílů hodiny. Žáci byli aktivní, hledali souvislosti, diskutovali a argumentovali i mezi sebou.

⁷¹ Příčin, proč žáci úkol neodevzdali, spatřuji hned několik. Jednak zadání úkolu šlo zprostředkovaně přes vedoucí učitelku praxe, tudíž je možné, že došlo k nedorozumění při zadávání úkolu, nicméně dle mého názoru jsem na předchozí hodině dostatečně nezdůraznila povinnost splnění úkolu. Mohlo také nastat mylné pochopení žáků, že se jedná o úkol dobrovolný, neboť neměl být známkový.

Upravená (a odučená) verze první části vyučovací hodiny:

Učitel celé třídě položí otázku:

- V čem (v jaké oblasti) byste se chtěli rozvíjet? Je něco, v čem se už rozvíjíte?

Učitel pak odpovědi od žáků zapisuje na tabuli a následně položí žákům další otázku:

- Jak mi v tomto může pomoci hluboké čtení? Může mi v tom vůbec hluboké čtení pomoci?
-

Žáci zmiňovali velmi pestrou škálu oblastí, ve kterých se již rozvíjí, nebo by se chtěli rozvíjet. Nejčastěji se jednalo o věci týkající se jejich profesní budoucnosti, zájmů nebo seberozvoje. Žáci tak sami přicházeli na možnosti, ve kterých jim snaha o hluboké čtení může pomoci.

Domácí úkol, který do druhého termínu již odevzdalo devatenáct žáků z dvaceti, se stal nakonec spíše informačním základem pro mě, než materiálem pro společnou reflexi čtenářské zkušenosti v rámci třídy, neboť hlavně vypovídal o vztahu žáků ke čtení. Z domácího úkolu vyšlo najevo, že ve třídě se za čtenáře považuje pět žáků. Zbytek třídy má ke čtení spíše chladný vztah nebo přímo odpor.

Během příprav všech vyučovacích hodin v rámci své diplomové práce jsem práci s ukázkou použitou v této vyučovací hodině považovala za stěžejní pro další směřování způsobu naplnění hlavního cíle (dát prostor pro hluboké čtení). Viděla jsem dvě cesty, kterými můžu pokračovat:

1. Použít kratší ukázky z díla a pro větší vcítění a ponoření se do textu použít adekvátní aktivity a úkoly (za předpokladu, že úkoly budou smysluplné a v souladu s didaktickým potenciálem textu).
2. Použít delší ukázky z díla a následující aktivity koncipovat spíše jako reflexi samotného čtení a zkušenosti z ní. Delší ukázky dávají větší prostor pro ponoření se do příběhu.

Zjednodušeně řečeno jsem rozlišovala, zda „vstupní branou“ ke zkušenosti s hlubokým čtením je úkol nebo samotná četba.

S přihlédnutím ke vztahu většiny žáků ke čtení jsem vyučovací hodiny č. 3 a 4 pojala první cestou, která také, dle mého názoru, více odpovídala didaktickému potenciálu literárních děl, se kterými se pracovalo.

2.2.3 Vyučovací hodina č. 3: Deník Anne Frankové

Datum: 16. 11. 2022

Třída 5. B

Téma: Anne Franková: Deník Anne Frankové

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák vlastními slovy reflektuje svou práci a způsob čtení.
- Žák interpretuje text a hledá paralely se svým životem a současnou společností.
- Žák aplikuje své vědomosti ze stylistiky a slohu (neformální dopis).

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:⁷²

- Žák si své učení a pracovní činnost sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředek pro seberealizaci a osobní rozvoj.
- Žák efektivně využívá různé strategie učení k získání a zpracování poznatků a informací, hledá a rozvíjí účinné postupy ve svém učení, reflektuje proces vlastního učení a myšlení.
- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.
- Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.
- Žák rozvíjí svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznává a využívá příležitosti pro svůj rozvoj v osobním a profesním životě.

⁷² *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 9–11. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

RVP:⁷³

- Žák objasní, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.
- Žák získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.

Materiálně didaktické prostředky: Obrázková příloha,⁷⁴ textová ukázka z literárního díla.⁷⁵

Shrnutí vyučovací hodiny:

- V rámci světové literatury po roce 1945 jsem chtěla studentům představit knihu, která z nějakého úhlu pohledu reflektuje 2. světovou válku, a rozhodla jsem se pro *Deník Anne Frankové*. Domnívám se, že svou autenticitou může být práce s ukázkou z deníku skvělým způsobem, jak začít s hlubokým čtením. Mým záměrem je nejprve s textem pracovat na osobní rovině (zda a proč mi je/není text blízký, co ve mně vyvolává a jaký k němu zaujímám postoj) a jaký může mít text přesah do dnešní doby. Pro naplnění mých hlavních cílů, se kterými zpracovávám všechny vyučovací hodiny praktické části diplomové práce, má tato hodina být zaměřená především na vcítění se – na úrovni emoční i kognitivní. Žáky pozvu ke čtení jednoho „dopisu“ od Anne Frankové z jejího deníku, na který pak mají písemně odpovědět.

Struktura hodiny:

1. Evokace (5 minut)
2. Uvědomění – práce s textem (30 minut)
3. Reflexe (10 minut)

1. EVOKACE

⁷³ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [cit. 2023-02-20]. S. 15. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

⁷⁴ Viz odd. 3.3, obrázek 1–4.

⁷⁵ Viz odd. 3.3, příloha 3.

Učitel v rámci fáze evokace promítá žákům prezentaci s obrázky⁷⁶ a pokládá k nim příslušné otázky. Cílem je zjistit žákovy prekoncepty. Pokud již u první fotografie některý z žáků zodpoví správně, že se jedná o *Anne Frank Huis* v Amsterdamu, a tudíž velmi rychle dojde k závěru, že budeme pracovat s texty z Deníku Anne Frankové, vůbec to nevádí, neboť mým záměrem je zjistit reálné dosavadní vědomosti a zkušenosti ve třídě, případně je mezi jednotlivými žáky srovnat (např. pokud některý ze studentů v domě Anne Frankové byl, může krátce svou zkušenost sdílet s ostatními). Pokud by ve třídě nikdo nikdy neslyšel o Anně Frankové, mohou si domýšlet, co na fotografiích je, a předvídat, proč s nimi pracujeme. (Počet otázek je orientační – kolik jich vyučující použije závisí na prekonceptech třídy.)

Otázky k obrázku č. 1:

- Co vidíte na fotografii?
- Zná někdo z vás toto místo?

Otázky k obrázku č. 2:

- Jak tato fotografie souvisí s předchozí (pokud přímo nevíte, zkuste odhadnout).
- Ví někdo, ze kterého místa ta fotografie je?

Otázky k obrázku č. 3:

- Co je na obrázku napsáno?
- Kdo je Kitty? Když nevíte, zkuste domýšlet.

Otázky k obrázku č. 4:

- Kdo je na fotografii?
- Znáte ji?
- Pokud ne, kdo by to mohl být? Jakou může mít souvislost tato dívka s předchozími fotografiemi?
- Ze kterého období (roku) fotografie může být?
- Za jakým účelem podle vás fotografie vznikla?

⁷⁶ Viz odd. 3.3, obrázky 1–4.

2. UVĚDOMĚNÍ

Žáci dostanou k četbě jeden Annin deníkový záznam. Jelikož je ve formě dopisu, žáci dostanou za úkol bezprostředně po jeho dočtení napsat na „dopis“ odpověď, jako by byl adresován jim. Záměrem úkolu je vést žáky k hlubšímu (nejen povrchnímu) čtení „dopisu“.

ZADÁNÍ ÚKOLU	
Čas a odevzdání:	20 minut; odevzdání na konci hodiny
Délka:	Libovolná, ale musí splňovat náležitosti (neformálního) dopisu.
Zpracování:	Písemné; ručně na papír.
Tabulka 3 – Zadání úkolu	

3. REFLEXE

Otázky v závěrečné fázi hodiny mají vést ke společnému sdílení zkušenosti s psaním odpovědi na Annin „dopis“.

Otázky⁷⁷ k četbě ukázky a k psaní dopisu:

- Je něco z textové ukázky, co sis zaznačil/a, že tomu nerozumíš, a chtěl/a by ses na to zeptat?
- Co vám při četbě vyvstávalo na mysli? O čem jste přemýšleli, jak jste dočetli?
- Jak na vás Annin dopis působil?
- Bylo něco v dopise, co vás zasáhlo nebo bylo pro vás důležité?
- Jak se vám psala odpověď na Annin dopis?
- Dokázali jste se vžít do role „Kitty“?
- Bylo něco pro vás těžké?
- Jak jste se cítili během odpovídání na Annin dopis?

Poté učitel znovu promítne obrázky (fotografie) č. 2 a č. 4 z úvodní části vyučovací hodiny a položí k nim otázky, které mají pomoci k hledání souvislostí mezi minulostí a současností.

⁷⁷ Počet i pořadí otázek je opět pouze orientační a ilustrační.

Závěrečná otázka k fotografii č. 2:

- Jakou úlohu měl tento dům pro Anne a jakou úlohu má dnes? Může být dům Anne Frankové důležitý pro dnešní společnost? Jak?

Závěrečná otázka k fotografii č. 4:

- Jak může být Anne (Annin deník, životní příběh, odkaz...) důležitý pro dnešní společnost?
- Vidíte někde paralelu mezi tím, co Anne popisuje v ukázce, a současností?

Reflexe vyučovací hodiny č. 3

Žáci byli během hodiny aktivní a všichni přítomní na konci hodiny odevzdali písemnou samostatnou práci. Žáci na písemnou práci nakonec potřebovali více času, než bylo v původním plánu, proto závěrečným otázkám týkajících se odkazu Anne Frankové v dnešní době a celkovému přesahu Annina příběhu do současnosti se nakonec nebylo možno věnovat hlouběji. Nicméně jsem se rozhodla nezkrátit čas, ve kterém měli žáci navzájem sdílet svou zkušenost s psaním dopisu. Prostor využila většina žáků, zbytku třídy jsem se cíleně doptala. Žáci se ve většině shodli, že odpovědět na emotivní „dopis“ bylo pro ně poměrně náročné. Největší úskalí spatřovali v možnosti, že by jakékoli jejich vyjádření v dopise by působilo, že danou problematiku zlehčují. Všichni žáci se shodli, že se museli pokusit do textu skutečně začíst a co možná nejvíce se vcítit do autorčiných pocitů, aby mohli adekvátně odpovědět. Z některých dopisů žáků (a následného sdílení) je možné odhadnout, že prožívali pocity osobní tísně namísto empatie,⁷⁸ neboť byl velký rozdíl mezi dopisy těch, kteří se snažili písemně popsat svůj soucit, a dopisy těch, kteří se snažili popsat, jak by Anne mohla danou situaci vyřešit, což spíše vedlo k egocentrickým vyjádřením.⁷⁹ Zároveň někteří žáci zvolili postup, ve kterém odpovídali osobně za sebe, jiní se zase stylizovali do postavy Kitty a i žáci (muži) psali v ženském rodě.

⁷⁸ Viz odd. 1.1.3.

⁷⁹ V dopisech, ve kterých se žáci snažili hledat řešení nebo radit, se např. častěji vyskytoval jev, ve kterém žáci začali mluvit o sobě a svých pocitech.

2.2.4 Vyučovací hodina č. 4: Cizinec

Datum: 23. 11. 2022

Třída 5. B

Téma: Albert Camus: Cizinec

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák charakterizuje vlastnosti hlavní postavy a své argumenty podpoří výchozím textem.
- Žák vlastními slovy reflektuje svou zkušenost z četby a zaujímá stanovisko k délce textu (kratší nebo delší ukázky mi pomáhají v soustředění?).

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:⁸⁰

- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.
- Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.
- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.

RVP:⁸¹

- Žák objasní, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.
- Žák postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.

⁸⁰ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 9–11. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

⁸¹ Tamtéž, s. 15.

Materiálně didaktické prostředky: Textové ukázky z literárního díla.⁸²

Shrnutí vyučovací hodiny:

- Prostor hlubokému čtení v této hodině se bude věnovat pochopení (vcítění se do) hlavní postavy. Žáci budou mít za úkol z ukázek hledat cestu, jak by hlavní postavu charakterizovali, snažili se odhadnout její charakter a motivace k určitému typu chování. Zvoleny byly kratší od sebe oddělené ukázky, které jsou chronologicky seřazené tak, jak jdou v knize za sebou. (Kromě výchozí ukázky, která je vzata přibližně z poloviny knihy a má být výchozím bodem, neboť líčí stěžejní událost příběhu.) Ukázky se střídají v pohledu na hlavní postavu (vlastní perspektiva hlavní postavy a jak vidí hlavní postavu vedlejší postavy).
- Kratší ukázky byly zvoleny kvůli odporu většiny žáků třídy ke čtení.

Struktura hodiny:

1. ÚVOD – představení hlavní badatelské otázky (5 minut)
2. PRÁCE S TEXTEM – reflexe četby (35 minut)
3. ZÁVĚR – hledání odpovědi na hlavní badatelskou otázku (5 minut)

1. ÚVOD

Učitel napíše na tabuli badatelskou otázku vyučovací hodiny a k ní příslušné pomocné otázky.

Hlavní otázka:

- Jaká je hlavní postava?

Pomocné otázky:

- Kdo je Meursault?
- Jaký je jeho příběh?
- Co o sobě říká?
- Co si o něm myslíme?

⁸² Viz odd. 3.4, příloha 4.

- Jaké má vlastnosti?
- Jak jej vidí jiné postavy?

2. PRÁCE S TEXTEM

Učitel nejprve rozdá žákům ukázky z knihy a zadá jim úkol, který mají plnit v průběhu četby.

Úkoly k četbě:

1. Nejprve si prosím přečtete **pouze** výchozí ukázkou a **podtrhněte** si vše, co z nějakého důvodu považujete za důležité.
2. Potom si přečtete postupně ukázky 1–11 a na konci každé z nich doplňte nějaké slovo, jako odpověď na základní otázku: **Hlavní postava je...**
3. Až dočtete, napište si pod ukázky **první a poslední doplněné slovo**.

Jakmile žáci dočtou a vypracují úkol, učitel od každého žáka zjistí první a poslední slovo, které si zapsali u ukázky č. 1 a 11. Pak učitel položí další otázky, které mají reflektovat plnění úkolu. Žáci argumentují a diskutují.

Otázky k úkolu:

- Co nejvíce ovlivnilo váš úsudek?
- Jak moc se liší vaše první a poslední slovo u ukázek?
- Změnili jste v průběhu názor? Kdy?

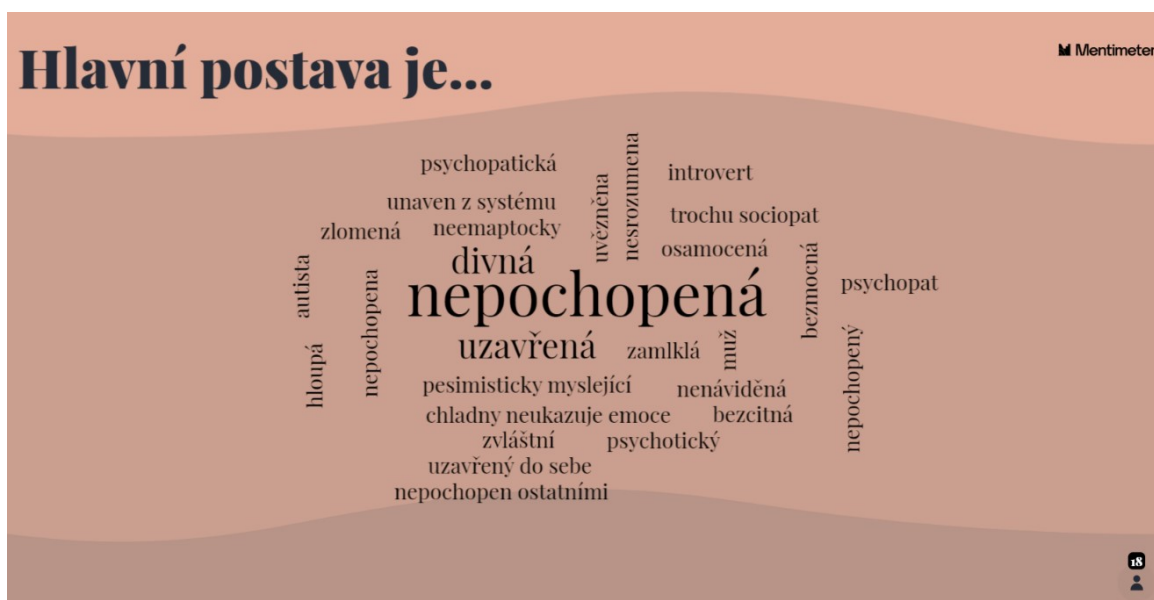
3. REFLEXE

Na závěr hodiny se učitel opět vrátí k badatelské otázce a proběhne její zodpovídání v rámci třídy pomocí platformy *Mentimeter* (Word Cloud).

Reflexe vyučovací hodiny č. 4

Ačkoli se žáci aktivně zapojovali, v rámci třídy hojně diskutovali nad odpovědí na hlavní badatelskou otázkou, což dokazuje i pestrost odpovědí na obrázku níže, nelze říci, že by žáci měli ideální podmínky se do textu začíst. Hlavní badatelská otázka vyučovací hodiny a úkol k četbě sice měli žákům pomoci k hlubšímu vcítění se do hlavní postavy, nicméně krátké od sebe oddělené ukázky dle mého názoru nedaly dostatek prostoru pro hluboké čtení

a ponoření se do textu. Důkazem pro mě byla závěrečná reflexe, při které bylo pro žáky těžké odpovědět na mou otázku zaměřenou na zkušenost z četby (nakolik se jim podařilo do textu začíst).



Obrázek 5 – Hlavní postava je...

(Velikost písma odpovídá četnosti použití daných slov.)

2.2.5 Vyučovací hodina č. 5: Zed'

Datum: 26. 11. 2022

Třída 5. B⁸³

Téma: Jean Paul Sartre: Zed'

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák vlastními slovy reflektuje zkušenost z četby delšího uměleckého textu.
- Žák vlastními slovy reflektuje vnitřní pohnutky během četby (zaměřeno na vcítění se do jednotlivých postav).

⁸³ Vyučovací hodina byla odučena dvakrát po sobě, jelikož žáci byli rozděleni na dvě poloviny.

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:⁸⁴

- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.
- Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.
- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.
- Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.

RVP:⁸⁵

- Žák objasní, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.

Materiálně didaktické prostředky: Textová ukázka z literárního díla.⁸⁶

Shrnutí vyučovací hodiny:

- Vyučovací hodina je zaměřená na četbu delšího textu. Cílem je využít potenciálu samotného žánru povídky, kterou je možné ve zkrácené podobě přečíst během hodiny celou, a reflektovat se žáky zkušenost z četby.

Struktura hodiny:

1. Příprava na četbu (5 minut)
2. Četba (25 minut)
3. Práce ve dvojicích (8 minut)

⁸⁴ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 9–11. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

⁸⁵ Tamtéž, 15.

⁸⁶ Viz odd. 3.5, příloha 5.

4. Sdílení ve třídě (7 minut)

1. PŘÍPRAVA NA ČETBU

Žáci se nejprve rozmístí po třídě tak, aby vedle sebe měli alespoň jedno volné místo, a učitel jim rozdá brožurku s textem.

- *Dnes budeme číst povídku Zed' od Jena Paula Sartra, kterou si ve zkrácené podobě přečtete celou. Jednotlivé pasáže jsou od sebe odděleny čarou, abyste se v textu lépe orientovali. Můžete si je představit jako myslánku,⁸⁷ ve které nahlížíte do vzpomínek někoho jiného, a vzpomínky se plynule prolínají jedna po druhé, ačkoli na sebe přímo nenavazují.*

2. ČETBA

Učitel záměrně v předchozí části hodiny žákům neřekne, kolik času na četbu mají, aby žáci nemuseli vědomě upravit tempo čtení. Tato část hodiny končí ve chvíli, kdy text dočte poslední žák.

3. PRÁCE VE DVOJICÍCH

Žáci se rozdělí do dvojic a vzájemně sdílejí své dojmy z četby. Pro inspiraci jim učitel napíše na tabuli otázky ke sdílení:

- Jak se vám četlo?
- Podařilo se vám se do textu začíst?
- Co jste cítili? Jak jste se cítili?
- Co se dělo během čtení ve vaší hlavě?

4. SDÍLENÍ VE TŘÍDĚ

V závěrečné fázi vyučovací hodiny každá z dvojic zbytku třídy řekne shrnutí své diskuse. Na základě podnětů z dvojic se pak bude odvíjet i sdílení v rámci třídy. Učitel se pak jen na úplném konci hodiny zeptá žáků, jak se jim podařilo začíst se do textu.

⁸⁷ Pojem z knih J. K. Rowlingové *Harry Potter*. Jedná se o kouzelný předmět, ve kterém si kouzelníci mohli znovu přehrát své vzpomínky.

- Na škále od 1 do 10 (1 – nejméně, 10 – nejvíce), nakolik se vám podařilo se do textu ponořit (začíst)?

Reflexe vyučovací hodiny č. 5

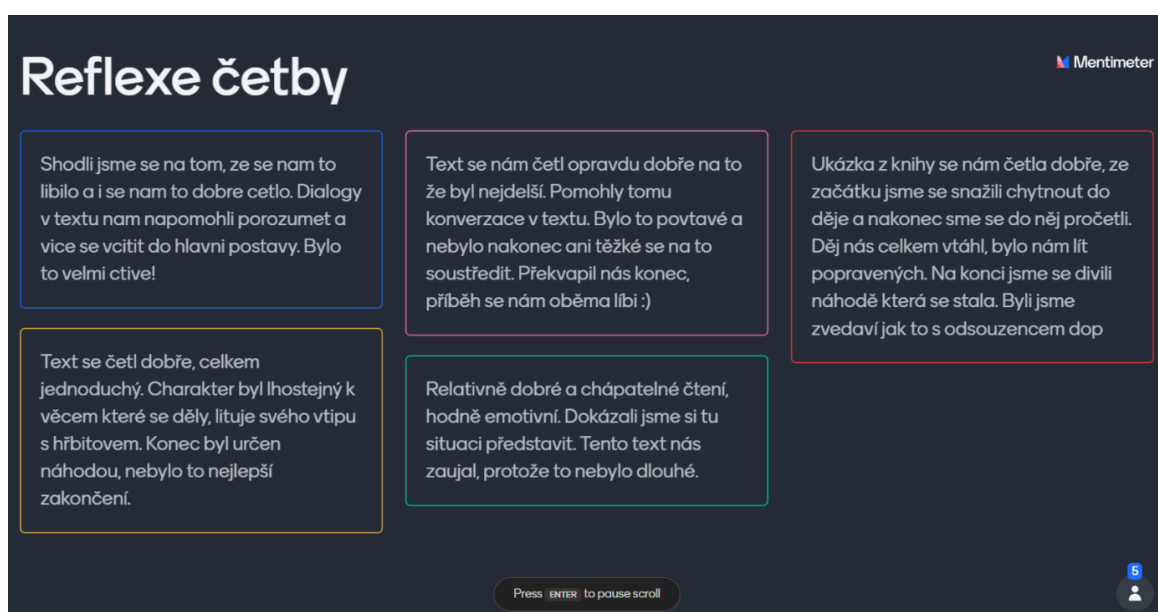
První vyučovací hodina zaměřená na hluboké čtení, ve které jsem se rozhodla pracovat s delší textovou ukázkou, ačkoli většina žáků pojmenovala svůj vztah ke čtení spíše negativně. Ukázkou jsem zkrátila tak, aby popisné pasáže a dialogy byly co nejvíce vyvážené a žákům umožnily co nejplynulejší četbu. Volba delší ukázky spočívala ve využití potenciálu povídky, kterou je možné ve zkrácené podobě během vyučovací hodiny přečíst celou, tudíž obsahuje celý dějový oblouk.

Žáci byli zpočátku rozsahem ukázky zaskočeni, nicméně již v průběhu hodiny bylo možné si všimnout, že jsou oproti minulé hodině (kdy ukázky byly kratší) na četbu soustředěnější, což bylo mimo jiné možné zpozorovat, když téměř nikdo ze žáků během četby nesáhl po mobilním telefonu.

Čas, který je ve struktuře hodiny uveden, byl pouze orientační. Mým záměrem bylo dát četbě tolik prostoru, aby text dočetl každý z žáků. Ve vyučovací hodině nakonec bylo četbě věnováno přibližně 30–35 minut. Z tohoto důvodu jsem pak musela závěr hodiny předělat. Po četbě se žáci rozdělili do dvojic, avšak shrnutí své diskuse neměli sdílet ústně v rámci třídy, ale napsat ji do platformy *Mentimeter*.



Obrázek 6 – Reflexe četby (*Zed'*) č. 1



Obrázek 7 – Reflexe četby (*Zed'*) č. 2

Dle mého názoru, soudě podle vyjádření žáků na konci hodiny, v této vyučovací hodině došlo k prolomení čtenářské zkušenosti u některých žáků, což doložila práce v následujících hodinách a později i závěrečná zpětná vazba, kde *Zed'* byla z hlediska zkušenosti s hlubokým čtením žáky uvedena nejčastěji.

2.2.6 Vyučovací hodina č. 6: Římanka

Datum: 7. 12. 2022

Třída 5. B

Téma: Alberto Moravia: Římanka

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák vlastními slovy pojmenuje hlavní myšlenku textu a hledá paralely se současnou společností.
- Žák interpretuje hlavní myšlenku díla v porovnání s filmovou adaptací literárního díla.
- Žák vlastními slovy reflektuje zkušenost z četby delšího uměleckého textu.
- Žák vlastními slovy reflektuje vnitřní pohnutky během četby (zaměřeno na empatii).

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:⁸⁸

- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.
- Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.
- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.
- Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.

⁸⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 9–11. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

RVP:⁸⁹

- Žák objasní, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.
- Žák samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl.

Materiálně didaktické prostředky: Obrázková příloha,⁹⁰ textová ukázka z literárního díla.⁹¹

Shrnutí vyučovací hodiny:

- Kromě cílů, které jsou totožné s cíli předchozí vyučovací hodiny, tedy dát prostor k hlubokému čtení skrze delší text, bude vyučovací hodina také věnována hledání hlavní myšlenky textu. Potenciálem textu je zaměřit se na hlavní myšlenku díla a porovnat ji s filmovou adaptací. Otázkou je, zda má chování hlavní postavy, jak je popsáno v knize nebo ukázáno ve filmové podobě, vliv na proměny vnímání hlavní myšlenky textu. Zároveň chování postavy v tomto románu není tolik stěžejní jako její vnitřní prožívání událostí, proto je zde možné zaměřit se i na empatii.

Struktura hodiny:

1. Evokace (5 minut)
2. Uvědomění (40 minut)
3. Reflexe (5 minut)

1. EVOKACE

Učitel žákům promítne obrázek obálky knihy a dá jim za úkol, aby si na kus papíru (případně do mobilu) napsali (jednou větou nebo klíčovými slovy), o čem si myslí, že kniha bude. Kvůli četbě opět delší ukázky je nutné, aby se žáci příliš nerozepisovali.

⁸⁹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 15. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

⁹⁰ Viz odd. 3.6, obrázek 8.

⁹¹ Viz odd. 3.6, příloha 6.

- Co můžeme vyčíst z obrázku obálky knihy? Na základě vašich odhadů navrhněte dva nebo tři hashtagy (#), které byste u knihy uvedli.

2. UVĚDOMĚNÍ

V první části této fáze hodiny učitel žákům rozdá brožurky s ukázkou a dá jim prostor na čtení (cca 20–25 minut). Poté učitel položí následující otázky⁹² k četbě:

- Jak se vám to četlo?
- Jak na vás text působil?
- **Na škále od 1 do 10, jak moc se vám podařilo se do textu začíst?**
- Je vám hlavní postava sympatická, nebo nesympatická?
- Řekli byste, že autor situaci popsal věrně – jak se může stát i v realitě?
- **Co je podle vás hlavní myšlenka textu – podle ukázek.**

V druhé části fáze uvědomění učitel žákům pustí krátkou ukázkou z filmu *Římanka* z roku 1954⁹³ a položí k ní příslušné otázky:

- Jaké rozdíly oproti knižní předloze vidíte?
- Změnila se nějak hlavní myšlenka „textu“?

Záměrem je žáky navést k přemýšlení o hlavní myšlence textu, která se vlivem různých interpretací a adaptací může proměňovat.

3. REFLEXE

Závěrečná fáze hodiny naváže na evokaci. Učitel žáky vyzve, aby se znovu podívali na *hashtagy*, které si napsali na začátku vyučovací hodiny a stručně reflektovali, co by na základě zkušeností z hodiny změnili.

Reflexe vyučovací hodiny č. 6

Stejně jako na předchozí vyučovací hodině (č. 5) jsem zvolila delší textovou ukázkou, která by z hlediska příběhu obsahovala alespoň částečný dějový oblouk. Jelikož se jedná o román,

⁹² Počet i pořadí otázek je zde opět pouze ilustrační. Důležité otázky pro další průběh hodiny jsou zvýrazněny.

⁹³ V současné době (duben 2023) není již na platformě *YouTube* ukázka z filmu k dispozici. Byla stažena kvůli autorským právům, proto není možné do diplomové práce uvést přesné odkazy.

zvolila jsem ukázky ze začátku díla, které vrcholí jednou z počátečních klíčových událostí celého románu.⁹⁴

V rámci reflexe četby v závěru vyučovací hodiny také došlo k zajímavému názorovému střetu mezi některými žáky a žákyněmi,⁹⁵ který se týkal chování hlavní postavy.

Z hlediska časového harmonogramu hodiny nastala komplikace při spouštění ukázky z filmu *Římanka* na *YouTube* vlivem nečekaných výpadků internetu. Video se nakonec podařilo spustit, nicméně již nebylo v závěru hodiny adekvátní množství času pro hlubší zaměření na možnou rozdílnost v hlavní myšlence textu a filmové adaptace. Žáci sice pojmenovali hlavní rozdíly mezi filmovým zpracováním a knižní předlohou, nicméně se již nepodařilo posunout diskusi dále.

Obecně otázka hlavní myšlenky přečteného textu dělala žákům značný problém, proto bylo potřeba se k této otázce v různých kontextech vrátit.

2.2.7 Vyučovací hodina č. 7: Čekání na Godota

Datum: 9. 12. 2022

Třída 5. B⁹⁶

Téma: Samuel Beckett: Čekání na Godota

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák nazírá literární text z hlediska (své) vlastní zkušenosti v reálném světě a svůj pohled vyjadřuje vlastními slovy.
- Žák pojmenovává a interpretuje chování postav a slovně k němu zaujímá vlastní stanovisko.

⁹⁴ Viz odd. 2.2.6.

⁹⁵ Na konci vyučovací hodiny č. 11 navíc jedna ze studentek uvedla, že diskuse ohledně tohoto díla pak probíhala ještě o dalších přestávkách v průběhu zbytku dne ve škole.

⁹⁶ Vyučovací hodina byla odučena dvakrát po sobě, jelikož žáci byli rozděleni na dvě poloviny.

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:⁹⁷

- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.
- Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.
- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.
- Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.

RVP:⁹⁸

- Žák objasní, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.

Materiálně didaktické prostředky: Textová ukázka z literárního díla.⁹⁹

Shrnutí vyučovací hodiny:

- Z hlediska hlavních cílů celé mé diplomové práce se bude jednat o hodinu, která se bude věnovat otázce možnosti hlubokého čtení v (absurdním) dramatu.

Struktura hodiny:

- Práce s textem (35 minut)
- Závěrečná diskuse (10 minut)

⁹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 9–11. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

⁹⁸ Tamtéž, s. 15.

⁹⁹ Viz odd. 3.7, příloha 7.

1. PRÁCE S TEXTEM

Učitel hned na začátku hodiny rozdá žákům brožurky s textem a dá jim prostor na čtení (15–20 minut). Cílem není, aby žáci přečetli text celý, takže po uplynutí stanoveného času se učitel žáků zeptá na první dojem z četby.

- Jaký je váš první dojem?

Poté položí žákům další otázky k textu pro společnou diskusi ve třídě:

- Jaký máte pocit z četby?
- Jak na vás postavy působí?
- Pokuste se charakterizovat obě hlavní postavy Vladimíra a Estragona. Co dělají? Jak se chovají? V jaké jsou situaci?
- Co znamená, že čekají na Godota? Kdo je Godot?

Následně učitel žákům promítne úplný závěr knihy a vede s žáky diskusi ohledně otázky, zda je závěr dramatu o naději nebo o rezignaci.

- Přečtete si úplný závěr dramatu – je o naději nebo o rezignaci?

2. ZÁVĚREČNÁ DISKUSE

Na konci vyučovací hodiny učitel povede diskusi nad otázkou, která má přesáhnout text do reálného života.

- Je důležité pro člověka znát (mít) smysl života?

Reflexe vyučovací hodiny č. 7

Dle mého názoru se ve vyučovací hodině č. 7 nepodařilo dosáhnout hlavního cíle vyučovacích hodin. Z aktivního zapojení žáků do závěrečné diskuse lze soudit, že ukázkou přečetli a dokázali některé pasáže i zpětně dohledat a citovat, nicméně většina žáků se shodla, že je text nebavil a nepodařilo se jim do něj začíst. Vliv může mít hned několik faktorů včetně rozdílného literárního druhu oproti textům ve zbylých vyučovacích hodinách. Domnívám se, že v této hodině jsem spíše měla vytvořit aktivitu vedoucí k hlubokému čtení,

než pouze nabízet prostor k četbě samotné,¹⁰⁰ jako tomu bylo ve vyučovacích hodinách č. 3 a 4. Návrhem takové aktivity může být například nechat žáky kratší ukázkou z dramatu převést do prózy. Žáci by tak museli použít dialogy z dramatu, nicméně pozadí postav (jejich vlastnosti, pocity a osobní příběh) by dotvořili sami podle svého vlastního vnímání textu. Reflexe aktivity by jednak spočívala ve vzájemném sdílení vytvořených prozaických textů, pojmenovávání jejich rozdílností, vnímání své vlastní možné auto-projekce do psaného textu nebo diskusi o rozdílném vnímání způsobu myšlení jednotlivých postav.

Ačkoli nedošlo ve vyučovací hodině k naplnění cíle z hlediska hlubokého čtení, byla diskuse nad otázkami (zvláště nad otázkou smyslu života, naděje a rezignace) v obou odučených hodinách velmi podnětná a zapojili se do ní všichni žáci.

2.2.8 Vyučovací hodina č. 8: Na cestě

Datum: 14. 12. 2022

Třída 5. B

Téma: Jack Kerouac: Na cestě

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák sleduje své vnitřní pohnutky během četby a pojmenovává emoce, které v něm literární text vyvolává.
- Žák pojmenovává přesah literárního textu do současnosti (a do svého života).

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:¹⁰¹

- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.
- Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.

¹⁰⁰ Viz odd. 2.2.2.

¹⁰¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 9–11. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.
- Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.

RVP:¹⁰²

- Žák objasní, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.

Materiálně didaktické prostředky: Textová ukázka z literárního díla.¹⁰³

Shrnutí vyučovací hodiny:

- Jedna z vyučovacích hodin, kde žáci budou pracovat s ukázkou z literárního díla, které je čtenářsky považováno za náročnější. Žáci kromě samotné četby a vnímání svých vnitřních dějů během četby mají reflektovat vlastní četbu náročnějšího textu. Zároveň se poté bude pracovat i s přesahem textu do jejich vlastního života.

Struktura hodiny:

1. Evokace (5 minut)
2. Uvědomění (35 minut)
3. Reflexe (5 minut)

1. EVOKACE

Úvodní aktivitou bude krátký brainstorming týkající se cestování.

- Kam byste chtěli cestovat? Jakým způsobem?

2. UVĚDOMĚNÍ

¹⁰² *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 15. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

¹⁰³ Viz odd. 3.8, příloha 8.

Učitel rozdá žákům ukázkou z knihy a zadá jim úkol k četbě.

- *Máte před sebou kompletní první kapitolu knihy. Během četby si prosím podtrhněte každou pasáž, kdy jste pocítili nějaké emoce.*

Vzhledem k náročnosti textu je potřeba naplnit maximální dobu, po kterou budou žáci číst (cca 20 minut), nicméně ideálem je, aby měli možnost všichni žáci (případně většina) dočíst do konce.

Následně učitel položí žákům některé z uvedených otázek k reflexi četby.

- Jak se vám to četlo?
- Jak na vás text působil?
- Jaký pocit ve vás text vyvolal – které pasáže jste si podtrhli?
- Na škále od 1 do 10, jak moc se vám podařilo začíst se do textu?
- Je vám hlavní postava sympatická, nebo nesympatická?
- Minule jsme si povídali o smyslu života. Jestli je Čekání na Godota o naději nebo o rezignaci. V čem hlavní postava, případně Dean Moriarty, vidí smysl života?

A závěr této fáze hodiny bude opět věnován hledání hlavní myšlenky textu.

- Jaká je hlavní myšlenka textu?

3. REFLEXE

- *Na začátku hodiny jsme si povídali o tom, kam a jak bychom chtěli cestovat. Teď pojďme hlouběji. Jaký je podle vás smysl cestování? Má nějaká pravidla, nebo ne? Jak to vnímáte?*

Nad uvedenými otázkami pak proběhne diskuse ve třídě.

Reflexe vyučovací hodiny č. 8

Sami žáci hodnotili text jako náročnější oproti textům z předchozích hodin. Ptala jsem se žáků, nakolik se jim podařilo začíst se do textu (od 1 po 10) a zaznívala čísla v rozmezí 1–8 (nejčastěji číslo 7). Nicméně z diskuse nad několika z výše uvedených ukázek bylo patrné, že žáci se v textu orientovali a jimi podtrhané pasáže, které pak sdíleli ve třídě, nebyly pouze ze začátku textu, nýbrž z jeho různých částí.

Ze strany jednoho z žáků zazněl dojem, že na něj text působí jako jedna velká snaha o útěk z reality, což se stalo podnětem k delší diskusi v rámci třídy. Jednak polemizovali nad samotným žakovým tvrzením, jednak jsme se věnovali otázce, jestli (případně kdy) utíkáme od reality a jakým způsobem. Tato diskuse byla velmi podnětná a měla jsem dojem, že opět opadly další zábrany (studu), které by mohli žáci mít vůči mně. Dialog, který jsme v rámci třídy vedli, byl tudíž velmi upřímný, což jsem vnímala i v závěrečné reflexi hodiny, která se stala poměrně neformálním povídáním o cestování, jeho výhodách a možných úskalích. Na úplný konec hodiny jsme se žáky diskutovali nad otázkou, zda je cestování pro člověka právem, nebo výsadou.

2.2.9 Vyučovací hodina č. 9: Zahrada, v které se cestičky rozvětvují

Datum: 16. 12. 2022

Třída 5. B¹⁰⁴

Téma: Jorge Borges: Zahrada, v které se cestičky rozvětvují

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák vlastními slovy pojmenovává prvky magického realismu dle svého prožitku z četby.
- Žák zaujímá stanovisko k rozhodnutí hlavní postavy z hlediska vlastní zkušenosti s rozhodováním.
- Žák sleduje a hledá motivace hlavní postavy a zaujímá k nim stanovisko.

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:¹⁰⁵

- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.
- Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.

¹⁰⁴ Vyučovací hodina byla odučena dvakrát po sobě, jelikož žáci byli rozděleni na dvě poloviny.

¹⁰⁵ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 9–11. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.
- Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.

RVP:¹⁰⁶

- Žák objasní, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.

Materiálně didaktické prostředky: Textová ukázka z literárního díla.¹⁰⁷

Shrnutí vyučovací hodiny:

- Vyučovací hodina má za cíl propojit vlastní prožitek z četby s hledáním hlavních prvků literárního směru (magický realismus) a snahu o co možná největší vcítění se do hlavní postavy z hlediska jejích motivací k činům a z hlediska rozhodování. Na této úrovni mohou žáci přemýšlet o textu z perspektivy vlastního života a svých dosavadních rozhodnutích (a motivacích mající na ně vliv).

Struktura hodiny:

1. Práce s textem (35–40 minut)
2. Závěrečná diskuse (5–10 minut)

1. PRÁCE S TEXTEM

Nejprve budou mít žáci za úkol přečíst si část textu po první odrážku (ukázka 1) a učitel jim k přečtené části položí otázky.

- Kdo je hlavní postava?
- Co se tam děje?

¹⁰⁶ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 15. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

¹⁰⁷ Viz odd. 3.9, příloha 9.

- Co bude následovat?
- Jak jste se cítili při četbě?
- Podařilo se vám do toho začít?

Poté se žáci vrátí k četbě (ukázka 2) a pak přeskočí na závěrečnou pasáž (ukázka 4) a učitel s nimi vede diskusi nad těmito otázkami:

- Jak to dopadlo?
- Co říkáte na závěr?
- Kdo je kladná a kdo záporná postava? **V jakých úhlech pohledu se to mění?**
- Je vám hlavní postava sympatická?
- Co si myslíte o činu hlavní postavy?
- Co podle vás mělo vliv na rozhodnutí hlavní postavy?
- **Jaké motivace měla hlavní postava k činu na konci povídky?**
- **Kterými prvky se tato povídka liší od ostatních prozaických textů, které jsme četli?** Na základě porovnání s ostatními texty sledujte vlastní pocity a dojmy z textu.
 - Jakou „chut“ (pachuť) v sobě vnímáte po četbě?
 - **Jak byste jedním slovem popsali atmosféru textu?**

Vynechaná pasáž textu (ukázka 3) představuje maximální verzi vyučovací hodiny a není nutné s ní pracovat. Pokud by časové podmínky umožnily přečíst v rámci hodiny i tuto část, může učitel použít některé z těchto otázek:

- Co tedy znamená *Zahrada*, v které se cestičky rozvětvují?
- Jaké důsledky má rozhodnutí hlavní postavy?
- Postava se nějak rozhodla a podle toho jednala. Co znamenají nezvratná rozhodnutí v kontextu této povídky?

3. REFLEXE

Učitel moderuje diskusi v rámci třídy nad níže uvedenou otázkou.

- *Kdybyste si měli představit, že jste součástí tohoto příběhu, kterou postavou byste byli a proč?*

Reflexe vyučovací hodiny č. 9

Na základě předchozí vyučovací hodiny, kdy žáci v hodině také četli náročnější text, jsem se poprvé rozhodla četbu ukázky rozdělit na části a doprovodit jednotlivé části doplňkovými otázkami. Otázky měly jednak pomoci v lepší orientaci v textu, a také ověřit, nakolik jsou žáci schopni číst „mezi řádky“. V první skupině (v první vyučovací hodině) žákům některé detaily v textu unikali, což by jim pak velmi znesnadnilo další přemýšlení o textu, ve druhé skupině (v druhé vyučovací hodině) se naopak dokázali v textu orientovat velmi pohotově. Zvláště mě překvapil jeden žák, který se v předešlých vyučovacích hodinách vyjadřoval sporadicky, avšak v Borgesově textu dokázal i po prvním přečtení objevit malé náznaky, kterých by si i zkušenější čtenář nejspíš všiml až při druhém čtení. Ve druhé skupině tudíž diskuse proběhla svižnějším způsobem a mohli jsme více času věnovat pojmenovávání „atmosféry textu“ (prvky magického realismu) a interpretaci motivací a následného rozhodnutí hlavní postavy i na základě vlastních zkušeností. V obou skupinách nejživější diskuse proběhla nad závěrečnou otázkou (*Kdybyste si měli představit, že jste součástí tohoto příběhu, kterou postavou byste byli a proč?*), do které se zapojili všichni žáci. Vzájemně na sebe reagovali, podle toho, jak by viděli svou úlohu v příběhu, a neuváděli pouze některou z trojice hlavních postav.

2.2.10 Vyučovací hodina č. 10: 1984

Datum: 4. 1. 2023

Třída 5. B

Téma: George Orwell: 1984

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák písemně interpretuje text a svou zkušenost z četby z hlediska tří rovin: „já a text“, „text a jiný text“ a „text a svět okolo nás“.

