

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav české literatury a komparatistiky

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Kateřina Zajíčková

**Kreativní využití digitálních aplikací v literární výchově**

Creative Use of Digital Technologies in Literary Education

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí, Mgr. Janě Šindlerové, Ph.D., za neocenitelnou pomoc při psaní této práce, mimořádnou trpělivost i veškerý čas, který věnovala jejím opravám, a v neposlední řadě také za její skvělý seminář *Rozvíjení digitálních kompetencí*, který mne k tématu mé diplomové práce přivedl.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem všechny použité prameny a sekundární literaturu řádně citovala a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 24. 7. 2021

Bc. Kateřina Zajíčková

## **Klíčová slova**

Literární výchova, digitální technologie, digitální aplikace, digitální vzdělávací zdroje, distanční výuka, didaktická interpretace, metodika, kreativní přístup.

## **Keywords**

Literary education, digital technology, digital application, digital educational resources, distance learning, didactic interpretation, educational methodology, creative approach.

## **Abstrakt**

Digitální aplikace mohou sloužit jako prostředek zatraktivnění obsahu literární výchovy i jako nástroj k rozvíjení kompetencí, kreativity a flexibilního myšlení žáků. Cílem této převážně prakticky zaměřené práce je prozkoumání didaktického potenciálu vybraných digitálních aplikací v literární výchově a literární komunikaci. V teoretické části nejprve představujeme jednak oborová východiska naší práce, jednak také dosavadní poznatky o využívání digitálních technologií ve výuce, včetně hlavních příležitostí a rizik, které tyto technologie mohou do edukačního prostředí přinášet. Praktická, rozsáhlejší část obsahuje popis vybraných konkrétních digitálních aplikací vhodných pro využití v hodinách literární výchovy, u nichž hodnotíme jednak jejich didaktický potenciál, jednak nároky na digitálněkompetenční úroveň uživatele-pedagoga. Součástí práce je rovněž vytvoření vlastních digitálních zdrojů včetně vzorových metodik.

## **Abstract**

Digital applications may serve as tools for making the content of literary education more attractive and for developing pupils' competences, creativity and flexible thinking. Therefore, the aim of this mainly practically oriented work is to explore the didactic potential of selected digital applications in literary education and literary communication. In the theoretical part, we first present both the disciplinary background of our work and the existing knowledge on the use of digital technologies in education, including the main opportunities and risks that these technologies can bring to the educational environment. The practical, more extensive part contains a description of selected specific digital applications suitable for use in literary education classes, for which we evaluate both their didactic potential and the demands on the digital competence level of the user-educator. Finally, the creation of our own digital resources with sample methodologies is also included in the thesis.

## Obsah

Úvod .....	7
<b>I. Teoretická východiska práce s digitálními technologiemi ve výuce.....</b>	<b>11</b>
1. Interpretační a tvořivé postupy ve výuce literatury .....	11
2. Digitální technologie ve výuce literatury .....	16
2.1. Výhody digitálních technologií v edukačním kontextu.....	16
2.1.1. Atraktivita.....	16
2.1.2. Inkluzivita.....	17
2.1.3. Interdisciplinarita.....	18
2.1.4. Relevance.....	19
2.1.5. Automatizace .....	20
2.2. Rizika digitálních technologií v edukačním kontextu .....	21
2.2.1. Bezpečnost.....	21
2.2.2. Kompetenční náročnost .....	23
2.2.3. Časová náročnost.....	25
2.2.4. Technická náročnost .....	26
2.2.5. Finanční náročnost.....	27
2.2.6. Ostych.....	28
2.2.7. Řízení třídy .....	28
2.2.8. Nekoncepčnost.....	29
2.3. Kompetenční škála <i>DigCompEdu</i> .....	29
<b>II. Charakteristika vybraných digitálních aplikací .....</b>	<b>36</b>
3. Inkarnate .....	36
4. Genially .....	38
5. Twinery.....	40
<b>III. Tvorba vlastních digitálních materiálů s metodickým komentářem .....</b>	<b>48</b>

6. Interaktivní interpretační mapa (Richard Bachman: <i>Dlouhý pochod</i> ).....	49
6.1. Koncept.....	49
6.2. Tvorba.....	55
6.3. Metodika.....	59
7. Nelineární příběh (Émile Zola: <i>Zabiják</i> ).....	74
7.1. Koncept.....	74
7.2. Tvorba.....	74
7.3. Metodika.....	77
Závěr.....	83
Primární literatura.....	85
Sekundární literatura.....	85
Soupis užitých aplikací a nástrojů.....	89
Soupis obrázků.....	90
Přílohy.....	91
A. Interpretační mapa.....	91
B. Nelineární příběh.....	100

## Úvod

Podoba literatury došla spolu s rozvojem digitálních technologií a příchodem „digitálního věku“ na přelomu 20. a 21. století zásadní proměny. Termínem digitální věk se přitom rozumí „[...] označení historického období, které začalo masovým rozšířením internetu (na konci 80. let 20. století) a pro které se stalo běžným používání různých digitálních technologií (počítače, internet, e-mail, počítačové a obecně elektronické hry, digitální fotografie a videa etc.) téměř ve všech oblastech života. Lze ho také označit jako ‚informační věk‘ nebo ‚počítačový věk‘.“ (Pokrivčáková, 2017, s. 12; vlastní překlad<sup>1</sup>). Jaké konkrétní podoby tato proměna literárního díla v digitálním věku nabývá, ve své studii Pokrivčáková definuje následujícím způsobem: „Digitální technologie ovlivnily literaturu na všech úrovních: změnily způsob, jakým je literatura produkována, recipována i hodnocena či recenzována, což vede ke zrodu nových – ‚born-digital‘ – literárních forem a nových médií spojených s četbou.“ (Pokrivčáková, 2017, s. 12; vlastní překlad<sup>2</sup>).

Změny v recepci a produkci textu se týkají dvou rovin – v první řadě se v digitálním věku mění médium, z něhož je text recipován, a situace, kdy k této recepci dochází. Tištěné knihy ustupují elektronickým čtečkám knih, častěji však mobilním telefonům, které mají čtenáři neustále po ruce a mohou se tak četbě věnovat častěji a v jiných situacích než dřív (Kuzmičová – Schilhab – Burke, 2020). Změna však spočívá i v odlišné podobě textu jako takového. Jednak se tradičně lineární povaha textu s příchodem digitálních technologií přizpůsobuje nelineárním či „hypertextovým“ způsobům čtení, jednak může být text v digitálním věku snadno propojován s dalšími formami umění (obrazovým, hudebním či audiovizuálním souborem etc.), a dává tak vzniknout multimedialnímu dílu. Taková forma literárního díla se souhrnně nazývá jako *digitální literatura*, čímž tvoří protipól k tzv. *digitalizované literatuře*, která si zachovává svou tradiční podobu a je pouze převedena do digitalizované podoby (Pokrivčáková, 2017, s. 12) – typicky jde například o e-knihy, skeny fyzických knih a jiných materiálů či dokumenty vytvořené v běžných textových editorech.

---

<sup>1</sup> „The term ‚Digital Age‘ is used to mark the time period in history which began with the mass use of the Internet (late 1980s) and for which the common use of various digital technologies (computers, internet, email, electronic games, digital photos and videos, etc.) in nearly all areas of life has become substantial. It can be also referred to as the ‚information age‘, or ‚computer age‘.“

<sup>2</sup> „Digital technologies have influenced literature on all levels: it transformed the way literature is produced, received, and reviewed, which leads to the birth of new – “born-digital” - literary forms and new reading media.“

Podobně jako literární materiál sám se novodobým formám přizpůsobují také materiály didaktické – například pracovní listy, učebnice –, které v posledních letech stále hojněji využívají rozšířených možností digitálního věku a postupně se více posouvají od digitalizovaného směrem k digitálnímu obsahu – čím dál častěji zahrnují hypertextové odkazy nebo multimediální soubory (např. elektronické učebnice lze obohatit o animace či videa, čímž se rozšiřuje repertoár využitelného výukového materiálu). Pozice tištěných materiálů však v českém školství zůstává nadále dominantní a materiály digitalizované, digitální či obecně elektronické zatím fungují spíše jako jejich doplněk, nikoli kompletní substituent. Tento jev je označován jako hybridizace výukových materiálů (Sikorová – Václavík – Červenková, 2019, s. 121).

Stejně tak jsou na principu digitální literatury založeny mnohé aplikace užívané ve výuce, a to aplikace nejen přímo edukační, ale také primárně vytvořené pro jinou cílovou skupinu, avšak používané sekundárně i ve výukovém procesu. Právě takovými aplikacemi se v této diplomové práci zabýváme a v různých kombinacích jich využíváme k tvorbě vlastních edukačních materiálů. Tento způsob zacházení s digitálními aplikacemi nazýváme – jak je uvedeno v názvu diplomové práce – „kreativním“, přičemž tento pojem nechápeme kvalitativně jako synonymum pro „lepší“ nebo „modernější“ způsob výuky, jak toto adjektivum někdy bývá chápáno, nýbrž jsme jej zvolili jako veskrze popisné označení pro snahu o rozvoj divergentního myšlení a tvořivého přístupu k řešení problémů, a to nejen ve vztahu k žákům, ale i k učitelům, u nichž se kreativita může uplatňovat například v procesu tvorby příprav na hodiny. V našem případě se v duchu kreativního přístupu snažíme o efektivní kombinování různých digitálních nástrojů či postupů s cílem vytvořit edukační materiál, který by jiným způsobem nemohl vzniknout. Kreativně připravovanou výuku tedy vnímáme jako jednu z možných alternativ, kterými lze připravovat (nejen) literární hodiny. Různé přístupy k přípravě hodin jsou si přitom v našem chápání rovnocenné a každý z nich má ve výukovém procesu své specifické místo.