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:¹⁰⁸

- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice; kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.
- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.
- Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.

RVP:¹⁰⁹

- Žák objasní, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.

Materiálně didaktické prostředky: Textová ukázka z literárního díla.¹¹⁰

Shrnutí vyučovací hodiny:

- Oproti všem minulým vyučovacím hodinám je hlavním cílem této hodiny individuální a osobní interpretace textu hned na několika úrovních. Žák má možnost více pracovat ve vlastním tempu a přemýšlet o textu individuálně.

Struktura hodiny:

1. Úvod (5 minut)
2. Práce s textem (30 minut)
3. Samostatná práce (10 minut)

¹⁰⁸ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 15. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 15.

¹¹⁰ Viz odd. 3.10, příloha 10.

1. ÚVOD

Učitel rozdá žákům texty a požádá je, aby si přečetli otázky, které jsou uvedeny na konci dokumentu. Nejde o to si z nich vybírat, nebo je blíže zkoumat, jen je „proletět očima“.

2. PRÁCE S TEXTEM

Pak si žáci přečtou celý text a bezprostředně po četbě si vyberou jednu otázku z každé ze tří rovin („já a text“, „text a jiný text“, „text a svět okolo nás“).

3. SAMOSTATNÁ PRÁCE

Odpovědi na své tři vybrané otázky žáci napíší do formuláře (*Google Forms*), který naleznou pod QR kódem pod ukázkami z knihy.

Na úplný závěr hodiny vyzve učitel žáky k závěrečnému sdílení četby a samostatné práce.

- Jak se vám text četl?
- Které otázky jste si vybrali?
- Jak se vám na ně odpovídalo?

Reflexe vyučovací hodiny č. 10

Zadaný formulář vyplnilo a odeslalo všech osmnáct žáků, kteří byli přítomni na hodině. Všechny odpovědi žáků v plném znění je možné si přečíst v přílohách¹¹¹ (odd. 3.10, příloha 11).

Na poslední otázku z dotazníku (nakolik se žákům podařilo do textu začíst na škále 0–10) vyšla ukázka v průměru na 6,22. Výška čísla, kterou jednotliví žáci zvolili, odpovídá písemným odpovědím na jimi zvolenou otázku. Žáci, kteří se dle svého subjektivního hodnocení do textu začíst na úrovni 6–9 odpovídali rozsáhleji (ne nutně z hlediska množství slov, spíše v širším spektru jejich přemýšlení a hledání souvislostí).

2.2.11 Vyučovací hodina č. 11: Dokud nemáme tvář

Datum: 6. 1. 2023

Třída 5. B¹¹²

¹¹¹ Viz odd. 3.10, příloha 11.

¹¹² Vyučovací hodina byla odučena dvakrát po sobě, jelikož žáci byli rozděleni na dvě poloviny.

Téma: C. S. Lewis: Dokud nemáme tvář

Délka: 45 minut

Cíle:

- Žák sleduje své vnitřní pohnutky během četby a pojmenovává emoce, které v něm literární text vyvolává.

Mezipředmětové vztahy, průřezová témata, klíčové kompetence:¹¹³

- Žák uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.
- Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry.
- Žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran.
- Žák přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii.
- Žák respektuje různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí.

RVP:¹¹⁴

- Žák objasní, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí.

Materiálně didaktické prostředky: Textová ukázka z literárního díla.¹¹⁵

Shrnutí vyučovací hodiny:

- Poslední vyučovací hodina věnovaná četbě a hlubokému čtení se bude věnovat ukázce z knihy C. S. Lewise *Dokud nemáme tvář*. Záměrem je představit žákům

¹¹³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [cit. 2023-02-20]. S. 15. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 15.

¹¹⁵ Viz odd. 3.11, příloha 12.

pravděpodobně zcela neznámý text od autora, se kterým se již mohli setkat, a pak také opět reflektovat vnitřní prožívání a emoce během četby, k čemuž by měl pomoci výběr ukázky z románu.

Struktura hodiny:

1. Práce s textem (35 minut)
2. Příprava na zpětnou vazbu (10 minut)

1. PRÁCE S TEXTEM

Učitel rozdá žákům brožurku s ukázkou z knihy a zadá jim úkol k četbě a bezprostředně po četbě.

- *Během četby si prosím podtrhněte pasáže, které ve vás vyvolají silnější emoce.*
- *Jakmile dočtete, připojte se na Mentimeter a jednu pasáž, kterou jste si v textu označili, tam napište a pojmenujte emoci, kterou ve vás vyvolala.*

Jakmile všichni žáci dočtou a splní úkol v platformě *Mentimeter*, učitel promítne všechny příspěvky, shrne je a položí žákům otázky k závěrečné diskusi.

- Podařilo se vám do textu začíst?
- Jaká emoce u vás převládala?
- Jak byste se cítili, kdybyste měli potkat hlavní postavu a povídat si s ní?
- Co byste řekli hlavní postavě, kdyby vám toto vyprávěla?
- Co vám o hlavní postavě říká úplný začátek knihy uvedený v ukázce?

2. PŘÍPRAVA NA ZPĚTNOU VAZBU

V druhé části hodiny učitel položí osobně některé otázky, které se poté v nějaké podobě objeví ve zpětné vazbě v příští vyučovací hodině. Záměrem je otevřít diskusi v menším počtu žáků, kde bude mít každý prostor se vyjádřit, a navzájem na sebe reagovat. Zároveň učitel může připravit žáky na to, že dotazník sice nebude anonymní, ale nemají se obávat upřímnosti. Otevřená osobní diskuse, ve které i učitel pojmenuje některé chyby z jeho strany a dá žákům možnost, aby se k nim vyjádřili, má umožnit větší otevřenost a kritičnost i v rámci písemné zpětné vazby.

Reflexe vyučovací hodiny č. 11

Velmi mě překvapila doba čtení, během níž se podařilo všem žákům text přečíst. Domnívám se, že po předchozích vyučovacích hodinách, ve kterých jsme pracovali s delšími textovými ukázkami, již byli žáci „zvyklí“ na způsob práce a četba jim (dle jejich vyjádření) nedělala větší potíže, přestože pro některé žáky nešlo o ukázkou, která by byla pro ně zásadnější z hlediska hlubokého čtení. (Schopnost přečíst zadaný rozsáhlejší text, o kterém neměli předem dané žádné informace, sledovat v průběhu četby své prožívání, a přitom se nemuselo jednat o text, do kterého by se jim podařilo skutečně ponořit, mě velmi mile překvapila.)

Vypište minimálně jednu citaci z textu, která ve vás vyvolala nějaké emoce. O kterou emoci šlo?

Propadl mne za vlasy, chvíli se mnou mával a nakonec mnou mrštil do kouta - naštvání Jsou chvíle, kdy i dítě pochopí, že jsou rozumnější věci než plakat - soucit

Propadl mne za vlasy, chvíli se mnou mával sem tam a nakonec mnou mrštil do kouta, kde jsem se sesypala na hromádku. - Bolest

„měla jsem oči jen pro jedno: že je vyděšená- mnohem více vyděšená než já. Byla polomrtvá hrůzou“ V této pasáži jsem cítila velkou lítost. Představila jsem si jak se asi mladá dívka cítila a jak byla bezmocná v situaci, ve které se ocitla.

V té chvíli se dveře rozletěly a ven všel můj otec. Jakmile jsem spatřila jeho tvář, úplně jsem se probírala, protože jsem viděla iak ie zlosti

Hlavne ta starší,. Podívej se, jestli by nemohla být za moudrou. K ničemu jinému stejně nikdy nebude -> naštvání, z pohrdáníOtec, nad pomyslení rychleji, vytáhl dýku a vrazil ji hochovi do boku

Press ENTER to pause scroll

Mentimeter

5

Obrázek 9a – Reflexe četby (*Dokud nemáme tvář*) č. 1

Vypište minimálně jednu citaci z textu, která ve vás vyvolala nějaké emoce. O kterou emoci šlo?

Mentimeter

Propadl mne za vlasy, chvíli se mnou mával a nakonec mnou mrštil do kouta - naštvání Jsou chvíle, kdy i dítě pochopí, že jsou rozumnější věci než plakat - soucit

situaci, ve které se ocitla.

V té chvíli se dveře rozletěly a ven všel můj otec. Jakmile jsem spatřila jeho tvář, úplně jsem se probírala, protože jsem viděla jak je zlostí rozpálený Strach

Hlavne ta starší,. Podívej se, jestli by nemohla být za moudrou. K ničemu jinému stejně nikdy nebude -> naštvání, z pohrdání Otec, nad pomyslení rychleji, vytáhl dýku a vrazil ji hochovi do boku

Propadl mne za vlasy, chvíli se mnou mával sem tam a nakonec mnou mrštil do kouta, kde jsem se sesypala na hromádku. - Bolest

Press ENTER to pause scroll

5

Obrázek 9b – Reflexe četby (*Dokud nemáme tvář*) č. 1

Vypište minimálně jednu citaci z textu, která ve vás vyvolala nějaké emoce. O kterou emoci šlo?

Mentimeter

Hněv- když král zabil malého otroka, vylil si na něm zlost.

Strana 7,8 když je král naštvanej. - emoce rozzuření

V té chvíli se dveře rozletely a ven vysel muj otec. Jakmile jsem spatřilajeho tvar, uplne jsem se probírala, protože jsem videla, ze he zlosti rozpáleny do bela. Cítíla jsem z teto pasaze uzkost, jako nějaký strach z otce, ze vi ze nastane neco zleho

"Ještě se ptej! Myslíš, že chce svou budoucí královnu vyděsit k nepříčetnosti?"Vyvolalo to ve mně velký vztek, protože se ten otec chová tak, jako by mu na ní nezáleželo a vlastně jí v životě nechce

Jak zabil nevinného otroka, lítost

"Vytáhl dýku a vrazil ji hochovi do boku" Emoce: nepochopení proč to udělal

Press ENTER to resume scroll

9

Obrázek 10a – Reflexe četby (*Dokud nemáme tvář*) č. 2



Obrázek 10b – Reflexe četby (*Dokud nemáme tvář*) č. 2

Druhá část vyučovací hodiny, která byla věnována přípravě na nadcházející zpětnou vazbu v příští vyučovací hodině, byla velmi upřímná a otevřená. Platí to i pro polovinu třídy, která je spíše introvertnější. Nejzajímavější pro mě bylo, když žáci popsali i pár ostřejších diskusí, které ve třídě proběhly v návaznosti na témata nebo texty po některých předešlých vyučovacích hodinách.

2.2.12 Vyučovací hodina č. 12: Zpětná vazba

Datum: 11. 1. 2023

Třída 5. B

Téma: Zpětná vazba na vyučovací hodiny

Délka: 45 minut

V rámci vyučovací hodiny č. 12 proběhla zpětná vazba pomocí platformy *Google Forms*. Dotazník nakonec nebyl pojat anonymně, aby bylo možné zpracovávat odpovědi individuálněji. Uvědomovala jsem si možná rizika spojená s neanonymizovanou formou zpětné vazby a konzultovala jsem své obavy i se svou vedoucí praxe. Na základě jejího doporučení, klimatu ve třídě a faktu, že již v průběhu vyučovacích hodin se žáci nebáli vyslovit kritiku nahlas, jsem se rozhodla, že dotazník nebude anonymní.

Metodologie práce

Dotazník obsahoval celkem jednadvacet otázek¹¹⁶ zastupujících šest hlavních témat:

1. Očekávání a východiska (z hlediska žáka)
2. Průběh výuky
3. Texty čtené během vyučovacích hodin
4. Postavy
5. Empatie a vztah k empatii
6. Naplnění cíle vyučovacích hodin

Na závěr dotazníku měli žáci prostor vyjádřit se k libovolnému tématu nebo doplnit, co v dotazníku nezaznělo.

V dotazníku bylo devět otevřených a třináct uzavřených otázek. U uzavřených otázek většinou každá z uvedených možností obsahovala také otevřenou podotázku, ve které písemně vlastními slovy žáci blíže specifikovali svou zvolenou odpověď.

V následující části lze nalézt zpracovanou a okomentovanou zpětnou vazbu od žáků. Z celkového počtu dvaceti žáků dotazník zpracovalo a odeslalo šestnáct žáků, kteří byli na hodině přítomni. Metodou zpracování otevřených otázek je *otevřené kódování*.¹¹⁷

U otevřených otázek a podotázek, kde žáci kromě názvů děl nebo jmen postav napsali i další komentáře a svá vyjádření, jsou v přílohách uvedeny jejich odpovědi v plném znění (upraveny pouze z hlediska pravopisu). Autentické odpovědi žáků užity v následujících odstavcích jsou zvýrazněny kurzívou a pro lepší přehlednost také uvedeny v uvozovkách.

Všechny grafy (kromě grafu 8) jsou přímo zkopírovány z originálního dotazníku (z platformy *Google Forms*) ve formě obrázku.

¹¹⁶ Seznam všech otázek i podotázek je uveden v příloze, viz odd. 3.12, příloha 13.

¹¹⁷ ŠVARČÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. S. 211–238.

Otázka č. 1: Jaká jsem měl/a očekávání od vyučovacích hodin věnujících se hlubokému čtení?

Polovina respondentů se vyjádřila, že buď žádná očekávání neměla, nebo měla mylná očekávání. Dva žáci se zpočátku domnívali, že výuka bude zaměřena na speciální techniky a metody čtení, tudíž je překvapilo, že se jednalo „pouze“ o četbu samotnou kratších či delších textů: „*Čekal jsem, že budeme zkoušet nějaké zvláštní metody čtení, ale jednalo se pouze o klasické čtení.*“ Další tři žáci uvedli, že měli negativní očekávání vycházející z jejich postoje ke čtení, nicméně se jejich předpoklad nepotvrdil, a i pro ně se jednalo nakonec o pozitivní zkušenost.

Ze zpětné vazby jednoho z žáků, který uvádí, že by lépe fungovaly menší skupiny a kratší ukázky, vyvstávají pro mě dva postřehy. Délkou ukázky jsem mimo jiné chtěla docílit, aby žáci měli možnost pravidelně číst minimálně 20 minut a průběžně sledovat, jak moc se mění jejich schopnost čtení, hlubokého čtení a vztah ke čtení. Také jsem co možná nejvíce chtěla ukázky koncipovat tak, aby v nich žáci měli možnost vcítit se do hlavní postavy (což se odvíjelo od většího či menšího potenciálu literárního díla), obsahovala dějový oblouk, který by žáky vtáhl, a bylo možné v textu hledat souvislosti se současností. Dle mého názoru delší ukázky, které by obsahovaly vše výše zmíněné, jsou vhodným materiálem pro hlubokému čtení.

Otázka, která z žákova vyjádření zůstává a odnáším si ji do své budoucí učitelské praxe, zní, jakou přesně má mít úlohu reflexe četby a diskuse nad přečteným textem. Respektive kolik dát prostoru ve vyučovací hodině na sdílení v rámci třídy a jak žákům lépe představit účel těchto polemik nad textem.

Otázka č. 2: Jak bych pojmenoval/a svůj vztah ke čtení?¹¹⁸

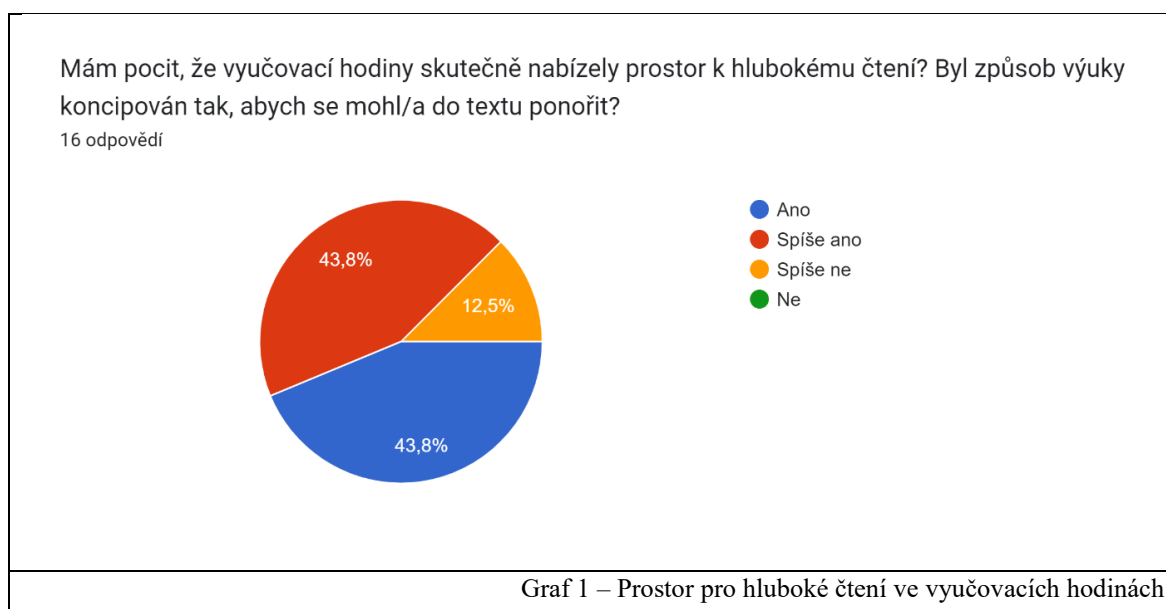
Oproti domácím úkolům z vyučovací hodiny č. 2 se žáci více vyjadřují k podmínkám, ve kterých čtou (nebo nečtou) rádi: „*Když najdu knihu, co mě zajímá, tak si ji rád přečtu,*“ nebo „*O prázdninách ráda čtu nějaké detektivky apod., protože na to mám čas a nikdo mě nenutí číst.*“ Na jednu stranu popisují, že je odrazuje povinná četba, na druhou stranu někteří

¹¹⁸ Vztah ke čtení je jednou z rovin čtenářské gramotnosti (viz odd. 1.2.1).

přiznávají, že zadané texty v hodinách by si sami nikdy nepřečetli a u některých byli velmi překvapeni, že je četba bavila: „*Čtu jen, když musím, snažím se z toho jakkoli vykroutit, ale na hodinách mě to bavilo.*“

Otázkou do mé budoucí učitelské praxe zůstává, jak koncipovat systém povinné četby ve výuce literatury, jakou úlohu by měl mít případný čtenářský deník (pokud bych s ním pracovala), a jak propojit snahu o hluboké čtení (zacílení vyučovacích hodin na hluboké čtení) s povinnou četbou a s požadavky k maturitní zkoušce.

Otázka č. 3: Mám pocit, že vyučovací hodiny skutečně nabízely prostor k hlubokému čtení? Byl způsob výuky koncipován tak, abych se mohl/a do textu ponořit?



Možnost *ano*, které odpovídá 43,8 % hlasů, zvolilo sedm žáků. Stejný počet žáků (tedy sedm) pak vybralo možnost *spíše ano*. Tudíž lze z grafu vyčíst, že většina žáků považuje způsob vyučovacích hodin za odpovídající svému záměru dát prostor pro hluboké čtení.

Nicméně pro dva žáky vyučovací hodiny *spíše nenabízely* prostor pro hluboké čtení, což jsou žáci, kteří u předchozí otázky napsali, že je čtení nebaví vůbec, nebo jen v případě, že čtou nějakou pro ně zajímavou knihu.

Otázka č. 4: Považuji něco z vyučovacích hodin pro mě za přínosné?



Šestnáct ze šestnácti žáků odpovědělo, že vyučovací hodiny pro ně představovaly přínos.

Sedm žáků považuje za největší přínos texty a ukázky, které pro ně byly zajímavé a mnohdy nové. Tři žáci navíc specifikovali, že jim přečtené ukázky budou k užitku při výběru povinné četby k maturitní zkoušce, a jeden žák si na základě práce s ukázkami přečetl celou knihu, kterou pak zpracoval do čtenářského deníku, se kterým ve škole pracují.

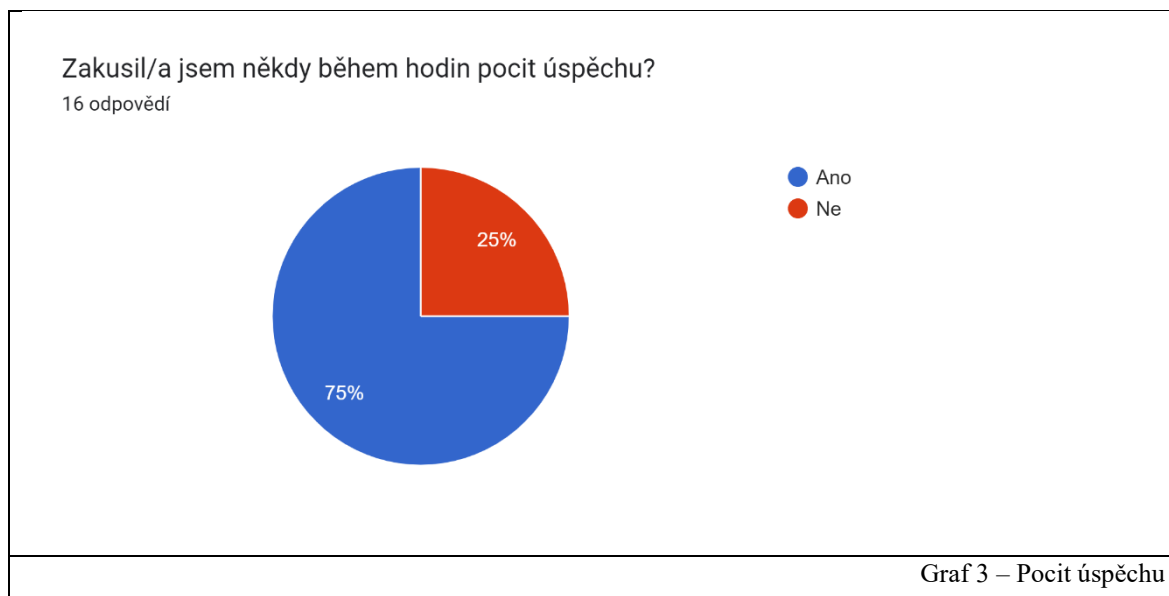
Pro pět žáků byla přínosná samotná zkušenost a příležitost ponořit se do textu, která se dle jejich vyjádření podařila: „*Dokázal jsem se začít do nějaké části knihy, představit si pocity, když tam byly.*“ Dva žáci také uvedli, že jejich zmíněná zkušenost může mít vliv na jejich vztah ke čtení. Jeden žák přímo napsal, že za přínos vyučovacích hodin považuje uvědomění si, že „*čtení není tak hrozné*“.

Dva žáci pojmenovali, že pro ně byla přínosem možnost číst bez rozptylování a že je to vedlo k větší pozornosti a soustředěnosti. Jeden žák zmiňuje, že se během hodin naučil více dávat pozor.¹¹⁹

¹¹⁹ Složky čtenářské gramotnosti (viz odd. 1.2.1).

A poslední dva žáci za největší přínos považují reflexi četby v rámci hodin, jednak v podobě sdílení v rámci třídy (úhlů pohledů na vnímání textů a vzájemné obohacování se) nebo závěrečné shrnutí myšlenek a celé diskuse.¹²⁰

Otázka č. 5: Zakusil/a jsem někdy během hodin pocit úspěchu?



Dvanáct žáků ze šestnácti (75 %) během vyučovacích hodin zakusilo pocit úspěchu a čtyři žáci nikoli.

Nejčastěji od žáků zaznívalo, že pocitem úspěchu bylo ponoření se do knihy: „*Měl jsem radost, že jsem po velmi dlouhé době opravdu dostal hluboko do příběhu. Vnímám jsem emoce postav.*“ Poté zakoušeli úspěch, pokud se jim podařilo text přečíst ať už z hlediska času a tempa čtení: „*Přečetla jsem dlouhý text za poměrně krátkou dobu,*“ nebo množství přečtených stran: „*Že jsem dočetla asi deset A5 Čekání na Godota. To bylo opravdu dlouhé čekání, než jsem se prokousala na konec.*“

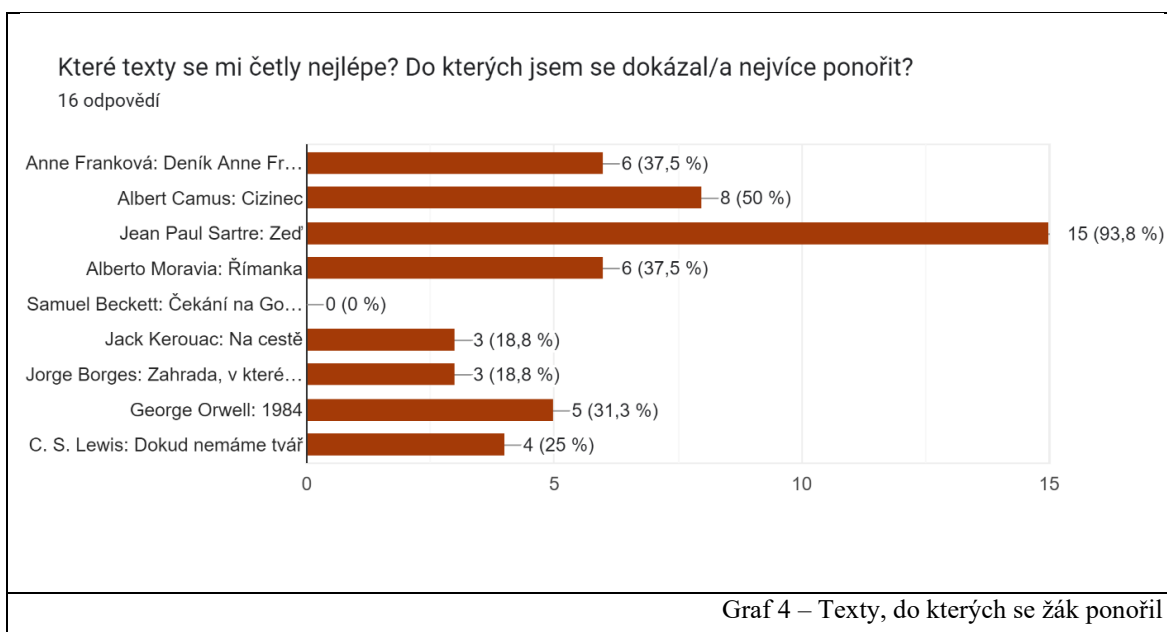
Pro jednoho žáka pak pocit úspěchu představovala úspěšná snaha o větší soustředění: „*V pár hodinách jsem využila radu, abych sama sobě řekla, že se budu snažit soustředit, a opravdu se mi to pak několikrát povedlo.*“

¹²⁰ Složky čtenářské gramotnosti (viz odd. 1.2.1).

Zbylí čtyři žáci, kteří nezakusili pocit úspěchu odpověděli na podotázku, co je dle jejich názoru příčinou, že žádný pocit úspěchu neměli, následovně:¹²¹

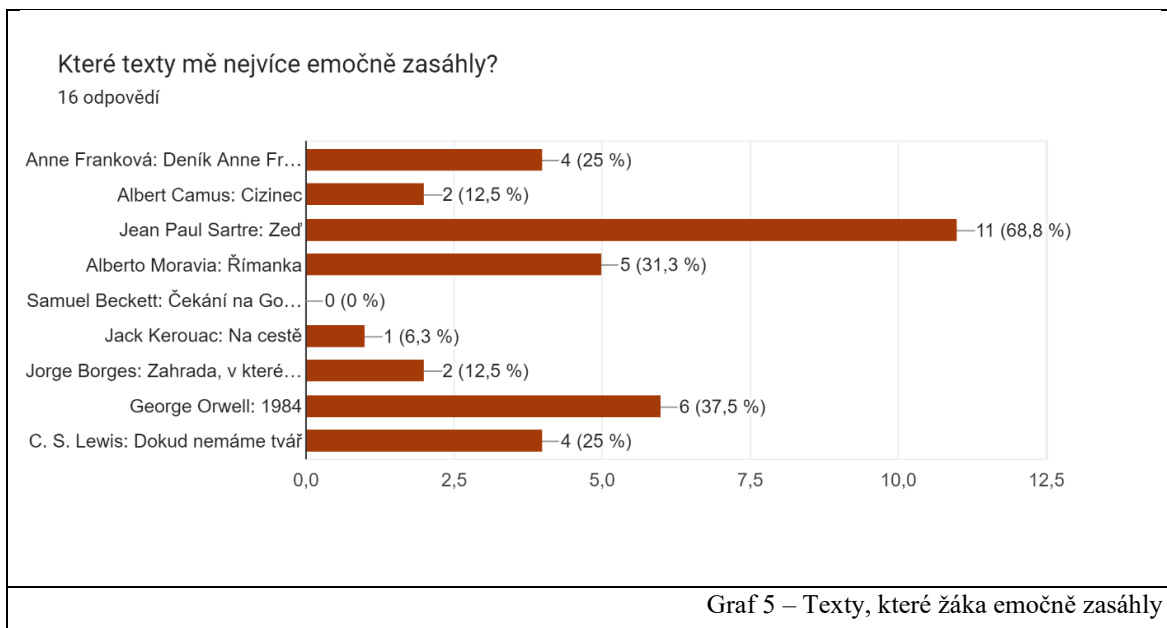
- *Přečíst text pro mě není úspěch.*
- *Nic. Pouze jsem necítil pocit úspěchu.*
- *Nevím.*
- *Já někdy nejsem schopná (u knížek z povinné četby) pochopit správně, o co se tam jedná... možná jsem se málo soustředila, ovšem potom to bylo lépe vysvětleno a objasněno, když jsme o tom společně diskutovali.*

Otázka č. 6: Které texty se mi četly nejlépe? Do kterých jsem se dokázal/a nejvíce ponořit?

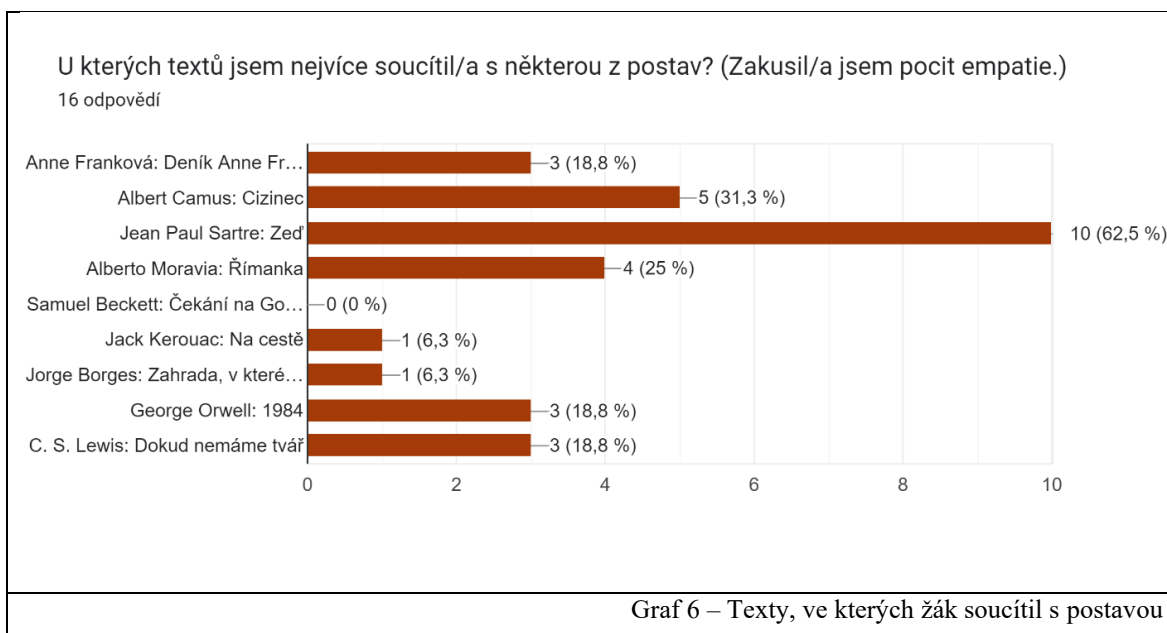


¹²¹ Vzhledem k malému množství odpovědí a jejich různosti je zde uvádím v plném znění.

Otázka č. 7: Které texty mě nejvíce emočně zasáhly?



Otázka č. 8: U kterých textů jsem nejvíce soucítit/a s některou z postav?



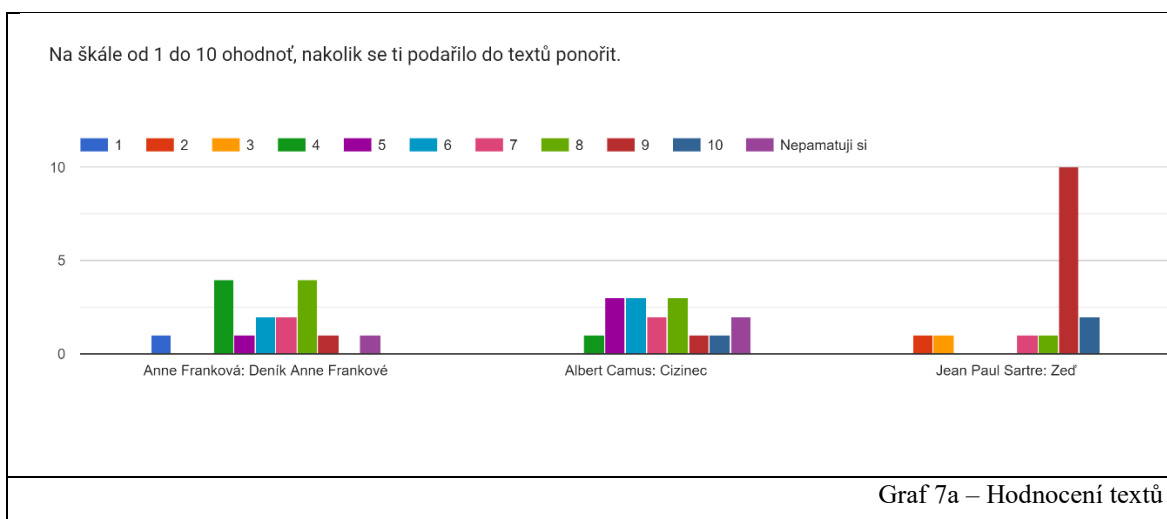
Z grafů č. 4–6 je patrné, že všeobecně byla mezi žáky nejlépe hodnocená četba zkrácené verze povídky *Zed'*. Již z průběhu vyučovací hodiny č. 5 a závěrečné reflexe bylo dle vyjádření žáků jisté, že se jednalo o průlomovou hodinu v rámci celého cyklu vyučovacích

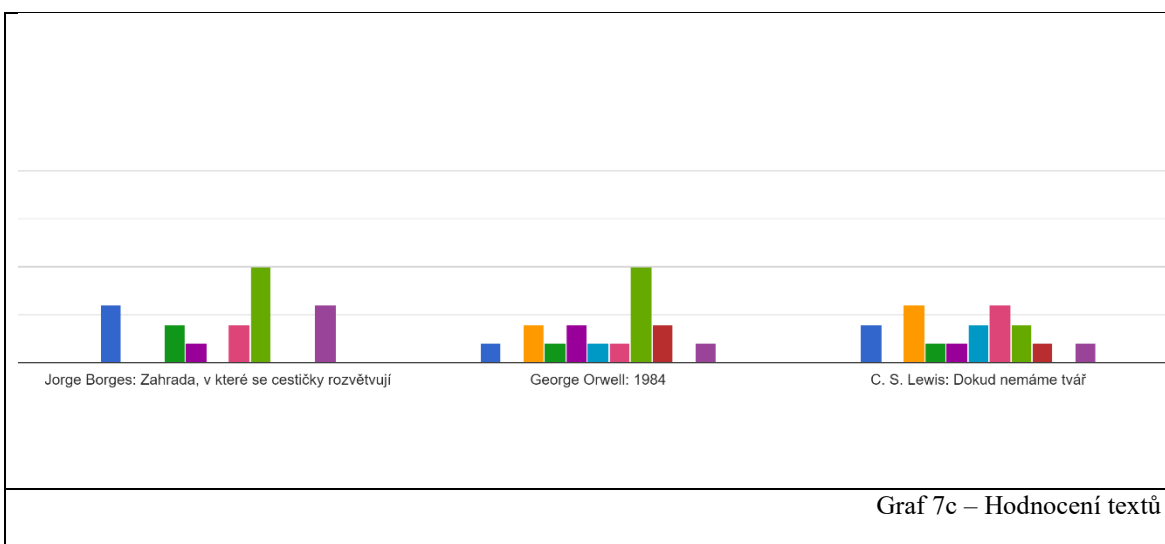
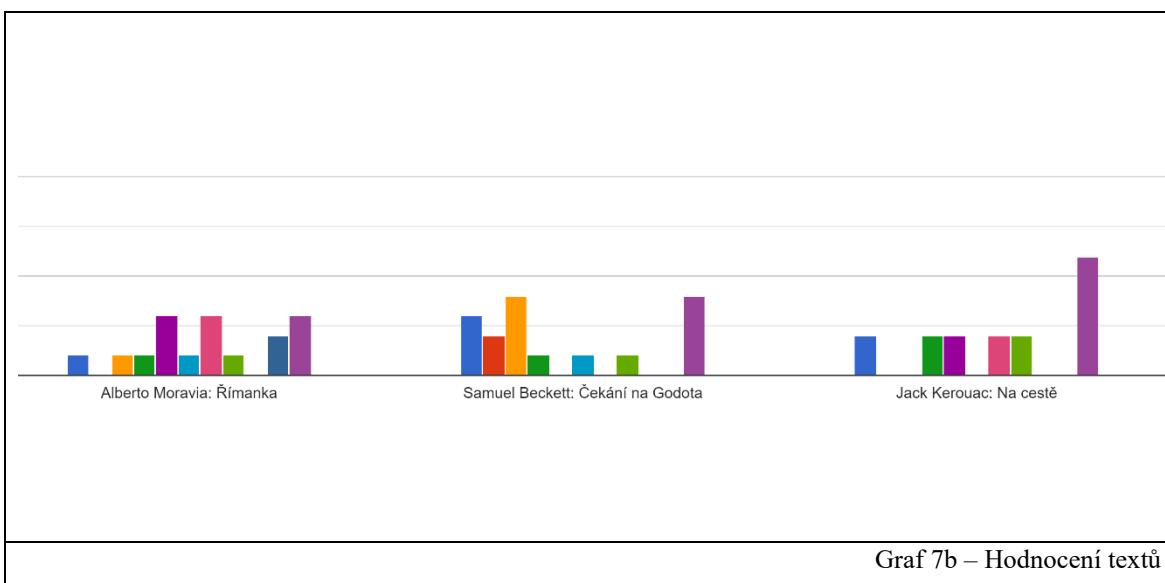
hodin, neboť atmosféra ve třídě během četby i po četbě byla velmi odlišná oproti předchozím hodinám.

Avšak je třeba zdůraznit zajímavý fakt, který z grafů vychází, že úkoly k textům ve třetí a čtvrté vyučovací hodině sice vedly žáky k hlubokému čtení, nicméně z hlediska empatie a vcítění se do postav (graf č. 6) ukázky klesly.

Zcela bez jakéhokoli většího dopadu dle mého očekávání skončilo drama *Čekání na Godota*, kde se plně nepodařilo využít potenciálu díla.

Otázka č. 9: Na škále od 1 do 10 ohodnot', nakolik se ti podařilo do textů ponořit. (1 – nejméně, 10 – nejvíce)





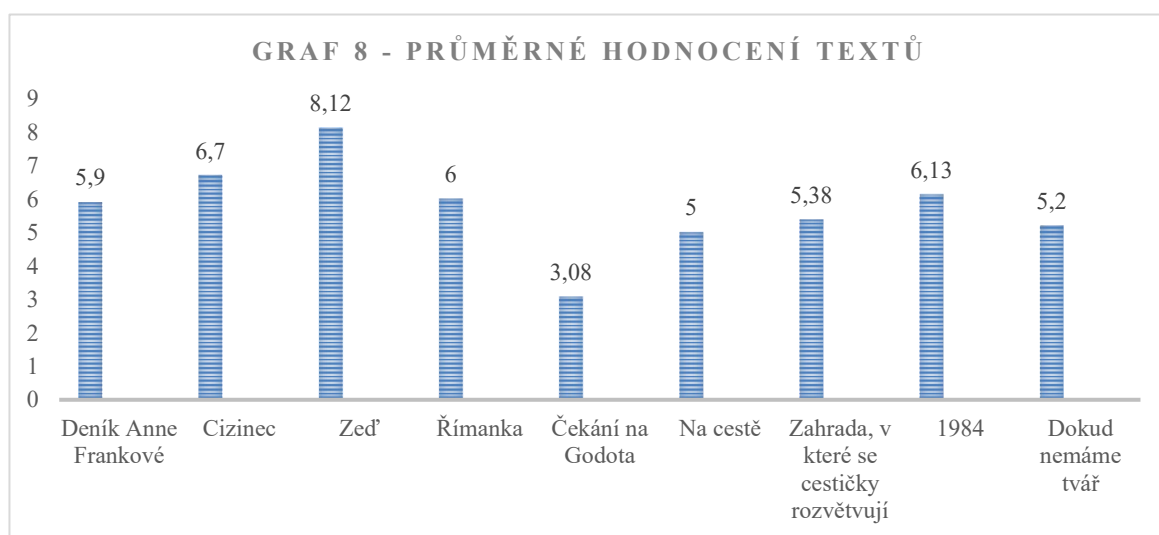
Škála 1–10 pro subjektivní hodnocení žáků, nakolik se jim podařilo ponořit se do textu, byla využita opakovaně během hodin, tudíž se jedná o úkol, na který byli žáci zvyklí. Avšak po sesbírání dat jsem došla k závěru, že pro závěrečné hodnocení by byla vhodnější menší škála (méně rozptýlená).

Dle očekávání a zcela odpovídající i grafům 4–6 je stále povídka *Zed'* žáky vnímána jako nejlepší text, u kterého mají zkušenost s hlubokým čtením. Dalším zajímavým výsledkem, který je možné vidět v grafu 7b, je množství žáků, kteří zvolili možnost *nepamatuji si*

u ukázky z románu *Na cestě*. Vliv může mít vysoká absence žáků¹²² na této konkrétní vyučovací hodině, nebo text pro ně skutečně nebyl příliš zajímavý. Při zpětném reflektování otázek v dotazníku bych příště kromě možnosti *nepamatuji si* dala i variantu zohledňující absenci (např. *na hodině jsem nebyl/a*), pokud bych neměla možnost do absence žáků nahlédnout, jako v tomto případě.

S ohledem na témata zaznívajících v závěrečné diskusi ve vyučovací hodině č. 6, včetně vyjádření některých žáků, že diskuse o ukázkách z knihy *Římanka* pokračovaly ve třídě i po skončení vyučovací hodiny, jsem předpokládala, že vliv na hodnocení této ukázky bude mít pohlaví žáků. Aritmetický průměr¹²³ hodnocení ukázky u žákyň je 8 a u žáků 6,33, přičemž možnost *nepamatuji si* zvolily čtyři žákyně a jeden žák (opět je zde možnost, že žáci na vyučovací hodině chyběli). Vzhledem k „bouřlivosti“ některých vyjádření jsem předpokládala, že rozdíl bude větší, nicméně je třeba vzít v úvahu, že téma nebo intenzita reflexe četby nebyla předmětem otázky č. 9 a tudíž na zkušenost s hlubokým čtením nemusí mít vliv identifikace s postavou na základě pohlaví.¹²⁴ Jedná se ovšem o zajímavý fakt, který zpětná vazba obsahuje.

Průměrná hodnocení jednotlivých textů lze vyčíst zde:



¹²² Při zpracování dat nebylo možné pracovat s absencí žáků.

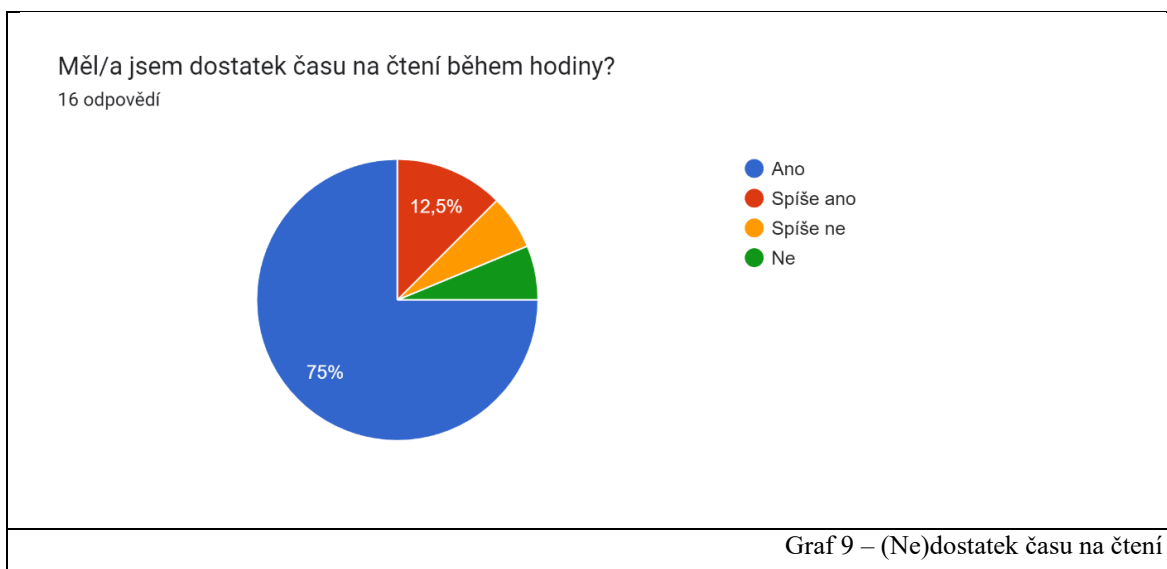
¹²³ Hlasovalo celkem devět žáků a čtyři žákyně.

¹²⁴ Viz odd. 1.1.2.

Podle hodnocení je lze tedy seřadit následovně:

1. Zeď
2. Cizinec
3. 1984
4. Římanka
5. Deník Anne Frankové
6. Zahrada, v které se cestičky rozvětvují
7. Dokud nemáme tvář
8. Na cestě
9. Čekání na Godota

Otázka č. 10: Měl/a jsem dostatek času na čtení během hodiny?



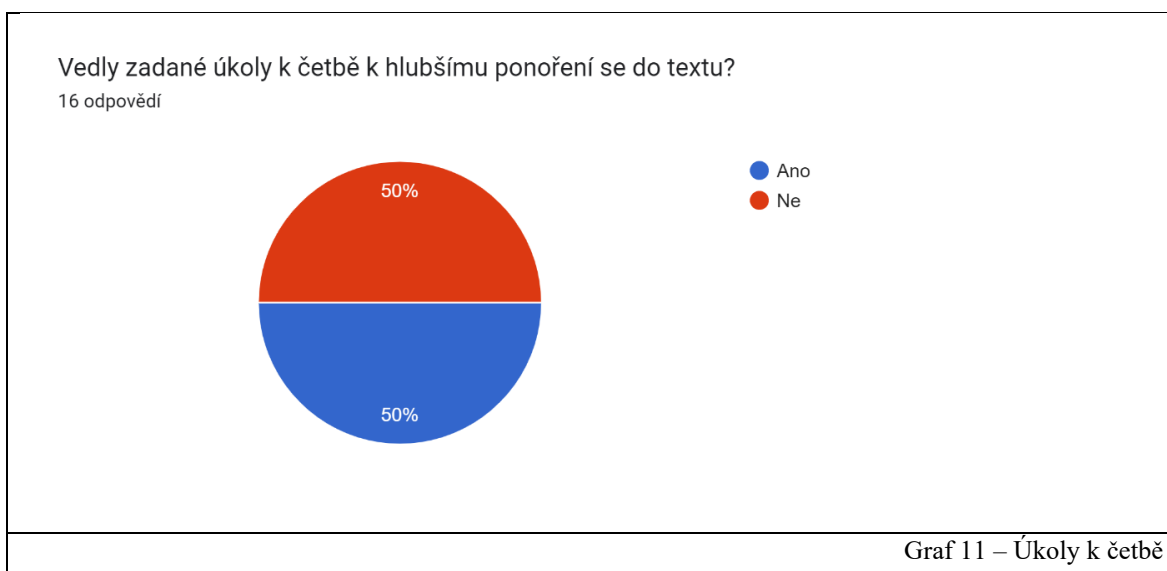
Čtrnáct žáků ze šestnácti uvedlo, že měli (75 %), nebo spíše měli (12,5 %) dostatek času na četbu. Dva žáci naopak považovali čas za spíše nedostačující (6,3 %) nebo zcela nedostačující (6,3 %). Žák, pro kterého byl čas nedostačující, má specifické vzdělávací potřeby. I přes snahu přizpůsobit způsob práce tak, aby žádný z žáků nemusel pokaždé přečíst ukázkou do konce, se mi to plně nepodařilo. Nicméně při přípravě na závěrečnou zpětnou vazbu ve vyučovací hodině č. 11 se vyjádřil, že se mu u četby některých textů ke svému vlastnímu překvapení podařilo docílit hlubokého čtení.

Otázka č. 11: Nastal během vyučovacích hodin nějaký moment, kdy mě čtení bavilo?



Třináct ze šestnácti žáků má zkušenost s momentem, kdy je čtení bavilo (81,3 %) a zbylí tři žáci (18,8 %) vybrali možnost *spíše ano*.

Otázka č. 12: Vedly zadané úkoly k četbě k hlubšímu ponoření se do textu?



Osm žáků (50 %), kteří zvolili možnost *ano* v rámci podotázky, konkretizovalo tyto úkoly:

- Sdílení po dočtení ukázky: „*Celková konverzace po dočtení mi pomohla text víc pochopit a bavilo mě slyšet i úhel pohledu ostatních.*“¹²⁵
- Psaní odpovědi na „dopis“ Anne Frankové¹²⁶ a reflektování pomocí platformy Mentimeter: „*Taky mě bavilo odepisovat Anne Frankové jako její imaginární kamarádka Kitty.*“
- Hledání souvislostí: „*Otázky na konci textu George Orwella... roviny: text a já apod. – to mě donutilo se nad tím opravdu zamyslet.*“¹²⁷
- Otázka „Jak jste se do toho začetli“: „*Tahle otázka mi utkvěla v paměti, protože jsem si pak text přehrávala ještě v hlavě, přemýšlela jsem nad tím více do hloubky, než abych šla dál po tom, co jsem dočetla text.*“

Otázka č. 13: Vybavuji si, která postava mi byla nejvíce sympatická? Proč?

Nejvíce hlasů (4) měla Anna Franková a následně postava Pabla Ibbieta z povídky *Zed'* od Jeana Paula Sartra (3). Další zmíněnou postavou je Adriana z románu *Římanka* od Alberta Moravia (2) a po jednom hlasu má Mersault z novely *Cizinec* od Alberta Camuse, doktor Jon Cun z povídky *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují* autora Jorgeho Borgese, Sal Paradise z románu *Na cestě* od Jacka Kerouaca a Winston Smith z románu *1984* od George Orwella.

Otázka č. 14: Vybavuji si, která postava mi byla nejvíce nesympatická? Proč?

Stejný a největší počet hlasů měly postavy z dramatu *Čekání na Godota* od Samuela Becketta a O'Brien z Orwellova románu *1984*. Zatímco počtem hlasů jsou na stejné úrovni, důvody k jejich zmínění jsou odlišné. Zatímco u postav z *Čekání na Godota* žáci zmiňují obecnou „nesympatičnost“ celého díla, což i odpovídá grafům č. 3, 4 a 5, u postavy O'Briena popisují konkrétní důvody, např. jeho vnímání světa, se kterým se nedokázali ztotožnit ani si představit člověka, který takto uvažuje.

¹²⁵ Sdílení (viz odd. 1.2.1).

¹²⁶ Tento úkol zmínili žáci hned ve třech případech.

¹²⁷ Čtenářská strategie – hledání souvislostí (viz odd. 1.2.1).

Dva hlasy pak měl Mersault z Camusovy novely *Cizinec*, který společně s Adrianou z románu *Římanka* (1) jsou jedinými postavami, které žáci uvedli i u otázky č. 12.

Jeden hlas pak také získal Richard Madden z povídky *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují*, Juan Mirbal z povídky *Zed'* a král Trom z románu *Dokud nemáme tvář* od C. S. Lewise.

Otázka č. 15: Se kterou postavou jsem se nejvíce ztotožnil/a? Proč?

Nejvíce se zde opět objevovala postava Pabla Ibbiety z povídky *Zed'* (s celkovým počtem čtyřech hlasů) a s rozdílem jednoho hlasu následovala Adriana z *Římanky* a Anne Franková (každá měla tři hlasy). Kromě výše zmíněných postav se zde opět objevil Winston Smith, Sal Paradise a Mersault (každý měl po jednom hlasu) a nově zde jeden žák uvedl i postavu Orual z románu *Dokud nemáme tvář*.

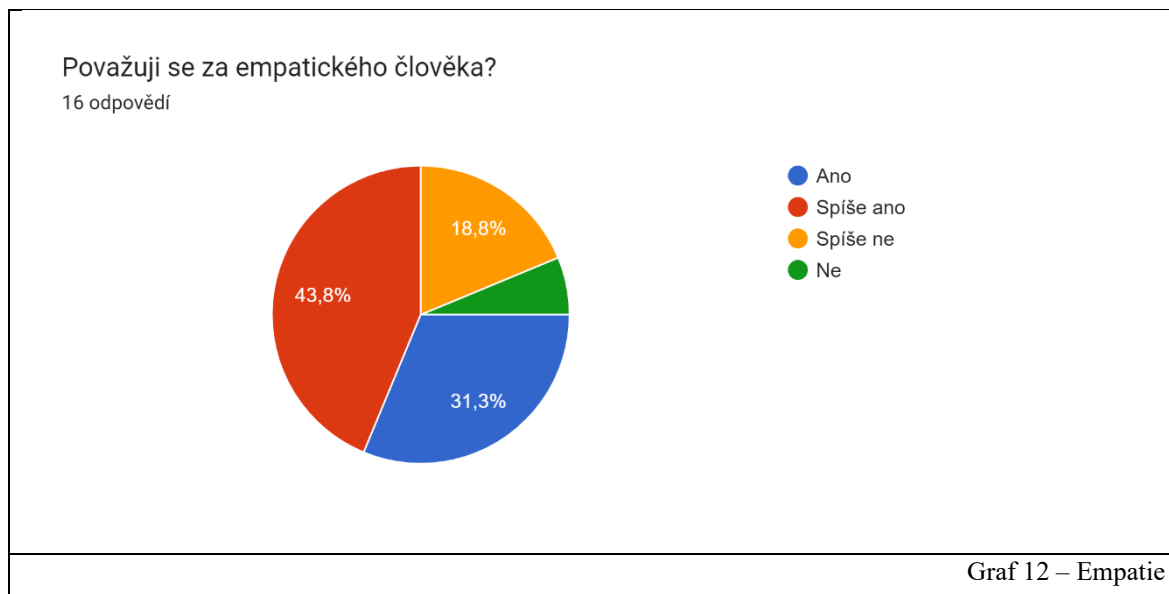
Ve třech případech žáci uvedli, že se neztotožnili ani s jednou z postav. Jeden žák navíc popisuje, že se spíše snažil pochopit jednání postav (které blíže nespecifikoval), ale z žádnou z nich se neztotožnil.

Deset žáků také ke svým zvoleným postavám připsalo důvod, proč se s nimi ztotožnili. Většinou se jednalo o paralely týkající se vlastností, které vnímají, že mají s postavou společné. Zároveň třeba vyjádřili obdiv, jak se v krizových situacích postava zachovala. Mezi další uvedené důvody patří soucit nebo lítost nad situací, do které se postava dostala, podobný věk postavy a žáka a také pohlaví (u všech uvedených ženských postav žákyně uvedly, že se s nimi ztotožnily, protože se jednalo o ženské hrdinky).

Otázka č. 16: Která situace, ve které se ocitla některá z postav, byla pro mě nejvíce trýznivá nebo nepředstavitelná?

Pět žáků uvedlo postavu Mersaulta a jeho situaci před soudem, stejný počet žáků pak vybralo čekání na popravu, ve kterém se ocitl Pablo Ibbieta. Pro čtyři žáky zase nejvíce trýznivá byla pasáž z románu *1984*, kde byla hlavní postava mučena. Dva zbývající žáci uvedli situaci Adriany, kdy se stala prostitutkou, a celou vybranou ukázkou z knihy *Dokud nemáme tvář*, kde žák blíže nespecifikoval, co konkrétně pro něj bylo nejvíce trýznivé nebo nepředstavitelné.

Otázka č. 17: Považuji se za empatického člověka?



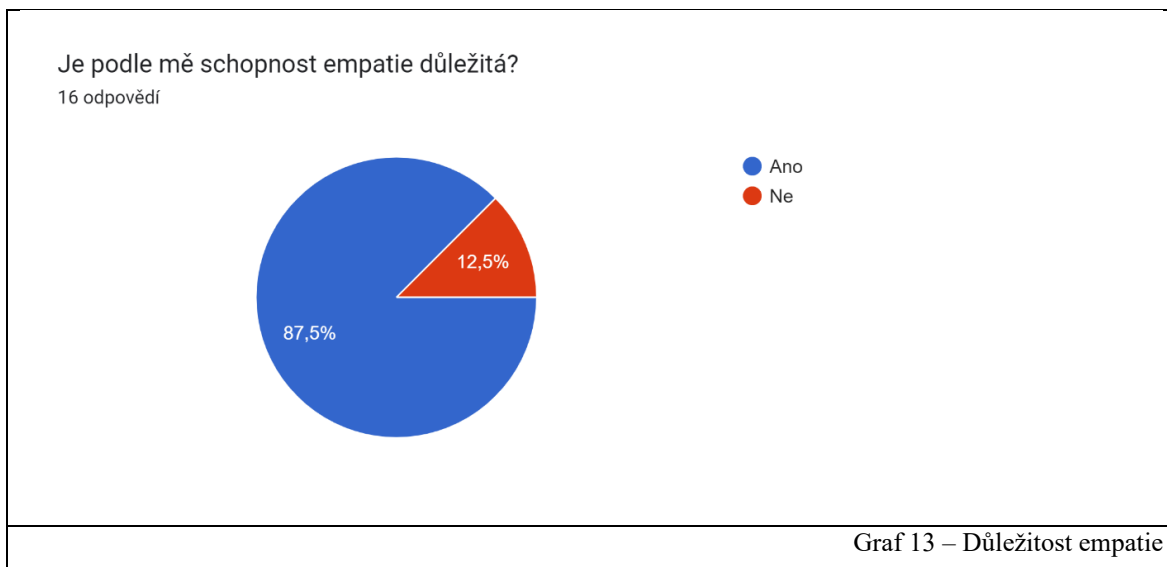
Většina žáků ve třídě sama sebe považuje za (spíše) empatické lidi (možnost *ano* zvolilo pět žáků, možnost *spíše ano* sedm žáků).

Možnost *spíše ne* vybrali tři žáci a možnost *ne* jeden žák.

Otázka č. 18: Co je podle mě empatie a schopnost empatie?

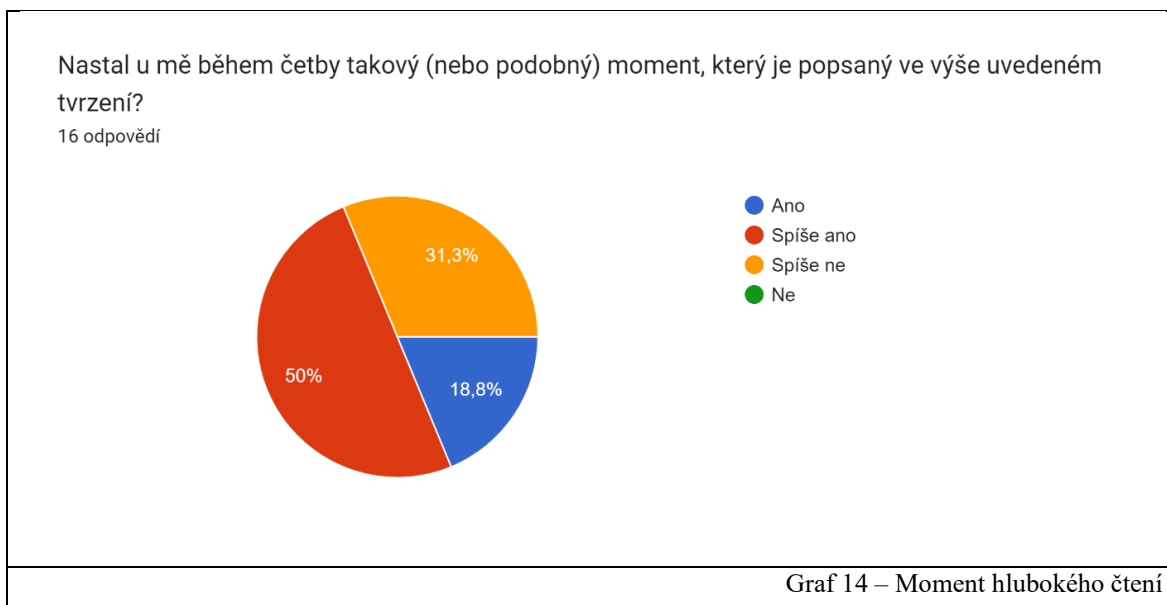
Patnáct ze šestnácti žáků definovalo empatii jako schopnost člověka vcítit se do druhého, vnímat, co prožívá, a možnost druhému nějak pomoci: „*Porozumění ostatním lidem, jejich emocí a celkového chápání. Vcítění se do jejich problémů a snaha jim pomoci, když to potřebují.*“ Většinou zmiňují, že rovinou, na které se jedinec dokáže vcítit do druhého, jsou emoce. Jeden z žáků ještě dodává, že se podle něj nejedná o schopnost, kterou se lze naučit. Podle něj je spíše vrozená: „*Vžití se do situací [je] sociální dovednost, kterou se dle mého názoru úplně nemůžeme naučit, pokud s ní nejsme narození.*“ Jeden z žáků se k otázce (co je empatie?) vyjádřil: „*Netuším, moc taková slova neřeším.*“

Otázka č. 19: Je podle mě schopnost empatie důležitá?



Čtrnáct žáků považuje schopnost empatie za důležitou (87,5 %), dva žáci naopak (12,5 %).

Otázka č. 20: Nastal u mě během četby takový (nebo podobný) moment, který je popsán ve výše uvedeném tvrzení?¹²⁸



¹²⁸ Viz otázka č. 20 v odd. 3.12, příloha 13.

Ano zvolili tři žáci (18,8 %), *spíše ano* zvolilo osm žáků (50 %) a *spíše ne* pět žáků (31,3 %). Z výsledků lze odvodit, že jedenáct žáků mělo během hodin zážitek z četby, ve kterém se dokázali ponořit do jiného příběhu, než je jejich vlastní. Naopak pro pět žáků nebyly vyučovací hodiny prostorem, kde by se mohli ponořit do příběhu v textu.

Následovaly podotázky podle jejich zvolené odpovědi, ve kterých z textů *nastal* tento moment (dva žáci uvedli povídku *Zed'*, jeden žák *Deník Anne Frankové*, *Cizince*, *Římanku* a *1984.*) a *spíše nastal* (nejčastěji žáci opět uvedli povídku *Zed'*, následoval *Cizinec*, *Deník Anne Frankové*, *Dokud nemáme tvář* a *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují*). Čtyři žáci napsali více než jeden text, ve kterém si uvědomují, že *spíše nastal* moment hlubokého čtení.

Čtyři z pěti žáků, kteří zvolili variantu *spíše ne*, uvedli problém se soustředěním (vlivem vnitřních i vnějších vlivů), pozorností a únavou a s tím související nemožnost odpoutat se „sám od sebe“ a nečíst text pasivně: „*Asi jsem se nedokázal odpoutat sám od sebe; neměl jsem na čtení klid.*“ Jeden žák popsal, že pro něj texty nebyly až tak důležité, aby se s nimi ztotožnil: „*Neberu to tak důležité až natolik, abych se s tím ztotožnil.*“

Otázka č. 21: Co si z vyučovacích hodin odnáším?

Sedm žáků vyjádřilo seznámení se s texty, které by si pravděpodobně nikdy nepřečetli a dva žáci uvedli, že si z hodin odnáší knihy, které si chtějí sami přečíst: „*[Odnáším si] seznam knih, co chci ještě přečíst.*“ Dva žáci dodávají, že si odnáší „*menší opovrhování knihami*“ a vědomí, že je čtení „*občas i baví*“. Šest žáků zase zmiňuje zkušenost s hlubokým čtením: „*[Odnáším si,] co je to hluboké čtení, a že pokud mám správný klid, mohu se začíst a ve finále si knihu užít.*“ „*[Odnáším si] zjištění, jak se já sama můžu ponořit do hlubokého čtení.*“ Jeden žák odpověděl, že si odnáší „*lepší udržení pozornosti*“.

Otázka č. 22: Prostor napsat zpětnou vazbu na cokoli, co výše nezaznělo:

Plné znění odpovědí žáků viz odd. 3.12, příloha 13.

2.3 Reflexe praktické části diplomové práce

Hlavní osobní cíl celé praktické části diplomové práce bylo si v praxi vyzkoušet výuku literatury na gymnáziu zaměřenou na hluboké čtení. Postup, kterým jsem se snažila tento cíl naplnit, se v průběhu příprav vyučovacích hodin změnil. Zatímco u vyučovací hodiny č. 3 a 4 (*Deník Anne Frankové* a *Cizinec*) jsem se domnívala, že prostor pro hluboké čtení vytvoří vhodný úkol k četbě textu a kratší ukázky, od vyučovací hodiny č. 5 jsem se rozhodla věnovat většinu časové náplně hodiny samotné četbě a další úkoly koncipovat spíše jako reflexi četby než prostředek hlubokého čtení. Domnívám se, že tento posun souvisel i s mou snahou co nejvíce se přizpůsobit danému textu. Například u ukázky z *Deníku Anne Frankové* dle mého názoru žákům pomohlo co nejvíce se do textu ponořit a vcítit se do hlavní postavy, když měli na záznam z deníku („dopis“) odpovědět. Naopak u povídky *Zed'* jsem zase chtěla využít, že se jedná o povídku, a tudíž ji mohou žáci (ve zkrácené podobě) přečíst celou. Ačkoli jsem nedomýšlela tuto změnu do důsledků, ukázala se jako velmi vhodná. Poté jsem více času věnovala samotné četbě a přemýšlela jsem, jaké praktické kroky mohu udělat, aby žáci měli prostor se co nejlépe soustředit na čtení, a menší část hodiny věnovat co možná nejméně pestré škále úkolů pro reflexi a sdílení zkušenosti z četby v rámci třídy.

Většina třídy v dotaznících, ve kterých se vyjadřovali ke své čtenářské zkušenosti, měla negativní postoj ke čtení. Za čtenáře se považovalo pět žáků, proto jsem nejprve pracovala s krátkými ukázkami, ovšem ukázalo se, že naopak delší ukázky, které obsahují dějový oblouk, jsou vhodnější pro výuku literatury zaměřenou na hluboké čtení. Inspirací k tomuto kroku pro mě byla ukázka z textu, se kterou jsem s žáky pracovala ve vyučovací hodině č. 2, kde autorka knihy *Čtenáři, vrať se* popisuje svou zkušenost se ztrátou schopnosti hlubokého čtení a její snaze ji znovu získat. Přitom neuplatňovala žádné speciální metody, jen pravidelně a vědomě věnovala čas četbě.

Z praktického hlediska se mi velmi osvědčilo vybrané ukázky tisknout do brožury ve formátu A5, neboť žáci větší formáty nahuštěného textu na první pohled odrazovaly.

Úskalí u některých literárních děl pro mě dlouhodobě představovalo naplnění jejich potenciálu z hlediska možnosti rozvoje empatie v rámci hlubokého čtení. Jelikož se nejednalo o kritérium výběru děl, musela jsem pracovat i s díly, které na první pohled nevedou čtenáře ke vcítění se do postav. Největší problém jsem měla s dramatem *Čekání na*

Godota, kde si uvědomuji, že jsem nedokázala plně využít potenciálu díla (viz. reflexe vyučovací hodiny č. 7).

Do své budoucí učitelské praxe si také odnáším otázku, jak mohu zkoumaný směr výuky literatury týkající se hlubokého čtení, rozvoje čtenářství a empatie, smysluplně spojit s výukou dějin literatury, která bývá na gymnáziích (a středních školách) preferovaná. Vzhledem k časové náročnosti práce s delšími textovými ukázkami i výkladu literární historie, který je stále významnou součástí maturitních didaktických testů, si kladu otázku, jak obojí propojit. Také (nad rámec směřování mé diplomové práce) přemýšlím, jakou úlohu by měla výuka literatury s cílem vést k hlubokému čtení na druhém stupni základních škol.

Největší překvapení pro mě představovali žáci, kteří zpočátku velmi otevřeně vyjadřovali svůj odpor ke čtení, ale v průběhu vyučovacích hodin i v závěrečné reflexi zhodnotili vyučovací hodiny jako pro ně přínosné.

V čem vidím velkou možnost ke zlepšení je rozšířit spektrum úkolů, které jsou vhodné pro reflexi četby ve třídě. Uvědomuji si, že z dlouhodobějšího hlediska by se mohlo jednat o problém, pokud by se úkoly opakovaly příliš často. Zároveň jsem se snažila volit úkoly a otázky tak, aby co nejlépe naplnily potenciál dané ukázky. Domnívám se, že z grafu č. 12¹²⁹ je patrné, že mé obavy nebyly jen domněnkami a bylo by dobré úkoly a otázky přepracovat.

Vybrané texty a ukázky jsem se snažila vybírat s ohledem na jejich náročnost a zkracovat je takovým způsobem, aby byla ukázka ucelená. Velmi mě překvapila schopnost některých žáků velmi přirozeně a plynule číst mezi řádky a všimát si i nepatrných detailů, například u povídky *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují*, kterou považuji za jednu z nejtěžších ukázek, se kterými jsme se žáky pracovali.

Jeden z největších problémů, které jsem v rámci výuky měla, bylo pochopení a uchopení hledání hlavní myšlenky textu. I po opětovných snahách žáci u některých textů nedokázali pojmenovat hlavní myšlenku, nebo pochopit, co znamená pojem *hlavní myšlenka textu*. Této otázce jsem se věnovala v několika hodinách u různých textů, ale uvědomuji si, že jsem měla

¹²⁹ Odd. 2.2.12, otázka č. 17.

dát větší důraz na vysvětlování a přemýšlení o hlavní myšlence textu. Zde se opět nabízí reflektování délky jednotlivých ukázek a vztah mezi hledáním hlavní myšlenky textu a hlubokým čtením. Pravidelná četba delších ukázek (kdy četba činí minimálně 20 minut), které jsou dějově ucelené a obsahují nějakou podobu katarze, se dle těchto konkrétních dvanácti vyučovacích hodin ukazuje jako lepší pro rozvoj schopnosti hlubokého čtení, avšak k diskusi nad textem, hledání hlavní myšlenky textu a propojování souvislostí mezi textem, čtenářem a světem okolo nás je příhodnější pracovat s kratšími ukázkami, aby bylo možné jít více do hloubky. V rámci celého školního roku se nabízí střídat koncept vyučovacích hodin s přihlédnutím ke konkrétním literárním dílům. Z dlouhodobého hlediska by výuka literatury na gymnáziu nepozbyla ani jediné z těchto zmíněných způsobů výuky.

Pokud se zaměřím na hlavní záměr a cíl výuky, domnívám se, že jej mohu dle zpětné vazby žáků v dotazníku i v průběhu vyučovacích hodin považovat za splněný. Mým záměrem bylo dát žákům prostor pro zkušenost s hlubokým čtením, což se podle dostupných informací podařilo i u žáků, kteří mají se čtením velký problém, například vlivem některých specifických poruch učení.

Jsem si zcela vědoma, že cíl mohl být naplněn jen díky motivaci a úsilí žáků dát šanci práci v hodinách, i přes možnou počáteční neochotu nebo odpor.

Závěr

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo vyzkoušet si v praxi, jakým způsobem uchopit výuku literatury na gymnáziu, pokud by učitel jako primární záměr (nebo směřování) výuky pojal hluboké čtení. Nejprve jsem se pokusila navázat pojem hlubokého čtení do vztahů s dalšími tendencemi, které se v současné době rozvíjejí v kontextu výuky literatury na gymnáziu (např. rozvoj čtenářské gramotnosti), snažila jsem se představit si, v čem je podstata hlubokého čtení a jakým způsobem koncipovat výuku, aby k hlubokému čtení směřovala.

V rámci praktické části diplomové práce proběhlo celkem dvanáct vyučovacích hodin, z nichž devět se přímo zabývalo hlubokým čtením a prací s ukázkami z literárních děl světové literatury po roce 1945. Nejprve jsem se domnívala, že cestou ke zkušenosti s hlubokým čtením, zvláště ve třídě, kde většina žáků neměla pozitivní vztah ke čtení a žáci byli zájmy spíše zaměřeni na techničtější obory a sport, jsou vhodně zvolené úkoly a aktivity, které přirozeně a nepřímou vedou žáky k tomu, aby se do textu skutečně začtli. Ačkoli úkoly odpovídaly didaktickému potenciálu díla (a např. úkol k četbě u ukázky z *Deníku Anne Frankové* se zaměřoval i na empatii),¹³⁰ nelze jednoznačně říci, že u žáků mohlo dojít k hlubokému čtení (zvláště ve vyučovací hodině č. 4¹³¹). Naopak od vyučovací hodiny č. 5¹³² se jako vhodnější cesta pro naplnění hlavního cíle ukázala být četba delších ukázek, kterým je ve vyučovací hodině věnován větší prostor. I přesto ne ve všech případech byl zmíněný postup vhodný (např. v případě vyučovací hodiny č. 7¹³³). Také si uvědomuji, že počet odučených vyučovacích hodin v rámci této práce je skutečně jen malým zlomkem na určení obecných závěrů, nicméně se domnívám, že nejlepším způsobem, jak vést žáky

¹³⁰ Viz odd. 2.2.3.

¹³¹ Viz odd. 2.2.4.

¹³² Viz odd. 2.2.5.

¹³³ Viz odd. 2.2.7.

k hlubokému čtení je četba samotná (pravidelná, trpělivá a soustředěná), což vychází i ze zkušenosti M. Wolfové,¹³⁴ jejíž kniha byla východiskem celé mé práce.

Za největší přínos práce považuji novou zkušenost s výukou literatury zaměřenou na hluboké čtení, z procesu uvažování, jak danou výuku pojmout, a ze zpětné vazby od žáků i učitelů z Gymnázia Evolution Jižní Město. V obecnějším měřítku byla pro mě přínosná zkušenost se čtenářsky pojatou výukou literatury a s důležitostí, jakou představuje vhodný výběr ukázky, která sama o sobě tvoří významnou část úspěšnosti či neúspěšnosti vyučovací hodiny.

Nevýhodu čtenářsky pojatých vyučovacích hodin spatřuji hlavně v množství času, které je nezbytné věnovat četbě v každé vyučovací hodině. Zda učitel bude mít možnost výuku vést tímto způsobem závisí na mnoha faktorech, od ŠVP přes klima ve třídě až po tendence kladené na výuku literatury (například podobě státních maturitních zkoušek), a samozřejmě záleží i na vedení školy. Dle mého názoru hraje roli i ročník třídy, neboť práce se starověkými nebo středověkými literárními díly otevírá zcela nové otázky pro práci s hlubokým čtením. Dalším důležitým faktorem je i práce se žáky, kteří mají nějakou specifickou poruchu učení. Otázky, jak lépe v hodinách pracovat s ohledem na tyto žáky, a zkušenosti, nakolik se mi podařilo žáky zapojit nebo nezapojit do výuky, si také odnáším jako osobní přínos práce.

Z hlediska naplnění hlavního cíle vyučovacích hodin¹³⁵ mohu dle zpětné vazby žáků usoudit, že k jeho naplnění došlo, a většina žáků, kteří vypracovali závěrečný dotazník, skutečně měli prostor zakusit hluboké čtení, což se u některých žáků i podařilo. Nicméně za nejvýznamnější efekt vyučovacích hodin považuji mírné zlepšení vztahu žáků ke čtení. Ačkoli lze z dlouhodobějšího hlediska vliv považovat za minimální, neboť se jednalo o relativně malý počet odučených hodin, bylo pro mě velkým překvapením, jakým způsobem se nakonec o četbě někteří žáci vyjadřovali. Také za velký přínos považuji

¹³⁴ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 107–112.

¹³⁵ Viz odd. 2.2.

praktické propojení čtenářského pojetí výuky literatury a metody, kterým se rozvíjí čtenářská gramotnost.

Seznam použitých informačních zdrojů

Prameny

FRANK, Anne, PRESSLER, Mirjam, ed. a FRANK, Otto, ed. *Zadní dům: deník v dopisech: 12. červen 1942 - 1. srpen 1944*. Překlad Magda de Bruin-Hübllová. Vydání v tomto překladu první. Praha: Triáda, 2019. 301 stran. Delfin; 210. svazek. ISBN 978-80-7474-258-3.

CAMUS, Albert. *Cizinec*. Překlad Rudolf Červenka. V nakladatelství Leda vydání první. Voznice: Leda, 2021. 157 stran. Démanty literatury. ISBN 978-80-7335-775-7.

SARTRE, Jean-Paul. *Zed'; Nevolnost*. Vyd. v nakl. Levné knihy KMa 1. Praha: Levné knihy KMa, 2001. 462 s. Edice světových autorů. ISBN 80-7309-021-X.

MORAVIA, Alberto. *Římanka*. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. 328 s. ISBN 978-80-200-1727-7.

BECKETT, Samuel. *Čekání na Godota*. Překlad Patrik Ouředník. 2. knižní vyd. Brno: Větrné mlýny, 2005. 150 s. Repertoár; 1. ISBN 80-86151-92-1.

KEROUAC, Jack. *Na cestě*. Překlad Jiří Josek. Vyd. 4. Praha: Argo, 1997. 286 s. AAA: edice anglo-amerických autorů; sv. 1. ISBN 80-7203-151-1.

BORGES, Jorge Luis. *Fikce; Alef*. Překlad Kamil Uhlíř. Praha: Argo, 2009. 384 s. Spisy; 1. ISBN 978-80-257-0146-1.

ORWELL, George. *1984*. Překlad Eva Šimečková. 1. vyd. v nakl. Levné knihy KMa. Praha: Levné knihy KMa, 2000. 328 s. Edice světových autorů. ISBN 80-7309-002-3.

LEWIS, C. S. *Dokud nemáme tvář*. Překlad Jan Šraml a Michaela Šramlová. Druhé vydání. Praha: Návrat domů, z.s., [2016], ©2016. 287 stran. ISBN 978-80-7255-363-1.

Literatura

ALSUP, Janet. *A case for teaching literature in the secondary school: why reading fiction matters in an age of scientific objectivity and standardization* [online]. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?pqorigsite=primo&docID=202828>

3

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

BATSON, C. Daniel. *Empathy-Induced Altruism: Friend or Foe of the Common Good? For the Greater Good of All*, 2011.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Vydání 1. Praha: Grada, 2015. 604 stran, 16 nečíslovaných stran obrazových příloh. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2

HAUSENBLAS, Ondřej. *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ*. Kritické listy 24, 2006, s. 40–44.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2021. 179 s. ISBN 978-80-246-4959-7.

HNÍK, Ondřej. *Školní literární kánon*. Český jazyk a literatura 66, 2015/2016, č. 5, s. 234–241.

KEEN, Suzanne. *Empathy and the novel* [online]. New York: Oxford University Press, 2007 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=415270>.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Hana Košťálová, Kateřina Šafránková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal, 2010. 65 stran. Dostupné z: https://www.esicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1.

NIKOLAJEVA, Maria. *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature* [online].

Amsterdam, Netherlands; Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins Publishing Company, 2014. S. 1. Dostupné z:

[https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail/detail?vid=0&sid=f4856268-f852-4143-a79f-](https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail/detail?vid=0&sid=f4856268-f852-4143-a79f-409a7906918c%40redis&bdata=JkF1dGhUeXB1PWlwLHN0aWImbGFuZz1jcyZzaXRIPWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=787359&db=e000xww)

[409a7906918c%40redis&bdata=JkF1dGhUeXB1PWlwLHN0aWImbGFuZz1jcyZzaXRIPWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=787359&db=e000xww.](https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.is.cuni.cz/ehost/detail/detail?vid=0&sid=f4856268-f852-4143-a79f-409a7906918c%40redis&bdata=JkF1dGhUeXB1PWlwLHN0aWImbGFuZz1jcyZzaXRIPWVob3N0LWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=787359&db=e000xww)

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. 346 s. ISBN 978-80-239-9284-7.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Překlad Jiří Foltýn. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy>.

GÁFRIK, Róbert. *Emocionálne pôsobenie literatúry – znázornené na príklade Kafkovej poviedky Ortieľ*. In: KUZMÍKOVÁ, Jana. *Literatúra v kognitívnych súvislostiach*. Ústav slovenskej literatúry SAV, Bratislava, 2014. S. 111–126. ISBN 978-80-88746-258-6.

STRAKOVÁ, J. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, 111 s. ISBN 80-211-0411-2.

ŠAFRÁNKOVÁ, K. a kol.: *Metodika čtenářství*. Praha 2012. (materiál vzniklý v rámci projektu Jak efektivně vyučovat průřezová témata a zároveň rozvíjet čtenářství.) [online] [cit. 2020-13-09]. Dostupné z www: https://www.varianty.cz/download/docs/64_metodika-c-tena-r-stvi.pdf.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Jaroslav Vala, 2017. 101 s. ISBN 978-80-7409-086-8.

WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. 262 stran. ISBN 978-80-275-0011-6.

Seznam příloh

- Příloha 1 – Ukázky z knihy *Čtenáři, vrať se* (odd. 3.1)
Příloha 2 – Ukázka z knihy *Čtenáři, vrať se* (odd. 3.2)
Příloha 3 – Ukázka z knihy *Zadní dům* (odd. 3.3)
Příloha 4 – Ukázky z knihy *Cizinec* (odd. 3.4)
Příloha 5 – Zkrácená povídka *Zed'* (odd. 3.5)
Příloha 6 – Ukázka z knihy *Římanka* (odd. 3.6)
Příloha 7 – Část prvního dějství *Čekání na Godota* (odd. 3.7)
Příloha 8 – První kapitola z knihy *Na cestě* (odd. 3.8)
Příloha 9 – Zkrácená povídka *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují* (odd. 3.9)
Příloha 10 – Ukázka z knihy *1984* (odd. 3.10)
Příloha 11 – Reflexe četby *1984*, autentické odpovědi žáků (odd. 3.10)
Příloha 12 – Ukázka z knihy *Dokud nemáme tvář* (odd. 3.11)
Příloha 13 – Obsah zpětné vazby (seznam otázek) (odd. 3.12)
Příloha 14 – Autentické odpovědi žáků na otevřené otázky a podotázky ve zpětné vazbě (odd. 3.12)

Seznam obrázků

- Obrázek 1 – Muzeum *Anne Frank Huis* (odd. 3.1)
Obrázek 2 – Dům Anne Frankové (odd. 3.1)
Obrázek 3 – Kitty (odd. 3.1)
Obrázek 4 – Anne Frank (odd. 3.1)
Obrázek 5 – Hlavní postava je... (odd. 2.2.4)
Obrázek 6 – Reflexe četby (*Zed'*) č. 1 (odd. 2.2.5)
Obrázek 7 – Reflexe četby (*Zed'*) č. 2 (odd. 2.2.5)
Obrázek 8 – Evokace (*Římanka*) (odd. 3.6)
Obrázek 9a, 9b – Reflexe četby (*Dokud nemáme tvář*) č. 1 (odd. 2.2.11)
Obrázek 10a, 10b – Reflexe četby (*Dokud nemáme tvář*) č. 2 (odd. 2.2.11)

Seznam tabulek

- Tabulka 1 – Jaký jsem čtenář (odd. 2.2.1)

Tabulka 2 – Otázky ke čtenářské zkušenosti (odd. 3.2)

Tabulka 3 – Zadání úkolu (odd. 2.2.3)

Tabulka 4 – Reflexe četby (*1984*) (odd. 3.10)

Seznam grafů

Graf 1 – Prostor pro hluboké čtení ve vyučovacích hodinách (odd. 2.2.12, otázka č. 3)

Graf 2 – Přínos vyučovacích hodin (odd. 2.2.12, otázka č. 4)

Graf 3 – Pocit úspěchu (odd. 2.2.12, otázka č. 5)

Graf 4 – Texty, do kterých se žák ponořil (odd. 2.2.12, otázka č. 6)

Graf 5 – Texty, které žáka emočně zasáhly (odd. 2.2.12, otázka č. 7)

Graf 6 – Texty, ve kterých žák soucítil s postavou (odd. 2.2.12, otázka č. 8)

Graf 7a, 7b, 7c – Hodnocení textů (odd. 2.2.12, otázka č. 9)

Graf 8 – Průměrné hodnocení textů (odd. 2.2.12, otázka č. 9)

Graf 9 – (Ne)dostatek času na čtení (odd. 2.2.12, otázka č. 10)

Graf 10 – (Ne)bavilo mě čtení (odd. 2.2.12, otázka č. 11)

Graf 11 – Úkoly k četbě (odd. 2.2.12, otázka č. 12)

Graf 12 – Empatie (odd. 2.2.12, otázka č. 17)

Graf 13 – Důležitost empatie (odd. 2.2.12, otázka č. 19)

Graf 14 – Moment hlubokého čtení (odd. 2.2.12, otázka č. 20)

3 Přílohy

3.1 Vyučovací hodina č. 1

Příloha 1 – Ukázky z knihy *Čtenáři, vrať se*

1. Ukázka

Čtení je projev rozjímání [...] je to projev odolnosti v krajně rozptylování [...] znovu při něm počítáme s časem. DAVID ULIN¹³⁶

2. Ukázka

Začněme u zdánlivě jednoduchého faktu, který v posledním desetiletí inspiroval můj výzkum čtení a mozku: *Lidé nikdy nebyli zrozeni ke čtení*. Pro homo sapiens je nabytí gramotnosti jedním z nejdůležitějších epigenetických úspěchů. Pokud je nám známo, žádný jiný druh to nedokázal. Když se člověk naučil číst, repertoár jeho mozku se rozšířil o zcela novou dráhu. Dlouhý vývojový proces, při němž se člověk učil hlubokému a správnému čtení, změnil samotnou strukturu propojení v této dráze, což svým způsobem přeprogramovalo mozek, a tím se následně transformovala i podstata lidského myšlení. Co, jak a proč čteme, mění způsob našeho myšlení.¹³⁷

3. Ukázka

Samotné přijetí nového úhlu pohledu i pocitů jiných lidí je jedním z nejdůmyslnějších, a přitom nedoceňovaných základů procesů hlubokého čtení.

4. Ukázka

¹³⁶ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 9.

¹³⁷ Tamtéž s. 13–14.