Donedávna byly digitální technologie ve školství používány spíše sporadicky, nejčastěji pro oživení hodin. Ač hrají digitální a výpočetní technologie v životě moderního člověka čím dál větší úlohu, do běžné učitelské praxe se doposud dostávaly spíše jen pozvolna, a to především v hodinách „technologických průkopníků“ mezi pedagogy. Zásadním zlomem se v tomto ohledu stal březen roku 2020, kdy se vlivem pandemie SARS-CoV-2 české školství stalo na digitálních technologiích doslova závislým, protože jejich prostřednictvím bylo umožněno distanční vzdělávání žáků. Prakticky ze dne na den bylo nutné prezenční výuku nahradit její digitalizovanou formou, a právě tehdy se naplno prokázal nejen význam a místo digitálních



technologií ve výukovém kontextu, ale také problémy, s nimiž se jak žáci, tak i pedagogové bez předchozích zkušeností s takovým typem práce museli vyrovnávat. Koronavirová krize velice dobře ukázala aktuální stav českého školství ve vztahu k digitálním technologiím – nedostatek technické zajištěnosti škol, slabé socioekonomické podmínky některých rodin, které se během pandemie potýkaly s nedostatkem finančních prostředků na to, aby dětem zajistily přístup k online vzdělávání, nedostatečnou podporu pedagogů v rozvoji jejich digitálních kompetencí. Domníváme se, že v tomto smyslu možná z obtížné koronavirové situace vzešlo i několik pozitivních efektů na způsob pedagogické práce. Právě tyto poznatky mohou být velmi cennou zkušeností, z níž bude možno čerpat inspiraci i nadále po skončení krize, a to jak v oblasti stále probíhající systémové revize školství, tak i v rámci individuálního rozvoje pedagogů. Jsme tedy přesvědčeni, že koronavirová krize ještě uspíšila již existující tendence, a využívání digitálních aplikací ve výuce se tak v blízké budoucnosti stanou běžnou součástí školní praxe, čímž vzniká potřeba již nyní věnovat pozornost jejich didaktickému potenciálu.

V této diplomové práci si klademe dva cíle: 1) vytvoření dvou typově různých didaktických materiálů digitálních vzdělávacích zdrojů (dále také DVZ), které rozvíjejí literárněinterpretaci dovednosti žáků, a to včetně metodik jejich použití v hodinách literární výchovy<sup>3</sup>; 2) zhodnocení didaktického potenciálu aplikací použitých při tvorbě didaktických materiálů. Oba cíle však zároveň směřují také k vyvození obecnějších, univerzálně platných závěrů, které se neomezují pouze na vzniknuvší materiály, ale vytyčují jeden z možných směrů, jimiž se výuka v digitálním věku může ubírat. Právě toto zobecnění je stěžejním výstupem naší práce.

Diplomová práce sestává ze tří samostatných oddílů. Nejprve v teoretické části, jíž je věnován první oddíl, představujeme jednak oborové, jednak digitálnětechnologické předpoklady, které nám umožnily propojit literární obsah s digitální formou. V rámci tohoto oddílu se nejprve věnujeme interpretačním a tvořivým postupům ve výuce literatury, dále pak výhodám, rizikům a kompetenční náročnosti používání digitálních technologií ve školním prostředí. V druhém oddílu popisujeme trojici digitálních aplikací/nástrojů, které primárně nemají edukační charakter, ale přesto jsou dobře využitelné při tvorbě digitálních vzdělávacích zdrojů. Právě tato tvorba je výstupem třetího, závěrečného oddílu práce, v němž představujeme

---

<sup>3</sup> Pojem *literární výchova* v této práci chápeme zastřešujícím způsobem jako veškeré uchopení krásné literatury v edukačním kontextu na ZŠ i SŠ, a po vzoru podkladové studie NÚV s ním zacházíme jako s ekvivalentem pojmu *literární komunikace* (Koubek, 2019).

koncept, proces tvorby i metodiku použití dvou vlastních edukačních materiálů – interaktivní interpretační mapy a nelineárního příběhu.

## I. Teoretická východiska práce s digitálními technologiemi ve výuce

V této úvodní kapitole podáváme jednak souhrn oborových poznatků, z nichž v této diplomové práci vycházíme, jednak i přehled dosavadních směrů uvažování o digitálních technologiích v edukačním kontextu obecně (tedy nejen v hodinách literární výchovy). V jednotlivých podkapitolách zhodnocujeme také jejich přínosy a rizika, s nimiž se mohou učitelé v praxi běžně setkávat. Závěrečná podkapitola obsahuje popis hodnotící škály *DigCompEdu* (zejména ve vztahu k digitálním zdrojům), již budeme využívat v praktické části práce.

### 1. Interpretační a tvořivé postupy ve výuce literatury

Jako oborové východisko této práce jsme zvolili zaměření na interpretaci a interpretační kompetenci žáků, tj. jednu z hlavních dovedností, které by si žáci měli v hodinách literární výchovy osvojit. Jde ostatně o dovednost explicitně požadovanou i v *RVP G*<sup>4</sup>: „Učivo: [...] metody interpretace textu – interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování“ (RVP G, 2007, s. 16). Při úspěšném osvojení této dovednosti je žák schopen – v širším pojetí – rozumět textu a dekodovat jeho smysl, zatímco v pojetí užším dokáže o takovém textu podat i smysluplný komplexní výklad (Mareš, 2017).

Konkrétní teoretické koncepty podoby a průběhu interpretace se však v pojetí autorů zabývajících se touto disciplínou značně různí. Karel Hausenblas (1996) ji například chápe jako obsahově-sémantický komplex rekonstruuující se v mysli čtenáře poté, co recipuje a dekoduje samostatné znaky, z nichž text sestává. Komplexněji zaměřený je přístup Františka Daneše – Daneš se v něm opírá nejen o prosté dekodování znaků a smyslu, ale zohledňuje také čtenářovy subjektivní predispozice a jeho dosavadní čtenářskou zkušenost, což jsou další faktory, které do jisté míry mohou ovlivňovat způsob, jakým bude daný čtenář dílo vykládat (Daneš, 1999, s. 345–349).

Tyto dva přístupy vesměs ukazují dva možné směry, jakými je možno o interpretaci v obecném měřítku uvažovat, přičemž v moderním pojetí převažuje spíše ten, který není závislý

---

<sup>4</sup> Na tomto místě citujeme z *RVP pro gymnázia*, s nímž z povahy našeho oboru pracujeme primárně, avšak tato dovednost je ukotvena i v jiných programech – s interpretačními dovednostmi se pracuje kupříkladu již v rámci *RVP ZV* (s. 24.), obsahují ho též všechny *RVP SOV*, a to v oddílu *Estetické vzdělávání* (viz např. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34-57-E/01 Knihařské práce, 2009, s. 21–22).

pouze na „dekódování“ již přítomného smyslu (v) textu, ale v němž do procesu utváření smyslu vstupuje jako jeden z faktorů i sám jeho čtenář (Mareš, 2017), který do četby textu vkládá nejen něco ze svého vlastního naturelu, ale také veškeré znalosti, „předsudky“ a očekávání, jež do té chvíle nabyt četbou jiných textů (či přímo literárních děl). Tato předchozí zkušenost s textem zároveň čtenáři umožňuje, aby v textech odhalil opakující se zákonitosti a vzorce, které později při interpretaci uplatňuje (Bílek, 2003). Ondřej Hausenblas navíc zmiňuje nejen důležitost předchozí četby paralelně se znalostí znaků, ale i jejich vzájemnou neoddělitelnou propojenost – například setká-li se dítě s málo užívaným či cizím slovem, „bývá v paměti žáka připraveno i se situací [jež může bezpochyby být textové povahy], ve které se s ním žák setkal“ (Hausenblas, 2010, s. 51). V naší práci se ztotožňujeme s tímto modernějším přístupem, který počítá s „vlastním vkladem“ interpretujícího, ve vytvořených materiálech ho tedy zohledňujeme a zacházíme s ním jako s jednou z nedílných složek interpretace.

Nadto se kromě těchto dvou proudů uvažování o podstatě a významu interpretace samostatně vyčleňují také různé druhy interpretací diferencovaných podle prostředí, ve kterém probíhají. Typickým příkladem může v tomto smyslu být tzv. interpretace didaktická. Ani na její podobě či účelu se autoři neshodují zcela, v této kapitole tedy představíme tři výrazné směry dosavadního uvažování o didaktické interpretaci, a to v pojetí Ladislavy Lederbuchové, Ondřeje Hníka a Ondřeje Vojtíška.

Ladislava Lederbuchová ve svých publikacích *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I. a II.* vnímá mezi „běžnou“, literárněvědnou interpretací a interpretací didaktickou poměrně značný rozdíl. Literárněvědnou interpretací rozumí „čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích, s možností konkretizace obsahu textu, tj. s přisuzováním smyslu, který čtenář významovosti struktury celku textu v uměleckém kontextu přikládá“ (Lederbuchová, 1995, s. 10). Didaktická interpretace pak pro ni znamená metodu využívající poznatků již získaných z procesu literárněvědné interpretace ke kultivaci žákových tvořivých schopností a jeho komunikace s textem (Lederbuchová, 1995, s. 10).