Pokud pomalu ztratíme kognitivní trpělivost umět se pohroužit do světů stvořených v knihách a do životů a pocitů „přátel“, kteří tento svět obývají, přijdeme o mnohem víc. Částečně to dokážou i některé filmy, což je skvělé, nicméně kvalita tohoto proniknutí do jiných světů se od čtení liší, protože nám ho zprostředkují myšlenky vyjádřené někým jiným. Co bude s mladými čtenáři, kteří se nikdy nesetkají s myšlenkami a pocity někoho zcela odlišného a nezačnou je chápat? Co bude se staršími čtenáři, kteří začnou ztrácet schopnost vcítit se do lidí mimo okruh svých blízkých a lidí stejného ražení? To je recept na bezděčně nastolenou nevědomost, strach a nedorozumění, které mohou vést k agresivním projevům netolerance, což je pravý opak původního záměru, jaký měla Amerika se svými obyvateli pocházejícími z cizích kultur.¹³⁸

5. Ukázka

Takže když čteme o hedvábné sukni Emmy Bovaryové, aktivují se mozkové oblasti související s dotekem. [...] Během čtení přijímáme za své vědomi někoho jiného. [...] Z tohoto pohledu náš mozek při čtení beletrie aktivně simuluje vědomi jiné osoby, včetně těch, o kterých by se ním jinak ani nesnilo, že můžeme znát.¹³⁹

6. Ukázka

Veźměte si jednu z nejpůsobivějších kratičkových povídek, jaká byla kdy napsána. Vznikla jako výsledek sázky Ernesta Hemingwaye s jeho rozpustilými přáteli spisovateli. Ti se s ním vsadili, že nedokáže napsat povídku o šesti slovech. Nikoho nepřekvapí, že Hemingway sázku vyhrál. Překvapivý je ovšem jeho pocit, že tato povídka patří mezi jeho nejlepší díla. Má pravdu. Pomocí minimálního počtu slov dokázal ve čtenáři evokovat velice silné vizuální obrazy a současně aktivovat stejné procesy hlubokého čtení, jaké se spouštějí při čtení jeho

¹³⁸ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 58.

¹³⁹ Tamtéž s. 63.

delších textů. Zde je jeho povídka o šesti slovech: *Na prodej: Kojenecké botičky. Nikdy nenošené.*¹⁴⁰

7. Ukázka

Čtení na nejhlubších úrovních může představovat jednu složku protilátky na zmíněný trend odklonu od empatie. Ovšem nenechte se mýlit: empatie se netýká pouze soucitu s ostatními, její důležitost sahá mnohem dál. Mluvíme-li o empatii, hovoříme také o hlubokém porozumění Druhému, což je ve světě, kde stále sílí propojení mezi rozdílnými kulturami, naprosto nezbytná dovednost. Výzkum v oblasti kognitivních neurověd naznačuje, že to, čemu v této knize říkám umění zaujmout jiný úhel pohledu, představuje složitou kombinaci kognitivních, sociálních a emočních procesů, které po sobě zanechávají rozsáhlé stopy ve čtecí dráze našeho mozku.¹⁴¹

8. Ukázka

Tento dopis píšu v době, kdy miliony uprchlíků, z nichž většina jsou muslimové, opouštějí otřesné podmínky, ve kterých žijí, a snaží se dostat do Evropy, Spojených států nebo kamkoli, kde by mohli znovu žít jako dřív. Tento dopis píšu v den, kdy mladý Palestinec v Izraeli zabil židovského chlapce od nás z Bostonu, jenž tam trávil roční přestávku před studiem na univerzitě, protože ho vnímal jako „nepřítele“. Rozvojem i těch nejhlubších forem čtení nezabráníme všem takovým tragédiím, ale pochopíme-li svět z pohledu jiných lidských bytostí, získáme svěží a rozmanité důvody, proč hledat alternativní cesty plné soucitu a pochopení, jak se na světě chovat k ostatním lidem.¹⁴²

¹⁴⁰ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 53

¹⁴¹ Tamtéž s. 61.

¹⁴² Tamtéž s. 60–61.

3.2 Vyučovací hodina č. 2

1.	Mám vlastní knihovnu?
2.	Který žánr v mé knihovně převažuje?
3.	Mám od některého autora více knih? Kterého a proč?
4.	Chodím do knihovny?
5.	Považuji se za čtenáře?
6.	Přibližně kolik knih ročně přečtu?
7.	Kterou knihu jsem četl/a jako poslední? Zaujala mě? Doporučil/a bych ji dál?
8.	Mám nějakou knihu, která byla pro mě stěžejní (měla na mě důležitý vliv)?
9.	Pamatuji si, kterou knihu jsem přečetl/a jako první? Kterou?
10.	Co čtu nejčastěji? (Knihy, články, příspěvky na sociálních sítích...)
11.	Na které literární dílo si netroufám? (Který titul pro mě představuje náročnou literaturu?)
12.	Co je pro mě motivací k četbě?
13.	Co mě naopak od čtení odrazuje?
14.	Kterou knihu jsem nedočel/a?
15.	Jaká kritéria jsou pro mě důležitá při výběru knih?
16.	Jakou mám zkušenost s e-knihami? Mám ji?
17.	Píšu si „čtenářský deník“? Mám nějaké záznamy z četby?
18.	Jaký mám vztah k předmětům <i>Dějiny literatury a ILT</i> ?
19.	Vytvořte seznam knih, které jste přečetli a byly pro vás z nějakého důvodu důležité. Kde je to možné, uveďte i rok, ve kterém jste knihu četli.
Tabulka 2 – Otázky ke čtenářské zkušenosti	

Příloha 2 – Ukázka z knihy *Čtenáři, vrat' se*

A tím se dostávám k příběhu o vlastním znepokojení. Určitě to není materiál na bestseller, ale zápleтка je následující: výzkumnice zabývající se čtením a jeho změnami v digitální kultuře se jednoho rána probudí a čelí otázce, zda se taky nezměnila. Pro mě je to nadále politováníhodný příběh, ze kterého se musíme všichni poučit a já se musím chytit za nos. [...] Navzdory veškerému svému výzkumu o změnách čtení v mozku jsem si neuvědomila, že se týkají i mě, dokud jejich následky nebyly téměř příslovečná hotová věc. Začalo to docela nevinně. S narůstající zodpovědností v profesním i soukromém životě a stále větším množstvím textů, které jsem musela každý den přečíst i napsat na všemožných digitálních médiích, jsem začala, jako všichni ostatní, dělat malé ústupky. E-mail jsem stále používala

k posílání něčeho jako poznámek v obálce — společenský pozdrav s vlastní formou zdvořilosti. Ovšem tyto poznámky byly čím dál tím kratší a stručnější. Nečekala jsem na dokonalý okamžik, v němž bych zachytila tiché myšlenky, ten nepochybně těžko uchopitelný cíl mého dřívějšího stylu psaní. Pokaždé jsem prostě udělala, co bylo v tu chvíli v mých silách, a doufala, že mi vesmír odpustí nenaplněná očekávání všech, kteří moji poštu obdrželi. Co se týká čtení textů, o nichž jsem si myslela, že je potřebuji znát a že se k nim vrátím později a přečtu si je pořádně, začala jsem se hodně spoléhat na *Google*, *Google Scholar*, denní či týdenní shrnutí v časopisech jako *Science*, online zprávy, online příběhy na stránkách *New Yorkeru* a tak dále. Předplatné různých časopisů a novin, jak přišlo, tak zase odešlo. Už jsem nedokázala udržet krok s těmi nejdůležitějšími — těmi, které přinášely nejdůkladnější komentáře veřejného života, a tak... jsem se o to přestala pokoušet. Sama sobě jsem nalhávala, že to o víkendech doženu, jenže prošvihnuté termíny pracovního týdne se přelévaly do víkendů, jejichž regenerační funkce se postupně vytrácela. Další postupné mizení se týkalo knih, na které jsem se doposud velice těšila a jež na svoje přečtení čekaly na nočním stolku vedle postele. Ovšem v závěrečných minutách dne jejich místo postupně nahrazovaly poslední e-maily, protože jsem přece chtěla usínat s pocitem řádného a poctivého člověka, namísto toho, abych se nechávala ukonejšit reflexemi Marka Aurelia nebo se zklidnila při čtení knih Kenta Harufa či Wendella Berryho. V těchto knihách se toho moc neděje, kromě již zmíněných poznání lidí, kteří žijí v souladu s rytmem země, láskou, jejichž čest je stále zkoušena a jejichž pozorování uklidňují neklidnou mysl a nepokojné srdce. Stále jsem si kupovala hodně knih, ale čím dál častěji jsem si v *nich* jen četla, namísto toho, abych se *jimi* nechala strhnout. A v jednu neidentifikovatelnou chvíli jsem začala číst spíše proto, abych se něco dozvěděla, než abych se do knih skutečně ponořila nebo se *jimi* nechala zcela unést. Když mi to došlo, musela jsem se pozastavit nad svojí vlastní verzí potlačených pochybností: je možné, že jsem se sama stala čtenářkou, kvůli nimž a pro něž jsem strávila víkendy psáním? Arogance mi nedovolila takový scénář akceptovat. Namísto toho jsem, jako každý vědec čelící výzkumné otázce, vymyslela experiment. Na rozdíl od všech ostatních studií, které jsem provedla, jsem v tomto jednoduchém výzkumném plánu byla jediným sledovaným subjektem. Moje nulová hypotéza, chcete-li, zněla, že se můj styl čtení nijak nezměnil a změnil se pouze čas, který jsem mohla čtení vyhradit. Mohla jsem to jednoduše prokázat každodenním sledováním. Stačilo si každý den rezervovat stejné

množství času a pečlivě sledovat vlastní čtení jazykově složitého a pojmově náročného románu, některého z mých nejoblíbenějších z dob mého mládí. Zнала bych tak zápletku. Žádná napjatá očekávání ani záhady. To jediné, co bych měla dělat, bylo analyzovat, jak si počínám během čtení, stejným způsobem, jakým bych ve svém výzkumném centru analyzovala, co dělá při čtení člověk s dyslexií. Po chvílce váhání jsem zvolila knihu Hermanna Hesse *Magister Ludi*, známou také jako *Hra se skleněnými perlami*, o které se začalo víc mluvit, když v roce 1946 Hesse získal Nobelovu cenu za literaturu. Nijak nepřeháním, když řeknu, že jsem se do svého experimentu pustila v tom nejradostnějším rozpoložení. Byla jsem skoro šťastná, že se přinutím znovu přečíst jednu z knih, které mě v mládí tolik ovlivnily. *Přinutit se* se stalo operační definicí. Když jsem začala knihu číst, zažila jsem něco jako literární ekvivalent úderu do hlavy. Nedokázala jsem to. Styl se mi zdál tvrdošíjný a nesrozumitelný: příliš hutný text (!) plný zbytečně složitých slov a vět, které se kroutily jako had, což jejich význam spíše zatemňovalo, než osvětlovalo. Tempo děje bylo úplně nemožné. Jediný obraz, jenž mi při čtení vytanul na mysli, byla skupina mnichů, kteří pomalu chodí po schodech nahoru a dolů. Pokaždé, když jsem vzala knihu do ruky a začala číst, jako by mi někdo ponořil mozek do hustého sirupu. Ve snaze o nápravu jsem se nejdříve vědomě pokoušela číst pomaleji, ale marně. Každodenním čtením gigabytů materiálu jsem si zvykla na rychlost, která mi při čtení Hesse nedovolila zpomalit natolik, abych dokázala plně uchopit, co se mi autor snaží říct. Ani jsem nepotřebovala test galvanické kožní reakce, abych se dozvěděla, že se lehce potím. Dýchala jsem o něco víc ztěžka a pravděpodobně se mi i zrychlil tep. Nechtěla jsem ani vědět, jakou mám hladinu kortizolu v krvi. Nenáviděla jsem tu knihu. Nenáviděla jsem celý takzvaný experiment, který byl v první řadě všechno možné, jen ne vědecký. A nakonec jsem si i pomyslela, jak mě vůbec napadlo, že je *Hra se skleněnými perlami* jedním z největších románů dvacátého století, bez ohledu na Hesseho Nobelovu cenu. Byla to jiná doba. Dnes už by kniha nebyla přijata s takovým nadšením. Hesse už by v dnešní době pro svoji knihu stěží našel ochotného vydavatele. Případ uzavřen, pomyslela jsem si, když jsem knihu bez okolků šoupla zpět mezi Hemingwaye a Hesseho mnohem méně náročnou *Siddhárthu*, na polici s knihami úhledně seřazenými podle abecedy, těmi, které z velké části formovaly to, kým jsem a jak uvažuji. Sotva záleželo, že jsem pohořela ve vlastním testu. Každému to mohlo být jedno, a nikdo kromě mě se to neměl dozvědět. Co se mého vlastního prozření týče, nevyhnutelným

závěrem, který jsem neměla v úmyslu s někým sdílet, bylo, že jsem se změnila zcela nečekaným způsobem. Takže teď čtu povrchně a rychle; vlastně jsem knihu četla tak rychle, že jsem nemohla zachytit hlubší úroveň, a byla jsem nucena neustále se vracet a znovu a znovu číst jednu větu, což bylo velice frustrující; na dlouhá souvětí jsem neměla dost trpělivosti, jako bych nikdy předtím neprojevovala uctívou bázeň před mnohem delšími větami Marcela Prousta nebo Thomase Manna; počet slov, která měl Hesse za nezbytná v každé druhé větě, mě vyloženě urážel; a konečně, moje takzvané procesy hlubokého čtení se nikdy „nevynořily“. Tak. Změnila jsem se. Byl ze mě nosorožec Eugena Ionesca.

„No a co?“ brblala jsem si nahlas pro sebe. Experiment byl katastrofa. A nikdy by neopustil soukromí mé knihovny, nebýt dvou tichých a zneklidňujících myšlenek: za první moje knihovna byla plná mých přátel — včetně Hermanna Hesse —, jejichž formativní vliv na můj život zaujímal druhé místo hned za rodiči a učiteli. Měla bych z nějakého důvodu opustit svoje celoživotní přátele a ledabyle většinu z nich odložit podle abecedy do knihovny, do jiné doby? Za druhé, spoustu let jsem učila tisíce dětí s dyslexií, že selhání, stejně jako naši nepřátelé, jsou našimi nejlepšími učiteli, pokud je dokážeme chápat jako příležitost rozeznat, co je potřeba dělat jinak. S čtenářským ekvivalentem „skřípání zubů“ jsem se přinutila vrátit ke svému úkolu, ovšem tentokrát jsem četla v milosrdně krátkých, soustředěných dvacetiminutových intervalech. Nebyla jsem si úplně jistá, kolik času věnuji této neplánované, nepříjemné a nežádoucí fázi dvě svého experimentu. Trvala dva týdny. Někdy ke konci té spousty dní jsem prožila něco jako mnohem méně dramatickou formu zjevení svatého Pavla z Tarsu. Žádné záblesky světla či úžasná prozření. Jen jsem měla konečně pocit, že jsem zpět, že se vrátilo moje bývalé čtenářské já. Tempo, v jakém jsem teď četla, se shodovalo s tempem děje knihy. Současně s ním jsem zrychlovala i zpomalovala. Už jsem na Hesseho slova a dlouhá souvětí neaplikovala ani rychlost, ani křečovitou pozornost, které jsem si nevědomky vypěstovala při online čtení. Anne Fadimanová ve své krásné knize *Rereadings* (Znovupřečtení) srovnala čtení knihy s tím, když si ji přečtete znovu: „To první je rychlejší; to druhé jde víc do hloubky.“ Ale já coby čtenářka z digitálních zdrojů, která se pokoušela opětovně přečíst Hesseho mistrovské dílo, jsem měla jinou zkušenost: zkusila jsem tu knihu znovu přečíst co nejrychleji to šlo, a nezvládla to. Naomi Baronová skutečně předpověděla, že přechod na čtení z monitorů ztlumí naši touhu přečíst si některé knihy ještě jednou, což by byla velká škoda, protože v každém věku, ve kterém knihu čteme, přinášíme

textu jinou postavu. V mém případě to bylo tak, že až poté, co jsem se přinutila vrátit ke knize, jsem nejdříve zpomalila, pak se jejím prostřednictvím ponořila do jiných světů a nakonec úplně zmizela z toho svého. Během tohoto procesu se můj svět zpomalil, jen trochu, to jak jsem znovu objevovala ztracený způsob čtení. Jak ukázal můj malý experiment, moje vlastní čtecí dráha se přizpůsobila požadavkům, jež jsem na ni kladla. Ačkoli jsem o tom téměř nevěděla, moje čtecí zvyky (či styl) se postupně měnily. Jinými slovy, můj křečovitý online styl čtení, kterým jsem byla naočkována a jenž se hodil k většině toho, co jsem každý den četla, se sám od sebe přenesl i na čtení všeho ostatního. Bylo čím dál tím těžší a zdaleka ne tak uspokojivé ponořit se do složitějších textů. Mohla jsem zajít i dál a otestovat, zda se změnilo i moje porozumění textu. Přiznám se, že jsem to nechtěla vědět. Prostě jsem jen chtěla získat zpět to, o co jsem málem přišla.¹⁴³

¹⁴³ WOLF, Maryanne. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. První vydání. Brno: Host, 2020. S. 107–112.

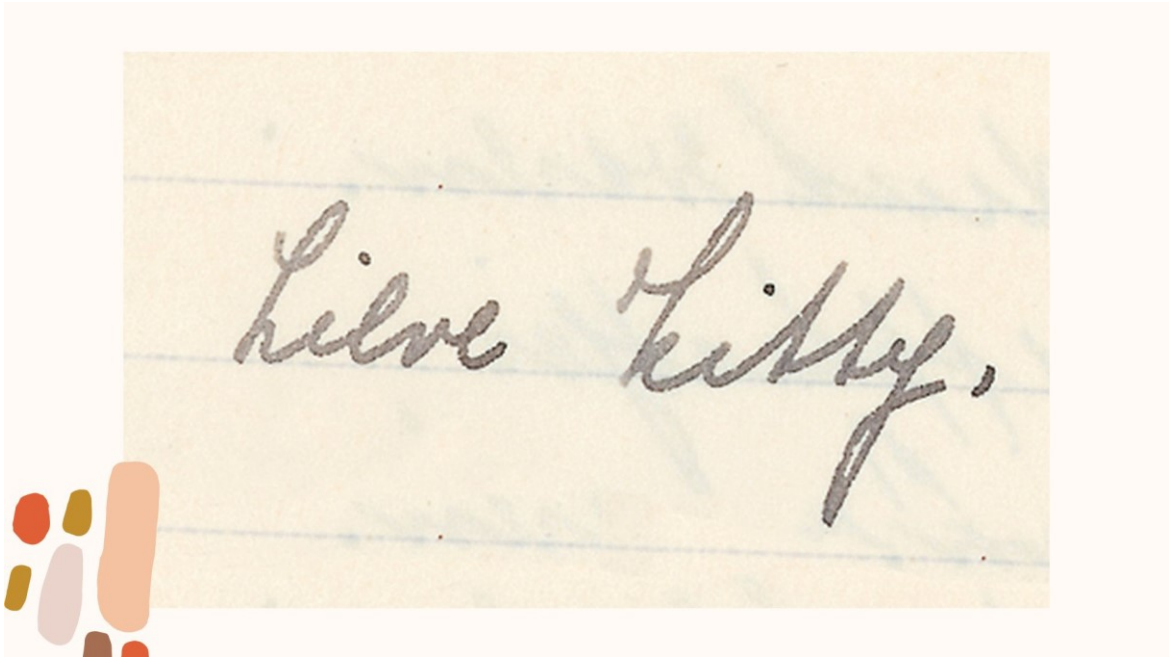
3.3 Vyučovací hodina č. 3



Obrázek 1 – Muzeum *Anne Frank Huis*



Obrázek 2 – Dům Anne Frankové



Obrázek 3 – Kitty



Obrázek 4 – Anne Frank

Příloha 3 – Ukázka z knihy *Zadní dům*

Milá Kitty,

Pondělí večer 8. listopadu 1943

kdyby sis mou hromádku dopisů mohla pročíst najednou, jistě by tě upoutalo, v jak rozličných náladách jsou psané. Mně taky vadí, že tady v zadním domě tak podléhám náladám. Ostatně nejen já, my všichni. Když si čtu knihu, která na mě působí, musím si v sobě udělat z gruntu pořádek, než se zase vydám mezi lidi, jinak by si pomysleli, že jsem poněkud zvláštní. Momentálně, jak sis nejspíš všimla, mám období, kdy jsem skleslá. Nedokázala bych ti říct, čím to je, ale domnívám se, že pořád narážím na svou zbabělost. Dnes večer, když tu ještě byla Bep, někdo dlouze, silně a pronikavě zazvonil. V tu ránu jsem zbledla, rozbolelo mě břicho a rozbušilo se mi srdce, a to všechno strachy. Večer v posteli mívám vidiny, že jsem sama, bez tatky a mamky v žaláři. Někdy bloudím po silnici nebo náš zadní dům hoří nebo pro nás v noci přijdou a já zalezu samým zoufalstvím pod postel. To všechno vidím, jako bych to prožívala na vlastní kůži. A k tomu ten pocit, že se mi to všechno může každou chvíli přihodit! Miep často říká, že nám závidí, protože tu máme klid. Dost možná, ale zaručeně nemyslí náš strach. Vůbec si nedovedu představit, že pro nás svět bude jednou zase normální. Mluvím o „po válce“, ale to je, jako bych mluvila o vzdušném zámku, o něčem, co se nikdy nemůže uskutečnit. Nás osm i se zadním domem vnímám, jako bychom byli kouskem modrého nebe obklopeným černočernými dešťovými mračny. Ohraničený kroužek, kde stojíme, je ještě bezpečný, ale mračna se blíží a kruh, který nás dělí od blížícího se nebezpečí, se stále víc stahuje. Teď jsme už obklopeni nebezpečím a temnotou tak těsně, že samým zoufalstvím, kde najít únik, narážíme do sebe. Shlížíme všichni dolů, kde spolu lidé bojují, vzhlížíme všichni vzhůru, kde je klid a je tam krásně, a zatím jsme tou temnou masou odříznuti, nepustí nás dolů, ani nahoru, tyčí se před námi jako neproniknutelná zeď, která nás chce rozdrtit, jen ještě nemůže. Mně nezbývá nic jiného než volat a úpěnlivě prosit: „Kruhu, kruhu, povol a otevři se nám!“

Tvoje Anne¹⁴⁴

¹⁴⁴ FRANK, Anne, PRESSLER, Mirjam, ed. a FRANK, Otto, ed. *Zadní dům: deník v dopisech: 12. červen 1942 - 1. srpen 1944*. Překlad Magda de Bruin-Hüblová. Vydání v tomto překladu první. Praha: Triáda, 2019. s. 129–130. Delfin; 210. svazek. ISBN 978-80-7474-258-3.

3.4 Vyučovací hodina č. 4

Příloha 4 – Ukázky z knihy *Cizinec*

VÝCHOZÍ UKÁZKA

Přišlo mi, že stačí, když se pootočím, a všechno to zmizí. Jenže na záda se mi tlačila celá ta pláž tetelící se ve slunci. Udělal jsem několik kroků k prameni. Arab se nepohnul. I tak jsem ještě byl docela daleko. Možná za to mohl stín na jeho tváři, ale vypadalo to, že se usmívá. Čekal jsem. Líce mi hořely úžehem a cítil jsem, jak se mi v obočí kupí kapky potu. Slunce páliło stejně silně jako toho dne, kdy jsem pochoval maminku, jako tehdy mě páliło zvlášť čelo, na němž mi pod kůží tepaly všechny žíly naráz. Ten úžeh už se nedal déle vydržet, a tak jsem se pohnul dopředu. Věděl jsem, že to je nesmysl, že se přemístěním o jediný krok nedostanu ze slunce. Ale ten jeden krok, jediný krok kupředu jsem udělal. Arab teď vytáhl nůž, a aniž se zvedl, ukázal ho ve slunci. Záblesk slunce sjel po oceli a bylo to, jako by mi čelo zasáhla dlouhá zářící čepel. V té chvíli se mi pot zachycený v obočí vylil na víčka a překryl je teplým, hustým závojem. Oči za clonou slz a soli mi osleply. Cítil jsem už jen sluneční činely na čele a nezřetelně i meč, jenž se zaleskl, když vylétl z nože přede mnou. Hořící hrot mi propálil řasy a prorazil do rozbolavělých očí. [...] Z moře přišel hustý, ohnivý závan. Zdálo se mi, že se nebe otevřelo dokořán, aby dštilo oheň. Celá moje bytost se vzepjala a ruka na revolveru se mi křečovitě sevřela. Spoušť povolila, dotkl jsem se vyleštěného spodku lučíku a teď, uprostřed suchého a zároveň ohlušujícího hřmotu to všechno začalo. Setřásl jsem pot a slunce. Uvědomil jsem si, že jsem zničil rovnováhu dne, výjimečné ticho pláže, kde jsem byl šťastný. A tak jsem ještě čtyřikrát střelil do nehybného těla a kulky v něm zmizely beze stop.¹⁴⁵

¹⁴⁵ CAMUS, Albert. *Cizinec*. Překlad Rudolf Červenka. V nakladatelství Leda vydání první. Voznice: Leda, 2021.S. 77–78.

2

Dneska mi umřela maminka. Nebo možná včera, nevím. Z hospicu mi přišel telegram: „Matka skonala. Pohřeb zítra. Hlubokou soustrast.“ Tohle není přesné. Možná to bylo včera.¹⁴⁶

3

Zeptal jsem se jí, jestli by šla večer do kina. Ještě pořád se smála a řekla mi, že by chtěla vidět jeden film s Fernandem. Když jsme se oblékli, překvapila ji moje černá kravata a zeptala se mě, jestli držím smutek. Řekl jsem, že mi umřela maminka. Chtěla vědět, kdy, tak jsem odpověděl: „Včera.“ Trochu se zarazila, ale nic neřekla. Chtěl jsem ji říct, že si nemám co vyčítat, ale upustil jsem od toho, protože jsem si vzpomněl, že jsem tohle řekl už svému šéfovi.¹⁴⁷

4

Pomyslel jsem si, že neděle je pořád stejně únavná, že maminka je už pochovaná, že znova půjdu do práce a že se celkem vzato nic nezměnilo.¹⁴⁸

5

Po chvíli se mě pak zeptala, jestli ji miluju. Odpověděl jsem, že na tom přece nezáleží, ale že asi ne.¹⁴⁹

6

Když odcházel, vypadal rozzlobeně. Chtěl jsem ho zadržet, povědět mu, že je mým přáním, abych získal jeho sympatie, a že si to nepřeji proto, aby se mi dostalo lepší obhajoby, ale jen tak, jak to přirozeně bývá, jestli se tak mohu vyjádřit. Především jsem si uvědomoval, že je

¹⁴⁶ CAMUS, Albert. *Cizinec*. Překlad Rudolf Červenka. V nakladatelství Leda vydání první. Voznice: Leda, 2021. S. 7.

¹⁴⁷ Tamtéž s. 28–29.

¹⁴⁸ Tamtéž s. 34.

¹⁴⁹ Tamtéž s. 49.

ze mě nesvůj. Nechápal mě a byl na mě trochu naštvaný. Chtěl jsem ho ubezpečit, že jsem jako ostatní, naprosto jako ostatní. Jenže všechno tohle bylo v podstatě zbytečné a já jsem to z lenosti nechal být.¹⁵⁰

7

Jako vždy, když jsem toužil zbavit se někoho, koho jsem doopravdy neposlouchal, jsem se tvářil, že souhlasím. Překvapilo mě, když zajásal: „Vidíš to! Vidíš! Ty věříš, vid', a vložíš do něj svoji důvěru, že ano?“ Pochopitelně jsem zase řekl ne. Klesl zpět do křesla.¹⁵¹

8

Nakonec jsem se sblížil s vrchním dozorcem, který v době jídla přicházel s kuchyňským pomocníkem. To on se mi jako první zmínil o ženách. Řekl mi, že to je to hlavní, na co si tu všichni stěžují. Odpověděl jsem mu, že jsem na tom stejně jako ostatní a že to považuju za nespravedlivé. „Ale právě proto vás zavřeli,“ řekl. – „Jak to myslíte?“ – „No přece proto, aby vám vzali svobodu.“ – Na to jsem dosud nepřišel. Přikývl jsem: „Máte pravdu, jaký by to byl jinak trest?“ – „Jo, vy to chápete. Ti ostatní ne.“¹⁵²

9

Ředitel pohlédl na špičky svých bot a odpověděl, že jsem ani jednou neplakal, a že jsem hned po pohřbu odjel a nezastavil se u hrobu. Překvapila ho ještě jedna věc: zřízenec pohřebního ústavu mu sdělil, že jsem neznal mamčin věk. [...] Na to se předseda zeptal prokurátora, jestli nechce svědkovi položit nějakou otázku, a prokurátor zvolal: „Ach ne! To stačí!“ tak hlasitě a s natolik vítězným pohledem namířeným ke mně, že jsem poprvé po mnoha letech měl bláhovou chuť dát se do pláče, protože jsem pocítil, jak moc mě všichni tihle lidé nenávidí.¹⁵³

10

¹⁵⁰ CAMUS, Albert. *Cizinec*. Překlad Rudolf Červenka. V nakladatelství Leda vydání první. Voznice: Leda, 2021. S. 84–85.

¹⁵¹ Tamtéž s. 89.

¹⁵² Tamtéž s. 100.

¹⁵³ Tamtéž s. 114.

Potom vypovídal Masson, kterého téměř nikdo neposlouchal. Prohlásil, že jsem slušný člověk „a víc než to - dobrý člověk“. Téměř nikdo neposlouchal ani Salamana, když připomněl, že jsem byl hodný na jeho psa, a když odpovídal na otázku o mé matce a o mně, tak řekl, že jsem si už neměl s maminkou co říct, a že proto jsem ji dal do hospicu. „Pochopte to,“ řekl Salamano, „pochopte to.“ Zdálo se však, že to nikdo nechápe. Odvedli ho.¹⁵⁴

11

Vstal jsem, a protože mě přepadla touha mluvit, řekl jsem, že jsem toho Araba neměl v úmyslu zabít. Předseda odpověděl, že to je moje tvrzení, že až dosud nepochopil logiku mojí obhajoby a že uvítá, když před vystoupením obhájce přehledně uvedu důvody svého jednání. Překotně a trochu zmatenými slovy jsem prohlásil – a uvědomoval jsem si svoji směšnost – že to bylo kvůli slunci.¹⁵⁵

3.5 Vyučovací hodina č. 5

Příloha 5 – Zkrácená povídka *Zed'*

Vehnali nás do velkého bílého sálu a já začal mhouřit oči, protože mě v tom světle bolely. Pak jsem viděl stůl a za ním čtyři chlapy v civilu, jak se dívají do papírů. Ostatní vězně nahnali dozadu, museli jsme za nimi přes celý sál. Mnoho jsem jich znal, ale byli tam i cizí. Ti dva přede mnou měli světlé vlasy a kulaté lebky; byli si podobní: asi Francouzi. Ten menší si v jednom kuse vytahoval kalhoty: nervy.

Trvalo to tak tři hodiny; byl jsem celý zpitomělý a v hlavě jsem měl prázdno; ale sál byl vytopený, to mi bylo jen příjemné: už čtyřicet hodin jsme se klepali zimou. Dozorci vodili vězně jednoho po druhém ke stolu. Ti čtyři chlapi se jich pak ptali na jméno a zaměstnání. To jim většinou stačilo – nebo ještě tu a tam položili otázku: „Zúčastnil ses sabotáže se střelivem?“ Nebo: „Kdes byl v devět hodin ráno a cos tam dělal?“ Odpovědi neposlouchali nebo se tak aspoň tvářili: chvíli mlčeli a dívali se před sebe, pak začali psát. Toma se zeptali, jestli je pravda, že sloužil v Mezinárodní brigádě: Tom nemohl říct, že ne,

¹⁵⁴ CAMUS, Albert. *Cizinec*. Překlad Rudolf Červenka. V nakladatelství Leda vydání první. Voznice: Leda, 2021. S. 120.

¹⁵⁵ Tamtéž s. 131.

protože mu v saku našli papíry. Juana se neptali na nic, ale když řekl, jak se jmenuje, dlouho psali.

„U anarchistů je můj bratr José“, řekl Juan. „Jistě víte, že už tady není. Já nejsem v žádné straně, nikdy jsem do politiky nedělal.“

Nic na to neřekli. Juan ještě dodal:

„Já nic neudělal. Nechci to odnášet za druhé.“

Rty se mu chvěly. Dozorci mu dal pokyn, aby mlčel, a odvedl ho. Teď jsem na řadě já.

„Jmenujete se Pablo Ibbieta?“

Přikývl jsem.

Chlap se podíval do lejster a řekl mi:

„Kde je Ramón Gris?“

„Nevím.“

„Od šestého do devatenáctého jste ho skrýval ve svém domě.“

„Ne.“

Chvilku psali a dozorcí mě vyvedli ven. Na chodbě čekali se dvěma dozorcí Tom a Juan. Vyrazili jsme. Tom se zeptal jednoho z nich:

„Tak co?“

„Co má být?“ řekl dozorce.

„Je to výslech, nebo soud?“

„Byl to soud,“ řekl dozorce.

„Opravdu? Co s námi teď udělají?“

Dozorci odpověděli stroze:

„Rozsudek vám bude oznámen v cele.“¹⁵⁶

K osmé hodině večer přišel jeden z velitelů s dvěma falangisty. Držel v ruce kus papíru. Zeptal se dozorce:

„Jak se jmenují tihle tři?“

„Steinbock, Ibbieta a Mirbal,“ řekl dozorce.

Velitel si nasadil skřípec a díval se do seznamu:

„Steinbock. Steinbock. Tady je. Jste odsouzen k smrti. Zítra ráno budete zastřelen.“

Podíval se znovu:

„Ti druzí dva taky,“ řekl.

„To není možné,“ řekl Juan. „Já ne.“

Velitel na něho udiveně pohlédl.

„Jak se jmenujete?“

„Juan Mirbal.“

„Tak vaše jméno tady je,“ řekl velitel, „jste odsouzen k smrti.“

„Nic jsem neudělal,“ řekl Juan.

Velitel pokrčil rameny a otočil se k Tomovi a ke mně.

„Vy jste Baskové?“

„Nikdo z nás není Bask.“

To ho podráždilo.

¹⁵⁶ SARTRE, Jean-Paul. *Zed'; Nevolnost*. Vyd. v nakl. Levné knihy KMa 1. Praha: Levné knihy KMa, 2001. S. 9–10.

„Jsou prý tady tři Baskové. Nebudu ztrácet čas, abych je sháněl. Tak vy samozřejmě nechcete kněze?“

Ani jsme neodpověděli. Řekl:

„Za chvíli přijde belgický lékař. Má povolení zůstat s vámi přes noc.“

Po vojensku pozdravil a odešel.

„Co jsem ti říkal,“ ozval se Tom. „Máme to spočítáno.“

„Jistě,“ řekl jsem, „tuhle pro mladého je to kruté.“

Řekl jsem to kvůli spravedlnosti, neměl jsem toho chlapce rád. Měl příliš jemnou tvář, a strach z utrpení ji zhyzdily, celou ji znetvořily. Před třemi dny to byl příjemný, rozpustilý kluk; ale teď vypadal jako starý teplouš a říkal jsem si, že už nikdy neomládne, ani kdyby ho pustili. Měl jsem s ním správně mít soucit, ale soucit se mi protivil. Juan mi byl spíš odporný.¹⁵⁷

Tom mě vzal za ruku, ani se na mě nepodíval:

„Pablo, říkám si... říkám si, jestli je pravda, že zanikneme.“

Vyprostil jsem ruku a řekl jsem mu:

„Podívej se pod nohy, dobytku.“

Měl pod nohama louži a z kalhot mu kapalo.

„Co to je?“ řekl vyjeveně.

„Močíš do kalhot,“ řekl jsem mu.

„To není pravda,“ ozval se zuřivě, „nemočím, nic necítím.“

Belgičan přistoupil blíž. Zeptal se s předstíranou starostlivostí:

¹⁵⁷ SARTRE, Jean-Paul. *Zed'; Nevolnost*. Vyd. v nakl. Levné knihy KMa 1. Praha: Levné knihy KMa, 2001. S. 12–13.

„Nejste nemocný?“

Tom neodpověděl. Belgičan pohlédl na louži a neřekl nic.

„Nevím, co to je,“ řekl Tom plaše, „vždyť nemám strach. Přisahám vám, že nemám strach.“

Belgičan neodpověděl. Tom vstal a šel se do kouta vymočit. Vracel se, zapínal si poklopec, posadil se a zarytě mlčel. Belgičan si dělal poznámky.¹⁵⁸

Vstal jsem, chodil jsem sem a tam, a abych přišel na jiné myšlenky, začal jsem přemýšlet o minulém životě. Vracelo se mi množství vzpomínek, jedna přes druhou. Byly dobré a byly špatné – aspoň jsem jim *dřív* tak říkal. Byly to tváře a příhody. Znovu jsem viděl tvář malého novillera, který se nechal ve Valencii pro féerii nabrat na rohy, tvář svého strýce, tvář Ramóna Grise. Vybavoval jsem si příhody: jak jsem byl roku 1926 tři měsíce bez práce, jak jsem málem umřel hladu. Vzpomněl jsem si, jak jsem v Granadě strávil jednu noc na lavičce: tři dny jsem nejedl, zuřil jsem, nechtěl jsem pojit. Usmál jsem se. Jak lačně jsem se honil za štěstím, za ženami, za svobodou. K čemu? Chtěl jsem osvobodit Španělsko, obdivoval jsem Pi y Margalla, dal jsem se k anarchistům, mluvil jsem na veřejných shromážděních: bral jsem všechno vážně, jako bych byl nesmrtelný.¹⁵⁹

Vše, co přicházelo z mého těla, bylo hnusné a podezřelé. Většinou mlčelo, bylo tiše, a já už necítil nic než jakousi tíhu, cosi nečistého, co bylo proti mně; měl jsem dojem, že jsem připoután k obrovské štěnici. Jednu chvíli jsem si sáhl na kalhoty a ucítil, že jsou vlhké; nevěděl jsem, jsou-li nasáklé potem nebo močí, ale šel jsem se raději vymočit na hromadu uhlí.

¹⁵⁸ SARTRE, Jean-Paul. *Zed'; Nevolnost*. Vyd. v nakl. Levné knihy KMa 1. Praha: Levné knihy KMa, 2001. S. 20–21.

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 23.

Belgičan vytáhl hodinky a díval se na ně. Řekl:

„Je půl čtvrté.“

Ničema! Jistě to udělal naschvál. Tom vyskočil: dosud jsme nepozorovali, jak čas utíká; noc nás obklopovala jako temná beztvářá hmota, já jsem si ani nemohl vzpomenout, kdy začala.

Juan začal křičet. Lomil rukama a prosil:

„Já nechci umřít, já nechci umřít.“

Běhal po sklepě se zdviženýma rukama, pak se vrhl na slavník a vzlykal. Tom se na něho díval posmutnělýma očima a neměl už ani chuť ho těšit. Vlastně to nestálo za to: chlapec vyváděl víc než my, ale nebyl na tom tak zle: byl jako nemocný bránící se proti nemoci horečkou. Když už není ani horečka, je to mnohem vážnější.¹⁶⁰

Ale nastal pravý opak: pohlédl jsem na chlapce, viděl jsem jeho hubená vzlykající ramínka a pocítil jsem cosi nelidského: nelitoval jsem ani ty druhé, ani sebe. Řekl jsem si: „Chci umřít čistě.“¹⁶¹

Byla ještě tma, když jsem zaslechl Tomův hlas:

„Slyšíš je?“

„Ano.“

Chodili po dvoře.

„Co blbnou? Nemůžou přece střílet potmě!“

¹⁶⁰ SARTRE, Jean-Paul. *Zed'; Nevolnost*. Vyd. v nakl. Levné knihy KMa 1. Praha: Levné knihy KMa, 2001. S. 25.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 26.

Za chvíli už nebylo slyšet nic. Řekl jsem Tomovi:

„Svítá.“

Pedro zazíval, vstal a šel sfouknout lampu. Řekl svému kumpánovi:

„Hrome, to je zima.“

Sklepl zšedl. V dálce jsme zaslechli výstřely.

„Už to začíná,“ řekl jsem Tomovi, „asi to odbývají na zadním dvoře.“

Tom požádal lékaře o cigaretu. Já nechtěl; nechtěl jsem ani cigarety, ani alkohol. Od té chvíle střelba přestala.

„Pozoruješ?“ řekl Tom.

Chtěl ještě něco říci, ale zmlkl, díval se na dveře. Dveře se otevřely a vstoupil poručík se čtyřmi vojáky. Tom upustil cigaretu.

„Steinbock?“

Tom neodpověděl. Pedro na něj ukázal.

„Juan Mirbal?“

„To je ten na slamníku.“

„Vstaňte,“ řekl poručík.

Juan se nehýbal. Dva vojáci ho vzali v podpaží a postavili ho na nohy. Ale jak ho pustili, upadl. Vojáci zaváhali.

„Není první, komu je špatně,“ řekl poručík, „musíte ho odnést, vy dva; tam se to spraví.“

Obrátil se k Tomovi:

„Tak pojd'te.“

Tom vyšel mezi dvěma vojáky. Druzí dva vojáci šli za nimi, nesli chlapce v podpaží a v podkolení. Neomdlel; oči měl zešíroka otevřené a po tvářích mu tekly slzy. Když jsem chtěl taky jít, poručík mě zarazil:

„Vy jste Ibbieta?“

„Ano.“

„Vy tady počkáte: pro vás si přijdou za chvíli.“¹⁶²

Za hodinu si pro mě přišli a odvedli mě do prvního poschodí, do místnůstky, kde bylo cítit doutníky a kde bylo horko k udušení. Byli tam dva důstojníci, kouřili, seděli v křeslech a na kolenou měli rozložená lejstra.

„Jmenuješ se Ibbieta?“

„Ano.“

„Kde je Ramón Gris?“

„Nevím.“¹⁶³

„Buď ty, nebo on. Zůstaneš naživu, když nám řekneš, kde je.“¹⁶⁴

„Máte čtvrt hodiny na rozmyšlenou,“ řekl pomalu. „Odved'te ho do skladu s prádlem, za čtvrt hodiny ho přivedete zpátky. Jestli bude dál zapírat, bude okamžitě popraven.“

Věděli, co dělají: celou noc jsem čekal; potom mě nechali ještě hodinu čekat ve sklepě, zatím zastřelili Toma a Juana, a teď mě zavírají do skladu s prádlem; jistě si tenhle tah včera připravili. Říkali si, že nervy časem povolí, a doufali, že mě tak dostanou.

¹⁶² SARTRE, Jean-Paul. *Zed'; Nevolnost*. Vyd. v nakl. Levné knihy KMa 1. Praha: Levné knihy KMa, 2001. S. 26–27.

¹⁶³ Tamtéž, s. 27–28.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 28.

Zmýlili se.¹⁶⁵

Ovšem, že jsem věděl, kde je Gris: skrýval se u svého bratrance, čtyři kilometry za městem. Taky jsem věděl, že neprozradím, kde se ukryvá, ledaže vy mě mučili (ale na to, zdá se, nepomýšleli). To vše bylo dokonale, nezměnitelně zařízeno a nikterak mě to nezajímalo. Jen bych byl rád chápal důvody svého chování. Raději pojdu, než bych Grise vyradil. Proč? Neměl jsem už Ramóna Grise rád. Mé přátelství k němu odumřelo před úsvitem, spolu s mou láskou ke Conche, spolu s mou touhou žít. Je pravda, stále jsem si ho vážil; byl to tvrdý chlap. Ale kvůli tomu jsem se přece nerozhodl umřít místo něho; jeho život neměl větší cenu než můj. Žádný život neměl cenu. Postaví člověka ke zdi a střílejí do něho, dokud nezdechne: jestli jsme to já nebo Gris nebo někdo jiný, to je jedno. Věděl jsem, že neznamena pro Španělsko víc než já, ale kašlal jsem na Španělsko a na anarchisty: na ničem už nezáleželo. Ale byl jsem tam, mohl jsem zachránit svou kůži, když prozradím Grise, a odmítal jsem to udělat. Připadalo mi to spíš komické: byla to umíněnost.¹⁶⁶

„Tak co,“ řekl tlustý důstojník, „přemýšlel jsi?“

Prohlížel jsem si je se zájmem jako vzácný hmyz. Řekl jsem jim:

„Vím, kde je. Je schovaný na hřbitově. V některé hrobce nebo márnici.“

Chtěl jsem si z nich vystřelit. Chtěl jsem vidět, jak vstávají, zapínají si opasky a dávají horlivé rozkazy.

Vyskočili.

¹⁶⁵ SARTRE, Jean-Paul. *Zed'; Nevolnost*. Vyd. v nakl. Levné knihy KMa 1. Praha: Levné knihy KMa, 2001. S. 29.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 29–30.

„Jdeme tam.“¹⁶⁷

Občas jsem se pousmál, říkal jsem si, jak se asi budou tvářit. Viděl jsem je, jak zvedají náhrobní kameny, otvírají jedna dvířka hrobky po druhých. Představoval jsem si celou tu situaci, jako bych byl někdo jiný: vězeň, který si umínil, že bude dělat hrdinu, vážní falangisté se svými kníry a chlapi v uniformách pobíhají mezi hroby; bylo to k popukání.

Za půl hodiny se malý tlust'och vrátil sám. Napadlo mě, že přišel dát rozkaz, aby mě popravili. Ti druzí zůstali asi na hřbitově.

Důstojník se na mě podíval. Vůbec se netvářil rozpačitě.

„Odved'te ho do velkého dvora s těmi druhými,“ řekl. „Až skončí vojenské operace, řádný tribunál rozhodne, co s ním.“

Zdálo se mi, jako bych nerozuměl. Zeptal jsem se ho:

„Tak vy mě... vy mě nezastřelíte...?“

„Teď rozhodně ne. Jestli potom, do toho mi nic není.“

Stále jsem nechápal. Řekl jsem mu:

„A proč?“

Neodpověděl a pokrčil rameny, a vojáci mě odvedli.¹⁶⁸

K večeru nahnali do dvora asi deset nových vězňů. Poznal jsem pekaře Garcíu. Řekl mi:

„Máš z pekla štěstí! Myslel jsem, že tě už živého neuvidím.“

¹⁶⁷ SARTRE, Jean-Paul. *Zed'; Nevolnost*. Vyd. v nakl. Levné knihy KMa 1. Praha: Levné knihy KMa, 2001. S. 30.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 30–31.

„Odsoudili mě k smrti,“ řekl jsem, „a pak si to rozmysleli. Nevím proč.“

„Mě zatkli před dvěma hodinami,“ řekl García.

„Proč?“

García nedělal do politiky.

„Nevím,“ řekl. „Zavírají všechny, co smýšlejí jinak než oni.“

Ztišil hlas.

„Dostali Grise.“

Roztřásl jsem se.

„Kdy?“

„Dnes ráno. Udělal blbost. V úterý odešel od bratrance, protože se pohádali. Bylo dost lidí, co by ho byli ukryli, ale už od nikoho nic nechtěl. Povídal: ‚Schoval bych se u Ibbiety, ale když ho zavřeli, schovám se na hřbitově.‘“

„Na hřbitově?“

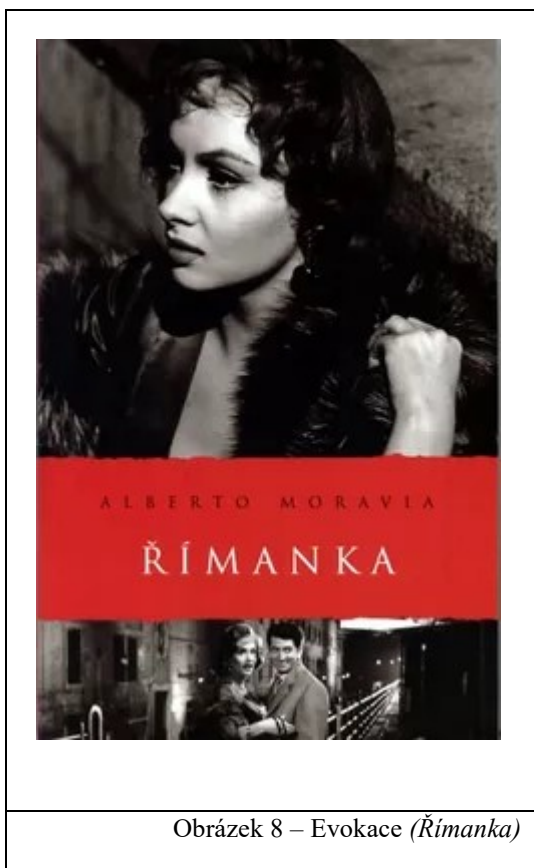
„Ano. Byla to blbost. Přirozeně, dnes ráno tam přišli, mělo se to stát. Našli ho v márnici. Střílel po nich, a tak ho oddělali.“

„Na hřbitově!“

Všecko se se mnou začalo točit, a když jsem přišel k sobě, seděl jsem na zemi: smál jsem se tak křečovitě, že mi vhrkly do očí slzy.¹⁶⁹

¹⁶⁹ SARTRE, Jean-Paul. *Zed'; Nevolnost*. Vyd. v nakl. Levné knihy KMa 1. Praha: Levné knihy KMa, 2001. S. 31–32.

3.6 Vyučovací hodina č. 6



Příloha 6 – Ukázka z knihy *Římanka*

V šestnácti letech jsem byla vážně krasavice. Měla jsem dokonale oválnou tvář, úzkou v spáncích a dole trochu širší, dlouhé, velké a sladké oči, rovný nos v jedné čáře s čelem, velká ústa s krásnými, rudými a plnými rty, a když jsem se smála, ukazovala jsem zuby pravidelné a bílé jako sníh. Maminka říkala, že vypadám jako madona. Já si všimla, že se podobám jedné filmové herečce, která byla tehdy v módě, a začala jsem se česat jako ona. Maminka říkala, že jestli mám krásnou tvář, mám tělo stokrát krásnější; takové tělo, jako mám já, prý se nenajde v celém Římě. [...] Malíř, kterému jsem začala stát, mi vysvětlil, že to záleží na poměru jednotlivých částí těla.

To maminka mi našla toho malíře: než se vdala a začala šít košile, bývala modelkou; nějaký malíř si dal u ní šít košile, vzpomněla si na své bývalé zaměstnání a navrhla mu, že bych mu mohla stát. Když jsem šla poprvé k malíři, maminka mě chtěla doprovodit, třebaže jsem se bránila, že tam mohu jít docela dobře sama. Nestyděla jsem se ani tolik proto, že se mám poprvé v životě svléknout před mužským, jako pro všechny ty řeči, co maminka jistě bude mít, aby malíře navnadila. A tak se taky stalo. Když mi pomohla stáhnout šaty přes hlavu a postavila mě úplně nahou doprostřed ateliéru, začala mě malíři nadšeně vychvalovat: „Podívejte se, to jsou ňadra... to jsou nohy... to jsou boky... kde najdete taková ňadra, takové boky a takové nohy?“ A při těch slovech se mě dotýkala docela tak, jak to lidé dělají s dobyt看em, když chtějí přimět zájemce ke koupi. Malíř se smál, já jsem se styděla, a protože to bylo v zimě, bylo mi velmi zima. Ale chápala jsem, že to maminka nedělá ve zlém úmyslu a že je pyšná na mou krásu, protože mě přivedla na svět, a jsem-li krásná, je to její zásluha. Zdálo se, že také malíř chápe tyto matčiny city; smál se dobrácky a nezáludně, takže jsem se hned cítila zase dobře, přemohla jsem svou bojácnost a po špičkách jsem se přiblížila ke kamnům, abych se ohřála. Ten malíř mohl mít tak čtyřicet, a byl to tlustý muž s veselou a mírnou tváří. Cítila jsem, že se na mne dívá bez žádostivosti jako na předmět, a to mě uklidňovalo. Když mě později poznal lépe, pořád se ke mně choval vlídně a uctivě, už ne jako k věci, ale k člověku. Byl mi okamžitě velmi sympatický a možná jsem se mohla do něho i zamilovat, z vděčnosti, jen proto, že byl ke mně tak milý a tak laskavý. Ale on si ke mně nikdy nedovolil žádnou důvěrnost, vždycky se ke mně choval jako malíř, a ne jako muž; a naše vztahy zůstaly po celou tu dobu, co jsem k němu chodila stát modelem, korektní a neosobní jako první den.¹⁷⁰

Jednou v létě jsem se večer procházela s maminkou v platanové třídě a uviděla jsem okny jedné takové vilky rodinnou scénu, která se mi natrvalo vtiskla do paměti a která jako by ve všem odpovídala mé představě slušného a normálního života. Malý ale čistý pokoj,

¹⁷⁰ MORAVIA, Alberto. *Řimanka*. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. S. 7.

květované papírové tapety, příborník, visací lampa nad prostřeným stolem. Okolo stolu pět nebo šest lidí a mezi nimi myslím tři děti mezi osmi a dvanácti lety. Uprostřed stolu mísa s polévkou; a matka stála a nalévala polévku. Bude se vám to zdát podivné: ale ze všech těch věcí na mne udělala největší dojem ta lampa visící uprostřed; nebo raději ten zvláštní, jasný a obyčejný vzhled všech věcí v tom světle. Když jsem pak o té scéně přemýšlela, řekla jsem si s naprostou jistotou, že mým cílem musí být bydlet jednoho dne v podobném domě, mít podobnou rodinu a žít v takovém světle, které jako by mluvilo o přítomnosti tolika klidných a bezpečných citů.¹⁷¹

Bylo to počátkem listopadu a dny byly mírné a jasné. Jednoho dne mi Gisella řekla, že se rozhodli udělat si výlet v autě, ona, Riccardo a jeden Riccardův přítel. Že potřebují ještě jednu ženu, aby dělala společnost tomu příteli, a že si vzpomněli na mne. Přijala jsem pozvání s radostí, protože se mi tehdy žilo bídne, a tak jsem hledala každé rozptýlení, abych si svůj těžký život ulehčila. Ginovi jsem řekla, že mám nějaké dodatečné pózování.¹⁷²

(Riccardův přítel) Astarita však seděl strnule kousek ode mne a měl oči takřka jen pro mne. Neodvracel ani na jediný okamžik své melancholické a chtivé oči od mé tváře a od mého těla a jeho pohled opravdu na mne působil dojmem prstu, který postupně přejíždí celou mou postavu. [...] Seděl s rukama na kolenou, na jedné ruce měl snubní prsten a prsten s briliantem. Neprozřetelně jsem řekla: „To je krásný prsten. [...] Jste ženat?“

„Jak by ne,“ odpověděl s chmurným uspokojením, „mám ženu... mám děti... mám všechno.“

„Je vaše žena krásná?“ zeptala jsem se bázlivě.

„Ne tak jako vy,“ odpověděl bez úsměvu hlubokým patetickým hlasem, jako by pronášel důležitou pravdu. A rukou, na které byl prsten, se mne pokoušel vzít za ruku. Okamžitě jsem se mu vyvinula a řekla jsem nazdařbůh: „A žijete s ní?“

¹⁷¹ MORAVIA, Alberto. *Římanka*. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. S. 13.

¹⁷² Tamtéž s. 56.

„Ne,“ odpověděl, „ona žije...“ a jmenoval vzdálené venkovské město, „a já žiji tady... bydlím sám... doufám, že se na mne přijdete podívat.“

Tvářila jsem se, jako bych bývala přeslechla jeho informace podávané způsobem tragickým a skoro křečovitým; a zeptala jsem se: „Proč?... To vám nedělá radost žít se svou ženou?“

„Jsme soudně rozvedeni.“¹⁷³

Když jsme snědli makaróny, čekali jsme dlouho na druhý chod. Gisella s Riccardem se pořád jen smáli, žertovali a přitom popíjeli a dávali pít také mně. Červené víno bylo dobré, ale silné a brzy mi stoupalo do hlavy. Chutnalo mi to ohnivé a trpké víno a v mé opilosti mi připadalo, že nejsem vůbec opilá a že mohu pít kolik chci. Vážný a zachmuřený Astarita mi tiskl ruku a já jsem se už nebránila: říkala jsem si, že takový stisk ruky konec konců nic není a že mu to mohu dovolit. Nade dveřmi visel nějaký olejotisk, na kterém bylo vidět balkón plný růží a na něm žena a muž v šatech podle módy před padesáti lety, jak se objímají strojeným a složitým způsobem. Gisella si olejotisku všimla a prohlásila, že nechápe, jak si ti dva mohou líbat podobným způsobem. „Zkusme to,“ navrhla Riccardovi, „uvidíme, zda se nám podaří to udělat po nich.“¹⁷⁴

S velkou námahou se jim podařilo dát rty k sobě; ale takřka v téže chvíli málem ztratili rovnováhu a málem spadli oba na stůl. Gisellu ta hra rozjařila a zvolala:

„A teď je řada na vás.“

„Proč?“ zeptala jsem se polekaně. „Nás se to netýká!“

„Ano, ano, zkuste.“

¹⁷³ MORAVIA, Alberto. *Římanka*. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. S. 57.

¹⁷⁴ Tamtéž s. 62–63.

Ucítila jsem, že mi Astarita ovinul ruku kolem pasu, a snažila jsem se mu vymknout se slovy: „Ale já nechci.“

„Ty jsi ale otrava!“ vykřikla Gisella. „Je to hra... pouze hra.“

„Ale já nechci.“

[...]

Ale Astarita byl vážný a skoro mi naháněl strach: bylo zřejmé, že to pro něho není vůbec hra. Otočila jsem se na něho a řekla jsem: „Dejte mi prosím pokoj.“

[...]

Astarita mě popadl pevněji kolem pasu a táhl mě k sobě; teď už to nebyla hra a on mě chtěl políbit za každou cenu. Nemluvila jsem, snažila jsem se mu vymknout, ale on byl velmi silný, a třebaže jsem se mu zapřela rukama o hrud', cítila jsem, jak se pomaloučku blíží jeho tvář k mé tváři.

[...]

Ještě jednou jsem udělala špatně, že jsem byla povolná, protože jakmile jsem si uložila kapesníček, ihned mě on objal rukou kolem pasu.

„Nechte mě,“ zvolala jsem.

„Hú, Adriano.“

„Co ti to dělá?“ řekla Gisella. „Jemu to dělá dobře... a tebe to nic nestojí... a pak jsi ho už políbila... nech ho trochu užít.“

A tak jsem povolila ještě jednou; a tak jsme seděli vedle sebe, on s rukou kolem mého pasu a já ztuhlá a důstojná.

[...]

Přišel vrchní a přinesl druhý chod. Při jídle mě přešla špatná nálada, třebaže mě Astarita pořád k sobě tiskl. Jídlo bylo velmi dobré a já jsem mimoděk vypila všechno víno, co mi Gisella neustále nalévala.

[...]

V opilosti se mi zdálo, že jsem někde jinde, že stojím v některém koutě místnosti a dívám se s lhostejnou zvědavostí diváka na zuřivou Astaritovu vášeň. Ale ti druzí považovali mou lhostejnost za lásku a Gisella na mne zvolala: „Výborně, Adriano... tak se to dělá.“

Ráda bych jí byla na to něco řekla, ale bůhvíproč jsem se rozhodla jinak, vzala jsem plnou skleničku, zvedla jsem ji a prohlásila hlasem jasným a zvučným: „Jsem opilá,“ a rázem jsem ji vypila. Mám dojem, že ostatní začali tleskat. Ale Astarita mě přestal líbat, upřeně se na mne podíval a řekl tiše: „Pojďme tamhle.“

Sledovala jsem jeho oči a zjistila jsem, že ukazují na přivřený vchod do sousední místnosti. Myslila jsem si, že také on je opilý, a naznačila jsem hlavou, že ne, ale nebyla v tom žádná prudkost, skoro koketnost. On opakoval jako náměsíčník: „Pojďme tamhle.“

Všimla jsem si, že se Gisella s Riccardem přestali smát a hovořit a že se na nás dívají. Gisella řekla: „No tak... hni se... na co čekáš?“

Náhle jsem měla dojem, že opilost je tatam. Ve skutečnosti jsem byla opilá, ale ne tolik, abych si neuvědomila nebezpečí, které mi hrozilo. „Ale já nechci.“ řekla jsem. A vstala jsem.

Také Astarita vstal, uchopil mě za ruku a snažil se mě zatáhnout ke dveřím. Ti dva ho začali povzbuzovat: „Drž se, Astarito!“

Astarita mě zatáhl skoro až ke dveřím, třebaže jsem se zmítala; potom jsem sebou trhla, vysmekla jsem se mu a rozběhla jsem se ke dveřím na schodiště. Ale Gisella byla rychlejší než já. „Ne, drakoušku, ne,“ vykřikla. Vyskočila Riccardovi z klína, doběhla ke dveřím dříve než já, otočila klíček a vytáhla jej z klíčové dírky. „Ale já nechci,“ opakovala jsem vyděšeně stojíc před stolem.

„Copak ti to udělá?“ vykřikl Riccardo.

„Ty jsi ale pitomá,“ řekla Gisella, strkajíc mě k Astaritovi, „jdi, jdi... to jsou mi ciráty.“

[...]

„Ale já nechci,“ řekla jsem znova.

„Ale jdi,“ vykřikl Riccardo, „co je v tom zlého?“

Gisella mě dále táhla za ruku plná rozčilené horlivosti a opakovala: „Nemyslila jsem, že jsi tak hloupá... jdi... na co čekáš?“

Astarita stál až do té chvíle nehnutě a beze slova a u dveří do ložnice a upíral na mne oči. Pak jsem uviděla, že otvírá ústa, jako by chtěl něco říci. A potom prohlásil pomalu a rozčileně, jako by pronášená slova byla hutná a lepkavá a jen s námahou se odtrhávala od rtů: „Pojď... nebo řeknu Ginovi, že jsi dnes byla s námi a že ses se mnou vyspala.“

[...]

Je ale pravda, že jsem v tu chvíli pocítila, že jsem jednou provždycky přemožena a že jsem víc než na vzpouru myslila na to, jak se vyhnout hrozící ostudě.

[...]

Ale ve chvíli, kdy jsem svůj osud přijímala, pocítila jsem prudkou a zřetelnou bolest. A v nenadálé jasnozřivosti jsem naráz zahlédla všechno, co ztrácím výměnou za Astaritovo mlčení, jako kdyby se byla cesta života, obvykle tak temná a klikatá, náhle napřímila a osvětlila. Do očí mi vhrkly slzy, přikryla jsem si tvář rukou a dala jsem se do pláče. Pochopila jsem, že příčinou pláče je vrcholné odevzdání, a ne vzpoura; a vskutku jsem cítila, že i v pláči se blížím k Astaritovi. Gisella mě táhla za ruku a opakovala: „Ale proč pláčeš?... jako by to bylo poprvé.“ Zaslechla jsem Riccardův smích a cítila, že se na mne upírají Astaritovy oči, třebaže jsem je neviděla: šla jsem mu vstříc pomalu a s pláčem. Pak jsem ucítila, že mě Astarita objal rukou kolem pasu; a uslyšela jsem, jak se dveře za mnou zavírají.¹⁷⁵

[...]

Při návratu nikdo z nás nemluvil. Astarita se zase pořád na mne díval, třebaže v jeho pohledu bylo teď více zahanbení než žádosti; ale tentokrát mě jeho pohled neuváděl do žádných rozpaků a nechtělo se mi jako při cestě tam s ním mluvit a být k němu laskavá. [...] Náhle jsem ucítila, jak se Astaritova ruka dotkla mé, a pak jsem zjistila, že se mi on pokouší

¹⁷⁵ MORAVIA, Alberto. *Řimanka*. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. S. 63–66.

něco vpravit do dlaně, snad nějaký kousek papíru. Překvapilo mě to a pomyslíla jsem si, že se neodvažuje na mne promluvit a že se proto uchýlil k psaní, aby se dostal se mnou do styku. Ale když jsem se pak podívala dolů, zjistila jsem, že je to načtyřikrát složená bankovka.

Upřeně se na mne díval, a přitom se pokoušel mě přimět k tomu, abych vzala bankovku do prstů; chvílku jsem měla chuť mu ji hodit do tváře. Ale zároveň jsem si uvědomila, že bych udělala něco vnějšího, k čemu by mě vedla touha po napodobení, a ne hluboké puzení duše. Pocit, který jsem v tu chvíli měla, mě překvapil, a už jsem jej pak nikdy neprožila s takovou jasností a prudkostí, kdykoliv jsem přijímala peníze od mužů: pocit smyslné spoluviny a dohody, kterou ve mně nemohla dříve v restauračním pokojíku vyvolat žádná jeho lichotka. [...] Jistě jsem věděla, že mám ty peníze odmítnout; ale zároveň jsem cítila, že je chci přijmout. Ani ne tolik z chtivosti peněz, jako spíše pro tu novou radost, kterou ta nabídka vyvolávala v mém srdci.¹⁷⁶

[...]

Nechci nic slyšet o Astaritovi.“

„Poslouchej přece, nevyváděj jako malá holka... Jak už jsem ti řekla, Astarita je důležitý člověk, hodně vysoko... je to velké zvíře u tajné policie.“

Cítila jsem, že se mi trochu vrací odvaha, protože o politiku jsem se koneckonců nezajímala. Dostala jsem namáhavě ze sebe: „Vůbec mi nezáleží na tom, co je Astarita, ať si je pro mne a za mne třebaš ministr...“

„Hú, ty jsi ale...“ vybuchla Gisella, „sed' a poslouchej a nepřerušuj mě... Astarita mi řekl, že je naprosto nutné, abys za ním přišla na ministerstvo... musí s tebou mluvit... ale ne o lásce,“ dodala spěšně vidouc, že užuž začínám protestovat, „musí s tebou mluvit o velmi důležité věci... o něčem, co se týká tebe.“

„O něčem, co se mne týká?“

„Ano... jde o tvé dobro... aspoň tak mi to řekl.“

¹⁷⁶ MORAVIA, Alberto. *Řimanka*. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. S. 70.

Proč jsem po tolika opačných předsevzetích tentokrát přijala Astaritovo pozvání? Ani já sama to nevím. Řekla jsem víc mrtvá než živá: „Tak dobrá, půjdu tam.“¹⁷⁷

[...]

„Počkej... bylo to pravda... musím ti říci něco důležitého.“ A mezi řečí šel ke stolu a vzal z něho červený obal s listinami.

Teď jsem zase já zneklidnila vidouc, jak se ke mně vrací s těmi listinami. Zeptala jsem se ho tichým hlasem: „Co to je?“

„To je... to je...“ byla zvláštní ta směs autoritářského a úředního tónu a rozčilení; „je to zpráva, která se týká tvého snoubence.“

„Ach,“ vydralo se mi z úst; a pak jsem na chvíli zavřela oči, protože jsem byla k smrti vyděšená. Astarita si toho nevšiml, probíral se v listinách a v rozčilení je mačkal. „Gino Molinari, ano?“

„Ano.“

„A ty si ho máš v říjnu vzít? Vid’?“

„Ano.“

„Ale z těchto listin vysvítá, že Gino Molinari je už ženat,“ pokračoval, „a jeho ženou je Antonietta Partini, dcera zemřelého Emilia Lavagny a jeho ženy Diomiry... už čtyři roky... a mají děvčátko jménem Marie... teď žena bydlí v Orvietu u své matky...“¹⁷⁸

[...]

Po všechny dny svého života jsem vstávala přede dnem, a tak to byl pro mne opravdový přepych jen tak lenořit v posteli a nechat míjet neplodně čas. Dlouho jsem si to odpírala, ale teď jsem se rozhodla, že si to dopřeju, kdykoliv se mi zachce, a stejně jsem to zamýšlela dělat také s jinými věcmi, kterých jsem se musila až do té chvíle vzdát pro svou chudobu a pro své sny o obyčejném rodinném životě. Myslíla jsem na to, že se mi líbí

¹⁷⁷ MORAVIA, Alberto. *Římanka*. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. S. 87.

¹⁷⁸ Tamtéž s. 92.

milování a že se mi líbí peníze, že se mi líbí věci, které se dají za peníze koupit, a řekla jsem si, že napříště nebudu odmítat ani milování, ani peníze, ani všechno, co mohou peníze dát, kdykoliv se mi k tomu naskytne příležitost. [...] Je pravda, že se moje nejskrytější tužby o manželství nezměnily; ale snadný život se mi velmi líbil a tyto zářné výhledy mi zakrývaly všecek smutek a všecku rezignaci, která byla na dně mého nového rozhodnutí.¹⁷⁹

[...]

„Ne... nemohu ti věřit... ženu a dceru... ale je to skutečně pravda?“

„Dcera se jmenuje Maria.“

Bylo jasné, že chce tu zprávu co nejvíc prohloubit a rozebrat a že jí mé klidné chování naplňuje zklamáním. „Ženu a dceru... a ta dcera se jmenuje Maria... a ty to říkáš tímhle způsobem?“

„Jak to mám říkat?“

„Ale není ti toho líto?“

„Ano, je mi toho líto.“

„Ale jak ti to řekl, takhle: Gino Molinari má ženu a dceru... takhle?“

„Ano.“¹⁸⁰

[...]

„A tvá matka už to ví?“

„Ještě ně.“

„O peníze neměj strach,“ vykřikla, „Astarita je do tebe tak hrozně zamilovaný... stačí jen chtít a dá ti všechny peníze, které potřebuješ.“

„Astaritu už nechci vidět,“ odpověděla jsem, „každého jiného, ale Astaritu ne.“

¹⁷⁹ MORAVIA, Alberto. *Římanka*. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. S. 96.

¹⁸⁰ Tamtéž s. 99.

Musím říci, že to Gisellu nepřekvapilo. Okamžitě pochopila, že bude aspoň pro tu chvíli lépe se o Astaritovi nezmiňovat, a také uhodla, co jsem mínila tou větou: „Každého jiného.“ Chvíli se tvářila, že přemýšlí, a potom řekla: „Máš koneckonců pravdu, chápu tě... také mně by to bylo trochu proti srsti jít po tom, co se stalo, s Astaritou... on chce všeho dosáhnout stůj co stůj... a řekl ti ty zprávy o Ginovi, aby se pomstil.“ Znova se odmlčela; potom prohlásila slavnostně: „Nech to na mně... chceš se s někým seznámit, kdo by ti byl ochoten pomoci?“

„Ano.“

„Nech to na mně.“

„Ale,“ dodala jsem, „nechci se na nikoho vázat, chci být svobodná.“¹⁸¹

[...]

Šla jsem přímo do velkého pokoje a našla jsem maminku, jak sedí u velkého stolu uprostřed a šije. Když mě uviděla, odložila hned práci a chystala se vstát, protože si ani myslila, že mně má připravit jak obvykle večeri. Ale já jsem jí řekla: „Zůstaň sedět, já jsem už večerela... a pak ještě... mám tam někoho... za žádnou cenu nechod' dovnitř.“

„Někoho?“ zeptala se s užaslou tváří.

„Ano, někoho,“ odpověděla jsem spěšně. „Ale ne Gina... pána.“ Už jsem nečekala na další otázku a vyšla jsem z pokoje.¹⁸²

[...]

Maminka měla oči plné slz a rty se jí třáslly. Tu jsem se rozplakala také já, třebaže jsem nevěděla proč, vstala jsem, objala jsem ji a šla jsem si s ní sednout vzadu na pohovku. Tam jsme chvíli seděly, objímaly se a plakaly jedna jako druhá. [...] Ale já jsem se vzpamatovala první, také proto, že jsem koneckonců plakala jen ze sympatie. Nad sebou jsem už dávno slzy ronit přestala. [...] Já jsem jí klepala rukou na rameno, nic už jsem

¹⁸¹ MORAVIA, Alberto. Římanka. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. S. 100.

¹⁸² Tamtéž s. 110.

neříkala a nechala jsem ji plakat do sytosti. Mezitím jsem si uvědomovala, že ty řeči jsou jasným výrazem jejího zármutku. Vždycky prohlašovala, že bych si měla vzít příklad z Giselly a prodat se co nejlépe, to je pravda. Ale je daleká cesta od řeči k činu; byla pro ni asi příliš těžká rána, když viděla, že si vedu domů chlapa, a když cítila, že jí strkám peníze do dlaně. Teď měla před očima výsledek svých kázání a mimoděk šla na ni z toho hrůza. [...] Pomyslela jsem si, že také já bych byla raději nežila, když jsem se dověděla o Ginově podvodu. Jenom mé tělo žilo dále na svou pěst, navzdory všem mým přáním.¹⁸³

[...]

Vstala jsem a maminka vzala prázdný talíř. „Zítř ráno mě nech spát,“ řekla jsem jí, „probudím se sama.“

Odpověděla, že udělá, jak si přeji, já jsem jí potom popřála dobrou noc, dala jsem jí hubičku a odešla jsem do svého pokoje. Postel byla v nepořádku, jak jsme ji opustili s Giacintim. Trochu jsem jen uhladila a narovнала příkrývku s polštářem, pak jsem se svlékla a vklouzla pod ni. Chvilku jsem ležela ve tmě s očima široce otevřenými a na nic jsem nemyslela.

„Jsem kurva.“ řekla jsem nahlas, abych zjistila, jak to na mne zapůsobí. Připadalo mi, že to na mne neudělalo žádný dojem, a tak jsem zavřela oči a rázem jsem usnula.¹⁸⁴

3.7 Vyučovací hodina č. 7

Příloha 7 – Část prvního dějství *Čekání na Godota*

PRVNÍ DĚJSTVÍ

Venkovská cesta, strom.

Večer.

¹⁸³ MORAVIA, Alberto. *Římanka*. Překlad Václav Čep. Vyd. v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2009. S. 115.

¹⁸⁴ Tamtéž s. 117.

Estragon sedí na kameni a zouvá si botu. Heká, pomáhá si oběma rukama. Vyčerpán ustane, těžce oddychuje, začne znovu. Táž hra. Vstoupí Vladimír.

ESTRAGON (vzdává se) S tím nehnu.

VLADIMÍR (přibližuje se drobnými prkennými krůčky, se široce rozkročenýma nohama) Začínám tomu věřit. (Znehybní) Dlouho jsem odolával, říkal jsem si, Vladimíre, buď rozumný, ještě jsi všechno nezkusil. A znovu jsem se pouštěl do boje. (Rozjímá o boji. Estragonovi) Vida, ty ses vrátil.

ESTRAGON Fakt?

VLADIMÍR Jsem rád, že tě vidím. Myslel jsem, žes odešel navždy.

ESTRAGON Já taky.

VLADIMÍR Měli bychom to oslavit. Naše shledání. Ale jak? (Přemýšlí) Vstaň, ať tě políbím. (Podává Estragonovi ruku)

ESTRAGON (podrážděně) No jo, hned.

Ticho.

VLADIMÍR (dotčen, chladně) Možno zvědět, kde Jeho Milost strávila noc?

ESTRAGON V pangejtu.

VLADIMÍR (vzrušen) V pangejtu! Kde?

ESTRAGON (nehybně) Tam.

VLADIMÍR Zmlátili tě?

ESTRAGON Jo ... Ne moc.

VLADIMÍR Zas ty samý?

ESTRAGON Ty samý? Nevím.

Ticho.

VLADIMÍR Když nad tím tak přemýšlím ... celou tu dobu ... někdy si říkám, co by s tebou bylo ... beze mě. (Kategoricky) Každopádně by toho nebylo moc. Hromádka kostí.

ESTRAGON (zasažen) No a co?

VLADIMÍR (sklíčeně) Je toho na jednoho moc. (Po chvíli živě) Na druhý straně, říkám si, proč si s tím lámat hlavu. Teď. Na to jsme měli myslet dřív, tak kolem devatenáct set.

ESTRAGON (moří se s botou) Co kdybys mi helfnul.

VLADIMÍR Vrhli bychom se ruku v ruce z Eiffelovky. Mezi prvníma. Jo, to byly časy, tenkrát. Teď už je pozdě. Ani by nás tam nepustili.

Estragon se zuřivě vrhá na botu.

Co blbneš?

ESTRAGON Zouvám se. To se ti nikdy nestalo?

VLADIMÍR Už dávno ti říkám, že to chce sundávat je každý den.

Udělal bys líp, kdybys mě poslechl.

ESTRAGON (slabě) Pomoz mi.

VLADIMÍR Bolí tě něco?

ESTRAGON Bolí! On se mě ptá, jestli mě něco bolí!

VLADIMÍR (vášnivě) Jseš asi jedinej na světě, koho něco bolí! Já jsem vzduch. Chtěl bych tě vidět na mém místě. Možná by ses divil.

ESTRAGON Tebe něco bolí?

VLADIMÍR Bolí! On se mě ptá, jestli mě něco bolí!

ESTRAGON (zamíří ukazováčkem) To není důvod, abys chodil s rozepnutým poklopcem.

VLADIMÍR (pohlédne dolů) máš pravdu. Jen žádnou nedbalost.

ESTRAGON Co ti mám říct. Čekáš vždycky do poslední chvíle.

VLADIMÍR (zasněně) Poslední chvíle ... (Rozjímá) Je krapet daleko, ale určitě bude stát za to. Kdo to jenom říkal?

ESTRAGON Nechtěl bys mi píchnout?

VLADIMÍR Jednou přece přijít musí. Když si tohle říkám, připadám si legračně. Mám takovej divnej pocit. (Sundá si klobouk, nahlédne dovnitř, zašátrá v něm rukou, vyklepne ho, nasadí) Jak bych to řekl? Jsem takovej ... uklidněnej a zároveň ...

(Přemítá) vyděšeněj. (Emfaticky) Vy-dě-še-nej. (Nanovo sundá klobouk a nahlíží dovnitř) No ne. (Zaklepe na dýnko, jako by čekal, že něco vypadne, nahlédne dovnitř, nasadí si ho) Nojo.

Estragonovi se nakonec s obrovským úsilím podaří zout botu. Nahlédne dovnitř, zašátrá v ní rukou, obrátí ji, zatřese s ní, dívá se na zem, nic nenajde, s mlhavým zrakem do ní znovu zajede rukou.

Tak co?

ESTRAGON Nic.

VLADIMÍR Ukaž.

ESTRAGON Není co.

VLADIMÍR Zkus si ji nasadit.

ESTRAGON (po prohlídce nohy) Nechám ji na vzduchu. Ať si dýchne.

VLADIMÍR To jsi celej ty, trestat botu, když viníkem je noha. (Sundá si ještě jednou klobouk, nahlédne dovnitř, zašátrá rukou, zaklepe na dýnko, foukne dovnitř, nasadí) Marná sláva.

Ticho.

Estragon hýbe prsty u nohou, aby se mezi ně dostal vzduch.

Jeden z lotrů spasen byl. (Pauza) Docela slušný procento.

(Pauza) Gogo ...

ESTRAGON Co je?

VLADIMÍR Co kdybychom se káli?

ESTRAGON Z čeho?

VLADIMÍR No ... (Přemítá) Nemusíme se šťourat v podrobnostech.

ESTRAGON Že jsme se narodili?

VLADIMÍR (vypukne v upřímný smích, který okamžitě potlačí. Zkříví tvář bolestí a sáhne si na ohanbí) Jeden se už nemůže ani zasmát.

ESTRAGON To teda o moc přijde.

VLADIMÍR Jenom usmát. Pousmát. (Rozzáří se od ucha k uchu. Úsměv přejde na několik okamžiků do strnulého šklebu, až náhle zhasne) To ale není ono. (Pauza) Zkrátka ... (Pauza) Gogo ...?

ESTRAGON (podrážděně) No, co je?

VLADIMÍR Četls bibli?

ESTRAGON Bibli? (Přemýšlí) Asi jo.

VLADIMÍR Ale do školy's chodil? A na mši svatou?

ESTRAGON Jestli byla svatá, to nevím.

VLADIMÍR Nepleteš si to s loretou?

ESTRAGON Možný. Pamatuju si na mapu Svaté země. Barevnou.

Moc hezká. S bleděmodrým Mrtvým mořem. Jak jsem se na něj podíval, dostal jsem žízeň. Sem si vyrazíme na líbánky, říkal jsem si. Zaplavat si. Prožít naše štěstí.

VLADIMÍR Tys měl bejt básník.

ESTRAGON Taky že jsem byl. (Kývne na své hadry) Není to snad vidět?

Ticho.

VLADIMÍR O čem jsme to mluvili ... Co dělá noha?

ESTRAGON Otýká.

VLADIMÍR Už to mám, o lotrech. Pamatuješ?

ESTRAGON Ne.

VLADIMÍR Chceš, abych ti to vyprávěl?

ESTRAGON Ne.

VLADIMÍR Zabije to čas. (Pauza) Dva zloději byli ukřižovaný spolu se Spasitelem. Praví se ...

ESTRAGON S kým?

VLADIMÍR Se Spasitelem. Dva zloději. Praví se, že jeden byl spasen a druhý ... (Hledá opak slova spasen) ... zatracenej.

ESTRAGON Spasen od čeho?

VLADIMÍR Od pekla.

ESTRAGON Já jdu pryč. (Nepohne se)

VLADIMÍR Jenomže ... (Pauza) Jak to přijde, že ... Doufám, že tě nenudím.

ESTRAGON Já tě neposlouchám.

VLADIMÍR Jak to přijde, že ze čtyř evangelistů o tom mluví jenom jeden? Přece tam byli všichni čtyři - přinejmenším poblíž. A jenom jeden mluví o spaseným lotrovi. (Pauza) Heleď, Gogo, musíš mi občas přihrát, tohle je na pendrek.

ESTRAGON Jsem jedno ucho.

VLADIMÍR Jeden ze čtyř. Z těch tří o tom dva nemluví vůbec a jeden tvrdí, že mu nadávali oba.

ESTRAGON Kdo?

VLADIMÍR Cože?

ESTRAGON Vůbec tomu nerozumím. (Pauza) Kdo nadával komu?

VLADIMÍR Spasitelovi. Lotrové.

ESTRAGON Proč?

VLADIMÍR Že je nechtěl spasit.

ESTRAGON Od pekla?

VLADIMÍR Ale ne! Od smrti.

ESTRAGON No a?

VLADIMÍR No že by bylo logický, kdyby byli zatracený oba.

ESTRAGON A co?

VLADIMÍR Ale tamten zas tvrdí, že jeden byl spasenej.

ESTRAGON No a co? Každý říká něco jinýho, to se stává.

VLADIMÍR Byli tam čtyři. Ale jenom jeden mluví o spaseným lotrovi.

Proč bych měl věřit zrovna jemu?

ESTRAGON Tak mu nevěř.

VLADIMÍR Všichni mu ale věří. Lidi znají jenom tuhle verzi, žádnou jinou.

ESTRAGON Lidi jsou volové.

Namáhavě se zvedne, odkulhá k levému portálu, zastaví se, zacloní rukou oči, zahledí se do dálky. Otočí se, zamíří k pravému portálu. táž hra. Vladimír ho sleduje pohledem.

Jde k botě, zvedne ji, podívá se dovnitř a prudce ji pustí VLADIMÍR Fuj! (Odplivne si)

Estragon se vrátí do středu scény, zády k divákům. Zacloní rukou Oči, hledí do dálky.

ESTRAGON Hotový ráj na zemi.

Otočí se, postoupí k rampě, čelem do publika. Psina k popukání. (Vladimírovi) Pojd' pryč.

VLADIMÍR Nemůžeme.

ESTRAGON Proč?

VLADIMÍR Čekáme na Godota.

ESTRAGON Máš pravdu. (Pauza) Jseš si jistej, že je to tady?

VLADIMÍR Co?

ESTRAGON Že máme čekat.

VLADIMÍR Řekl u stromu.

Dívají se na strom.

Vidíš nějaký jinej?

ESTRAGON Co je to?

VLADIMÍR Vypadá to jako vrba.

ESTRAGON Kde má listy?

VLADIMÍR Asi je uschlá.

ESTRAGON A je po smutku.

VLADIMÍR Ledaže by nebyla sezóna.

ESTRAGON Vypadá zakrsle.

VLADIMÍR Skoro jako keř.

ESTRAGON Jako zákrsek.

VLADIMÍR Jako k ... (Vzpamatuje se) Oč ti kráčí? Chceš mi namluvit, že čekáme na špatným místě?

ESTRAGON Měl by tu být.

VLADIMÍR Neřekl najisto, že přijde. Nic nesliboval.

ESTRAGON A když nepřijde?

VLADIMÍR Vrátíme se zítra.

ESTRAGON A pozítří.

VLADIMÍR Možná.

ESTRAGON A tak dál, furt pryč.

VLADIMÍR To není ...

ESTRAGON Dokud nepřijde.

VLADIMÍR Přeháníš.

ESTRAGON Byli jsme tu už včera.

VLADIMÍR Tak to ne, to se pleteš.

ESTRAGON Tak co jsme včera dělali?

VLADIMÍR Co jsme dělali včera?

ESTRAGON Jo.

VLADIMÍR Včera ... (Rozzlobeně) Dělat zmatky, v tom se vyznáš, to teda klobouk dolů.

ESTRAGON Co já vím, byli jsme tady.

VLADIMÍR (se rozhlédne kolem) Je ti to tu povědomý?

ESTRAGON To neříkám.

VLADIMÍR No tak.

ESTRAGON To nic neznamená.

VLADIMÍR Ale ten strom ... (Otočí se k publiku) Tohleto rašeliniště ...

ESTRAGON A jseš si jistej, že to bylo dneska?

VLADIMÍR Co?

ESTRAGON Že máme čekat.

VLADIMÍR Říkal v sobotu. (Pauza) Aspoň myslím.

ESTRAGON Po rachotě.

VLADIMÍR Měl bych to mít někde zapsaný. (Prohrabává kapsy přeplněné všemožnými krámy)

ESTRAGON Ale kterou sobotu? A je vůbec sobota? Proč by nemohla být neděle? Nebo pondělí. Nebo pátek.

VLADIMÍR (se vyděšeně rozhlíží kolem, jako by datum bylo zapsané v krajině) To není možný.

ESTRAGON Nebo čtvrtek.

VLADIMÍR Co budeme dělat?

ESTRAGON Jestli se namáhal pro nic za nic včera, dneska už nepříjde, to je ti snad jasný.

VLADIMÍR Vždyť jsi říkal, že jsme tu včera byli.

ESTRAGON Můžu se mejlit. (Pauza) Budeme chvíli zticha, co říkáš.

VLADIMÍR (slabě) Jak myslíš.

Estragon se posadí. Vladimír nervózně rázuje po jevišti, chvílemi se zastavuje a zkoumá obzor. Estragon usne.

Vladimír dojde až k němu a zastaví se.

Gogo ...

Ticho

Gogo!

Ticho

GOGO!

Estragon sebou škube a probudí se. S hrůzou si uvědomí, že je v bdělém stavu.

ESTRAGON Spal jsem. (Vyčítavě) Proč mě nikdy nenecháš spát?

VLADIMÍR Cítil jsem se osamělý.

ESTRAGON Měl jsem takovej sen.

VLADIMÍR Nevypravuj mi ho.

ESTRAGON Zdálo se mi, že ...

VLADIMÍR NEVYPRAVUJ MI HO!

ESTRAGON (ukáže kolem sebe) Tenhle ti stačí? (Pauza) Nejsi dvakrát vstřícnej, Dando. Komu mám vyprávět svý nejsoukromější můry, když ne tobě?

VLADIMÍR Jen ať zůstanou soukromý. Víš, že to nesnáším.

ESTRAGON (chladně) Někdy si říkám, jestli bysme neudělali líp, kdybychom šli od sebe.

VLADIMÍR Daleko bys nedošel.

ESTRAGON V tom je ovšem jádro pudla. (Pauza) Žejo, Dando, že je v tom jádro pudla? (Pauza) S přihlédnutím ke krásám cesty. (Pauza) A k laskavým povahám poutníků. (Pauza. Mazlivě) Žejo, Dando?

VLADIMÍR Klid.

ESTRAGON (S rozkoší) Klid ... Klid ... (Zasněně) Angličani říkají khám. To jsou lidi very khám. (Po chvíli) Znáš ten fór o Angličanovi v bordelu?

VLADIMÍR Znáš.

ESTRAGON Pověz mi ho.

VLADIMÍR Nech toho.

ESTRAGON Namazanej Anglán jde do bordelu. Mamá se ho ptá, jestli chce blondýnu, černou nebo zrzavou. Pokračuj.