S tímto pojetím ve své studii *Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole* polemizuje Ondřej Vojtíšek, který se domnívá, že pojem didaktická interpretace je třeba užívat v užším kontextu, než jak s ním nakládá Lederbuchová:

„Domnívám se, že na prvním místě je potřeba zdůraznit, že hovoříme-li o didaktické interpretaci, musí tento akt skutečně zůstat interpretací — a nikoliv např. demonstrací poznatků z poetiky či

literární historie, transmisí předem daných závěrů a myšlenek (teprve zpětně dokládáných textem) nebo výchovou ke čtenářství, kultivací vkusu ad. Proto by měla mít didaktická interpretace stanovený stejný cíl jako kterákoliv literární interpretace (srov. výše). Distinkčním rysem didaktické interpretace vůči interpretaci jiné, jež se třeba pouze shodou okolností ocitne ve školním prostředí, je ovšem způsob, okolnosti, a hlavně možnosti jejího použití. Interpretace didaktická musí mít určitý (a domnívám se, že i zamýšlený) vzdělávací potenciál: tedy příležitost interpretaci samotné někoho naučit.“ (Vojtíšek, 2019, s. 210)

Podle našeho mínění jsou vzdělávací cíle, jak je definuje Lederbuchová – totiž kultivace vkusu a pěstování čtenářství – v učebním procesu nesmírně důležité, avšak shodujeme se s Vojtíškovým pojetím v tom smyslu, že tyto „výchovné“ cíle nelze směšovat s cíli interpretačními. Mezi literárněteoretickou a didaktickou interpretací tedy vnímáme pouze tenkou hranici – zatímco cílem interpretace literárněteoretické je „odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu“ (Lederbuchová, 1995, s. 10), posun směrem k interpretaci didaktické vidíme pouze v tom, že jejím smyslem je se tomuto odkrývání teprve naučit. Ať už je tedy interpretujícím někdo, kdo již interpretaci dobře ovládá, nebo někdo, kdo se jí teprve učí, domníváme se, že v centru obou interpretací vždy stojí snaha o důkladné poznání a pochopení textu, případně i poučený výklad o něm. Kultivace čtenářství je pak samostatným – ovšem neméně důležitým – výchovným a vzdělávacím cílem, kterého může být dosahováno třeba i paralelně s cíli interpretačními.

Jednou z mála moderních monografických příruček, které v posledních letech vznikly a zaměřují se specificky na literární složku předmětu, je *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Ondřej Hník v ní didaktickou interpretaci spojuje mimo jiné také s pojmem tzv. tvořivé interpretace, která prostřednictvím produkčních aktivit žáků cílí na osvojení čtenářské kompetence a její ukotvení jako dovednosti multifunkční, přesahující rámec pouhého školního prostředí a hodin literatury. O tvořivých komunikačních dovednostech hovoří již Lederbuchová (1995, s. 10) jako o jednom z cílů didaktické interpretace, u Hníka jsou však stavěny do samého jádra smyslu literární výchovy. Oba autoři také akcentují výchovnou intenci literárních hodin. Ty by podle Hníka neměly být kvantitativním „přehledem“ literární historie, nýbrž literární výchovou v pravém slova smyslu – v hodinách literatury by tedy neměla chybět ani *výchova ke čtenářství* (2014, s. 37) a působení na emoční a estetickou stránku dítěte prostřednictvím reálné zkušenosti, pravidelného setkávání se s texty, které Hník popisuje jako *výchovu k lidskosti* (2014, s. 37). Autor příručky přitom zdůrazňuje, že v žádném případě nepropaguje prvoplánovou redukci učiva a rezignaci na získávání znalostí ve prospěch „zážitku“, ale

směřuje spíše k transformaci cesty, jak se žák ke znalosti dostává. Bez konfrontace racionálního poznání textu s jeho emočním dopadem na čtenáře se totiž podle Hníka nevytváří ani adekvátní poznání textu, založené převážně na přehodnocování čtenářských prekonceptů získaných předchozí četbou, ani smysl, který by měl žák vidět v procesu svého vzdělávání v oblasti literatury, natožpak chuť k četbě dalších textů (Hník, 2014, s. 38). Obě tyto složky jsou tedy rovnocenné a není možné žádnou z nich při výuce zanedbat; do středu zájmu se tak v jeho pojetí dostává především kvalitativní rozměr výuky literatury. Hníkovu konceptuální uchopení interpretace coby tvořivé činnosti pak spočívá v propojení četby a tvorby, recepční a produkční složky výuky literatury. Četba zde přitom zastupuje více „poznávací“ či naukovou složku předmětu, kdežto vlastní tvorba do výuky přináší zážitkovost a estetičnost; jejich propojením pak podle něj dochází ke zrušení asymetrie ve prospěch poznatkovosti nad čtenářským zážitkem. Vojtíšek toto Hníkovu uchopení „interpretace“ považuje spíše za činnost tvůrčí – přirovnává ji ke „cvičení tvůrčího psaní“ (Vojtíšek, 2019, s. 212) –, tedy činnost téměř protichůdnou k interpretačnímu přístupu, který by měl podle něj být založen na racionálním poznání textu.

Hníkovu pojetí se nám v tomto ohledu jeví poněkud terminologicky nešťastným. Podobně jako Vojtíšek se domníváme, že stejně jako kultivaci čtenářství u Lederbuchové nelze s interpretací slučovat ani Hníkovu tvořivost. Označovat ji jako jeden z interpretačních postupů je podle našeho mínění nepřesné, neboť tvořivost není k adekvátní interpretaci a pochopení textu nezbytně nutná. Přesto se však domníváme, že spolu úzce souvisí – tvořivost chápeme jako potenciální „vyústění“ interpretace, ať už je předmětem tvoření práce s původním textem, nebo tvorba „samostatná“, originální, k níž však žák mj. nutně potřebuje předchozí zkušenosti s dalšími texty a jejich strukturou. Tvořivost je tedy na interpretaci a čtenářské zkušenosti do jisté míry závislá, zatímco obráceně tento vztah neplatí – k úspěšné interpretaci není vlastní tvorba žáka nezbytně nutná. Zároveň v Hníkově *Didaktice literatury* zaznívají několikeré téměř protichůdné názory. Na jedné straně například akcentuje důležitost propojení naukové a expresivní složky předmětu, na straně druhé je však staví – možná ne zcela záměrně – do jisté vizuální opozice, když tyto dva přístupy k literatuře porovnává v tabulkách (Vojtíšek, 2019, s. 212). Zdánlivě tak Hník čtenáře-učitele nutí, aby si mezi těmito metodami „vybrali“. Postup naší práce je v tomto případě zcela opačný – snažíme se o nalezení cesty, která by umožnila syntetizovat několik různých přístupů k výuce, a dala tak vzniknout v literárních hodinách větší metodologické diverzity, která může být prospěšná z důvodů, které uvádíme v **kapitole 2.1.2.**

S Hníkovým pojetím nicméně souhlasíme v tom, že středoškolské kurikulum je často předimenzováno literárněhistorickými výčty děl a autorskými medailony na úkor setkávání se s texty (2014, s. 37), které jsou v našem chápání středobodem a elementárním „stavebním prvkem“ literárních hodin. Právě tato koncepce žákům umožňuje budovat si trvalou znalost založenou na hluboké a detailní zkušenosti a práci s textem (Hník, 2014, s. 37). Taktéž souhlasíme s tím, že pěstování čtenářství a zdokonalování produkčních schopností u žáků by rovněž mělo být nedílnou součástí literární výchovy na školách, neboť jde o dvě oblasti ryze praktických dovedností, které si žáci ze školy odnáší a budou je využívat po celý svůj život, byť bychom trvali na tom, aby produkční schopnosti nebyly terminologicky směřovány s recepčními (interpretačními).

Pojem tvořivosti je však podle našeho mínění v Hníkově pojetí zbytečně úzce vymezený; domníváme se, že je možno jej chápat nejen jako pouhou produkci vlastního textu, ale i jako schopnost přistupovat k textům a obecně k výuce literatury otevřeně, kreativně či transformačně, a to jak ze strany žáků, tak i učitelů. Učitel může s textem pracovat, měnit a přizpůsobovat ho tak, aby žákům usnadnil přístup k jeho smyslu, učinil interpretační proces atraktivnějším, snadněji s jeho pomocí dosáhl u svých žáků vzdělávacích cílů apod., přičemž by ovšem základním zdrojem měl zůstat původní text – transformace by vždy měla sloužit pouze jako jeho doplněk.

V této práci vycházíme z předpokladu, že učit se kreativitě nekreativním způsobem je pro žáky matoucí, náročné a neefektivní, kdežto použití tvořivých metod učitelem napomáhá tomu, aby si je osvojili a pracovali s nimi přirozeně ve výsledku také žáci sami. Jako jedna z možností, jak tento způsob práce aplikovat, se nám přitom jeví použití digitálních technologií ve výuce, které jsou již svou multimediální povahou jak ke kreativnímu způsobu práce, tak i k různým konceptuálním syntézám, jak jsme je popisovali v předchozích odstavcích, velmi vstřícné, a domníváme se, že i vhodné. Spojení tvořivých postupů s užitím digitálních aplikací by ideálně mělo umožnit rozšíření literární výuky o cíle, kterých by v tradičním pojetí nebylo možné dosáhnout, ale které zároveň přibližují školské prostředí reálným nárokům, jimž žáci budou čelit v pozdějším profesním životě i ve společnosti. Získají tak nejen znalosti z oblasti teorie literatury a praktickou dovednost práce s výpočetními technologiemi, ale především flexibilitu a schopnost adaptovat se na nové způsoby práce, vybírat pro ně nejvhodnější nástroje a kombinovat je, aby dosáhli předem stanovených cílů; v neposlední řadě při takovém způsobu výuky žáci rozvíjejí také svou fantazii, estetické cítění, tříbí vlastní hodnotový systém a učí se něco nového i sami o sobě.