VLADIMÍR NECH TOHO!

Vladimír odejde. Estragon vstane a jde za ním až k portálu.

Mimikou i gesty připomíná boxerského fanouška. Vladimír se vrací, mine Estragona, se sklopeným zrakem přejde jeviště Estragon udělá několik kroků k Vladimírovi a zastaví se.

ESTRAGON (laskavě) Chtěl jsi mi něco říct?

Vladimír neodpoví Estragon postoupí o krok.

Nechtěls mi něco říct?

Ticho. Estragon postoupí o krok.

Dando ...

VLADIMÍR (aniž se otočí) Nemám, co bych ti řekl.

ESTRAGON (krok k Vladimírovi) Ty se zlobíš? (Pauza. Krok) Promiň. (Pauza. Krok. Dotkne se Vladimíra na rameni) No tak, Dando. (Pauza) Podej mi ruku.

Vladimír se otočí

Obejmi mě.

Vladimír se vzepře.

No tak.

Vladimír povolí. Obejmou se. Estragon prudce couvne.

Táhne z tebe česnek!

VLADIMÍR To je dobrý na ledviny!

Ticho. Estragon si prohlíží strom.

Co budeme dělat?

ESTRAGON Čekat.

VLADIMÍR Myslím kromě toho.

ESTRAGON Co se takhle oběsit?

VLADIMÍR To by byl způsob, jak ho dostat do pozoru.

ESTRAGON (zváben) To se postaví?

VLADIMÍR Se vším všudy. A kam dokropíš, vykvete mandragora.

Proto tak křičej, když je rvou ze země. Tos nevěděl?

ESTRAGON Jdeme na věc.

VLADIMÍR Na té větvi?

Oba přistoupí ke stromu a prohlížejí si ho.

Moc bych jí nevěřil.

ESTRAGON Zkusit to můžem vždycky.

VLADIMÍR Tak to zkus.

ESTRAGON Jdi první.

VLADIMÍR Ty jdi první.

ESTRAGON Proč já?

VLADIMÍR Jseš lehčí.

ESTRAGON No právě.

VLADIMÍR Tomu nerozumím.

ESTRAGON Zapřemejšlej.

VLADIMÍR (přemýšlí. Po chvíli) Tomu nerozumím.

ESTRAGON Vysvětlím ti to. (Přemýšlí) Ta větev ... ta větev ... (Vztekle) Tak se kapku namáhej, sakra!

VLADIMÍR Spoléhám na tebe.

ESTRAGON (s úsilím) Gogo lehký - větev neprasknout - Gogo kaput. Danda těžký - větev ryc - Danda zůstat sám. (Pauza) Zatímco

... (Hledá vhodná slova)

VLADIMÍR To mě nenapadlo.

ESTRAGON (najde) Kdo dokáže více, dokáže i méně.

VLADIMÍR A jseš si jistej, že jsem těžší než ty?

ESTRAGON To říkáš ty. Jak já to mám vědět. Každopádně je padesát procent šance. Nebo skoro.

VLADIMÍR Takže?

ESTRAGON Takže nic. To je moudřejší.

VLADIMÍR Počkáme, až co nám řekne.

ESTRAGON Kdo?

VLADIMÍR Godot.

ESTRAGON A je to.

VLADIMÍR Budem aspoň vědět, na čem jsme.

ESTRAGON Na druhý straně by možná bylo lepší kout železo, dokud ... nevychladne.

VLADIMÍR jsem zvědavěj, co nám řekne. To nás k ničemu nezavazuje.

ESTRAGON Co jsme to po něm vlastně chtěli?

VLADIMÍR Tys tam nebyl?

ESTRAGON Nedával jsem pozor.

VLADIMÍR Já vlastně ... Nic určitýho, myslím.

ESTRAGON Na něco jsme se ho ptali.

VLADIMÍR To je ono.

ESTRAGON Vznegli neurčitou prosbu.

VLADIMÍR Tak něco.

ESTRAGON Co on?

VLADIMÍR Že uvidí.

ESTRAGON Že nemůže nic slíbit.

VLADIMÍR Že si to musí nechat projít hlavou.

ESTRAGON Odpočat a fit.

VLADIMÍR Poradit se se ženou.

ESTRAGON S přáteli.

VLADIMÍR S poradci.

ESTRAGON S dopisovateli.

VLADIMÍR Nahlédnout do záznamů.

ESTRAGON Do šekové knížky.

VLADIMÍR Dřív než se vysloví.

ESTRAGON To je normální.

VLADIMÍR Běžný.

ESTRAGON Se mi zdá.

VLADIMÍR Myslím.

Oddech.

ESTRAGON (zneklidněn) A my?

VLADIMÍR Cože?

ESTRAGON Povídám, a my?

VLADIMÍR Nerozumím ti.

ESTRAGON Co my s tím?

VLADIMÍR My s tím?

ESTRAGON Nepospíchej. Času dost.

VLADIMÍR My jsme prosebníci.

ESTRAGON To už jsme na tom takhle?

VLADIMÍR Pán do toho má co mluvit?

ESTRAGON Copak nemáme žádný práva?

Vladimírův smích, uťatý stejně náhle jako předešle. Táž hra, ale bez úsměvu.

VLADIMÍR Bys mě rozesmál, kdybych si to mohl dovolit.

ESTRAGON Ztratili jsme je?

VLADIMÍR (zřetelně) Střelili jsme je.

Ticho. Oba znehybní, hlavu na prsou, prolomeni v kolenou.

Klátí rukama.

ESTRAGON (slabě) Nejsme s ním spřízněný? (Pauza) Hele.

VLADIMÍR (zvedne ruku) Poslouchej.

Strnule naslouchají.

ESTRAGON Nic neslyším.

VLADIMÍR Šš!

Naslouchají. Estragon ztratí rovnováhu a málem upadne.

Zachytí se Vladimírovy paže, ten se zakymácí. Zhroucení, naslouchají opřeni jeden o druhého a hledí si vzájemně do očí.

Já taky ne.

ESTRAGON Vyděsils mě.

VLADIMÍR Myslel jsem, že je to on.

ESTRAGON Kdo?

VLADIMÍR Godot.

ESTRAGON To zrovna. Leda vítr v rákosí.

VLADIMÍR Přisahal bych, že někdo křičel.

ESTRAGON Proč by křičel?

VLADIMÍR Na koně.

Ticho.

ESTRAGON Pojd' pryč.

VLADIMÍR Kam? (Pauza) Třeba budeme spát dneska u něho, pěkně v teple, v suchu, s plným břichem, ve stodole nebo něco.

To by stálo za trochu čekání, ne?

ESTRAGON Za trochu možná. Ale ne celou noc.

VLADIMÍR Ještě je den.

Ticho.

ESTRAGON Mám hlad.

VLADIMÍR Chceš mrkev?

ESTRAGON Nic jinýho není?

VLADIMÍR Měl bych mít pár brukví.

ESTRAGON Dej mi mrkev.

Vladimír zašátrá v kapse, vytáhne brukev a podá ji Estragonovi.

Díky. (Kousne do brukve. Naříkavě) To je brukev!

VLADIMÍR Jo promiň. Byl bych přísahal, že je to mrkev. (Prohledává kapsy a vytahuje další brukve) Samý brukve. (Hledá) Asi jsi snědl poslední. (Hledá) Hele, tady je. Vytáhne mrkev a podá ji Estragonovi) Račte, pane.

Estragon otře mrkev o rukáv a zakousne se do ní.

Vrať mi tu brukev.

Estragon mu vrátí brukev.

Šetři si ji, je to poslední.

ESTRAGON (žvýkáje) Na něco jsem se tě ptal.

VLADIMÍR Hm.

ESTRAGON Odpověděls mi?

VLADIMÍR Je dobrá, ta mrkev?

ESTRAGON Sladká.

VLADIMÍR Tím líp, tím líp. (Pauza) Na co ses mě ptal?

ESTRAGON Už nevím. (Žvýká) To mě právě žere. (Potěšeně se zadívá na mrkev, roztočí ji v prstech) Ta mrkev je výborná.

(Zamyšleně cucá mrkev) Počkej, už si vzpomínám.

(Zakousne se do mrkve)

VLADIMÍR No?

ESTRAGON (s plnými ústy, roztržitě) Nejsme s ním spřízněný?

VLADIMÍR Vůbec ti nerozumím.

ESTRAGON (dožvýká sousto, polkne) Jestli s ním nejsme spřízněný.

VLADIMÍR Spřízněný?

ESTRAGON Spříz-ně-ný.

VLADIMÍR Jak, spřízněný?

ESTRAGON V dobrém i ve zlém.

VLADIMÍR Ale s kým?

ESTRAGON S tím tvým chlápkiem.

VLADIMÍR S Godotem? Spřízněný s Godotem? To myslíš vážně?

To si piš, že ne. (Pauza) Zatím ne.

ESTRAGON Godot se jmenuje?

VLADIMÍR Myslím.

ESTRAGON Mrkni. (Zdvihne zbytek mrkve za nat' a točí jí před očima) To je zvláštní, je čím dál míň dobrá.

VLADIMÍR U mě je to naopak.

ESTRAGON Jak?

VLADIMÍR Chutná mi čím dál tím víc. Jako postupně.

ESTRAGON (po dlouhém přemýšlení) A to je opak?

VLADIMÍR To je věc založení.

ESTRAGON Povahy.

VLADIMÍR Tý neporučíš.

ESTRAGON Marná snaha.

VLADIMÍR Jednou už jseš takovej.

ESTRAGON Ať děláš co děláš.

VLADIMÍR Člověka nepředěláš.

ESTRAGON Kdyby ses rozkrájel. (Podává zbytek mrkve Vladimírovi) Nechceš to dojíst?

Docela blízko se ozve strašlivý křik. Estragon upustí mrkev.

Oba strnou. Vrhnou se ke kulisám. V polovině cesty se Estragon zarazí, vrátí se, zdvihne mrkev, nacpe ji do kapsy, vrhne se za Vladimírem, který na něho čeká, nanovo se zastaví, vrátí se pro boty, utíká za Vladimírem. Nato se oba odvrátí, zaklesnuti jeden do druhého, a čekají na pohromu.

Vejde Pozzo a Lucky. Pozzo vede Luckyho na provazu, dostatečně dlouhém, aby se Lucky dostal do středu jeviště, ještě než se Pozzo vynoří z portálu. Lucky, smyčku kolem krku, nese

v rukou těžký kufř, skládací stoličku, koš s jídlem, přes paži má přehozený kabát. Pozzo má bič.

POZZO (za scénou) Rychleji!

Prásknutí biče. Objeví se Pozzo. Lucky přejde kolem Vladimíra a Estragona. Když je spatří Pozzo, zastaví se a provaz se napne. Pozzo jím prudce trhne.

Zpátky!

Lucky hlučně upadne s celým svým nákladem. Vladimír a Estragon ho pozorují, zmítáni mezi přáním jít mu pomoci a strachem, aby se nezapletli do něčeho, po čem jim nic není Vladimír nakonec vykročí k Luckymu. Estragon ho zadrží za rukáv.

VLADIMÍR Pust' mě.

ESTRAGON neblázni.

POZZO Pozor! Je zlý.

Estragon a Vladimír si měří Pozza.

Na cizí.

ESTRAGON (tlumeně) To je on?

VLADIMÍR Kdo?

ESTRAGON No ten.

VLADIMÍR Godot?

ESTRAGON No.

POZZO jméno mé.

VLADIMÍR Sotva.

ESTRAGON Řekl Godot.

VLADIMÍR Neřekl.

ESTRAGON (Pozzovi) Nejste náhodou pan Godot, pane?

POZZO (hrozivě) Jmenuji se Pozzo! (Pauza) Vám to nic neříká?

(Pauza) Poslyšte, vám to nic neříká?

Vladimír a Estragon na sebe tázavě pohlédnou.

ESTRAGON (se tváří, jako by pátral v paměti) Bozzo ... Bozzo ...

VLADIMÍR (stejně) Pozzo ...

POZZO P-P-Pozzo!

ESTRAGON A jo. Pozzo ... počkat ... Pozzo ...

VLADIMÍR Tak Pozzo nebo Bozzo?

ESTRAGON Pozzo ... neznám.

VLADIMÍR (smířlivě) Znal jsem nějakého Gozza. Jeho matka vyšívala na bubínku.

Pozzo hrozivě vykročí.

ESTRAGON (živě) My nejsme zdejší, pane.

POZZO (se zastaví) Jste nicméně lidské bytosti. (Nasadí si brýle) Pokud mne neklame zrak.

(Sundá brýle) Téhož rodu jako já.

(Vybuchne smíchy) Téhož rodu jako Pozzo! Božského původu!

VLADIMÍR Totiž ...

POZZO (břitce) Kdo je to Godot?

ESTRAGON Godot?

POZZO Pokládali jste mě za Godota.

VLADIMÍR Ach ne, pane, to v žádném případě.

POZZO Kdo je to?

VLADIMÍR Jeden ... náš známý.

ESTRAGON Známý, vždyť ho sotva známe.

VLADIMÍR To ano ... to ne ... moc dobře ho neznáme ... nanejvýš ...

ESTRAGON Co se mě týče, ani bych ho nepoznal.

POZZO Myslel jste, že jsem to já.

ESTRAGON Totiž ... to šero ... únava ... slabost ... to čekání ... fakt je, že mě napřed napadlo

...

VLADIMÍR Neposlouchejte ho, pane, neposlouchejte ho!

POZZO Čekání? Vy na něho čekáte?

VLADIMÍR No, že bychom zrovna čekali ...

POZZO Tady? Na mých pozemcích?

VLADIMÍR Nemysleli jsme na nic špatného.

ESTRAGON Měli jsme ty nejlepší úmysly.

POZZO Cesta patří všem.

VLADIMÍR To jsme si právě říkali.

POZZO Je to hanba, ale je to tak.

ESTRAGON To se nedá svítit, že.

POZZO (se širokým gestem) Nemluvme už o tom. (Škubne provazem) Vstávej!

Lucky se nepohne.

Pokaždé, když upadne, usne. (Škubne provazem) Vstávej, zdechlino!

Lucky se lomozně zvedá a sbírá náklad. Pozzo škubne provazem.

Zpátky!

Lucky zacouvá.

Stát!

Lucky se zastaví.

Čelem vzad!

Lucky udělá čelem vzad

(přivětivě k Vladimírovi a Estragonovi) Přátelé, jsem šťasten, že jsem vás poznal. (Zaznamená jejich nedůvěřivý výraz) Ale ano, ovšem, upřímně šťasten. (Škubne provazem)
Ke mně!

Lucky se přiblíží.

Stát!

Lucky se zastaví.

Víte, cesta je dlouhá, když se člověk trmácí sám a sám celý

... (dívá se na hodinky) ... celé ... (Počítá) ... celých šest hodin, ano, šest hodin, a živou duši nepotká. (Luckymu) Kabát!

Lucky odloží kufr, přistoupí, podá Pozzovi kabát, couvne a uchopí kufr.

Na! (Podává Luckymu bič)

Lucky přistoupí, a protože nemá volné ruce, skloní se a vezme bič do zubů. Ustoupí zpátky. Pozzo si začne oblékat kabát, ustane.

Kabát!

Lucky vše odloží, přistoupí, pomůže Pozzovi do kabátu, ustoupí a ujme se nákladu.

Začíná se ochlazovat. (Zapne si kabát, skloní se, pohlédne na sebe, napřímí se) Bič!

Lucky přistoupí, skloní se, Pozzo mu vyrve bič ze zubů, Lucky ustoupí.

Ach přátelé, je mi zatěžko rozloučit se tak záhy se svými bližními, ač ... (Prohlíží si své bližní) ... jsou mi poměrně vzdálení. (Luckymu) Stoličku!

Lucky odloží kufr a koš s jídlem, přistoupí, rozloží stoličku, postaví ji na zem, couvne, uchopí kufr a koš. Pozzo hledí na stoličku.

Bliž!

Lucky odloží kufr a koš s jídlem, přistoupí, přemístí stoličku, couvne, uchopí zavazadla. Pozzo se posadí, koncem biče se dotkne Luckyho hrudi.

Zpátky!

Lucky ustupuje.

Ještě!

Lucky ustupuje.

Stát!

Lucky se zastaví.

Proto, když dovolíte, strávím ještě okamžik ve vaší společnosti, dříve než vykročím vstříc novým dobrodružstvím. (Luckymu) Koš!

Lucky přistoupí, podá mu koš, couvne.

Na čerstvém vzduchu člověku vytráví. (Otevře koš, vyndá kus kuřete, krajíc chleba a láhev vína. Luckymu) Koš!

Lucky přistoupí, vezme koš, couvne a znehybní.

Dál!

Lucky ustupuje.

Dost.

Lucky se zastaví.

Smrdí. (Přihne si z láhve) Na vaše zdraví, přátelé. (Odloží láhev a pustí se do jídla)

Ticho. Estragon a Vladimír se postupně osmělují, krouží kolem Luckyho a okukují ho ze všech stran. Pozzo se zuřivě zakusuje do kuřete a odhazuje vycucané kosti. Lucky usíná vestoje a pomalu se hroutí. Pokaždé, když zavadí kufrem o zem, se prudce napřímí.

ESTRAGON Co je mu?

VLADIMÍR Vypadá unaveně.

ESTRAGON Proč neodloží ten kufr?

VLADIMÍR Co já vím.

Přistupují blíž.

Koukni.

ESTRAGON Co se ho zeptat?

VLADIMÍR Vidíš tohle?

ESTRAGON Co?

VLADIMÍR (ukazuje) Ten krk.

ESTRAGON (se dívá na krk) Co mám vidět?

VLADIMÍR Postav se sem.

ESTRAGON (vymění si s Vladimírem místo) Nojo.

VLADIMÍR Do krve.

ESTRAGON To ten provaz.

VLADIMÍR Jak se tře.

ESTRAGON Co naděláš.

VLADIMÍR To ta smyčka.

ESTRAGON To už je osud.

Pokračují v prohlídce, zastaví se u obličeje.

VLADIMÍR Nevypadá špatně.

ESTRAGON (pokrčí rameny, našpulí rty) No nevím.

VLADIMÍR Krapet zženštilej.

ESTRAGON Slintá.

VLADIMÍR To je normální.¹⁸⁵

¹⁸⁵ BECKETT, Samuel. *Čekání na Godota*. Překlad Patrik Ouředník. 2. knižní vyd. Brno: Větrné mlýny, 2005. 150 s. Repertoár; 1. ISBN 80-86151-92-1.

3.8 Vyučovací hodina č. 8

Příloha 8 – První kapitola z knihy *Na cestě*

KAPITOLA PRVNÍ

Poprvé jsem Deana potkal krátce nato, co jsme se rozešli se ženou. Měl jsem zrovna za sebou dost vážnou nemoc, ale o tom mluvit nechci, snad jen, že v tom taky byl ten svinskej rozvod a vůbec pocit, že všechno kolem mě je mrtvý. S příchodem Deana Moriartyho začíná v mém životě období, které se dá nazvat obdobím života na cestě. Sice už předtím jsem si kolikrát představoval, jak do toho praštím a tradá na Západ. Plány velký, ale ne a ne se rozhoupat. Dean je pro takový život přímo stvořenej, poněvadž on se na cestě vlastně narodil – někde u Salt Lake City, kudy si to tehdy v šestadvacátém drandili jeho rodičové ve svý starý káře do Los Angeles. Prvně jsem o něm slyšel od Chada Kinga, který mi ukázal pár dopisů, co mu Dean posílal z polepšovny v Novém Mexiku. Moc mě bavily, hlavně jak v nich Dean tak sladce a naivně žadonil na Chadovi, ať mu vysvětlí všechno o Nietzschovi a všech dalších náramných intelektuálních věcech, co Chad znal. Jednou jsme si o těch dopisech povídali s Carlem a napadlo nás, jestli tohohle podivnýho Deana Moriartyho vůbec někdy poznáme. Ale to celý ještě patří k těm dávným dobám, kdy jméno Dean neznamenal to, co dneska, kdy to byl prostě jen nějakej mladistvej sígr z polepšovny obestřenej tajemstvím. Později se prosllechlo, že je Dean z past'áku venku a že přijíždí do New Yorku – poprvé. Taky se říkalo, že se oženil s jakousi Marylou.

Jednoho dne jsem se poflakoval po studentské čtvrti a narazil na Chada s Timem Grayem. Ti mi řekli, že Dean už je tady a že bydlí v nějakém ubohém kamrlíku v jižním, tedy španělském, Harlemu. Přijel včera, poprvé do New Yorku, se svým malým vyfintěným píspletem Marylou; vystoupili z autobusu na Padesáté avenue, a jak hledali, kam by zapadli na jídlo, zahнули za roh a lup ho! byli u Hektora. Od té chvíle je pro Deana automat U Hektora jedním velkým symbolem New Yorku. Utráceli svý prachy za krásné obrovské koláče s polevou a trubičky se šlehačkou a celou tu dobu mluvil Dean do Marylou něco jako: „Tak, zlato, jsme tady v New Yorku, a přestože jsem ti ještě neřekl všechno, o čem jsem přemýšlel, když jsme přejížděli Missouri, a hlavně tehda, když jsme jeli kolem nápravnýho ústavu

v Boonevillu, což mi připomnělo mé vězeňské problémy, teď je pro nás absolutně nezbytný, abysme tyhle nedořešené věci, který se týkají především našich soukromých milostných záležitostí, abysme je odložili – prozatím! – a soustředili se na vytčení plánů do budoucna...“ a podobně mlel dál a dál, poněvadž tehdy mluvil zrovna tímhle způsobem.

Tak jsme se s klukama vydali k němu do jeho kutlochu a Dean sám nám přišel otevřít a na sobě měl jen trenky. Marylou právě vyhupsla z postele a letěla do kuchyně, kam ji Dean odvelel – nejspíš uvařit kafe – a hned zavedl řeč na problémy sexu. Pro něho byl totiž sex tou nejsvětější a nejdůležitější věcí v životě, i když musel často cedit pot a krev, aby si vydělal na živobytí a vůbec. Jak stál a v jednom kuse kýval hlavou, s očima k zemi přitakával, jako když mladý boxer poslouchá instrukce trenéra, zdálo se, že vnímá všechno, co kdo říká, a vyrážel ze sebe věčný „jo!“ a „jasně!“ a „to je vono!“. Na první pohled mi připomínal mladého Gena Autryho – celkem vazba, úzké boky, modré oči, pravý oklahomský přízvuk – prostě rousatej hrdina zasněženého Západu. Však taky krátce předtím, než si vzal Marylou a odjel na Východ, pracoval nějakou dobu v Coloradu na ranči Eda Walla. Marylou byla pěkná blondýnka se záplavou prstýnků v moři zlatých kadeří; seděla na kraji postele s rukama složenýma v klíně a její modré začmoudlé venkovské oči zíraly do prázdna, protože byla ve zlém šedivém newyorském bytě, o jakých slýchala ještě na Západě: Modiglianiho vyzáblá surrealistická žena protáhlých tvarů, čekající ve vážném pokoji. A přestože byla sladká holčička, byla nepředstavitelně hloupá a schopná těch nejstrašnějších věcí. Ten večer jsme všichni pili pivo a hráli přetahovanou a povídali až do svítání a v šedivém světle pošmourného rána, když už jsme jen mlčky seděli a dokuřovali vajgly vyhrabané z popelníků, Dean konečně vstal, udělal pár nervózních kroků, zamyslel se a rozhodl, že Marylou uvaří snídani a zamete podlahu. „Jinými slovy, zlato, musíme se sebrat, povídám, jinak se nám bude těžko dostávat možností a schopností dovršit, co jsme si předsevzali.“ Pak jsem odešel.

Příští den se Dean svěřil Chadu Kingovi, že se od něj prostě musí naučit psát. Chad mu řekl, že já jsem spisovatel, a poslal ho za mnou. Mezitím už Dean sehnal práci na parkovišti, porafal se s Marylou v jejich apartmá v Hobokenu – bůhví proč se tam vůbec stěhovali – a Marylou byla tak šílená a tak zabředla do své pomstychtivosti, že ohlásila na policii nějaké falešné z prstu vycucané hysterické bláznivé obvinění, že Dean radši z Hobokenu utekl

a neměl kde bydlet. Rozjel se teda rovnou do Patersonu v New Jersey, kde jsem bydlel já se svou tetou, a jednou večer - zrovna jsem se učil - slyším klepání na dveře, a on to Dean: „Ahoj, pamatuješ se na mě? Dean Moriarty. Přišel jsem, abys mě naučil psát,“ říkal a servilně se ukláněl a ošíval ve tmě předsíně. „A co je s Marylou?“ zeptal jsem se a Dean řekl, že si nejspíš někde vykurvila pár dolarů a vrátila se do Denveru – „děvka!“. Tak jsme vypadli ven na několik piv, protože to nešlo mluvit o tom, o čem jsme chtěli, před tetou, která seděla v obýváku a četla večerník a stačil jí jediný pohled na Deana, aby se rozhodla považovat ho za šílence.

V baru jsem řekl Deanovi: „Podívej, kamaráde, je mi úplně jasný, že jsi ke mně nepřišel jen proto, aby se z tebe stal spisovatel, a krom toho jediný, co já o tom bezpečně vím, je, že se k tomu musíš upnout jako narkoman k droze, až už bez toho nemůžeš být.“ A on na to: „Ano, ovšem, vím přesně, co chceš říct, a ve skutečnosti mě tyhle problémy už taky napadly, ale mně jde o realizaci těch faktorů, který – odvisle od Schopenhauerovy dichotomie – by měly záviset na vnitřním realizování...“ a tak dále, přesně takhle plácal o věcech, kterým jsem ani zbla nerozuměl a on jakbysmet. Tenkrát opravdu nevěděl, o čem mluví, sotva vyšel z lapáku, a už byl celej nadšenej vyhlídkou stát se skutečným intelektuálem, a rád mluvil tónem a používal slov (i když všelijak zmateně a zpřeházeně), jak to od „skutečných intelektuálů“ odposlouchal. Ačkoliv, dejte pozor, ve spoustě jiných věcí tak naivní zase nebyl a trvalo mu to jen několik měsíců s Carlo Marksem, než se dostal kompletně do toho, s veškerým žargonem a termíny. Nicméně na jiných úrovních bláznovství jsme se docela shodli a já souhlasil, aby u mě zůstal, dokud si nenajde práci; a taky jsme se dohodli, že spolu někdy vyrazíme na Západ. To byla zima 1947.

Jednou večer, když Dean vstal u nás doma od večere - to už měl tu práci na parkovišti -, zadíval se mi přes rameno, zatímco já jak divej mlátil do stroje, a řekl: „Tak dělej, vole, tamty holky nečekaj. Pohni!“

Řekl jsem: „Počkej chvíli. Hned jsem hotovej, jen co dodělám tuhle kapitulu,“ a byla to jedna z vůbec nejlepších kapitol té knížky. Pak jsem se vohák a vypadli jsme do New Yorku za holkama. A když jsme se řítily autobusem přízračnou fosforeskující prázdnou Lincolnova tunelu, vráželi do sebe, mávali rukama a vyřvávali a pořád něco mleli, začal jsem

být podobně trhlej jako Dean. On byl prostě jenom nádherně zblbnutej do života, a ačkoli byl šizuňk, balamutil lidi jen proto, že chtěl žít co nejvíc a poznat všechny, i ty, co by si ho jinak ani nevšimli. Balamutil mě a já to věděl (pro byt a stravu a „jak psát“ ap.) a věděl, že já to vím (to byl základ našeho vztahu), ale bylo mi to fuk a vycházeli jsme spolu dobře – žádné obtěžování, žádné vyvarování; chodili jsme kolem sebe po špičkách – srdcervoucí noví přátelé. Začínal jsem se od něj přiučovat asi tolik, kolik on se toho přiučoval ode mě. Pokud šlo o mé spisování, říkal: „To je vono! Všecko, co děláš, je obrovský!“ Díval se mi přes rameno, když jsem psal, a vykřikoval: „Jo! Hergot! To je něco! Tý vole!“ a „Jů!“ a utíral si obličej kapesníkem. „Hele, sakra, vždyť se musí ještě tolik věcí udělat a tolik věcí napsat. Jak má člověk třeba jen začít pokoušet se dostat to všecko na papír, a přitom to nezabrzdit a nezměnit a neobětovat kdovíjakým literárním nebo gramatickým šarádám...“ „To je vono, bráško, teď jsi to řek,“ a cítil jsem cosi jako posvátný oheň v jeho nadšení a vidinách, které ze sebe sypal s takovou vervou, až se lidi v autobuse ohlíželi na toho „rozjařeného cvoka“. Na Západě strávil třetinu života v herně, třetinu v base a třetinu ve veřejné knihovně. Bývalo ho vidět, jak zuřivě pádí k herně po zasněžené ulici, bez čepice, ale s knihama pod paží, nebo jak se po stromech souká k oknu podkrovních světniček svých kámošů, kde pak celé dny četl nebo se prostě schovával před policií. Dorazili jsme do New Yorku – teď si vzpomínám, že to měly být nějaké dvě černošky –, ale žádné holky tam nebyly. Měly na něj čekat v jednom bufetu, ale neukázaly se tam. Tak jsme šli na parkoviště, kde Dean pracoval a kde si chtěl ještě něco zařídit – převlíct si šaty v takové té své budce a trochu se vyfešákovat před prasklým zrcadlem a podobně –, a pak jsme šli. A tu noc potkal Dean Carla Markse. Stalo se něco úžasného, když Dean potkal Carla. Dvě nadšené duše se našly, a došlo jim to hned. Dva páry pronikavých očí zíraly na sebe – posvátný podfukář s rozsvícenou hlavou Dean a šizuňk smutku a poezie a černých myšlenek Carlo Marks. Od té doby jsem viděl Deana jen málo a bylo mi to trochu líto. Jejich energie se setkaly někde daleko vpředu, já ztvrdnul tady a nemohl jsem jim stačit. A od téhle chvíle se začíná celej ten bláznivej kolotoč všeho toho, co mělo ještě přijít a co nakonec vytvořilo obrovské promíchané mračno všech mých přátel a zbylých příbuzných nad Americkou Nocí. Carlo vyprávěl Deanovi o Starouši Bull Leeovi, Elmer Hasselovi, o Jane; teda o texaském Leeovi, co pěstuje marjánku, o Hasselovi z Rikerova pajzlu a o Jane, co jednou úplně zfetovaná benzedrinem bloumala s dítětem na rukou po Times Square a nakonec skončila v ústavu

Bellevue. Dean mu zas povídal o neznámých lidech ze Západu, jako je Tommy Snark, pajdavý expert v sázkovém biliáru a karbaník a divný svatý. Povídal o Roy Johnsonovi, vazounovi Edu Dunkelovi, o svých kámoších z dětství, svých kámoších z ulice, o spoustě holek a divokých mejdanech a pornografických fotkách, o svých hrdinech, hrdinkách a dobrodružstvích. Řítily se spolu ulicemi a navázeli se do všeho s potrhlym zanícením těch dávných dob, které se později stalo o tolik smutnější a soudnější a prázdné. Ale teď tancovali nočním městem jako šílenci a já se coural za nima, což vlastně dělám celý život – courám se za lidma, kteří mě zajímají, protože lidi, jediní opravdoví lidi, co znám, jsou blázni, blázni do života, ukecaní blázni, cvoci k spasení, ti, kteří chtějí mít všechno – a hned!, kteří nikdy nezívají a neříkají věci-co-se-sluší, ale hoří, hoří, hoří jako ta báječná rachejtla, co se rozprskne a vystřelí tisíce pavoucích noh proti hvězdám, jen namodralá světluška zůstane uprostřed a všichni vzdychnou „Júúú!“. Jak jen to říkali těmhle mladým lidem v Goethově Německu? Aby se Dean naučil psát jako Carlo – tohle už o něm znáte –, napadal ho svou zlatou duší, duší všech podfukářů. „Carlo, nech mě něco říct – já ti říkám, že...“ Neviděl jsem je skoro čtrnáct dní, během kterých se jejich přátelství upevnilo krutou porcí celodenních – celonočních diskusí.

Pak přišlo jaro – skvělejší čas pro cestování – a všichni z roztroušený party se chystali někam vyrazit. Já zuřivě pracoval na svém románu, a když jsem byl v půlce – po výletě na Jih, kam jsme jeli s tetou navštívit mého brácha Rocca –, byl jsem konečně připravený na svou první cestu na Západ.

Dean už byl pryč. Vyprovodili jsme ho tehdy s Carlem na autobusové nádraží na Čtyřiatřicáté. Měli tam v poschodí automat, kde jste se za čtvrtáček mohli sami vyfotografovat. Carlo si sundal brýle a vypadal bez nich dost zlověstně. Dean se postavil z profilu a tvářil se pěkně vyjukaně. Já se vyfotil zepředu a vypadal jsem jako třicetiletý Ital, který by zavraždil kohokoli, kdo by řekl cokoli proti jeho matce. Tuhle fotku si Carlo a Dean rozpůlili žiletkou a každý si svou půlku schoval do portmonky. Dean měl na sobě parádní dvouřadové kvádru pro svou dlouhou cestu zpátky do Denveru: skončilo se jeho první povražení v New Yorku. Vlastně to ani moc povražení nebylo, protože se na tom parkovišti nadřel jako mezek. Nejfantastičtější poskok na parkovištích celého světa. Zacouval autem sedmdesátkou do úzké štěrbině a zastavil těsně u zdi, vyskočil, proběhl mezi blatníky, vletěl do jinýho auta,

na pětáku z něho dostal osmdesátku, našel jinou škvíru, zabouchnul dveře tak opatrně – prásk! –, až se auto celý rozhoupalo, ale to už pádil jinam, sebral kupóny z police, mihnul se jako král všech sprinterů, podal kupón, skočil do dalšího fára, co právě přijelo, majitel ještě nebyl venku, ale on už seděl uvnitř – prostě ho podlezl, když ten člověk vylízl ven –, naturoval auto dřív, než stačil zavřít dveře, a zas pryč k jinému fleku, zatačka, vklouznul do další díry, zabrzdil, vyskočil, utíkal; a tak bez přestávky celou noc po osm hodin, za dopravní špičky v podvečer, v návalu, když se lidi vracejí z divadla, v ukoptěných, zamaštěných gatích, v roztrhaném beránku, ve zmlácených botách, co klapají. Teď si teda koupil ten nový oblek na cestu zpátky, modrý s úzkými proužky, s vestou, a to všechno sakumprásk za jedenáct dolarů na Třetí avenue, včetně hodinek s řetízkem a s kufříkovým psacím strojem, na kterém se začne učit psát v denverském podnájmu, hned jak si tam sežene nějakou práci. Rozloučili jsme se nad párkama a fazolema na Sedmé avenue u Rikera a pak Dean nastoupil do autobusu s cedulí Chicago a odjel do noci. Tak takhle odfrčel náš caballero a tehdy jsem si slíbil, že vyrazím taky, jen co se jaro trošku rozhejbá a otevře celou zem. – Takhle se teda můj zážitky ze života na cestě začaly a to všechno ostatní, co mělo ještě přijít, je dostatečně krásný, abych o tom vyprávěl.

Jasně, a že jsem chtěl poznat Deana líp, než jsem ho zatím znal, nebylo jen kvůli tomu, že jsem jako spisovatel potřeboval nové zážitky nebo že už jsem prokouk celý ten koloběh studentského života a nic nového jsem už od něho nemohl čekat, ale hlavně proto, že mi Dean (i přes naše rozdílné povahy) připomínal jakéhosi mého dávno ztraceného bratra. Pohled na jeho trpící vyzáblou tvář s dlouhými kotletami, na jeho naběhlý, svalnatý, věčně upocený krk mě nutil vzpomínat na mé dětství prožité na smetištích, v tůních nebo na obou březích řeky Passaic v Patersonu. Ušmudlané montérky na něm visely tak vznešeně, že bys podobné nesehnal u žádného krejčího, pokud bys je nezískal darem od Velkého Krejčího Ryzí Přírozenosti, a to se Deanovi přes všechny ty trampoty, co měl, podařilo. Tak nadšeně, jako mluvil on, mluvivali kdysi i všichni mí kámoši a bráškové pod mostem a mezi řvoucíma motorkama a rozvěšenýma šňůrama prádla v sousedství a na zápražích před ospalými domy, kde sedávali kluci a hráli na kytaru, zatímco jejich starší bráchové už museli srotit ve fabrice. Všichni mí současní kamarádi byli „intelektuálové“: Chad – Nietzschem poznamenaný antropolog Carlo Marks, který hlubokým hlasem přednášel své zapeklité surrealistické

vážné hvězdné hovory, Starouš Bull Lee a jeho zdlouhavé kritické plky o všem – teda proti všemu; nebo ostatní, to byli zas nedonošení raubíři jako ten náfuka Elmer Hassel se svým povzneseným úšklebkem nebo Jane Leeová, rozvalená na orientálním plédu a ofrňující se nad New Yorkerem. To, co měl Dean, to byla inteligence přesná, osvícená a kompletní, bez špetky nějaké zdlouhavé, učené a nudné „intelektuálštiny“. A jeho „delikvence“, to nebylo nic, co by se mračilo nebo šklebilo, to bylo divoké hulákavé přeplácnutí americké srandy, zapadák, západní vítr, óda z prerie, něco nového, dlouho předvídaného, dlouho přicházejícího (nic víc, než že kradl auta pro své šílené projížďky). A zatímco mí newyorští přátelé negace a nočních můr chtěli pro všelijaké vyčtené nebo politické nebo psychoanalytické důvody zbourat společnost, Dean si touhle společností jen svištěl, posedlý po chlebu, posedlý po milování, bez zájmu o to, kudy a kam se to řítí, „dokud seženu ženskou s tím vším, co má mít mezi nohama,“ a „dokud jsme schopný se najíst, synku, slyšíš mě! Mám hlad, umírám hlady! Dem se najíst! Honem!“ – a vypadli jsme se najíst, bůhvíkam, jak praví Kazatel: „Toť tvůj úděl pod sluncem.“

Dean – zapadák se sluncem v rodokmenu. Dean, před kterým mě má teta varovala, že mě může dostat do roztodivných trapasů, ale já teď neviděl nic jinýho než nové obzory a slyšel „volání“ a věřil tomu všemu. Byl jsem mladej. A nějaké ty trable nebo hádky, kdy mě Dean zavrhl jako kamaráda, nebo později, kdy mě nechal samotnýho na vyhledovělých chodnicích či ve stonavých postelích – co na tom záleželo? Byl jsem mladej spisovatel a potřeboval jsem zvednout kotvy.

Vím, že tam kdesi podél patníků budou holky a vize a všechno: vím, že tam kdesi podél patníků mi někdo podá perlu.¹⁸⁶

¹⁸⁶ KEROUAC, Jack. *Na cestě*. Překlad Jiří Josek. Vyd. 4. Praha: Argo, 1997. S. 5–12. AAA: edice anglo-amerických autorů; sv. 1.

3.9 Vyučovací hodina č. 9

Příloha 9 – Zkrácená povídka *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují*

1.

Na dvěstěčtyřicáté druhé stránce *Dějin první světové války* od Liddella Harta se lze dočíst, že ofenziva třinácti britských divízi (podporovaných tisíci čtyřmi sty děly) proti linii Serre-Montauban byla plánována na čtyřiaadvacátého července roku 1916 a musela být odložena na devětadvacátého července ráno. Zpoždění – zajisté vcelku bezvýznamné – způsobily prudké deště (poznává kapitán Liddell Hart). Na celou záležitost vrhá nečekané světlo následující prohlášení, nadiktované, přečtené a podepsané doktorem Jou Cunem, bývalým profesorem angličtiny a čching-taoské *Hochschule*. První dvě stránky prohlášení chybí.

„... a zavěsil jsem sluchátko. Vzápětí jsem si uvědomil, že hlas, který mi odpověděl německy, znám. Byl to hlas kapitána Richarda Maddena. Madden v oddělení Viktora Runeberga znamenal konec našeho úsilí i našich životů – ale to mi připadalo naprosto vedlejší, nebo mi to tak *mělo připadat*. Madden v oddělení Viktora Runeberga znamenal, že Runeberg byl zatčen, nebo zavražděn. Dřív než zapadne slunce, stihne mě asi stejný osud. Madden nezná slitování. Lépe řečeno, nesmí znát slitování. Je to Ir v anglických službách, je nařčen z vlastenecké vlačnosti a možná i ze zrady. Jak by potom s horlivostí a povděkem nevyužil zázračně příznivé okolnosti: odhalit, zatknout a možná i zabít dva agenty Německé říše? Šel jsem nahoru do pokoje, nesmyslně jsem se zamkl a natáhl se jsem se na úzkou železnou postel. [...] Nechtělo se mi věřit, že den, který proběhl bez varovných znamení a symbolů, by mohl pro mne být dnem nelítostné smrti. [...] Uprostřed nenávisti a strachu (teď, když jsem přelstil Richarda Maddena a mé hrdlo dychtí po oprátce, mi už pramálo záleží na tom, že se zmiňuji o strachu) mi blesklo hlavou: Ten bouřlivý a nepochybně úspěšný bojovník netuší, že mám Tajemství – přesné místo na břehu Ancry, kde je nový britský dělostřelecký arzenál. [...] Kdyby tak má ústa, dřív než je roztrhne kulka, mohla vykřiknout to jméno, až by je uslyšeli i v Německu... Můj lidský hlas je příliš slabý. Jak to

zařídít, aby dolehl k Šěfovi? [...] Za deset minut jsem měl plán promyšlený. Telefonní seznam mi udal jméno jediného člověka, který byl schopen předat zprávu.“¹⁸⁷

2.

Jsem zbabělec. Teď to mohu říci, když jsem provedl plán, který by každý označil za riskantní. Uvědomuji si, že uskutečnit něco takového bylo strašné. Vůbec jsem to neudělal pro Německo. Ani za mák mi nezáleží na barbarské zemi, která mě přinutila k podlosti, jakou je špionáž. Navíc jsem pak poznal v Anglii muže – skromného muže –, který pro mne není o nic menší než Goethe. Mluvil jsem s ním sotva hodinu, ale po tu dobu byl pro mne Goethem... Provedl jsem svůj plán, protože jsem cítil, že Šéf má tak trochu strach z lidí mé rasy – z nespočetných předků spojujících se v mé osobě. Chtěl jsem mu dokázat, že člověk žluté pleti může zachránit jeho armády. Nadto jsem pak musel uprchnout před kapitánem. Jeho hlas i jeho ruce mohly každou chvíli zaklepat na dveře mého pokoje. V tichosti jsem se oblékl, dal si před zrcadlem sbohem, sešel jsem po schodech dolů, pozorně obhlédl klidnou ulici a vyšel ven. [...] Jel jsem do osady Ashgrove, ale koupil jsem si lístek do vzdálenější stanice. Vlak odjížděl za několik minut, v osm padesát. Zrychlil jsem krok. Příští vlak jel o půl desáté. Nástupiště bylo skoro prázdné. Prošel jsem vagony. [...] Vlak se dal konečně do pohybu. Nějaký muž běžel marně až na konec nástupiště. Poznal jsem ho. Byl to kapitán Richard Madden. Skrčil jsem se na opačném konci sedadla, dál od obávaného okna. Byl jsem zdrcený a celý jsem se chvěl.

Zdrcující dojem pak vystřídal skoro mrzký pocit štěstí. Řekl jsem si, že souboj už probíhá a že první střetnutí skončilo pro mě úspěšně, když jsem aspoň na čtyřicet minut a možná jen díky náhodě odrazil výpad svého protivníka. Přesvědčoval jsem se, že tohle nepatrné vítězství je předzvěstí vítězství konečného. Přesvědčoval jsem se, že to není tak nepatrné vítězství. Nebýt totiž drahocenného časového rozdílu, který mi poskytl jízdní řád, seděl bych už ve vězení, nebo bych byl mrtvý. Můj zbabělý pocit štěstí je důkazem, přesvědčoval jsem se (a byla to pořád stejná sofistika), že dokážu své dobrodružství dovést ke zdárnému konci. [...] Vlak mírně ujížděl mezi jasany. Zastavil se skoro uprostřed polí.