## **2. Digitální technologie ve výuce literatury**

V předchozí kapitole jsme osvětlili naši teoretickou oborovou motivaci vedoucí k rozhodnutí přistupovat k výuce literatury prostřednictvím digitálních technologií. Domníváme se však, že tak nelze učinit bez alespoň stručného zastavení u obecných specifik digitalizované výuky. Uvažování o vhodnosti jejího propojení s daným předmětem je nedostatečné, pokud jej nedoplníme také o zvážení přínosů a rizik této výuky jako takové a o reflexi, zda je pro pedagoga vůbec z hlediska jeho digitálních kompetencí realizovatelná. V následujících kapitolách se tedy budeme věnovat těm specifikům užití digitálních technologií v edukačním kontextu, která mohou pozitivně nebo negativně ovlivnit úspěšnost jejich zapojení v interpretačních aktivitách, a představíme diagnostický nástroj, jenž může učitelům pomoci vytvořit si představu o své aktuální digitálněkompetenční úrovni.

### **2.1. Výhody digitálních technologií v edukačním kontextu**

Tato podkapitola je věnována aspektům digitálních technologií, které úroveň výuky ovlivňují v pozitivním slova smyslu. Zmínujeme v ní několik hlavních bodů, o nichž se domníváme, že mohou být nejčastějšími důvody, proč se učitelé rozhodují pro zařazení digitálních nástrojů do svých hodin, a mají reálné kladné dopady na žáky, kteří se za pomoci těchto nástrojů pokoušejí dosáhnout vzdělávacích cílů vytyčených jejich pedagogy. Zároveň se však domníváme, že tato kapitola částečně osvětluje také motivaci ke vzniku této diplomové práce samé, neboť je založena právě na našem vlastním přesvědčení o značném přínosu digitálních technologií školnímu prostředí.

#### **2.1.1. Atraktivita**

Motivace žáků – a především jejich vnitřní motivace – je jednou z klíčových podmínek pro úspěšné učení. V dnešní době však existuje velké množství výukového obsahu, který sám o sobě motivující není, a žáci napříč všemi stupni i formami vzdělávání si stěžují na jeho suchopárnost a nezáživnost, s níž se během učení potýkají, a která tak oslabuje jejich motivaci a potenciálně i schopnost si tento obsah patřičně osvojit (Prensky, 2003, s. 1). Z toho důvodu je někdy třeba zapojit i faktor vnější motivace. K tomu jsou digitální technologie velmi vhodné, neboť jsou formou motivace pozitivní, jež je v moderním uvažování o přístupech k výuce zdaleka převažující.

Digitalizovaná a gamifikovaná výuka může být pro řadu žáků značně atraktivní, neboť nenásilnou formou využívá aktivit, kterým se žáci sami věnují v rámci volného času (práce



s počítačem, hraní digitálních i tradičních her, ...), a transformuje je do výukového procesu. Tyto aktivity navíc podporují žáky i v dalších oblastech nad rámec výuky – vyžadují a posilují u nich schopnost pracovat kooperativně, dělat pozvolné kroky zaměřené na dosažení určitého cíle, hledat nové informace a používat je při vytváření neotřelých řešení, a v neposlední řadě vyrovnávat se s neúspěchy a udržet si přitom dostatečnou motivaci, aby tyto neúspěchy mohly být překonány (Prensky, 2003, s. 1). To vše jsou pro pozdější reálný život žáků velmi užitečné a žádané dovednosti, o jejichž osvojení se u nich učitelé vedle budování znalostí snaží. I v tomto směru jim tedy může být digitalizovaná výuka velmi nápomocná.

### 2.1.2. Inkluzivita

V rámci pedagogiky a psychologie se dlouhodobě vedou spory o to, zda lze prokázat existenci individuálních učebních stylů žáků<sup>5</sup>, popřípadě jejich počet a charakteristiku. V současném pojetí pedagogiky je spíše dbáno na to, aby učební metody byly úzce navázány na učební obsah, a zároveň se během hodin měnily. Pro některé žáky může být obtížné při běžném frontálním výkladu vydržet po celou vyučovací hodinu (standardně 45 minut) sedět ve třídě a vstřebávat učivo téměř výhradně sluchovými podněty. Komunikačně orientovaný

---

<sup>5</sup> Tradičně je v tomto směru rozlišována typologie čtyřech základních učebních stylů podle smyslových preferencí – *zrakově-obrazový/vizuální* (žák se rychleji učí, pokud učivo vidí znázorněné obrázky, schémata a jinak graficky zpracovanými způsoby, včetně zvýraznění nebo odlišení částí textu), *sluchový/auditivní* (žák si snadno zapamatuje učivo, které bylo verbalizováno nahlas, vyhovuje mu formát přednášek a diskuzí), *slovně-pojmový/verbální* (žák preferuje četbu učebních textů, dobře si pamatuje zapsané informace a zpravidla mu nedělá problém samostudium) a *pohybový/taktilně-kinestetický* (žák preferuje možnost si učivo vyzkoušet prakticky, např. manipulovat s učebními pomůckami; častý je i jev, kdy se žák pro zapamatování nebo vybavení učiva potřebuje hýbat) styl (VARK, 2021). Postupem času však došlo k proměnám této teorie. V novějším pojetí figuruje poznatek, že tato nejznámější typologie učebních stylů má svá omezení a pro žáky není výhodné lpět pouze na jednom konkrétním učebním stylu. Někteří žáci tedy podle tohoto novějšího pojetí využívají multimodálního uvažování dvojího typu: část z nich mezi jednotlivými učebními styly „přepíná“ podle situace, z níž potřebují získat nějakou informaci, a užívají tak vždy jen jeden učební styl. Druhá skupina žáků preferuje pro získání jedné informace kombinaci několika různých inputů, smyslových vjemů (VARK, 2021). Kromě této typologie však existuje i řada dalších teorií a modelů učebních stylů, založená nikoli na smyslovosti, nýbrž například na konkrétnosti/abstraktnosti, aktivitě/pasivitě žáka, převažujícím druhu inteligence etc. Zároveň některé výzkumy a studie z nejnovější doby ukazují, že pro potvrzení pravdivosti VARK nebo obecně učebních stylů neexistují žádné relevantní důkazy. Ačkoli žáci obvykle některý způsob učení preferují, neproběhly žádné empirické výzkumy VARK, které by prokázaly, že jsou žáci, kteří se látce učí preferovaným způsobem, při testování vědomostí globálně úspěšnější než ti, pro něž zvolený způsob výuky není vyhovující (Riener – Willingham, 2010, s. 34).

způsob výuky, který vyžaduje, aby žáci ústně interagovali s učitelem nebo mezi sebou navzájem, zase může být problematický pro introvertnější část žáků přítomných v dané třídě. Zařazení digitalizované výuky tak může k jiným vyučovacím metodám nabídnout další alternativu, jež během části hodiny zahrne do učebního procesu i ty žáky, kteří jsou z něj běžně vyčleněni (ať už nevyhovujícím učebním stylem nebo nízkou atraktivitou „offline“ aktivit), a umožňuje těmto žákům excelovat v oblasti, která je pro ně zajímavá, přitažlivá a podporuje jejich přirozené schopnosti a preferované způsoby učení. Během koronavirové pandemie například řada učitelů na různých diskuzních fórech a profesních skupinách (mezi ně patří např. mezi učiteli značně rozšířená facebooková skupina *Učitelé+*) při sdílení svých zkušeností popisovala, že se do distanční výuky často velmi aktivně zapojují ti žáci, kteří mají jinak v běžném režimu spíše pasivní pozici. Pochopitelně však problematika platí i obráceně – ne každému žákovi vyhovuje čistě digitalizovaná forma vzdělávání, právě proto je tedy vhodné různé učební styly a metody v průběhu výuky ideálně ve vyváženém poměru střídat, což umožňuje aktivní zapojení maximálního počtu žáků vždy alespoň v určité části vyučovacího procesu.

### **2.1.3. Interdisciplinarita**

Digitalizovaný způsob práce ve škole v sobě zároveň zahrnuje požadavky na to, aby žák pracoval interdisciplinárně a mnohostranně. Tato interdisciplinarita nespočívá jen v tom, že metody využívající digitálních technologií implicitně propojují jeden konkrétní školní předmět (v tomto případě literární výchovu) s výukou informatiky, potažmo i mediální výchovy, ale umožňují také snadnější propojení s několika dalšími předměty. Tato příležitost spočívá jednak v multimediální povaze digitálních vzdělávacích zdrojů, jednak v okamžitém přístupu k informacím skrze internet. Multimedialita umožňuje do materiálů vkládat obrazový, zvukový, audiovizuální i jiný materiál, což značně usnadňuje propojení různých typů výchov (literární s výtvarnou, hudební etc.). Pokud chce pedagog propojovat poznatky s dalšími předměty, jako jsou základy společenských věd, dějepis či zeměpis, musí se při výuce tradičně spoléhat jen na aktuální znalosti žáků, což je navíc komplikováno skutečností, že pedagogové zpravidla nemají detailní představu o tom, jak žáci postupují v jiných předmětech a jaké znalosti tedy od nich mohou očekávat. Ve výuce s využitím digitálních technologií naproti tomu žáci nemusí mít požadovanou informaci v paměti, ale mohou ji během učebního procesu získávat z různých internetových zdrojů, čímž se zároveň pod dohledem pedagoga učí informace hledat na relevantních místech, kriticky je posuzovat a třídit. Učitel tak může propojovat jednotlivé předměty častěji a do větší hloubky. Užívání digitálních aplikací také v zásadě může napomoci

u žáků rozvíjet jejich digitální<sup>6</sup> a částečně i mediální gramotnost, která je charakterizována jako „soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.“ (RVP G, 2007, s. 77).

#### 2.1.4. Relevance

Digitalizovaná výuka umožňuje nejen předávat efektivněji „oborové“ znalosti, ale především jsou žáci vzděláváni způsobem, který více odpovídá reálné životní zkušenosti a požadavkům na trhu práce. V dnešní době je alespoň základní kompetence v práci s výpočetní technikou nutná pro většinu profesních uplatnění, a je nezbytná i pro každodenní činnosti, komunikaci s úřady etc. Velká část dětí, která má přístup k počítači, tabletu či mobilnímu telefonu, je sice zvyklá s těmito přístroji pracovat, často tak však činí nekvalifikovaně a výhradně za účelem zábavy. V rámci školního prostředí se tak učitelům nabízí příležitost naučit žáky pracovat s výpočetní technikou bezpečně a sofistikovaně, pomoci jim rozlišit relevantní zdroje od nedůvěryhodných, využívat počítače nejen k zábavě, ale také k efektivnější práci, a vybudovat u žáků komplexní, elementární návyky při práci s digitálními technologiemi na obecné úrovni. Právě tyto cíle zdůrazňuje jako klíčové pro budoucí rozvoj českého školství dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* v kapitole Strategický cíl 1 – Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život:

„Žáci, kteří se dnes ve školách vzdělávají, se výrazně liší od předchozích generací. Společným socializačním znakem této generace je především využívání digitálních technologií a naprosto neomezený přístup k ohromnému množství informací, které je ale třeba kriticky hodnotit a dále s nimi pracovat. [...] Tyto a mnohé další trendy před nás staví nové výzvy, výrazně odlišné od těch, se kterými jsme se doposud setkávali. [...] Posílíme vzdělávací systém, aby byl schopen vyrovnat se s vnějšími změnami a flexibilně reagovat na měnící se vzdělávací potřeby žáků. Systém bude využívat moderní technologie pro dosažení nově stanovených cílů vzdělávání. Umožní žákům

---

<sup>6</sup> „Digitální gramotnost je soubor jednotlivých (digitálních) kompetencí, které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života. Digitální kompetence jsou chápány jako průřezové klíčové kompetence, bez kterých není možné rozvíjet u žáků plnohodnotně další klíčové kompetence, které jsou potřebné k aktivnímu uplatnění ve společnosti a na trhu práce“ (definice z <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=13123>).

osvojit si kompetence, tedy znalosti, dovednosti a postoje v jejich provázanosti a komplexnosti, které využijí v osobním, občanském i profesním životě. Vytvoříme podmínky pro rozvoj digitálního vzdělávání všech žáků a učitelů s cílem zvýšit úroveň jejich kompetencí v oblastech užívání digitálních technologií, inforatického myšlení a digitální gramotnosti.“ (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s. 16–17).

### 2.1.5. Automatizace

Nespornou výhodou digitalizované výuky je automatizace některých procesů. Zatímco tvorba jednotlivých materiálů vyžaduje (často výrazně) vyšší časovou investici, již hotové podklady naopak mohou pomoci snížit časovou náročnost, kterou obvykle vyžaduje kontrola práce a postupu žáků ze strany pedagoga. Jedním z mnoha případů, kde může digitalizace výrazně pomoci, je například formativní hodnocení.

„Hlavním rozdílem formativního hodnocení, tedy zpětné vazby pro zlepšení učení, a sumativního hodnocení, tedy hodnocení výsledků učení, je úloha žáka v procesu učení a hodnocení. Díky využívání metod formativního hodnocení se z žáka stává aktivní účastník procesu svého učení. [...] Sumativní hodnocení podává informaci pouze o úrovni znalostí a potažmo dělí žáky do výkonnostních kategorií, opakovaně je může stavět na stejnou startovní čáru. Zatímco sumativní hodnocení vyjádřené nejčastěji známkami vyjadřuje konečnost procesu, formativní hodnocení je spojeno s procesem, průběhem výuky. V sumativním hodnocení dáváme žákovi jen najevo, zda ví či rozumí. Ale ve formativním hodnocení mu pomáháme identifikovat jeho vzdělávací potřeby a těm přizpůsobujeme výuku tak, aby každý žák dosáhl lepších učebních výsledků.“<sup>7</sup>

K tomu je ideálním prostředkem slovní zpětná vazba, která je však při běžné výuce náročná na čas, jež učitelé musí vynakládat na její zpracování. Digitální nástroje mohou pomoci tento čas automatizací výrazně snižovat.

Nejrůznější elektronické třídy či učebny (jakou je například *Google Classroom*) často umožňují vytváření hodnotících škál (v případě již zmiňovaného *Google Classroom* jde o tzv. rubriky) a předpřipravených komentářů, jež je možné přiřazovat k odevzdaným úkolům. Tento způsob hodnocení je výhodný nejen proto, že šetří čas učitelů, ale je zároveň transparentnější pro žáky, kteří vidí, v jakých kritériích budou hodnoceni, a mohou tak snáze odhadnout, zda jejich práce bude vyhovovat předem daným požadavkům (nebo co případně musí učinit pro

---

<sup>7</sup> Převzato z článku *Co je a není formativní hodnocení* dostupném na *Edukační laboratoři* na adrese <https://www.edukacnilaborator.cz/novinky/co-je-a-neni-formativni-hodnoceni>.

adekvátní splnění zadaného úkolu). Systém *Google Classroom* a jemu podobné nástroje tedy pedagogům umožňuje poskytovat žákům zpětnou vazbu přehledněji, rychleji a s menším vlastním časovým vkladem.

## **2.2. Rizika digitálních technologií v edukačním kontextu**

Užívání digitálních technologií v edukačním kontextu může do výuky přinášet velké benefity, ale nese s sebou i několik možných rizik, s nimiž je třeba počítat. Tato úskalí mohou negativně ovlivnit začínající učitele, ale významně jsou jimi ohroženy i starší a zkušené generace pedagogů, pro něž může být digitální prostředí nové a matoucí. Níže podáváme výčet rizik, o kterých se domníváme, že mají největší negativní vliv na schopnosti i ochotu uživatelů efektivně pracovat s digitálními technologiemi, a odrazují tak pedagogické pracovníky od zařazování digitálních technologií do vlastní výuky. Tyto nevýhody však uvádíme zcela oproštěné od jakýchkoli hodnotících soudů a pokusů o rozhodnutí, zda informace podané v této a předchozí hovoří spíše ve prospěch či v neprospěch digitálních technologií, neboť se domníváme, že závěry mohou být pro každého pedagoga různé a jednotlivá specifika budou mít u každého z nich jinou míru závažnosti. Nelze tedy přesvědčivě rozhodnout, který argument by měl být při rozhodování, zda digitální technologie při edukačním procesu využívat, či ne, klíčový. Zároveň zde poskytovaný výčet rizik zcela jistě není kompletní – postihujeme pouze nejčastější a nejmarkantnější případy, v praxi se však lze setkat s mnohem širší škálou problémů individuálního, předmětově specifického i obecného charakteru.

### **2.2.1. Bezpečnost**

Prostředí internetu a digitálních technologií s sebou přináší určitá bezpečnostní rizika. Pokud učitelé používají digitální nástroje, je vhodné, aby si předem důkladně prostudovali, zda jde o nástroje důvěryhodné a dobře zabezpečené, zejména není-li vstup do nich umožněn anonymně – tedy pokud je nutné, aby se žáci do aplikací předem registrovali či do nich zadávali jakékoli své osobní údaje (včetně e-mailové adresy, protože i ta může být v určitých případech považována za osobní údaj<sup>8</sup>). Stejně tak, jako by žák měl být proškolen např. ohledně zásad

---

<sup>8</sup> E-mailová adresa může být za osobní údaj považována v případech, kdy je podle ní osoba, která je jejím vlastníkem, jednoznačně identifikovatelná. Jde tedy zejména o případy, kdy adresa obsahuje jméno osoby a název organizace, k níž daná osoba patří – tedy i školy. Více informací k této problematice je možno nalézt například zde: <https://www.gdpr.cz/gdpr/osobni-udaje/>.

práce v chemické laboratoři, měl by mít osvojeny i základy bezpečného chování na internetu, kritického myšlení a netikety.

Z hlediska bezpečnosti však nehovoříme pouze o možnosti vnějšího útoku, zneužití informací, kyberšikaně apod. Děti jsou ohroženy mimo jiné i nadužíváním digitálních technologií samých. Většina z nich není navzdory rozšířenému mýtu na počítačích, tabletech a telefonech závislá v pravém slova smyslu, děti jsou však často vystaveny tzv. „digitálnímu stresu“, který ovlivňuje jejich každodenní život. Projevuje se jistou „apatií“ dětí – dokáží se věnovat „offline“ činnostem, ale činí tak bez zájmu, pocity zaujetí zažívají prakticky jen ve virtuálním prostředí. Přítomnost digitálních technologií a nepřetržitá zvuková upozornění přístrojů je rozptylují; naopak v případě, kdy dlouho žádné upozornění nepřichází, upadají do stresu, že na ně ostatní vrstevníci zapomínají. Tyto pocity se u dětí objevují dokonce i v případě, že aktuálně žádný přímý kontakt s digitálními technologiemi nemají, stačí, aby na dění na nich pouze myslely. Jsou tak pod neustálým tlakem obav, že právě v tu chvíli jsou pro svou nepřítomnost v digitálním prostředí z kolektivu, který se po něm aktuálně pohybuje, vyčleňováni.<sup>9</sup> Zároveň mohou digitální technologie mít negativní vliv na jejich schopnost získávat informace a budovat si kvalitní a hluboké vědomostní základy, na nichž vzdělávání západní kultury tradičně stojí (Brdička, 2008), velké množství informací, jímž jsou žáci zahlceni, a přílišná názornost učiva zase může uškodit abstraktnímu myšlení.<sup>10</sup>

Neodborným či prvoplánovým užíváním digitechnologií ve výuce mohou pedagogové tyto fenomény nechtěně podporovat, neboť k volnému času, po který je dítě takovým vlivům vystaveno, přičítají také čas trávený ve škole. Z toho důvodu je třeba důkladně zvážit, jak velká část hodiny by měla v digitálním prostředí probíhat a zda je dostatečně vyvážená i prací v offline prostředí. Neméně důležitá je na tomto místě také komunikace s rodiči, kteří mohou mít k digitalizované výuce zpočátku určitou nedůvěru a výhrady, neboť se o bezpečí svých dětí – ve všech výše uvedených smyslech – přirozeně obávají. Měli by tedy mít k dispozici informace, proč a jakým způsobem učitel digitální technologie využívá, jaké cíle při tom sleduje.