¹⁸⁷ BORGES, Jorge Luis. *Fikce; Alef*. Překlad Kamil Uhlíř. Praha: Argo, 2009. S. 89–91.

Nikdo nevyvolával jméno stanice. ‚Ashgrove?‘ zeptal jsem se chlapců na nástupišti. ‚Ashgrove,‘ odpověděli. Vystoupil jsem.

Nástupiště osvětlovala lampa, ale obličeje chlapců zůstávaly ve stínu. Jeden z nich se mne zeptal: ‚Jdete k doktorovi Stephenu Albertovi?‘ Druhý dodal, aniž čekal na mou odpověď: ‚Je to daleko, ale nezabloudíte, když se dáte touhle cestou doleva a na každém rozcestí zahnete zas doleva.‘ Hodil jsem jim minci (poslední), sešel jsem po několika kamenných schodech a vykročil na opuštěnou cestu. Pozvolna se svažovala. Byla hlinitá, nad hlavou se mi proplétaly větve a kulatý měsíc nízko na obloze jako by mě doprovázel.

Jednu chvíli mě napadlo, že Richard Madden nějakým způsobem odhalil můj zoufalý záměr. Vzápětí jsem si však uvědomil, že to není možné. Měl jsem se stále držet vlevo a tahle rada mi připomněla, že se tak obvykle postupuje v některých bludištích, má-li se dojít na prostřední nádvoří. V bludištích se trochu vyznám. Nadarmo nejsem pravnuk Cchuej Pena, který byl jünnanským guvernérem a vzdal se světské vlády, aby mohl napsat román ještě zalidněnější než *Chung-lou-meng* a aby vybudoval bludiště, v němž by každý zabloudil. Třináct roků zasvětil oběma tak odlišným úkolům. Zavraždila ho však ruka nějakého cizince, román byl nesrozumitelný a nikdo nevěděl, kde je bludiště. Pod korunami anglických stromů jsem přemítal o ztraceném bludišti. [...] Napadlo mě, že člověk může být nepřítelem jiných lidí, jiných chvil jiných lidí, ale nemůže být nepřítelem země: světlušek, slov, zahrad, potůčků, západů slunce. Tak jsem došel k vysoké zrezivělé bráně. Mezi jejím mřížovím jsem rozeznal stromořadí a jakýsi altán. Náhle jsem si uvědomil dvě věci. Ta první byla triviální. Druhá skoro neuvěřitelná: hudba zaznívala z altánů a byla to čínská hudba. Proto jsem ji tak naplno vnímal, aniž jsem jí věnoval pozornost. Nevzpomínám si, jestli byl u brány obyčejný či elektrický zvonek, nebo jestli jsem zatleskal. Jiskření hudby nepřestávalo.

Z vnitřku obydlí se však přibližovala svítilna. Svítilna, kterou stromy přeškrtařovaly a chvílemi zhasínaly. Papírová svítilna, která měla tvar bubínku a barvu měsíce. Nesl ji muž vysoké postavy. Neviděl jsem mu do tváře, protože mě světlo oslňovalo. Otevřel bránu a řekl zvolna mým rodným jazykem:

‚Vidím, že si milosrdný Si Pcheng umínil napravit mou samotu. Budete si nepochybně chtít prohlédnout zahradu.‘

Rozpoznal jsem jméno jednoho z našich konzulů a zmateně jsem opakoval:

„Zahradu?“

„Zahradu, v které se cestičky rozvětvují.“

V mých vzpomínkách se cosi pohnulo a s nepochopitelnou jistotou jsem řekl:

„Zahradu mého předka Cchuej Pena.“

„Vašeho předka? Vašeho slavného předka? Pojd'te dál.“

Vlhká pěšina se klikatila jako cestičky mého dětství. Přišli jsme do knihovny a orientálními i západními svazky. [...]

Stephen Albert mě s úsměvem pozoroval. Byl (jak jsem už řekl) vysoké postavy, měl ostré rysy, šedé oči a šedivý vous. Bylo v něm cosi kněžského a také námořnického. Potom mi vyprávěl, že předtím, než „začal usilovat o to, aby se stal sinologem“, byl misionářem v Tchien-ťinu.

Posadili jsme se. Já na dlouhý nízký divan, on zády k oknu a k vysokým kulatým hodinám. Odhadoval jsem, že můj pronásledovatel Richard Madden sem dorazí nejdřív za hodinu. Mé nezvratné rozhodnutí mohlo tedy počkat.¹⁸⁸

3.

„Cchuej Pena potkal podivuhodný osud,“ řekl Stephen Albert. „Byl guvernérem rodné provincie, měl hluboké znalosti z astronomie i astrologie, byl neúnavným vykladačem kanonických knih, byl šachistou, proslaveným básníkem a kaligrafem. To všechno opustil proto, aby mohl napsat knihu a zkonstruovat bludiště. Vzdal se potěšení z útisku, ze spravedlnosti, početného lůžka, hostin, dokonce i učenosti a uzavřel se na třináct let do Altánu Průzračné Samoty. Po jeho smrti našli dědici jen zmatené rukopisy. Jak snad víte, chtěla rodina rukopisy přiřknout ohni, ale vykonavatel závěti – taoistický nebo budhistický mnich – naléhal na uveřejnění.“

¹⁸⁸ BORGES, Jorge Luis. *Fikce; Alef*. Překlad Kamil Uhlíř. Praha: Argo, 2009. S. 92–97.

„My, Cchuej Penovi pokrevní příbuzní,“ odpověděl jsem „nepřestali jsme toho mnicha proklínat. Uveřejnění rukopisu byla nepředloženost. Zdědili jsme místo knihy jen pochybnou hromádku navzájem si odporujících náčrtů. Jednou jsem knihu prohlížel: její hrdina v třetí kapitole umírá, ve čtvrté kapitole je naživu. Pokud se týká druhého Cchuej Penova díla, jeho Bludiště...“

„Bludiště je zde,“ ukázal na vysoký lakovaný psací pult.

„Bludiště ze slonoviny!“ zvolal jsem. „Docela maličké bludiště! ...“

„Bludiště ze znaků,“ opravil mě. „Neviditelné bludiště času. Jsem jen barbarský Angličan, ale bylo mi dopřáno rozluštit toto průhledné tajemství. Uplynulo již víc než sto let a je nemožné zjistit všechny podrobnosti, ale není tak obtížné se domyslet, jak to vlastně bylo. Cchuej Pen prý jednou řekl: „Odcházím do ústraní, abych mohl napsat knihu,“ A podruhé zase řekl: „Odcházím do ústraní, abych mohl vytvořit bludiště.“ Všichni mysleli, že jde o dvě díla. Nikomu nenapadlo, že kniha a bludiště jsou jedna a táž věc. Altán Průzračné Samoty stál uprostřed zahrady, která byla asi spleť. Tato skutečnost možná vnukla lidem myšlenku na hmotné bludiště. Cchuej Pen zemřel a nikdo na celém rozsáhlém území, které mu patřovalo, bludiště nenašel. Zmatenost románu mi vnukla myšlenku, že to je vlastně ono bludiště. K správnému rozřešení problému mě přivedly dvě okolnosti. Za prvé: podivná legenda, která vypráví, že prý Cchuej Pen pojal záměr vytvořit bludiště, jež by bylo přísně nekonečné. Za druhé: zlomek dopisu, který jsem objevil.“

Albert vstal. Na okamžik se ke mně otočil zády. Otevřel jednu zastávku zlaceného a začernalého psacího pultu. Obrátil se a v ruce držel papír, který měl kdysi tmavočervenou barvu, ale teď byl růžový, tenký, čtverečkovaný. Byla to právě Cchuej Penova kaligrafická sláva. S vroucím zaujetím, a aniž jsem chápal pravý smysl slov, četl jsem větu, kterou tenounkým štětečkem napsal člověk mé krve: „Zanechávám některým (ne všem) budoucnostem svou zahradu, v které se cestičky rozvětvují.“ Vrátil jsem mlčky papír Albertovi.

„Než jsem vyhrabal tento dopis,“ pokračoval, „kladl jsem si otázku, jak se může některá kniha stát nekonečnou. Nedovedl jsem si to představit jinak, než že by to musel být cyklický, kruhový svazek. Svazek, jehož poslední stránka by se do písmene shodovala

s první a byla by tu možnost nekonečného opakování. [...] Nevěděl jsem kudy kam a právě tehdy mi z Oxfordu poslali rukopis, který jste si prohlédl. Věta ‚Zanechávám některým (ne všem) budoucnostem svou zahradu, v které se cestičky rozvětvují,‘ mě přirozeně zaujala. Skoro okamžitě se mi v hlavě rozjasnilo: *Zahrada, v které se cestičky rozvětvují* znamenala onen chaotický román a výraz ‚některým (ne všem) budoucnostem‘ vyvolal v mé mysli představu rozdvojení v čase, v prostoru. Znovu jsem si přečetl celé dílo a má domněnka se potvrdila. Ve všech smyšlených příbězích se člověk postavený před několikerou alternativu rozhodne pro jednu a ostatní vyloučí. V příběhu napsaném takřka neproniknutelným Cchuej Penem se rozhodne současně pro všechny. Takto *vytváří* různé budoucnosti, různé časové linie, které se taky množí a rozvětvují. Proto je román tak rozporný. Dejme tomu, že Fang má nějaké tajemství. Na dveře mu zaklepe neznámý muž. Fang se rozhodne ho zabít. Naskýtá se přirozeně několikeré řešení zápletky: Fang může zabít vetřelce, vetřelec může zabít Fanga, oba mohou uniknout smrti, oba mohou zemřít atd. V Cchuej Penově díle se vyskytují všechna řešení zápletek a každé řešení vyústí do dalšího větvení. Někdy se v tomto bludišti cestičky setkávají: přijdete například sem ke mně, ale v jedné z možných minulostí jste byl mým přítelem, v další mým přítelem. Smíříte-li se s mou nenapravitelnou výslovností, přečtu vám několik stránek.‘

V živém kruhu lampy byla jeho tvář nepochybně tváří starce, ale měla v sobě cosi nezlomného, a dokonce nesmrtelného. S pomalou přesností přečetl dvě různá znění téže epické kapitoly. V prvním znění pochoduje vojsko do bitvy pustými horami. [...] V druhém znění totéž vojsko prochází palácem, v kterém se odbývá slavnost. [...]

Stephen Albert pokračoval:

‚Nemyslím, že by si byl váš slavný předek hrál jen tak zbůhdarma s variacemi. [...] Větší část románu zabírá filozofická polemika. Víím, že žádný problém tak Cchuej Pena nezneklidňoval a netížil jako propastný problém času. Nuže tohle je právě *jediný* problém, který se nevyskytuje na stránkách *Zahrady*. Její autor dokonce ani nepoužívá slova znamenajícího *čas*. Jak byste si vysvětlil tohle dobrovolné opomenutí?‘

Navrhl jsem různá vysvětlení. Žádné nebylo uspokojivé. Diskutovali jsme o tom a Stephen Albert se nakonec zeptal:

„Které slovo se nesmí vyslovit v hádance o šachu?“

Chvíli jsem přemýšlel a odpověděl jsem:

„Slovo *šachy*.“

„Přesně tak,“ řekl Albert. „*Zahrada, v které se cestičky rozvětvují* je nesmírně rozsáhlá hádanka nebo podobenství o času. Čas je skrytá příčina, která si nepřeje být označena pravým jménem. [...] Tato spleť časů, jež se přibližují, rozvětvují nebo se po celá staletí k sobě chovají nevšímavě, zahrnuje *všechny* možnosti. Neexistujeme ve většině těch časů. V některých existuje vy a já ne. V jiných existuji já, a vy ne. V jiných zas existuje oba. V tomto čase, který mi poskytuje šťastná náhoda, jste přišel do mého domu. V jiném čase jste mě našel mrtvého, když jste procházel zahradou. V jiném čase zas říkám přesně stejná slova, ale jsem omyl, přízrak.“

„V každém z těch časů,“ řekl jsem a lehce jsem se zachvěl, „jsem vám vděčný a ctím vás za to, že jste znovu vytvořil Cchuej Penovu zahradu.“

„V každém ne,“ namítl tiše a usmál se. „Čas se donekonečna rozvětvuje a směřuje k nesčetným budoucnostem. V jedné z nich jsem vaším nepřítelem.“¹⁸⁹

4.

[...] Zvedl jsem zrak a nehluboký tíživý sen se rozplynul. Ve žluté a černé zahradě bylo vidět jediného muže. Ten muž byl pevný jako socha, ten muž se blížil po cestičce a byl to kapitán Richard Madden.

„Budoucnost už existuje,“ řekl jsem, „ale jsem v ní vaším přítelem. Mohl bych se ještě jednou podívat na ten dopis?“

Albert vstal. Vysoká postava u vysokého psacího pultu. Otevřel zásuvku a přitom se ke mně na chvíli otočil zády. Revolver jsem už měl připravený. Pečlivě jsem namířil a vystřelil. V tu chvíli se Albert bez zasténání zhroutil. Přísahám, že byl okamžitě mrtev. Jako by ho byl srazil blesk.

¹⁸⁹ BORGES, Jorge Luis. Fikce; Alef. Překlad Kamil Uhlíř. Praha: Argo, 2009. S. 97–104.

Co se dělo potom, je neskutečné a bezvýznamné. Madden vpadl do místnosti a zatkl mě. Byl jsem odsouzen k trestu smrti provazem. Dosáhl jsem ohavného vítězství: sdělil jsem do Berlína tajné jméno města, jež mají napadnout. Včera je bombardovali. Dočetl jsem se to v novinách, které v témž čísle předložily anglické veřejnosti záhadnou smrt známého sinologa Stephena Alberta, zavražděného neznámým Jou Cunem. Šéf záhadu rozluštil. Ví, že jsem stál před problémem, jak mu (vzdor panující válečné vřavě) označit město, které se jmenuje Albert, a že mi nebylo nic jiného než zabít člověka stejného jména. Neví (nikdo nemůže vědět) o mé bezměrné lítosti a únavě.¹⁹⁰

3.10 Vyučovací hodina č. 10

Roviny	Otázky
„Já a text“	<p>Co mi to připomíná z mého života?</p> <p>Stalo se mi něco podobného, když jsem...</p> <p>Co se v textu podobá mému životu?</p> <p>Tato část mi připomíná...</p> <p>Co je jiného v mém životě? Cítím se jako (postava), když... (v jaké situaci)</p> <p>Stalo se mi již něco podobného?</p> <p>Jak to souvisí s mým životem?</p> <p>Jak jsem se cítil, když jsem četl/a?</p> <p>Kdyby se mi to stalo, tak bych...</p>
„Text a jiný text“	Četl/a jsem nějakou podobnou knihu?

¹⁹⁰ Tamtéž, s. 104–105.

	<p>Tato kniha mi připomíná (jinou knihu), protože...</p> <p>V čem je text podobný ostatním textům, které jsem již přečetl/a?</p> <p>V čem se text liší od ostatních textů, které jsem již přečetl/a?</p> <p>Už jsem někdy četl/a o něčem podobném?</p>
<p>„Text a svět okolo nás“</p>	<p>Setkal/a jsem se s podobnou situací i v reálném světě?</p> <p>V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit?</p> <p>V čem je situace v textu naopak jiná, než ji známe?</p> <p>Tato část mi připomíná reálnou situaci, protože...</p>
<p>Tabulka 4 – Reflexe četby (1984)</p>	

Příloha 10 – Ukázka z knihy 1984

DÍL III., KAPITOLA III.

„Tvoje reintegrace bude mít tři stadia,“ řekl O’Brien. „Učení, pochopení a přijetí. Je načase, abys postoupil do druhého stadia.“

Winston ležel jako vždy natažený na zádech. Ale už dlouho měl pouta volnější. Stále ještě ho poutala k lůžku, ale už mohl trochu pohybovat koleny, otáčet hlavu ze strany na stranu a hýbat pažemi v loktech. Číselník mu už také nenaháněl takovou hrůzu. Záchvatům bolesti

se mohl vyhnout, kdyby byl dost důvtipný; kdykoli však projevil hloupost, O'Brien posunul páčku. Někdy proběhlo celé sezení bez použití číselníku. Nepamatoval se, kolik těch sezení bylo. Celý proces se táhl neurčitou dobu – možná týdny – a intervaly mezi jednotlivými sezeními se daly počítat na dny, někdy taky na hodiny.

„Když tu tak ležíš,“ řekl O'Brien, „kladeš si často otázku – dokonce ses mě na to i ptal – proč na tebe Ministerstvo lásky vynakládá tolik času a námahy. Když jsi byl na svobodě, trápila tě v podstatě stejná otázka. Chápal jsi mechanismus společnosti, v níž jsi žil, ale ne motivy, které jí hýbou. Pamatuješ, jak sis zapsal do deníku: *Chápu jak, nechápu proč?* Když jsi tenkrát uvažoval o tom *proč*, pochyboval jsi o svém duševním zdraví. Četl jsi *knihu*, Goldsteinovu *knihu*, anebo aspoň část. Řekla ti něco, co jsi předtím nevěděl?“

„Tys ji četl?“ zeptal se Winston.

„Já jsem ji napsal. Totiž, spolupracoval jsem na ní. Jak víš, žádnou knihu nepíše jen jeden člověk.“

„Je pravda, co se v ní píše?“

„Co se tam popisuje, ano. Ale program, který se tam předkládá, je nesmyslný. Tajné shromažďování poznatků, postupné rozšiřování osvěty, nakonec proletářská vzpoura, svržení Strany. Sám jsi předpovídal, že takový bude její obsah. To všechno je nesmysl. Proletáři se nikdy nevzbouří, ani za tisíc ani za milión let. Nemohou. Nemusím uvádět důvod, znáš ho. Pokud jsi někdy spoléhal na sny o násilném povstání, musíš se jich vzdát. Neexistuje způsob, jak svrhnout Stranu. Vláda Strany potrvá navždy. Z toho vycházej ve svých úvahách.“

Přistoupil blíže k lůžku. „Navždy!“ opakoval. „A teď se vrátíme k otázce *jak* a *proč*. Docela dobře chápeš, jak se Strana udržuje u moci. Teď mi pověz, proč na moci tak lpíme. Jaký máme motiv? Proč tu moc tak chceme? Tak mluv,“ dodal, když Winston neodpovídal.

Přesto Winston ještě chvíli mlčel. Přemohl ho pocit únavy. O'Brienovi se vrátil do tváře šílený záblesk nadšení. Winston věděl předem, co O'Brien řekne: že Strana nebaží po moci

pro vlastní cíle, ale pro dobro většiny. Usiluje o moc, protože lidé jsou křehká, zbabělá stvoření, která neunesou svobodu, nedovedou se postavit tváří v tvář pravdě, musí být ovládáni a systematicky klamáni jinými, kteří jsou silnější než oni. Že lidstvo má na vybranou mezi svobodou a štěstím a že pro obrovskou masu lidstva je štěstí lepší. Že Strana je odvčným ochráncem slabých, oddanou sektou, která páchá zlo, aby mohlo nastoupit dobro, obětující přitom vlastní štěstí pro štěstí druhých. Strašné je, pomyslel si Winston, strašné je, že když to O'Brien říká, asi tomu věří. Odráží se mu to ve tváři. O'Brien věděl všechno. Věděl tisíckrát líp než Winston, jaký svět ve skutečnosti je, v jakém ponížení žijí masy lidských bytostí a pomocí jakých lží a barbarství je v něm Strana udržuje. Všechno už pochopil, všechno zvažil a nic se nezměnilo; všechno ospravedlňuje konečný cíl. Co člověk zmůže, říkal si Winston, proti šílenci, který je inteligentnější než on, poctivě vyslechne jeho argumenty a potom prostě setrvá ve svém šílenství?

„Vládnete nad námi pro naše vlastní dobro,“ řekl chabě. „Jste přesvědčeni, že lidské bytosti nejsou uzpůsobeny k tomu, aby si samy vládly, a proto...“

Trhl sebou a skoro vykřikl. Svíravá bolest mu projela tělem. O'Brien postrčil páku na číselníku na třicet pět.

„To bylo hloupé, Winstone, hloupé,“ řekl. „Měl by sis dobře rozmyslet, než něco takového řekneš.“

Vrátil páčku a pokračoval.

„Odpovím ti na otázku sám. Je to asi takhle. Strana usiluje o moc výhradně kvůli moci samé. Nejde nám o dobro chudých; jde nám jediné o moc. Nejde nám o bohatství nebo přepych, dlouhý život nebo štěstí; jen o moc, o čistou moc. Co znamená čistá moc, to hned pochopíš. Lišíme se od všech oligarchií minulosti v tom, že víme, co děláme. Všichni ostatní, ba i ti, co se nám podobali, byli zbabělci a pokrytci. Němečtí nacisté a ruští komunisté se nám svými metodami velmi přiblížili, ale nikdy neměli odvalu přiznat si, jaké jsou jejich motivy. Předstírali a možná dokonce věřili, že se chopili moci nechtěně a na omezenou dobu a že hned za rohem leží jakýsi ráj, kde si lidské bytosti budou rovny a kde budou šťastné. My takoví nejsme. Víme, že se nikdo nikdy nechápe moci s tím úmyslem, že se jí vzdá. Moc

není prostředek, ale cíl. Diktatura se nenastoluje proto, aby se zabezpečila revoluce. Revoluce se dělá, aby se zabezpečila diktatura. Cílem pronásledování je pronásledování. Cílem mučení je mučení. Cílem moci je moc. Už mi začínáš rozumět?“

Winstona zarazilo, jako už předtím tolikrát, jak O'Brienova tvář vypadá unavená. Byla silná, masitá a brutální, byla v ní inteligence a jakási ovládaná vášeň, před níž se cítil bezmocný; ale byla k smrti unavená. Pod očima měl váčky, kůže na lících kostech visela. O'Brien se nad ním sklonil a úmyslně k němu svou strhanou tvář přiblížil.

„Ty si myslíš,“ řekl, „že můj obličej je starý a unavený. Myslíš si, že mluvím o moci, a přitom nejsem schopen zabránit ani úpadku vlastního těla. Nedovedeš pochopit, Winstone, že jedinec je jen buňka? Únava buňky je silou organismu. Zemřeš snad, když si ostříháš nehty?“

Odvrátil se od lůžka a začal rázovat místností s jednou rukou v kapse.

„Jsme kněží moci,“ řekl. „Bůh je moc. Ale v tvém případě je nyní moc jenom slovo. Je na čase, aby sis utvořil představu o tom, co moc znamená. Především si musíš uvědomit, že moc je kolektivní. Jedinec má moc pouze tehdy, když přestane být jedincem. Znáš přece heslo Strany: *Svoboda je otroctví*. Napadlo tě někdy, že se to dá obrátit? *Otroctví je svoboda*. Když je lidská bytost osamocená – tedy svobodná – je vždycky poražena. Musí tomu tak být, protože každá lidská bytost je odsouzena zemřít, což je největší prohra. Když se však člověk dokáže dokonale a naprosto podřídit, dovede uniknout vlastní identitě a splynout se Stranou tak, že sám je Stranou, potom je všemocný a nesmrtelný. Za druhé si musíš uvědomit, že moc je mocí nad lidskými bytostmi. Nad tělem, ale především nad vědomím. Moc nad hmotou – nad vnější realitou, jak bys to řekl ty, není důležitá. My už hmotu ovládáme absolutně.

Winston si na chvíli přestal všimnout číselníku. Prudkým pohybem se pokusil zvednout a posadit se, ale podařilo se mu jen bolestně se zkroutit.

„Jak to, že ovládáte hmotu?“ vybuchl. „Vždyť neovládáte ani podnebí, ani zákon přitažlivosti. A jsou přece nemoci, bolest, smrt...“

O'Brien ho umlčel pohybem ruky. „Ovládáme hmotu, protože ovládáme vědomí. Realita je uvnitř lebky. To se postupně dovíš, Winstone. Není nic, co bychom nedokázali. Neviditelnost, levitace – cokoli. Mohl bych tuhle podlahu odplavit jako mýdlovou bublinu, kdybych chtěl. Ale já nechci, protože Strana to neřádá. Musíš se zbavit představ o přírodních zákonech z devatenáctého století. My vydáváme přírodní zákony.“

„Nevydáváte! Nejste ani pány celé téhle planety. Co Eurasie a Eastasie? Ani ty jste ještě nedobyli.“

„To není podstatné. Dobudeme jich, až se nám to bude hodit. A i kdyby ne, co na tom záleží? Můžeme je vymazat ze skutečnosti; svět je Oceánie.“

„Ale svět sám je jen zrnko prachu. A člověk je nepatrný, bezmocný! Jak dlouho existuje? Milióny roků byla Země neobydlená.“

„Nesmysl. Země je tak stará jako my, o nic starší. Jak by mohla být starší. Všechno existuje v lidském vědomí.“

„Ale skály jsou plné kostí vyhynulých živočichů – mamutů, mastodontů a obrovských ještěřů, kteří tu žili dávno předtím, než bylo vůbec o člověku slyšet.“

„Viděl jsi někdy ty kosti, Winstone? Samozřejmě že ne. Vymysleli si je biologové devatenáctého století. Před člověkem nebylo nic. Po člověku, kdyby nějak skončil, nepřijde nic. Mimo člověka nic neexistuje.“

„Kromě nás existuje celý vesmír. Podívej se na hvězdy! Některé jsou vzdálené milión světelných roků. Jsou navždy mimo náš dosah.“

„Co jsou hvězdy?“ řekl O'Brien lhostejně. „Ohně pár kilometrů odtud. Mohli bychom jich dosáhnout, kdybychom chtěli. Anebo bychom je mohli vymazat. Země je střed vesmíru. Slunce a hvězdy obíhají kolem ní.“

Winston udělal další křečovitý pohyb. Tentokrát neřekl nic. O'Brien pokračoval, jako by odpovídal na vyslovenou námitku:

„Pro určité účely to samozřejmě neplatí. Když se plavíme přes oceán anebo když předpovídáme zatmění, často zjistíme, že je vhodné předpokládat, že Země obíhá kolem Slunce a hvězdy jsou vzdálené miliardy kilometrů. Ale co na tom? Myslíš si, že nedokážeme vytvořit dvojí astronomickou soustavu? Hvězdy mohou být blízké nebo vzdálené, podle toho jak to potřebujeme. Myslíš, že to naši matematici nezvládnou? Zapomněl jsi na dvojmysl.“

Winston se zvrátil dozadu. Ať řekl cokoli, okamžitá odpověď ho udeřila jako rána kyjem. A přesto věděl, že má pravdu. Určitě se dá dokázat, jak falešná je víra, že neexistuje nic mimo naše vědomí. Cožpak nebyla už dávno odhalena jako klam? Měla dokonce i jméno, ale to zapomněl. Koutky O'Brienových úst škubal úsměv, jak na něho svrchu shlížel.

„Řekl jsem ti, Winstone, že metafyzika není tvá silná stránka. Slovo, na které se snažíš rozpomenout, je solipsismus. Ale mylíš se. Toto není solipsismus. Když chceš, tak kolektivní solipsismus. To je ovšem něco jiného, dokonce pravý opak. Ale to jsme odbočili,“ dodal změněným tónem. „Skutečná moc, moc, o kterou musíme bojovat dnem i nocí, není moc nad věcmi, ale nad lidmi.“ Odmlčel se a na okamžik zase vypadal jako učitel, který se ptá nadějného žáka. „Jak uplatní člověk svou moc nad druhým, Winstone?“

Winston přemýšlel. „Tím, že ho přinutí trpět,“ odpověděl.

„Přesně. Tím, že ho přinutím trpět. Poslušnost nestačí. Pokud netrpí, jak si můžeš být jistý, že podléhá tvé vůli, a ne své vlastní? Moc spočívá v tom, že člověk způsobí druhému bolest a ponížení. Moc spočívá v tom, že se lidské vědomí roztrhá na kusy a zase složí do nových tvarů, podle toho, jak si usmyslíme. Začínáš chápat, jaký svět vytváříme? Přesný opak hloupých hédonistických Utopií, o kterých snili staří reformátoři. Svět strachu, zrady a útrap, svět, v němž týrá jeden druhého, svět, který, až se zlepší, nebude méně nemilosrdný, ale ještě nemilosrdnější. Pokrok v našem světě bude pokrok směrem k větší bolesti. Staré civilizace tvrdily, že jsou založeny na nenávisti. V našem světě nebudou žádné city kromě strachu, zloby, radosti z vítězství a sebepokoření. Všechno ostatní zničíme – všechno. Už teď potíráme návyky, myšlení, které přežívají z doby před Revolucí. Přet'ali jsme spojení mezi dítětem a rodiči, mezi člověkem a člověkem, mezi mužem a ženou. Už dnes se nikdo neodvážá důvěřovat manželce, dítěti anebo příteli. V budoucnosti nebudou však ani

manželky ani přátelé. Děti budou matkám odebírány při narození, jako se odebírají vajíčka slepicím. Pohlavní pud bude vykořeněn. Plození bude každoroční formalita, jako obnovení přidělových poukázek. Zrušíme orgasmus. Naši neurologové už na tom pracují. Nebude věrnost kromě věrnosti Straně. Nebude láska kromě lásky k Velkému bratru. Nebude smích kromě smíchu štěstí z vítězství nad poraženým nepřítelem. Nebude umění, nebude literatura, nebude věda. Až budeme všemocní, nebudeme vědu potřebovat. Nebude rozdíl mezi krásou a ošklivostí. Nebude zvědavost ani radost ze života. Všechny ostatní požitky budou zničeny. Ale vždy – na to nezapomínej, Winstone – vždy tu bude opojení mocí, které bude neustále sílit a bude stále rafinovanější. Stále, v každém okamžiku, bude existovat vzrušení z vítězství, pocit, že šlapeš po bezmocném nepříteli. Jestli chceš obraz budoucnosti, představ si vysokou botu, která dupe po lidské tváři – navždycky.“

Odmlčel se, jako by očekával, že Winston něco řekne. Winston se zase pokoušel schoulit na lůžku. Nemohl nic říci. Srdce jako by mu zamrzlo. O'Brien pokračoval:

„A zapamatuj si, že je to navždycky. Vždycky bude nějaká tvář, po které se bude šlapat. Vždycky bude nějaký kacíř, nepřítel společnosti, kterého znovu porazíme a ponížíme. Všechno, čím jsi prošel za tu dobu, co jsi v našich rukou, bude pokračovat, a bude to ještě horší. Špionáž, zrada, zatýkání, mučení, popravy, likvidace – to všechno nikdy nezmizí. Bude to svět hrůzy, a také svět triumfu. Čím bude Strana mocnější, tím méně bude tolerantní: čím slabší je opozice, tím tužší je despotismus. Goldstein a jeho kacířství budou žít navždycky. Každý den, v každé chvíli budou poráženi, diskreditováni, vysmíváni, popliváváni – a přece vždycky přežijí. Drama, které jsem s tebou přehrával sedm let, se bude hrát znovu, generaci po generaci, ve stále propracovanější podobě. Vždycky budeme mít kacíře, který nám bude vydán na milost, bude křičet bolestí, zlomený a opovržením hodný – a nakonec kající, zachráněný sám před sebou, plazící se nám dobrovolně u nohou. Takový svět připravujeme, Winstone. Svět vítězství za vítězstvím, triumfu za triumfem a tak pořád dokola: nekonečné dráždění nervů moci, nekonečné dráždění. Vidím, že si začínáš uvědomovat, jaký to bude svět. Ale nakonec ho nejen pochopíš; přijmeš ho, přivítáš, staneš se jeho součástí.“

Winston se vzpamatoval natolik, že mohl promluvit. „To nemůžete,“ zašeptal.

„Co tím chceš říci, Winstone?“

„Takový svět, jaký jsi právě popsal, nebudete moci vytvořit. To je sen. Je to nemožné.“

„Proč?“

„Je nemožné vybudovat civilizaci na strachu, nenávisti a krutosti. Nebyla by schopná života. Rozpadla by se. Spáchala by sebevraždu.“

„Nesmysl. Podléháš dojmu, že nenávist vyčerpává víc než láska. Proč? A i kdyby, co na tom záleží? Mysli si, že se chceme rychleji opotřebovat. Mysli si, že urychlíme tempo lidského života tak, že lidé budou senilní už ve třiceti. Ale i tak; co na tom? Dokážeš pochopit, že smrt jedince nic neznamená? Strana je nesmrtelná.“

O'Brienův hlas jako vždy umlátil Winstona k bezmocnosti. Navíc se děsil, že kdyby dál nesouhlasil, O'Brien by znovu otočil páčkou. A přesto nemohl mlčet. Chabě, bez argumentů, bez jakékoli opory kromě nevýslovné hrůzy z toho, co O'Brien řekl, přešel znovu do útoku.

„Nevím – nezajímá mě to. Nějak to selže. Něco vás zdolá. Život vás zdolá.“

„My ovládáme život po všech stránkách, Winstone. Ty si představuješ, že existuje cosi, čemu se říká lidská přirozenost, že bude zneuctěná tím, co děláme, a obrátí se proti nám. Ale my lidskou přirozenost vytváříme. Lidé jsou nekonečně tvární. Nebo ses snad vrátil ke svému starému názoru, že proletáři nebo otroci povstanou a svrhnou nás? To pusť z hlavy. Jsou bezmocní jako zvířata. Lidstvo je Strana. Ostatní jsou mimo – na těch nezáleží.“

„To je mi jedno. Nakonec vás potřou. Dříve nebo později pochopí, co jste zač, a potom vás roztrhají na kusy.“

„Máš nějaký důkaz, že se to děje? Anebo důvod, že by se to mělo stát?“

„Ne, já v to věřím. Vím, že prohrajete. Ve vesmíru je něco – nevím co, nějaký duch, princip, který nikdy nepřekonáte.“

„Věříš v Boha, Winstone?“

„Ne.“

„Tak co je ten princip, který nás přemůže?“

„Nevím. Lidský duch.“

„Ty se považuješ za člověka?“

„Ano.“

„Jestli jsi člověk, Winstone, tak jsi poslední člověk. Tvůj druh vyhynul; my jsme jeho dědici. Chápeš, že jsi sám? Jsi mimo dějiny, neexistuješ.“ Jeho chování se změnilo a pokračoval příkřeji: „Považuješ se za mravně nadřazeného, nám, naší lži a naší krutosti?“

„Ano.“

O'Brien nepromluvil. Ozvaly se dva jiné hlasy. Po chvíli Winston v jednom z nich poznal svůj vlastní. Byl to zvukový záznam rozhovoru, který měl s O'Brienem té noci, kdy vstoupil do Bratrstva. Slyšel se, jak slibuje, že bude lhát, krást, falšovat, vraždit, lít vitriol dětem do obličejů. O'Brien udělal netrpělivé gesto, jako by chtěl říci, že ta ukázka snad ani nebyla zapotřebí. Otočil nějakým vypínačem a hlasy zmlkly.

„Vstaň,“ řekl.

Pouta se uvolnila. Winston spustil nohy na zem a vrávoravě se postavil.

„Jsi poslední člověk,“ řekl O'Brien. „Jsi zachránce lidského ducha. Uvidíš se, co jsi. Svlékni se!“

Winston rozvázal kousek provazu, který držel kombinézu. Zip se už dávno utrhl. Nemohl si vzpomenout, jestli se od té doby, co ho zatkli, takhle docela svlékl. Pod kombinézou měl na těle špinavé zažloutlé hadry, v nichž se sotva daly rozeznat zbytky spodního prádla. Když je

shodil na zem, uviděl na vzdáleném konci místnosti trojstranné zrcadlo. Přistoupil k němu, zarazil se a vyrazil bezděčný výkřik.

„Jen dál,“ řekl O'Brien. „Postav se mezi zrcadla. Uvidíš se i z boku.“

Zarazil se, protože se vyděsil. Kráčela mu vstříc sehnutá, šedivá postava podobná kostlivci. Ten zjev sám byl úděsný, a nadto věděl, že je to on. Přistoupil blíž k zrcadlu. Obličej toho tvora jako by trčel dopředu, před sehnuté tělo. Byla to tvář zpustlého kriminálního s hrbolatým čelem, které přecházelo v holou lebku, s křivým nosem a jakoby otlučenými lícními kostmi, nad nimiž seděly divoké, ostražitě oči. Tváře měl vráscité, ústa vtažená dovnitř. Byla to jeho tvář, samozřejmě, ale zdálo se mu, že se změnila víc, než se změnil uvnitř. Odrážely se v ní asi jiné pocity, než ty, které prožíval. Částečně zplešatěl. V první chvíli si myslel, že také zešedivěl, ale to jen kůže na hlavě byla šedivá. Až na ruce a obličej bylo jeho tělo celé šedivé starou, zažranou špínou. Tu a tam bylo pod ní vidět červené jizvy od ran, a bércový vřed nad kotníkem byl zanícený a odlupovaly se z něj kousky kůže. Opravdu úděsný byl však jeho vyzáblý trup. Hrudní koš byl úzký jako u kostlivce; nohy zhubly tak, že kolena byla objemnější než stehna. Pochopil, proč O'Brien chtěl, aby se na sebe podíval z boku. Zakřivení jeho páteře bylo ohromující. Vyhublá ramena shrbená dopředu, vpadá hruď a vyzáblý krk jako by se pod tíhou lebky ohnuly nadvakrát. Hádal by na tělo šedesátiletého muže, který trpí zhoubnou nemocí.

„Často sis říkal,“ ozval se O'Brien, „že má tvář – tvář člena Strany – vypadá staře a seše. Co si myslíš o své tváři?“

Uchopil Winstona za rameno a otočil ho tak, aby byli tváří v tvář.

„Podívej, v jakém jsi stavu!“ řekl. „Podívej se na tu špínu mezi prsty u nohou. Podívej se na ten odporný bolák na noze, ze kterého teče. Víš, že smrdíš jak kozel? Asi sis toho už přestal všímat. Podívej, jak jsi vyzáblý. Vidíš? Tvůj biceps bych sevřel mezi palcem a ukazovákem. Krk bych ti přelomil jako mrkev. Víš, že od té doby, co jsi v našich rukou, jsi zhubl o pětadvacet kilo? I vlasy ti slézají v celých chumáčích. Podívej!“ Chytil Winstona za hlavu a vyrval mu chumáč vlasů. „Otevři ústa. Devět, deset; zbylo ti jedenáct zubů. Kolik jsi jich měl, když jsi k nám přišel? A těch pár zbylých se viklá. Podívej!“

Uchopil jeden z Winstonových zbývajících předních zubů palcem a ukazovákem. Winstonovi projela čelistí ostrá bolest. O'Brien vyškubl uvolněný zub i s kořenem. Mrštil jím přes celu.

„Hniješ,“ řekl. „Rozpadáš se. Co jsi? Pytel hnusu. Teď se obrať a znovu se podívej do zrcadla. Vidíš toho tvora, co se na tebe dívá? To je poslední člověk. Jestli *ty* jsi člověk, pak *tohle* je lidstvo. A teď se zas obleč.“

Winston se začal oblékat pomalými, topornými pohyby. Až dosud si vlastně nevšiml, že je hubený a slabý. V hlavě měl jedinou myšlenku: že je tady určitě déle, než si myslel. Najednou, když si oblékal své ubohé hadry, ho přemohl pocit lítosti nad tím zbídačeným tělem. A než si uvědomil, co dělá, svalil se na stoličku, která stála u lůžka, a rozplakal se. Uvědomoval si, jak je ohavný, ubohý ranec kostí ve špinavém prádle, a jak sedí a pláče v ostrém bílém světle. Ale nemohl se ovládnout. O'Brien mu téměř laskavě položil ruku na rameno.

„To není navždy,“ řekl. „Můžeš z toho uniknout, kdykoli budeš chtít. Všechno závisí na tobě.“

„To je tvoje dílo,“ vzlykal Winston. „To tys mě přivedl do takového stavu!“

„Ne, Winstone, přivedl ses do něho sám. Když ses postavil proti Straně. To všechno bylo obsaženo už v tvém prvním činu. Nestalo se nic, co bys nemohl předvídat.“

Odmlčel se, a pak pokračoval:

„Porazili jsme tě, Winstone. Zlomili jsme tě. Viděl jsi své tělo. Tvoje vědomí je ve stejném stavu. Myslím, že v tobě nezůstalo příliš hrdosti. Kopali tě, bičovali, uráželi, řval jsi bolestí, válel ses po zemi ve vlastní krvi a ve svých zvracích. Škemral jsi o milosrdenství, zradil jsi všechny a všechno. Můžeš si představit ponížení, kterého se ti ještě nedostalo?“

Winston přestal plakat, ale slzy mu ještě kanuly z očí. Vzhlédl k O'Brienovi.

„Julii jsem nezradil,“ řekl.

O'Brien se na něj zamyšleně podíval. „Ne,“ řekl, „ne, to je pravda. Julii jsi nezradil.“

Winstonovi zaplavila srdce zvláštní úcta k O'Brienovi, kterou zřejmě nic nedokázalo zničit. Jak je inteligentní, pomyslel si, jak je inteligentní! O'Brienovi nikdy neušlo, co se mu říká. Každý jiný by okamžitě odvětil, že Winston Julii zradil. Neboť – bylo ještě něco, co z něho mučením nevypáčili? Řekl jim všechno, co o ní věděl, o jejích zvycích, o jejím charakteru, o jejím minulém životě; přiznal až do nejtriviálnějších detailů všechno, co se odehrávalo na jejich schůzkách, všechno, co řekl on jí a ona jemu, mluvil o tom, co si koupili na černém trhu, o jejich cizoložství, o jejich naivním spiknutí proti Straně – všechno. A přesto, v tom smyslu, jak on to slovo chápal, ji nezradil. Nepřestal ji milovat, jeho city k ní zůstaly nezměněné. O'Brien pochopil bez dalšího vysvětlování, jak to myslí.

„Pověz mi,“ zeptal se, „jak brzy mě zastřelí?“

„Může to trvat dlouho,“ řekl O'Brien. „Jsi těžký případ. Ale nevzdávej se naděje. Každý se dřív nebo později vyléčí. Nakonec tě zastřelíme.“¹⁹¹

Příloha 11 – Reflexe četby 1984, autentické odpovědi žáků¹⁹²

ROVINA „JÁ A TEXT“
Tato část mi připomíná, jak strašné režimy diktatury jsou.
Jak jsem se cítila, když jsem to četla? Byl to zvláštní pocit, cítila jsem takový nátlak, ale i tak to bylo zajímavé.
Jak jsem se cítil, když jsem to četl? Cítil jsem se úzkostně.
Jak jsem se cítila, když jsem četla text? Bylo mi z toho špatně. Nedokázala jsem si představit, že bych žila poklidně v takovém světě, který O'Brien popisuje, a že tomu on opravdu věří.

¹⁹¹ ORWELL, George. 1984. Překlad Eva Šimečková. 1. vyd. v nakl. Levné knihy KMa. Praha: Levné knihy KMa, 2000. S. 276–289. Edice světových autorů. ISBN 80-7309-002-3.

¹⁹² Odpovědi žáků jsou uvedeny v plném znění a byly upraveny pouze z hlediska pravopisu.