---

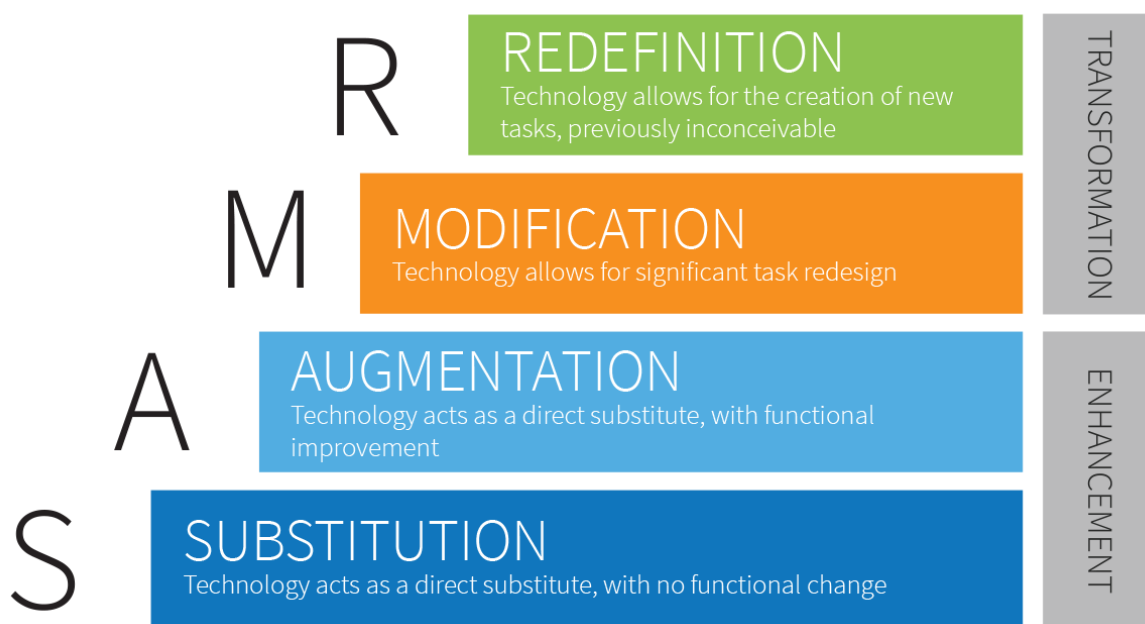
<sup>9</sup> Problematice digitálního stresu u dětí ve školním věku je věnován například tento článek Lucie Kocurové: <https://www.eduzin.cz/trendy-ve-vzdelavani/digitalni-technologie/ceske-deti-ve-veku-internetu-opravdu-zavislych-je-malo-ale-vetsina-zaziva-digitalni-stres-mobil-je-rusi-i-znejistuje/>.

<sup>10</sup> Podle článku Jiřího Procházky: <https://www.eduin.cz/clanky/proc-nepouzivat-digitalni-media-ve-vyuce/>.

## 2.2.2. Kompetenční náročnost

Základním předpokladem pro efektivní práci s digitálními nástroji je schopnost učitele je ovládat, a to na takové úrovni, aby byl schopen své znalosti daného nástroje předat i svým žákům. V opačném případě digitální nástroje nejen nebudou fungovat dle očekávání pedagoga, nýbrž se dokonce mohou v krajním případě stát přímo bariérou ke zdařilé a plodné hodině. Z toho důvodu je před zaváděním inovací do výuky potřebné vždy kriticky zvážit vlastní schopnosti – k tomu mohou sloužit různé autodiagnostické nástroje, ale také externí supervize nebo sdílení tipů a vzájemné hospitace hodin s kolegy ve škole.

Hovoříme-li o autodiagnostických nástrojích, kompetence pedagogů v oblasti integrování digitálních technologií do výuky jednoduše, ale velice výstižně popisuje tzv. *SAMR model* (Hamilton – Rosenberg – Akcaoglu, 2016), jehož autorem je Ruben Puentedura. Jeho základními východisky jsou čtyři fáze, které přehledně popisují vývoj pedagogovy schopnosti zacházet s digitálními nástroji od úplných začátků až po jejich dokonalé ovládnutí (viz **Obrázek 1**<sup>11</sup>). Na jeho základě si tedy učitel snadno může udělat dobrou představu o tom, na jaké úrovni se právě nachází (a co může udělat pro postup do fáze další).



Obrázek 1 – SAMR model

<sup>11</sup> Obrázek byl převzat z tohoto umístění: <https://www.schoology.com/blog/samr-model-practical-guide-edtech-integration>.

Pro většinu pedagogů je výchozí úroveň tzv. *substitution* („nahrazení“). Učitelé na této úrovni využívají digitální nástroje k výrobě tradičních materiálů či je implementují do výuky jako jejich přímé substituenty, ale nedokáží tyto nástroje sami přizpůsobovat svým potřebám, nedochází k funkčním změnám ani obohacení výuky o nové prvky. Pokročilejší pedagogové, kteří už nasbírali nějaké zkušenosti, se posléze přesouvají na úroveň zvanou *augmentation* („rozšíření“). Vytvořené materiály jsou obohaceny o některé prvky, které tradiční postupy neumožňují; v přímé výuce a při přípravě na ni jde například o využití online internetových zdrojů. Tyto dvě úrovně jsou dle *SAMR modelu* souhrnně nazvány jako *enhancement* („vylepšení“), protože fungují jako doplněk klasické výuky a usnadňují dosažení jejích cílů.

Třetí fáze se nazývá *modification* („modifikace, úprava“). V rámci ní učitelé s ohledem na užití digitechnologií pozměňují cíle výuky a dokáží přizpůsobit digitální nástroje svým potřebám, díky čemuž se použití digitálních nástrojů ve výuce stává efektivnějším. Poslední úroveň, nazývaná jako *redefinition* („komplexní přeměna“), konstruuje zcela nové cíle výuky a rozšiřuje tak záběr výstupů, které by žáci po absolvování předmětu měli mít. Učitelé s takovou kompetencí jsou schopní nejen nástroje přetvářet, doplňovat a kombinovat podle potřeby, ale často také produkovat své vlastní (např. pomocí HTML kódů<sup>12</sup>, CSS kaskádových stylů<sup>13</sup>, Javascriptu<sup>14</sup> apod.). Tyto dvě fáze se souhrnně označují pojmem *transformation* („transformace, přetváření“) a jsou nejvyšším stupněm digitální kompetence, které pedagogové mohou dosáhnout. Transformace tedy znamená kompletní změnu pohledu na výuku, a rovněž v sobě implikuje i tvoření nových, vlastních cílů a nástrojů k jejich dosažení.

Velká část pedagogů pravděpodobně začíná spíše na nižších úrovních a potýká se ve svých „digitálních začátcích“ s mnohými obtížemi, které je nutné překonat, aby mohli na škále *SAMR modelu* postupně pokročit do vyšších úrovní, díky nimž poté s digitálními nástroji dokážou pracovat efektivněji. Tohoto pokroku lze docílit různými způsoby – učitel může absolvovat

---

<sup>12</sup> *HTML* (zkratka z angl. *Hyper Text Markup Language*) je standardní značkovací jazyk pro tvorbu webových stránek; pomocí těchto značek (*tagů*) lze určit jakým způsobem se bude zobrazovat jejich obsah (definice podle [https://www.w3schools.com/html/html\\_intro.asp](https://www.w3schools.com/html/html_intro.asp)).

<sup>13</sup> *CSS* (zkratka z angl. *Cascading Style Sheets*) definují konkrétní podobu elementů, které jsou označeny pomocí HTML jazyka (definice podle [https://www.w3schools.com/css/css\\_intro.asp](https://www.w3schools.com/css/css_intro.asp)).

<sup>14</sup> *JavaScript* umožňuje měnit prvky, které jsou definovány pomocí HTML a CSS – při kliknutí je schovávat / zobrazovat, měnit hodnoty atributů a styly apod.; doplňuje tak nakódované elementy o určitou interaktivitu (definice podle [https://www.w3schools.com/js/js\\_intro.asp](https://www.w3schools.com/js/js_intro.asp)).



různá školení zaměřená na digitechnologie, inspirovat se u svých zkušenějších kolegů, studovat digitální nástroje samostatně (například pomocí různých tutoriálů na internetu), nebo je sám rovnou zkoušet. Kompetenční nedostatky je nicméně možné relativně snadno překonávat, je-li k tomu učitel – vnitřně i zvnějšku – dostatečně motivován.

Puentedurův model pochopitelně není jediným nástrojem, kterým je možno hodnotit stupeň kompetence učitelů v oblasti využívání digitálních zdrojů. *SAMR model* ostatně slouží především k relativně obecnému popisu; jedním z diferencovanějších nástrojů, který umožňuje nejen popis celkových dovedností pedagoga, nýbrž také zhodnocení konkrétních oblastí, jež tvoří tento celek, je například hodnotící škála *DigCompEdu* zanesená v dokumentu *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů*. Tento nástroj podrobněji popisujeme v **kapitole 2.3**, dále jej pak užíváme i v **oddílu II** ke zhodnocení náročnosti jednotlivých aplikací.

### 2.2.3. Časová náročnost

Ačkoli v některých případech může digitalizace výuky časovou náročnost snižovat (viz **kapitola 2.1.5**) tím, že jsou některé procesy v pedagogické činnosti učitele zautomatizovány, nejde o univerzální vlastnost digitálních nástrojů. Příprava interaktivních materiálů naopak vyžaduje podstatně větší počáteční časovou investici, než jakou si nárokuje například vytvoření pracovního listu v běžném textovém editoru. Jde jednak o čas potřebný na důkladné promyšlení konceptu daného DVZ tak, aby byl funkční po technické i myšlenkové/didaktické stránce, jednak o čas nutný k samotné tvorbě, který se násobí zejména ve chvíli, kdy učitel používá nějaký nástroj poprvé, a zároveň s tvorbou se tedy učí nové pracovní postupy. Výhodou DVZ však je, že je posléze velmi snadné jejich využití coby „šablony“, která může být obsahově obměněna, ale vychází přitom z již hotového schématu, čímž se čas na přípravu několika obdobných nebo dokonce konceptuálně shodných materiálů opět značně snižuje. I v těchto případech však tvorba zpravidla trvá déle než u běžně používaných tradičních materiálů.

Obtíže spojené s časovou náročností DVZ však spočívají i ve skutečnosti, že jsou digitální materiály často extrémně vázány na existenci nástroje, v němž byly vytvořeny. Digitální prostředí se každým okamžikem mění, dochází k vývoji nových aplikací a zániku starých, s nimiž mizí i velká část obsahu od nich odvislá. Papírové pracovní listy mohou být používány a „recyklovány“ prakticky tak dlouho, dokud nezastará jejich obsah, u digitálních materiálů však zpravidla mnohem rychleji zastarává jejich nosič. Toto nebezpečí digitálního prostředí si od pedagoga žádá, aby si o svých materiálech udržoval neustálý přehled, kontroloval, zda jsou všechny užívané nástroje stále funkční, a v ideálním případě si udržoval i jakousi „hmotnou“

zálohu (například otázky a úkoly z DVZ přepsané do textového souboru), aby byl v případě zániku digitálního média schopen daný materiál alespoň zčásti rekonstruovat za pomoci jiného nástroje. Tuto „omezenou trvanlivost“ digitálního obsahu, která vyžaduje velké časové investice do kontroly a údržby materiálů, považujeme za jednu z největších nevýhod digitalizované výuky vůbec.

#### 2.2.4. Technická náročnost

Další nezanedbatelnou nevýhodou použití digitálních nástrojů ve výuce je, že vyžaduje značnou technickou vybavenost, a to jak za strany učitelů, tak i žáků – ti musejí mít dostačující technické zázemí, aby ve zvolených aplikacích mohli pracovat, zejména pokud škola nenabízí zapůjčení technického vybavení a buď digitalizaci výuky nepodporuje vůbec, nebo funguje pouze v režimu *BYOD*<sup>15</sup>. Kromě toho, že nedostatek přístrojů žákům znesnadňuje práci přímo ve škole i doma, spočívá další problém v oblasti, která s výukou souvisí nepřímě, ale neměla by být v žádném případě podceňována – jde o oblast sociální. Při používání digitálních nástrojů ve třídách, kde nejsou sociální podmínky žáků vyrovnané a nedostatek přístrojů je řešen například tím, že několik žáků používá jedno zařízení, se tyto rozdíly ve finanční zajištěnosti rodin ještě více zvyrazňují a mohou negativně přispívat k ostrakizaci (či dokonce přímo k šikaně) sociálně slabších žáků. Během koronavirové krize během roku 2020 a 2021 byli dokonce někteří žáci ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí zcela odštěpeni od možnosti se v reálném čase vzdělávat, zůstali odkázáni na podpůrné studijní materiály, které jim škola poskytovala jinými cestami (Pavlas – Zatloukal – Andrys – Neumajer, 2021, s. 10). Zmíněné nerovnosti se české školství dlouhodobě pokouší rehabilitovat – o tendencích v této problematice svědčí například některé oddíly v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, jež se přímo věnují posílení financování škol s vysokým počtem socioekonomicky znevýhodněných žáků (2020, s. 67), nápravě segregace a disparity mezi jednotlivými kraji (2020, s. 46), posílení rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělávání obecně (2020, s. 44) apod.

---

<sup>15</sup> *BYOD* je zkratkou pro *bring your own device* (doslova ‚přines si své vlastní zařízení‘). Jde o systém, kdy si žáci (nebo jiní uživatelé) musí do instituce, kam docházejí, přinášet vlastní zařízení (notebook, tablet, telefon apod.), aby na něm mohli pracovat – instituce, v tomto případě škola, technické vybavení během hodin nezajišťuje. Režim *BYOD* však má i své výhody, řadě uživatelů se například lépe pracuje na zařízení, které znají a v němž již mají zavedený vlastní systém, který jim vyhovuje, mohou ho přesouvat mezi domovem a institucí a mít tak neustále k dispozici veškeré materiály, ...

Na technickou vybavenost učitelů klade digitalizovaná výuka ještě podstatně větší nároky. K použití nástrojů a tvorbě materiálů většinou nestačí mobilní telefon nebo tablet, některé dokonce mohou navíc vyžadovat vyšší než standardní výkon počítače nebo specifický hardware (např. grafický tablet, který značně usnadňuje a zrychluje zejména práci v grafických editorech, neboť umožňuje jejich nativní, plynulé ovládání; dále může jít o různá nahrávací zařízení, kameru, mikrofon etc.). Zároveň učitelé na přípravách pracují průběžně pracují jak ve školním, tak v domácím prostředí, tudíž je nutné mít zajištěnou nejen technickou vybavenost na obou místech, ale také transfer materiálů mezi nimi, ať už prostřednictvím přenosných datových médií (jakým je například USB flash disk nebo externí disk), či skrze virtuální cloudová úložiště (OneDrive, Google Disk etc.).

### 2.2.5. Finanční náročnost

Jednou z praktických, avšak nezanedbatelných nevýhod jsou finanční nároky na používání digitálních technologií ve škole. V předchozí podkapitole jsme se dotkli nutnosti technického zajištění; finanční náročnost je od té technické zpravidla neoddelitelná, neboť prakticky všechen jmenovaný hardware, cloudová úložiště aj. si žádají vynaložení poměrně značných finančních prostředků.

Nejinak jsou na tom digitální aplikace. Existuje zde sice určitá škála *freeware*<sup>16</sup> programů a aplikací pro učitele, které je možné používat bezplatně, jde však o poměrně omezenou nabídku. V posledních letech se navíc u aplikací a počítačových programů oproti dřívějšímu, kdy bylo možné programy zakoupit v tzv. „krabicové verzi“ (obsahující instalační CD a licenční klíč), stalo mezi softwarovými společnostmi „trendem“ jejich předplacení pouze na určitou dobu. Velká část aplikací má například tzv. volnou (*free*) a plnou (*PRO*) verzi, přičemž verze použitelná zdarma je zpravidla neúplná – teprve po zaplacení licenčního poplatku je pro uživatele odemčen přístup ke všem funkcím. Přínosem pro uživatele je sice jistota poslední aktualizované verze softwaru po celou dobu, kdy je užíván, zpravidla je však předplatné výhodné pouze po krátkou dobu – při užívání v horizontu několika let uživatel ve výsledku za předplatné utratí mnohonásobně větší částku, než za jakou by v dřívějších dobách zakoupil jednorázovou licenci.

---

<sup>16</sup> *Freeware* programem či aplikací zpravidla chápeme takový, který je uživatelům distribuován buď zcela zdarma, nebo za symbolickou či dobrovolnou odměnu.

Z důvodu častého zpoplatnění aplikací (ať už jednorázovou platbou, nebo předplatitelským programem na určitou dobu po vypršení zkušební verze), je nutné vždy zohlednit, zda je aplikaci ochotno využívat vícero učitelů v rámci celé školy, aby její zakoupení pro školu nebylo prodělečné. V opačném případě je učitel často nucen aplikační licence hradit z vlastních finančních prostředků.

### **2.2.6. Ostych**

Je přirozené (a do jisté míry i žádoucí), že mají učitelé bez předchozích zkušeností s digitálními nástroji před takovým typem výuky jisté obavy a ostýchají se tyto nástroje do svých hodin zařazovat. Jedním z hlavních důvodů je, že žáci často bývají technologicky zdatnější než oni, což v prostředí, kde je role učitele zpravidla tradičně vnímána jako role „garanta vědomostí“, může pro pedagogy být zcela nová a nekomfortní situace.

Stejně jako u jiných metod výuky, je i zde důležité, aby se pedagog ve své roli cítil komfortně a přirozeně. K úspěšnému zvládnutí práce s digitálními technologiemi tedy patří schopnost zbavit se strachu z jejich používání. Toho však lze docílit pouze opakovanou zkušeností a kompetenčním rozvojem pedagoga. Postup by měl být pozvolný, aby došlo k přirozenému osvojení si potřebných dovedností a pravidelnému dosažení drobnějších pokroků, které napomůže motivaci učitele, aby se v digitálních kompetencích zlepšoval i nadále. Není tedy nutné ani žádoucí si klást okamžitě vysoké cíle a používat ve výuce aplikace, které by v SAMR modelu a na škále *DigCompEdu* byly hodnoceny jako nejkomplicovanější a vyžadující „expertní“ úroveň kompetence, neboť případné nezdary mohou u pedagogů po psychické stránce působit kontraproduktivně a demotivačně.