Co mi to připomíná z mého života - asi nic.
Vybrala jsem si otázku: Tato část mi připomíná... vybrala jsem část úryvku ze začátku, kde obě postavy diskutují o moci, a vzpomněla jsem si na hodiny filozofie, kdy jsme přesně takové věci rozebíraly. V hodinách jsme se dost bavili, se spojením s ostatními filozofy, o moci a co moc představuje.
Tato část mi připomíná to, že jsou vždy někteří lidé, kteří chtějí mít svět pod kontrolou a být jeho pány.
Tato část mi připomíná: Výsledky a mučení za doby 2. sv. války.
Jak jsem se cítil, když jsem četl? Zmateně, nevěděl jsem co se děje, nedokázal jsem se začít.
Kdyby se mi to stalo, tak bych dál už nechtěla žít na tomto světě, v takovém systému, kde cokoli, co bych řekla, bylo špatně, a kde bych za to byla trestaná a mučená, měla bych nechuť k životu.
Tato část textu mi připomíná (poslední odstavec na straně 4): Že se nikdy nedostanu do vesmíru.
Tato část mi připomíná jak strašně to dříve bylo.
Jak jsem se cítil když jsem to četl? No... ani jsem se na to moc nezaměřil, protože mě to nebavilo a nemohl jsem se na to moc soustředit.
Tato část mi připomíná nějaký svět, který je dystopický svět s nějakým systémem, a připomínalo mi to jak nějaké vydírání názorů, nebo když se snažíte někoho něco vysvětlit, ale člověk pro vás nemá pochopení.
Jak jsem se cítil, když jsem knihu četl? Velmi bezradně, slabě a méněcenně.
Kdyby se mi to stalo. Myslím, že bych nebyl schopen vzdorovat takové moci, a hned se vzdal.
„Kdyby se mi to stalo, tak bych se pokoušel bránit a snažil bych se většinu nepříjemných otázek a výroků ignorovat, pokud by to bylo možné. Nenechal bych se zlomit.“

Jak jsem se cítil, když jsem to četl? Byla jsem lehce zmatená z názorů O'Briena a vlastně mě trochu vytáčely. Vadilo mi, jak se stavěl nade všechno.

ROVINA „TEXT A JINÝ TEXT“

Už jsem někdy četl o něčem podobném? Ano, často čítám o propagandě na sociálních mediích.

Četla jsem nějakou podobnou knihu? Nikdy jsem asi nečetla knihu s podobnou tematikou, proto se tím pro mě knížka stala jedinečným dílem.

Už jsi někdy četl/a o něčem podobném – nečetla, ale připomíná mi to jednu divadelní hru. Nejsem si jistá, jak se jmenovala, ale některé věci v té divadelní hře byly podobné.

Tato kniha mi připomíná v něčem Malého prince, protože se v jedné části baví o vesmíru. V knize Malý princ se vesmír, jakožto téma, objevuje často. Samozřejmě v jiném kontextu, ale v této pasáži mi to přišlo podobné: Podívej se na hvězdy! Některé jsou vzdálené milion světelných roků. Jsou navždy mimo náš dosah.” Konverzace ohledně vesmíru, a speciálně hvězd, se dále rozvíjí a oba vlastně konstatují nad tím pojmem a nad skutečností. Což bych řekla, že celý Malý princ také dělá. Vypráví o svých zážitcích a zároveň popisuje a debatuje s letcem o neznámých.

Tato kniha mi připomíná trochu děj Star Wars, kde se snaží temná strana o kontrolu nad vesmírem.

Četl jsem nějakou podobnou knihu? Ano, četl jsem knihu od stejného autora: Farma zvířat (měla podobný nádech jako 1984, jen v ní vystupovala zvířata).

V čem je text podobný ostatní textům, které jsem četl? Je velmi filozofický, takže bych ho přirovnal k nějakému filozofickému jednání z antiky, protože tam řeší hodně základní věci, jako jestli se vše otáčí okolo Země a zda existovalo něco před člověkem.

V čem se text liší od ostatních textů, které jsem již přečetla? Tento text je mnohem... brutálnější než ostatní, které jsem kdy četla. O'Brien tam Winstonovi říká věci, ze kterých

přebíhá mráz po zádech, které nedávají smysl, jejichž realizaci si člověk nedokáže představit, ale přesto zní naprosto příšerně.
Už jsem někdy četla o něčem podobném: ano když jsem četl článek o STB, tak tam byl takový podobný výsledek.
Spíše než podobnou knihu jsem viděl spoustu filmů se stejnou tematikou.
Už jsem někdy četl o něčem podobném? Hrál jsem hru, na kterou jsem si během toho čtení vzpomněl.
Text se mi mimochodem četl moc dobře, sama jsem cítila na sobě, jak se chci dostat dál a dobře jsem se začetla. Trochu mi připomíná stylem tato kniha Farmu zvířat od stejného autora, stylem psaní. Anebo prostě nějaký dystopický román.
Už jsem četl někdy o něčem podobném? Ne.
V čem se text liší od ostatních textů. Text se určitě liší v tom, jak otevřeně je ukázané zlo. Ve většině příběhů bych se dozvěděl o nějakém finálním cíli, který ospravedlní vše nebo alespoň myšlenku, toho co strana dělá. Tady jsme nic takového nedostali.
„V čem se text liší od ostatních textů, které jsem již přečetl?“ Rozhodně se liší v tom, že je podle mě hodně silně emotivní a dokázal jsem si tu situaci živě představit a nebyla to příjemná představa.
Četla jsem nějakou podobnou knihu? Ne, nečetla, ale četla jsem tuto knihu. Která byla napsaná pro mě velice čtivým stylem.

ROVINA „TEXT A SVĚT OKOLO NÁS“
V čem je text podobný situacím, které se mohou přihodit? Tyto situace se mohou přihodit, když necháme zvítězit někdy v životě diktaturu, tak pak to takhle bude vypadat s odpůrci té diktatury, toho režimu.
Setkala jsem se s podobnou situací? S tím pocitem, který mi to dávalo, ano, ale s takou situací vážně ne.

Tato část mi připomíná reálnou situaci, protože jsme se často učili, jak to bylo v Čechách za komunistického režimu.
V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit? Připomíná mi to různé diktatury, kterými si svět prošel, sice nikdy nebyly takhle promyšlené, ale fungovaly na podobné bázi – a to nenávisti a pocitu vítězství z porážení druhých.
Tato část mi připomíná reálnou situaci, protože mi přijde, že za komunismu takové psychické vydírání bylo běžné.
Tato část mi připomíná reálnou situaci, protože... Zvolila jsem část, kde se diskutuje o pokroku. Nejlépe bych k mé myšlence spojila tuto větu: „Pokrok v našem světě bude pokrok směrem k větší bolesti.“ Řekla bych totiž, že to vyobrazuje, jak vlastně se lidská rasa vyvíjela a společně s našim vývojem se vyvíjela technologie, druhy myšlení, prakticky cokoliv. I přestože náš vývin přinesl neskutečně mnoho úžasných věcí, přineslo to i svá negativa. V mnoha případech totiž určité vývoje během posledních pár století moc dobrého nepřinesly. Teď nemyslím vývoj technologie a spol. Ale vývoj našeho myšlení a našeho nastavení vlády, kterou jsme neustále přeměňovaly.
Tato situace je jiná v tom, že tady se snaží vládce té strany úplně změnit a „naprogramovat“ lidi tak, aby mu vyhovovali. Více se v historii pracovalo se změnou myšlenek a názorů lidí než změny celého člověka.
V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit? Pokud se velká moc dostane do rukou špatných lidí, může to vést k něčemu podobnému (př: kdyby válečný agresor, jako byl např: Hitler, vyhrál válku, mohlo by se stát něco podobného).
V čem je situace v textu jiná, než ji známe? Lidé tam diskutují, jestli existuje něco jiného než člověk. Diskutují, jestli hvězdy nejsou pouze ohně několik km nad zemí atd... prostě věci, které jsou již dokázané.
Setkal/a jsem se s podobnou situací i v reálném světě? Myslím, že ne... našťestí.
V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit: Jak jsem již zmínila, tak si myslím, že by se to dalo srovnat s výsledkem STB před 89.

Setkal jsem se s podobnou situací v reálném světě? Ne setkal
Setkal jsem se s podobnou situací i v reálném světě? Myslím, že ne.
Tato část mi připomíná reálnou situaci, něco jako kdy za SSSR, a tyhle podobné doby, vás nutili mít nějaký názor a takto vás drželi a chtěli, ať jedou všichni podle jednoho systému. Jestli to nezní hloupě tedy? Něco s nesvobodu názoru a hádání se okolo nich.
V čem je tento text podobný situacím které se mohou přihodit? Připomíná mi to ruské vymývání mozků u ruských občanů za těžké vlády komunistů.
V čem je text podobný situacím, které se mohou přihodit? Politika nějakých zemí vypadá, že by se knížce mohla podobat.
„V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit?“ V dnešní době se stále, i přesto že se už nenacházíme v žádném podobném období režimu, objevuje spousta dezinformací a manipulativních lidí, kteří by chtěli prosadit myšlenky, které přesně k něčemu podobnému směřují.
Setkala jsem se s podobnou situací v reálném světě? Vzhledem k tomu, že se text zabývá tématem svobody, je to situace, se kterou jsme se v historii naší země setkávali ve velkém, a stále je svoboda velice křehké téma.

3.11 Vyučovací hodina č. 11

Příloha 12 – Ukázka z knihy *Dokud nemáme tvář*

Již dávno jsem stará; a z hněvu bohů nemám velký strach. Nemám muže, dítě, ba ani přítele, aby mi mohly ublížit rány, kterými by je chtěli stihnout. Moje tělo (tu zchátralou larvu, kterou je stále ještě třeba mýt, krmit a oblékat - a pokaždé jinak) si mohou zabít, kdy se jim jen zlíbí. O následnictví je postaráno. Korunu převezme můj synovec.

Osvobozena takto od obav, sepíši v této knize to, čeho by se neodvážil člověk obdařený štěstím. Vnesu žalobu vůči bohům; jmenovitě vůči bohu, který sídlí na Šeré hoře. Budu vyprávět jednotlivě o všem, co mi provedl, od samého začátku, jako kdybych si na něj

stěžovala před soudem. Protože však není takových soudců, kteří by rozhodovali ve sporech mezi smrtelníky a bohy, bůh z Hory mne nechá bez odpovědi. Soužení a pohromy totiž nejsou žádnou odpovědí. Piši po řecku, jak mne tomu naučil můj starý vychovatel. Snad jednoho dne opět zavítá do tohoto paláce nějaký poutník z Řecka a knihu si přečte. A potom se vědomost o ní navrátí spolu s ním do jeho vlasti, kde je dovoleno svobodně mluvit dokonce o bozích samotných. Možná, že tamější mudrci dokáží posoudit, zda mé obvinění bylo spravedlivé a zda by se proti němu bůh dokázal obhájit, kdyby se mu uránilo na ně odpovědět.

Bývala jsem Orual, nejstarší dcera Troma, glómského krále.

[...]

Začnu v den, kdy má matka zemřela a mně, podle obyčeje, ostříhali vlasy. Lišák tvrdil – ačkoli to u nás ještě nebyl – že ten zvyk jsme převzali od Řeků. Naše chůva Batta nás stříhala, mne a mou sestru Redival, na úpatí zahrady, která šplhá do příkrého vrchu vzadu za palácem. Redival, o tři roky mladší než já, byla mou jedinou sestrou; mimo ni jsem neměla žádné sourozence. Zatímco Batta cvakala nůžkami, další otrokyně stály v širokém kruhu kolem nás, čas od času propukající v nárek lítosti za zesnulou královnu a bijíce se do prsou; mezitím porůznu louskaly oříšky a všelijak vtipkovaly. Když zazvonily nůžky a zpod jejich ostří se začaly snášet kadeře Redival, zašumělo to: „Ach, taková škoda! Všechno zlato je pryč!“ Když Batta stříhala mne, podobnou lítost neprojevovaly. Ze zážitků toho dne mi však nejvíce utkvěl v paměti pocit chladu na hlavě a připalování slunce na krku, když jsme si v tom letním odpoledni dělaly s Redival bábovky z bláta.

Naši chůvu Battu, rozložitou plavovlasou ženu se širokými dlaněmi, měl otec od kupců, kteří ji získali kdesi daleko v půlnočních krajích. Když jsme ji příliš trápily, obvykle nás strašila: „Jen počkejte! Aby vám otec nepřivedl domů novou královnu, co by na vás byla macecha! To bude konec dovádění – místo medových koláčků budete muset chroupat suchý sýr, místo červeňoučkému vínu budete pít syrovátku. Však uvidíte!”

Ale ukázalo se, že osud, než na nás seslal macechu, nám měl ještě něčím požehnat. Toho dne panoval tuhý mráz. [...] A Batta, s nosem červeným zimou, vyjde ven a volá: „Honem,

honem! Vy jste ale špindíry! Pojd'te se umýt a pak rychle ke králi. Uvidíte, kdo vás tam čeká. Já to říkala! Teď bude všechno jinak.“

„Je to macecha?“ vyptávala se Redival.

„Kdyby jen to, kdyby jenom to; však uvidíte,“ drmolila Batta, když jí otírala tvářičku cípem své zástěry. „Čeká vás rákoska, tahání za uši a spousta těžké práce.“ Nakonec nás zavedla do nových částí paláce s malovanými cihlovými zdmi, kde stály stráže ve zbroji a na stěnách visely hlavy a kožešiny divokých zvířat. U ohniště ve Sloupové síni stál náš otec, a před ním tři muži v cestovním oděvu, které jsme dost dobře znaly - obchodníci, kteří se v Glóme objevovali třikrát do roka. Zrovna skládali svoje váhy – podle toho jsme poznaly, že právě dostali za něco zapláceno; a jeden z nich uklízel pouta – podle toho jsme poznaly, že otci určitě prodali otroka. A pak tam byl nějaký podsaditý muž, a my jsme věděly, že to musí být on, koho otec koupil, protože na jeho nohou byla stále ještě vidět bolavá místa, odřená od želez. Ale nepodobal se žádnému z otroků, které jsme až dosud viděly. Měl velmi jasné oči, a jeho vlasy a vousy byly – tam, kde nebyly šedé – ryšavé.

„A teď, Řeku,“ oslovil můj otec toho muže, „věřím, že dřív nebo později zplodím dědice trůnu, a rozhodl jsem se, že chci, aby se naučil všechnu moudrost tvého lidu. Mezitím se můžeš cvičit na těchhle tady,“ ukázal na nás děti. „Kdo něco dostane do hlavy děvčeti, poradí si s každým.“ A potom, než nás poslal pryč, řekl: „Hlavně ta starší. Podívej se, jestli by nemohla být za moudrou. K ničemu jinému stejně nikdy nebude.“ Nerozuměla jsem tomu, ale věděla jsem, že to patří k těm poznámkám, které jsem na svou adresu slýchala, kam až moje paměť sahá.

Lišáka – tak ho můj otec nazval – jsem milovala jako nikoho jiného, koho jsem kdy předtím znala. Mysleli byste, že muž, zvyklý žít jako svobodný člověk doma v Řecku, a pak zajatý ve válce a prodaný do otroctví někam daleko k barbarům, si bude zoufat. Někdy ano; nejspíš častěji, než jsem si já ve své dětské prostotě představovala. Ale nikdy jsem neslyšela, že by si stěžoval; a nikdy jsem neslyšela, že by se (tak jako jiní otroci z cizích zemí) chlubil tím, jak významným člověkem byl ve své vlasti. [...] Ale stejně si myslím, že ze všeho nejvíc ho na duchu posilovala jeho zvědavost. Nikdy jsem nepotkala nikoho, kdo by se tolik ptal. Chtěl

vědět všechno. O naší zemi a jazyku a předcích a bozích, a dokonce i o rostlinách a květinách.

[...]

A tak to byl nakonec král, a ne Batta, kdo nám první oznámil, že macecha je skutečně za dveřmi. Otec udělal opravdu velkou partii: měl si vzít třetí dceru kafadského krále, největšího z vladařů v našich končinách světa. (Dnes už vím, proč Kafad stál o svazek s královstvím tak nepatrným, jako to naše, a často jsem se divila, jak mohl můj otec už tehdy nevidět, že jeho tchán jde ke dnu. I ten sňatek sám byl toho důkazem.)

Od toho dne do svatby nemohlo uplynout více než několik týdnů, ale jak si na to vzpomínám, zdá se mi, že všechny ty přípravy trvaly skoro celý rok. Všechny cihlové zdi u velké brány byly čerstvě natřeny šarlatem, Sloupová síň dostala nové závěsy a za obrovské nové královské lože dal král o mnoho víc, než by mu velela moudrost. Dřevo, ze kterého bylo vyrobeno, pocházelo odkudsi z východu a mělo prý tu zvláštní ctnost, že čtyři z pěti dětí, počatých v takové posteli, jsou chlapci. („Samé hlouposti, dítě,“ řekl Lišák, „takové věci musí odpovídat zákonům přírody.“) A jak se den svatby blížil, už se nedělo nic jiného, než že přivázeli zvířata a zabíjeli je – celé nádvoří bylo zavalené jejich kůžemi – a pekli je a vařili.

[...]

Když naše úsilí přineslo jakés takés pokroky, poslal král pro kněze Ungitiny svatyně, aby si nás poslechl. Bázeň, kterou ve mně vzbuzoval kněz, byla úplně jiného druhu než strach z otce. Myslím, že to, co mi (v těch raných dobách) tolik nahánělo hrůzu, byl pach svatyně, který ho zahaloval – posvátný pach krve (většinou holubí, ačkoli Ungit od něj přijímala i lidské oběti), spáleného lože, seškvařených vlasů, vína a zvětralého kadidla. Je to pach Ungit. Snad jsem se bála i jeho oděvu; všechny ty kůže, z nichž byl zhotoven, sušené mechýře, a hlavně ta velká maska ve tvaru ptačí hlavy, která mu visela na prsou. Vypadalo to, jako by mu nějaký pták vyrůstal přímo z těla.

Z hymnu nerozuměl jedinému slovu; a stejně tak málo chápal hudbu. Ale zeptal se: „Ty mladé ženy budou zahalené závojem, nebo ne?“

„Ještě se ptej!“ rozchechtal se král a ukázal palcem směrem ke mně. „Myslíš, že chci svou budoucí královnu vyděsit k nepřičetnosti? Zahalené, samozřejmě. A pořádně tlustým závojem!“ Jedna z dívek se uchichtla, a mám za to, že tehdy mi poprvé jasně došlo, že jsem ošklivá.

Kvůli tomu jsem se macechy začala obávat víc než kdy předtím. Říkala jsem si, že se ke mně, když jsem ošklivá, bude chovat určitě ještě hůř než k Redival. Nejen pro to, co říkala Batta; slyšela jsem o macechách spoustu historek.

[...]

Potom se zvenčí ozvaly výkřiky, objevily se další pochodně a v následující chvíli už vynášeli nevěstu z vozu. Měla stejně silný závoj jako my a já viděla jen to, že je velmi drobná; zdálo se, že nesoudíte. Moje obavy to nijak neumenšilo; máme přísloví, které říká: čím menší, tím více jedu. A pak (stále zpívající) jsme ji přivedly do svatební komnaty a sňaly jí závoj.

Dnes vím, že tvář, kterou jsem pod ním spatřila, byla překrásná. Ale tehdy jsem na to vůbec nepomyslela. Měla jsem oči jen pro jedno: že je vyděšená – mnohem více vyděšená než já. Byla doslova polomrtvá hrůzou. Náhle jsem viděla svého otce tak, jak se musel jevit jejím očím, když ho okamžik před tím (v sloupořadí, kam ji přišel uvítat) poprvé spatřila. Ve výrazu jeho obočí, ve tvaru úst, v obrysu jeho postavy, v držení těla ani ve způsobu, jakým mluvil, nebylo nic z toho, co by dokázalo upokojit mysl polekané panny.

Vrstvu po vrstvě jsme ji vysvlékly ze vši té nádhery, takže vypadala dokonce ještě útlejší, a když jsme to roztřesené bílé tělo s vytřeštěnými očima zanechaly v králově loži, opustily jsme místnost husím pochodem. Zpívaly jsme prabídně.

O otcově druhé ženě nemám mnoho co říci; nedožila se totiž ani konce toho roku, kdy do Glóme přišla. Dítě čekala tak brzy, jak se jen dalo předpokládat, a král byl na vrcholu nadšení. [...] V noci porodu samozřejmě nikdo nešel spát, jinak by se dítě, jak se říká,

nechtělo probudit do života. Všichni jsme seděli ve velké dvoraně mezi Sloupovou síní a královskou ložnicí v narudlém přísvitu porodních loučí. Plameny se zuřivě zmítaly a třepetaly, protože všechny dveře zůstaly otevřené. Zavřít jediné z nich by mohlo zavřít lůno rodičky.

Uprostřed dvorany hořel velký oheň. Ungitin kněz ho každou hodinu obešel devětkrát dokola a házel do něj různé přísady. Král seděl v křesle jako přikovaný; za celou noc nehnul ani hlavou. Já jsem seděla vedle Lišáka.

„Dědečku,“ špitla jsem, „mám strach.“

„Musíme se naučit, dítě,“ odpověděl stejně tiše, „nebát se ničeho, co je v souladu s přírodou.“

Načež jsem patrně usnula, protože pak si vzpomínám až na to, že ženy kvílely a bily se v prsa, jako tenkrát, když zemřela má matka.

Zatímco jsem spala, všechno se změnilo. Chvěla jsem se chladem. Oheň dohasínal, královo křeslo se uprázdnilo, dveře do ložnice byly zavřené a už se odtud neozývaly ty hrozné zvuky. Určitě také obětovali nějaké zvíře, protože vzduch byl cítit jako při porážce, na podlaze stály kaluže krve, a kněz čistil svůj posvátný nůž. Musela jsem být ještě celá omámená spánkem, protože jsem vyskočila s úmyslem, který byl naprosto šílený: půjdu se podívat za královnou.

Lišák mne dopadl ještě dost daleko přede dveřmi do ložnice. „Dítě, dítě,“ povídal, „ne teď! Co tě to napadá? Král ...“

V té chvíli se dveře rozletěly a ven vyšel můj otec. Jakmile jsem spatřila jeho tvář, úplně jsem se probudila, protože jsem viděla, že je zlostí rozpálený doběla. (Kdykoli vzteky zrudl, věděla jsem, že bude hromovat a vyhrožovat, a nakonec z toho nejspíš nic nebude. Ale když byl v bílé ráži, byl smrtelně nebezpečný.) „Vino,“ řekl. Tlumil hlas - a to bylo také špatné znamení. Ostatní otroci, jak už to dělají, když mají strach, nastrčili dopředu dítě, které bylo, dá se říci, otcovým oblíbencem.

Chlapec, bledý stejně jako jeho pán, ve svém parádním oblečku (otec si potrpěl na to, aby jeho mladí otroci chodili dobře oblékáni), v jedné ruce karafu, ve druhé královský pohár, se

k němu rozeběhl, uklouzl v krvi na podlaze, ztratil rovnováhu a obojí upustil. Otec, nad pomýšlení rychleji, vytáhl dýku a vrazil ji hochovi do boku. Nešťastník se zhroutil do krve a rozlitého vína, a pád jeho těla způsobil, že se karafa začala koulet sem a tam po podlaze. Uprostřed všeho toho ticha to byl příšerný rámus; do té doby jsem netušila, že podlaha dvorany je tak hrbolatá. (Později jsem ji nechala znovu vydláždit.) Otec chvíli vyjeveně zíral na svou dýku. [...] Led nad jeho zlostí se mohl prolomit každou chvíli. Náhle pohlédl na mrtvého chlapce. „Kdo to udělal?“ zeptal se. Potom utkvěl jeho pohled na Lišákovi a na mně. Najednou se mu všechna krev nahrnula do tváře, a z hloubi jeho prsou to konečně zaburácelo, až nadsakovala střecha: „Dcery, dcery, dcery!“ řval. „A teď zase jedna! Kdy tomu bude konec! To se s nimi tam nahoře roztrhl pytel, že mi jich bohové nadělují takovou záplavu? A ty - ty -“

Popadl mne za vlasy, chvíli se mnou mával sem tam, a nakonec mnou mrštil do kouta, kde jsem se sesypala na hromádku. Jsou chvíle, kdy i dítě pochopí, že jsou rozumnější věci než plakat.¹⁹³

3.12 Vyučovací hodina č. 12

Příloha 13 – Obsah zpětné vazby (seznam otázek)

Číslo otázky:	Znění otázky:	Forma odpovědi	Podotázky
1.	Jaká jsem měl/a očekávání od vyučovacích hodin věnujících se hlubokému čtení? Naplnila se má očekávání?	Otevřená otázka Zpracování: Písemně, vlastními slovy	

¹⁹³ LEWIS, C. S. *Dokud nemáme tvář*. Překlad Jan Šraml a Michaela Šramlová. Druhé vydání. Praha: Návrat domů, z.s., [2016], ©2016. S. 7–20.

2.	Jak bych pojmenoval/a svůj vztah je čtení?	Otevřená otázka Zpracování: Písemně, vlastními slovy	
3.	Mám pocit, že vyučovací hodiny skutečně nabízely prostor k hlubokému čtení? Byl způsob výuky koncipován tak, abych se mohl/a do textu ponořit?	Uzavřená otázka Výběr z možností: <ul style="list-style-type: none">• Ano• Spíše ano• Spíše ne• Ne	
4.	Považuji něco z vyučovacích hodin pro mě za přínosné?	Uzavřená otázka Výběr z možností: <ul style="list-style-type: none">• Ano• Ne	Co bylo pro tebe přínosné? Co je podle tebe příčinou toho, že pro tebe nebylo nic přínosné?
5.	Zakusil/a jsem někdy během hodin pocit úspěchu?	Uzavřená otázka Výběr z možností: <ul style="list-style-type: none">• Ano• Ne	Čeho se můj pocit úspěchu týkal? Z čeho jsem měl/a radost? Co je podle mě příčinou toho, že

			jsem během hodin nezakusil/a žádný úspěch?
6.	Které texty se mi četly nejlépe? Do kterých jsem se dokázal/a nejvíce ponořit?	<p>Uzavřená otázka</p> <p>Výběr z možností:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Anne Franková: Deník Anne Frankové ▫ Albert Camus: Cizinec ▫ Jean Paul Sartre: Zed' ▫ Alberto Moravia: Římanka ▫ Samuel Beckett: Čekání na Godota ▫ Jack Kerouac: Na cestě ▫ Jorge Borges: Zahrada, v které se cestičky rozvětvují ▫ George Orwell: 1984 ▫ C. S. Lewis: Dokud nemáme tvář 	

7.	Které texty mě nejvíce emočně zasáhly?	Uzavřená otázka Výběr z možností: <ul style="list-style-type: none"> ▫ Anne Franková: Deník Anne Frankové ▫ Albert Camus: Cizinec ▫ Jean Paul Sartre: Zed' ▫ Alberto Moravia: Římanka ▫ Samuel Beckett: Čekání na Godota ▫ Jack Kerouac: Na cestě ▫ Jorge Borges: Zahrada, v které se cestičky rozvětvují ▫ George Orwell: 1984 ▫ C. S. Lewis: Dokud nemáme tvář 	
8.	U kterých textů jsem nejvíce soucítil/a s některou z postav?	Uzavřená otázka Výběr z možností:	

		<ul style="list-style-type: none"> ▫ Anne Franková: Deník Anne Frankové ▫ Albert Camus: Cizinec ▫ Jean Paul Sartre: Zed' ▫ Alberto Moravia: Římanka ▫ Samuel Beckett: Čekání na Godota ▫ Jack Kerouac: Na cestě ▫ Jorge Borges: Zahrada, v které se cestičky rozvětvují ▫ George Orwell: 1984 ▫ C. S. Lewis: Dokud nemáme tvář 	
9.	Na škále od 1 do 10 ohodnot', nakolik se ti podařilo do textů ponořit. (1 – nejméně, 10 – nejvíce)	Uzavřená otázka Hodnocení 1–10 u každého textu + možnost „nepamatuji si“	
10.	Měl/a jsem dostatek času na čtení během hodiny?	Uzavřená otázka Výběr z možností:	

		Zpracování: Písemně, vlastními slovy	
16.	Která situace, ve které se ocitla některá z postav, byla pro mě nejvíce trýznivá nebo nepředstavitelná?	Otevřená otázka Zpracování: Písemně, vlastními slovy	
17.	Považuji se za empatického člověka?	Uzavřená otázka Výběr z možností: <ul style="list-style-type: none"> • Ano • Spíše ano • Spíše ne • Ne 	
18.	Co je podle mě empatie a schopnost empatie?	Otevřená otázka Zpracování: Písemně, vlastními slovy	
19.	Je podle mě schopnost empatie důležitá?	Uzavřená otázka Výběr z možností: <ul style="list-style-type: none"> • Ano • Ne 	
20.	Přečtěte si následující tvrzení o hlubokém čtení a odpovězte na otázku. <i>Četba je „zvláštním místem, kde se člověk dokáže odpoutat sám od sebe a přenést se k ostatním lidem, a přitom se učí, co znamená být jiným</i>		

	<p><i>člověkem se všemi očekáváními, pochybnostmi a emocemi, které by jinak nikdy nepoznal.“</i></p> <p>Nastal u mě během četby takový (nebo podobný) moment, který je popsán ve výše uvedeném tvrzení?</p>	<p>Uzavřená otázka</p> <p>Výběr z možností:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ano • Spíše ano • Spíše ne • Ne 	<p>Ve kterém z textů tento moment (spíše) nastal?</p> <p>Co je podle mě důvodem, že tento moment (spíše) nenastal?</p>
21.	Co si z vyučovacích hodin odnáším?	<p>Otevřená otázka</p> <p>Zpracování: Písemně, vlastními slovy</p>	
22.	Prostor napsat zpětnou vazbu na cokoli, co výše nezaznělo:	<p>Otevřená otázka</p> <p>Zpracování: Písemně, vlastními slovy</p>	

Příloha 14 – Autentické odpovědi žáků na otevřené otázky a podotázky ve zpětné vazbě

Odpovědi žáků jsou uvedeny v plném znění a byly upraveny pouze z hlediska pravopisu.

Otázka č. 1: Jaká jsem měl/a očekávání od vyučovacích hodin věnujících se hlubokému čtení: Naplnila se má očekávání?

Bylo to lepší, než jsem čekal.
Že si přečtu nějaké zajímavé texty. Ano texty, které jsem četl, byly zajímavé.
Čekal jsem, že budeme hodně číst, ale nečekal jsem, že mě čtení bude takhle bavit.
Moc jsem od toho nečekal. Něco mě bavilo, něco spíš ne.
Paní praktikantka mi přišla moc milá, ale vždy jsem měla negativní postoj ke čtení obecně. Čekala jsem, že se budu nudit a nebude se mi to líbit, ale všechny úryvky byly skvěle vybrané a moc příjemně mě to překvapilo. :)
No, moc jsem si ze začátku nedokázala představit, o čem vůbec naše hodiny budou, takže jsem ani moc nějaké očekávání neměla.
Očekával jsem, že budu vědět, jak se do knihy dobře začíst a pochopit text. Očekávání mě asi nepředčilo, protože jsem již uměl dost dobře se začíst do knihy, ale hodiny se mi přesto líbily.
Čekal jsem, že se díky tomu dokážu <i>začítat</i> do knížky.
Čekal jsem, že budeme zkoušet nějaké zvláštní metody čtení, ale jednalo se pouze o klasické čtení.
Moc očekávání jsem obecně neměl, čtu celkem rád, ale nikdy jsem se moc nezamýšlel nad tím, co to je hluboké čtení, každopádně jsem chtěl minimálně zjistit, co to je a jestli se to dá naučit. Po vyzkoušení jsem zjistil, že mi to moc nejde, protože jsem se při práci často přistihl, že přemýšlím nad něčím jiným, ale párkrát se mi podařilo do čtení pořádně začíst.
Měla jsem očekávání, že budeme číst tak jeden odstavec, či jednu normostranu textu, nakonec jsme četli mnohem více, také jsem očekávala, že se více budeme bavit o tom, co jsme četli, ale nakonec nám na to vždy zbývalo jen posledních 10–15 minut z hodiny.
Čekal jsem, že se více bude rozebírat technika čtení, bude nám řečeno, na co máme pro čtení myslet a na co se soustředit. Při hodinách jsme jen četli a pak rozebírali, o čem jsme se dočetli.

Upřímně jsem asi neměla očekávání, spíš mě zajímalo, co to vlastně je, jelikož jsem se s tím nikdy předtím nesetkala.
Upřímně, že začátku jsem z hodin byla otrávena, protože já čtení knihy nemám ráda, ani dlouhé texty, nakonec jsem do hodin více ponořila, začala více poslouchat a vnímám, jak se <i>začítám</i> do textu.
Čekala jsem, že budu schopná se více soustředit na to, co čtu, a více se do textu ponořit. Myslím, že většinou se mi to podařilo.
Měl jsem vysoké očekávání od hodin. Doufal jsem, že dostanu nějaké tipy, jak se dostat více do příběhu knihy. Myslím, že z části se moje očekávání vyplnilo, ale ne na 100 %, místo tipů a pomocí se čtením se ke mně dostal zajímavý text, který bych si jinak pravděpodobně nepřečetl. Očekával jsem něco trochu jiného, ale nelituji, že jsem se hodin zúčastnil. Líbil se mi přístup ke každému textu, ale přijde mi, že menší skupinky s více časem a možná kratším textem by fungoval lépe.

Otázka č. 2: Jak bych pojmenoval/a svůj vztah ke čtení?

Radši knihy poslouchám. Dlouho už jsem žádnou nečetl.
Známe se, ale moc se nebavíme.
Nerad čtu, protože mám problém s pozorností.
Nebaví mě to.
Čtu jen, když musím, snažím se z toho jakkoli vykroutit, ale na hodinách mě to bavilo.
Někdy vynucený a někdy dobrovolný. Povinná četba ve škole mě nikdy nebaví a nerada ji čtu, protože vím, že ji číst musím. O prázdninách ráda čtu nějaké detektivky apod., protože na to mám čas a nikdo mě nenutí číst.
Pozitivní

Když najdu knihu, co mě zajímá, tak si ji sám rád přečtu, když to mám od někoho přidělené, tak to se mi číst nechce... obecně čtení moc nemusím, přijde mi lepší spíš poslouchat audioknihu nebo zhlédnout film.
Pokud mne zaujme nějaká knížka, tak si ji přečtu, jinak moc ne. Když už je to povinné, tak audioknihu nebo film.
Čtu poměrně rád.
Mám dobrý vztah ke čtení a čtu ráda, protože mě to vždy naučí něco nového, dozvím se něco, co jsem nevěděla, anebo mi to dá jiný pohled na věc.
Dobrý
Momentálně moc nečtu, ale chtěla bych do budoucna číst víc. Kvůli maturitě, ale také pro rozšíření slovní zásoby.
Čtení opravdu nemám ráda, zatím jsem si k tomu nenašla vztah. Jediné knihy, co jsem kdy četla, byly knihy o Pražském metru, v kterém je má osobní záliba. Dříve jsem tak maximálně přečetla Deník Anne Frankové a Děti ze stanice Zoo. V těch textech, co jsme četli na hodinách, bych si nikdy k čtení nevybrala, nakonec ale po všech těch hodinách se mi trochu vztah ke čtení vylepšil. Nevěděla sem a nevěřila jsem si, že takové knihy bych kdykoliv přečetla.
Čtení mám ráda, uklidňuje mě a myslím, že je to jedna ze skvělých činností, jak se odreagovat.
Love/hate relationship

Otázka č. 4: Považuji něco z vyučovacích hodin pro mě za přínosné?

Neobvyklé texty
Mohu si z ukázek, které jsme četli, vybrat nějakou, která se mi líbila, a vybrat si tu knihu třeba k maturitě.
Naučil jsem se víc dávat pozor.

Po dlouhé době jsem se začel do textu.
Líbilo se mi, že jsme si ukázali, že jsou i zajímavé knihy, a trochu to snížilo můj odpor ke čtení.
Přišlo mi přínosné shrnutí myšlenek na konci (když jsme přečetli text).
Ukázky povinné četby a co by mě případně zajímalo.
Dokázal jsem se <i>začítat</i> do nějaké části knihy, představit si pocity, když tam byly.
Že jsem si přečetl úryvek z knížky, co jsem neznal.
Např: kniha Cizinec, ze které jsme četli úryvek na hodině, mě zaujala natolik, že jsem si ji pak přečetl a zapsal do čtenářského deníku. Spoustu ostatních knih bylo taky zajímavých, jako třeba Zeď nebo Zahrada ve které se cestičky rozvětvují.
Tak dozvěděla jsem se o nových knížkách, více jsem pozorovala, že se dokážu začíst, a také jsem mohla vidět pohledy na různé knížky od mých spolužáků.
Dozvěděl jsem se o nových knihách.
Měla jsem možnost začíst se do daného textu. V jiných hodinách, pokud se má číst nějaký text, není úplně prostor pro začtení se.
Že jsem si uvědomila, že čtení není tak hrozné, najít si klid, ať se do toho více začteme, nevěděla jsem, že tento textu bych dokázala i kdykoliv přečíst. :)
Asi ta příležitost, že jsem si mohla vyzkoušet ponořit se do děje části nějaké knížky. A ostatně vždy po tom, co jsme tu část nějakým způsobem rozebírali, mi přišlo, že jsem tomu textu více porozuměla, a poslechla si jiné úhly pohledu.
Prakticky možnost číst bez žádného rozptýlení (i vlastního, telefonu atd.).

Otázka č. 5: Zakusil/a jsem někdy během hodin pocit úspěchu?

Odpověď „Ano“:

Když jsem dočetl jako jeden z prvních.
--

Že jsem si něco přečetl a bavilo mě to.
V pár hodinách jsem využila radu, abych sama sobě řekla, že se budu snažit soustředit, a opravdu se mi to pak několikrát povedlo.
Protože jsem přečetla dlouhý text za poměrně krátkou dobu.
Že jsem přečetl celý úryvek a že jsme se do toho začtl.
Když jsem dočetl každý text, že už to mám za sebou.
Že se mi např: povedlo začíst do knihy, od které bych to nečekal, a u těch, které mě moc nebavily, že jsem je „dočetl do konce“.
Že jsem dočetla asi deset A5 Čekání na Godota. To bylo opravdu dlouhé čekání, než jsem se prokousala na konec.
Chvílemi jsem se začtl.
Že mě kolikrát text vyloženě bavil.
Měla jsem radost, že jsem si přečetla texty a úryvky, kterým bych se normálně bez těchto hodin vyhýbal velkým obloukem. A že jsem byla schopna texty dokončit bez potíží, postupem času se mi začalo číst mnohem lépe, víc jsem se <i>začítala</i> . To byl také hezký pocit. :)
Měl jsem radost, že jsem po velmi dlouhé době opravdu dostal hluboko do příběhu, byl jsem investován do knihy. Vnímám jsem emoce postav.

Odpověď „Ne“:

Přečíst text pro mě není úspěch.
Nic. Pouze jsem necítil pocit úspěchu.
Nevím.

Já někdy nejsem schopná (u knížek z povinné četby) pochopit správně, o co se tam jedná... možná jsem se málo soustředila, ovšem potom to bylo lépe vysvětleno a objasněno, když jsme o tom společně diskutovali.

Otázka č. 12: Vedly zadané úkoly k četbě k hlubšímu ponoření se do textu?

Celková konverzace po dočtení mi pomohla text víc pochopit a bavilo mě slyšet i úhel pohledu ostatních.

Když jsme psali dopis (Anne Franková).

Asi každá otázka měla důvod, proč se na ni praktikantka ptá.

Odpovídání dopisem Anne Frankové, Mentimeter.

Když jsme se měli zamyslet, jestli jsme se někdy v životě ocitli v nějaké situaci z knihy.

Mě vždycky bavilo rozebírat ty texty slovně s paní praktikantkou. „Jak jsme se do toho začeti,“ tahle otázka se mi utkvěla v paměti, protože jsem si pak text přehrávala ještě v hlavě, přemýšlela jsem nad tím více do hloubky, než abych šla dál po tom, co jsem dočetla text. Taky mě bavilo odepisovat Anne Frankové jako její imaginární kamarádka Kitty.

Otázky na konci textu u George Orwella... roviny: text a já apod. – to mě donutilo se nad tím opravdu zamyslet.

Nepamatuji si.

Otázka č. 18: Co je podle mě empatie a schopnost empatie?

Umíme se vcítit do emoce druhých.

Vcítit se, prožívat něco.

Schopnost *nacítit* se na někoho jiného.

Jak jsem emoční a dokážu pochopit druhé.

Vcítit se do druhého, vidět něco z pohledu toho druhého a snažit se ho pochopit.
Porozumění ostatním lidem, jejich emocí a celkového chápání. Vcítění se do jejich problémů a snaha jim pomoci, když to potřebují.
Porozumění pocitům lidí a vcítit se do nich.
Netuším, moc <i>taková</i> slova neřeším.
Schopnost vcítit se do jiného člověka, podpora/vyslechnutí daného člověka.
Schopnost vnímat nejen své city, ale i okolí, a snažit se jim pomoci („soucítit s nimi nebo se radovat...“).
Schopnost poslouchat ostatní, vnímat jejich životní situace, jako by byly mé vlastní. Umět pochopit, čím si člověk prochází. Vcítit se do člověka.
Jak moc emoční je člověk a jak dokáže vycítit emoce ostatních.
Empatie je schopnost vžít se do druhého. Vžít se do situací, sociální dovednost, kterou se dle mého názoru úplně nemůžeme naučit, pokud s ní nejsme narození.
Empatie za mě je i posezení s člověkem, abychom pocítili a vcítili jeho problémy. Je to umění cítit emoce druhých, získat pro ně pochopení.
Schopnost vcítit se do pocitů jiného člověka, schopnost pochopit je a jeho/její emoce.
Empatie je schopnost se vtělit a pochopit člověka v jiné situaci. Myslím si, že ne každý to dokáže, ale je to velmi důležitá schopnost.

Otázka č. 20: Nastal u mě během četby takový (nebo podobný) moment, který je popsany ve výše uvedeném tvrzení?

Odpověď „spíše ne“:

Utíkaly mi myšlenky.
Asi jsem se nedokázal odpoutat sám od sebe. Furt jsem to četl jen jako příběh.
Neměl jsem na čtení klid.

Neberu to tak důležité až natolik, abych se s tím ztotožnil.
Když čtu, tak ten moment může být, když jsem v místnosti sám, když nejsem unavený a když se perfektně soustředím na tu knihu, jinak když ignoruju všechny kolem sebe, je klid a mám hodně času na to, abych to přečetl.

Otázka č. 21: Co si z vyučovacích hodin odnáším?

Vím o zajímavých textech, někdy se mi podaří do textů začíst.
Že čtení mě občas i baví.
Lepší udržení pozornosti.
Že jsem si něco přečetl.
Odnáším si menší opovrhování knihami.
Připadá mi, že hlubokým čtením, si dílo více užiju a porozumím mu lépe.
Příjemnou četbu.
Možná trochu hlubokého čtení a knihu, co budu mít ve čtenářském záznamu.
Asi nic moc.
Knihy, které mě na první pohled (např. jménem, stářím atd.) moc nezaujmu, nemusí být špatné.
Zjištění, jak se já sama můžu ponořit do hlubokého čtení.
Seznam knih, co ještě chci přečíst.
Co je to hluboké čtení, a pokud mám správný klid, mohu se začíst a ve finále si knihu užít.
Že jsem se i dokázala do čtení vcítit.
Nějaké nové knihy, o kterých jsem si myslela, že budou nezajímavé, ale které mě nakonec překvapily, a některou z nich si možná někdy dobrovolně přečtu.
Vědomost toho, že se stále dokážu do textu ponořit a vnímat příběh jenom pro to, co je.

Otázka č. 22: Prostor napsat zpětnou vazbu na cokoli, co výše nezaznělo:

Příště bych si ty knihy, než začneme číst, víc představil, potom bych asi víc chápal ty příběhy a ten text, a možná by bylo jednodušší se víc začíst.

Paní praktikantka byla moc milá a otázky, co vybrala pro konverzaci, mi vždy pomohly k pochopení děje.

GL při psaní diplomky. ;)

Hodiny byly celkem zajímavé, jen byly texty občas moc dlouhé a ke konci už mě pak tolik nebavily (možná vzít příště méně textu a víc se o nich bavit).

Děkuju, že jsem díky vám poznal, že čtení není tak hrozné, jak jsem si myslela. Hodiny s vámi mě bavily každou hodinu více. Díky.

Hodiny byly zábavné a bavily mě... bylo to zase něco úplně jiného a jsem ráda, že jsem si to mohla vyzkoušet.

Děkuji za tento projekt. Osobně si ho moc vážím a jsem rád, že jsem se ho mohl účastnit. Je mi líto, že jsem nemohl být na každé hodině kvůli své nemoci.