### **2.2.7. Řízení třídy**

Spolu s ostychem učitelů je na zcela na místě zmínit také obavu ze ztráty kontroly při řízení třídy, k níž může během užívání digitálních technologií ve výuce dojít. Během ní žáci často používají vlastní přístroje, které jsou jinak během tradiční výuky z různých důvodů zakázány (například mobilní telefony). V první řadě mohou žáky rozptylovat a pro učitele může být složité se ujistit, že žáci s mobilními telefony pracují na zadaném úkolu a nevěnují se místo toho na telefonu jiným činnostem. Ještě problematičtější situace však nastává, pokud nedojde jen ke ztrátě pozornosti, ale žáci telefony zneužívají, ať už jde o podvádění při výuce nebo například k šikaně učitele či svých spolužáků. Mezi problematkové chování související

s digitálními technologiemi může patřit například pořizování fotografií a nahrávek, tvoření zesměšňujících memů<sup>17</sup> a montáží apod.

Před použitím digitálních technologií ve výuce je tedy důležité mimo jiné i kritické posouzení učitelovy vlastní pozice ve třídě a reflexe vztahů v ní, neboť nastavením dobrého třídního klimatu je možné výskytu podobných negativních jevů alespoň zčásti předcházet.

### **2.2.8. Nekoncepčnost**

Jednou ze zcela klíčových otázek, která musí být před uvedením digitálních technologií do výuky zodpovězena, je, co přesně může digitalizace do výuky přinášet, v čem ji obohacuje oproti tradičnímu „offline“ modelu. Digitální nástroje a metody by měly mít, stejně jako všechny další složky výuky, jasně stanovený didaktický cíl a smysluplnost v kontextu celého učebního procesu. Jejich použití by nemělo být samoúčelné v tom smyslu, že jsou tyto nástroje učitelem používány jen proto, že v současné době existují a je určitým trendem je používat. Mají smysl jen tehdy, pokud je učitel umí ovládat a zároveň ví, v čem mu mohou pomoci zlepšit dovednosti žáků či usnadnit jeho vlastní práci. Není tedy žádným pochybením, pokud se učitel po důkladné úvaze rozhodne digitální nástroje ve výuce nepoužívat, protože by mu podle jeho mínění nepřinášely – zejména v kontrastu s jejich nevýhodami – žádný významnější užitek. Digitální nástroje totiž samy o sobě učiteli nezajišťují, že bude jeho výuka kvalitnější nebo zábavnější; vždy je to nakonec jeho osobnost a erudovanost, která rozhoduje o tom, jak dobře si jeho žáci povedou, ať už se budou při svém vzdělávání setkávat s jakýmikoli materiály a metodami.

### **2.3. Kompetenční škála *DigCompEdu***

Pro reflexi námi užívaných aplikací budeme užívat hodnotící škály popsané v dokumentu *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů*. Jde o dokument, který „je doporučením Evropské komise členským zemím, jak definovat potřebné digitální kompetence učitelů. Navazuje na již dříve vypracovaný rámec digitálních kompetencí evropského občana (*The Digital Competence Framework for Citizens*) a spotřebitele (*The Digital Competence*

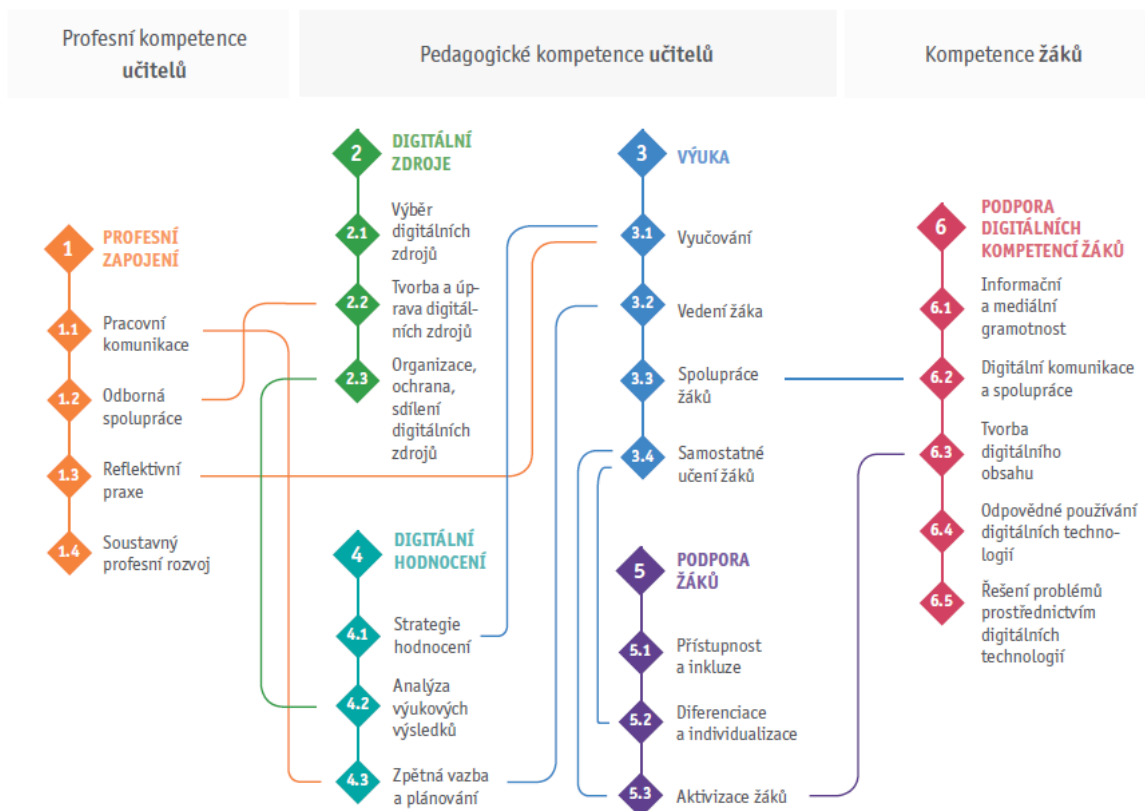
---

<sup>17</sup> Jde o internetový fenomén, jehož podstatou je informace rychle se šířící mezi uživateli zejména prostřednictvím sociálních sítí. V užším pojetí jde o obrazové vtipy vycházející z nějakého ustáleného konceptu, který uživatelé často situačně přetvářejí – ve školním prostředí může jít například o vložení fotografie učitele do již zavedeného memu.

*Framework for Consumers*) i na definici digitálně fungující vzdělávací organizace (*Framework for Digitally Competent Educational Organisations*). Zavádí jednotné pojetí a společnou terminologii s cílem zvýšit porozumění a usnadnit spolupráci v rámci vzdělávání.“ (Redecker et al., 2018, s. 3).

Základní premisou pro jeho vznik se stala skutečnost, že digitální technologie čím dál více pronikají do všech aspektů běžného života i do fungování nejrůznějších organizací a systémů, a to včetně vzdělávání. Je tedy nutností občanů všech členských zemí v práci s digitálními technologiemi adekvátně vzdělávat, čímž zároveň vzniká potřeba v této oblasti také dostatečně kvalifikovat učitele, aby se mohli stát nositeli těchto kompetencí a předávat je svým žákům (Redecker et al., 2018, s. 4). Dokument dále uvádí, že „mnoho států EU již připravilo nebo právě připravuje nové vzdělávací a sebehodnotící programy pro přípravu a další vzdělávání učitelů. Cílem Rámce DigCompEdu je reflektovat existující programy či nástroje a syntetizovat je do koherentního modelu, který umožní učitelům na všech úrovních srozumitelně hodnotit a rozvíjet své pedagogické digitální kompetence. [...] Rámec DigCompEdu by měl podpořit další diskuzi s použitím stejného jazyka a logiky. Může [...] se stát vhodným podkladem pro nasměrování školské politiky na všech úrovních.“ (Redecker et al., 2018, s. 4).

Struktura dokumentu je rozdělena na šest okruhů, z nich každý popisuje určité spektrum kompetencí, kterých by pedagog měl v oblasti digitálních technologií ideálně dosáhnout. Jde o profesní zapojení, užívané zdroje, pedagogovo hodnocení, přímou i nepřímou výuku, „lidskou“ podporu žáků jako individualit ve vzdělávacím procesu a jejich podporu přímo v oblasti digitálních kompetencí. Tyto základní oblasti včetně vztahů mezi nimi jsou zaznačeny v úvodním přehledném schématu převzatém přímo z *DigCompEdu* dokumentu, viz **Obrázek 2**:



**Obrázek 2** – Základní schéma dokumentu *DigCompEdu* se 22 elementárními digitálními kompetencemi pedagogů (Redecker et al., 2018, s. 5)

Každé z těchto šesti oblastí je v dokumentu věnován samostatný oddíl rozčleněný na další, menší části podle dílčích dovedností zakreslených v předchozím schématu. Tyto „podkapitoly“ jsou navíc opatřeny přehledným seznamem konkrétních aktivit, které do dané vzdělávací oblasti spadají (viz **Obrázek 3**), a usnadňují tak pedagogům orientaci v tom, na jaké aspekty své pedagogické činnosti se mají zaměřit, chtějí-li se v některé z uvedených oblastí dále rozvíjet. Právě tato praktická orientovanost, konkrétnost a zároveň stručnost jsou velkou výhodou *Evropského rámce digitálních kompetencí pedagogů*, neboť tak nejde pouze o „administrativní materiál“, nýbrž o ryze praktického „průvodce“, pomocí kterého učitelé mohou snadno autodiagnostikovat úroveň svých aktuálních kompetencí a odhadnout, co lze udělat pro jejich zlepšení do budoucna.

## 2.2 Tvorba a úprava digitálních zdrojů

Upravuje zdroje dostupné pod otevřenou licenci i ostatní zdroje, pokud je to dovoleno. Vytváří samostatně i ve spolupráci s ostatními nové digitální vzdělávací zdroje. Při tvorbě i používání digitálních zdrojů zvažuje a zohledňuje konkrétní výukové cíle, kontexty, pedagogické přístupy i konkrétní skupinu žáků.

### Aktivity

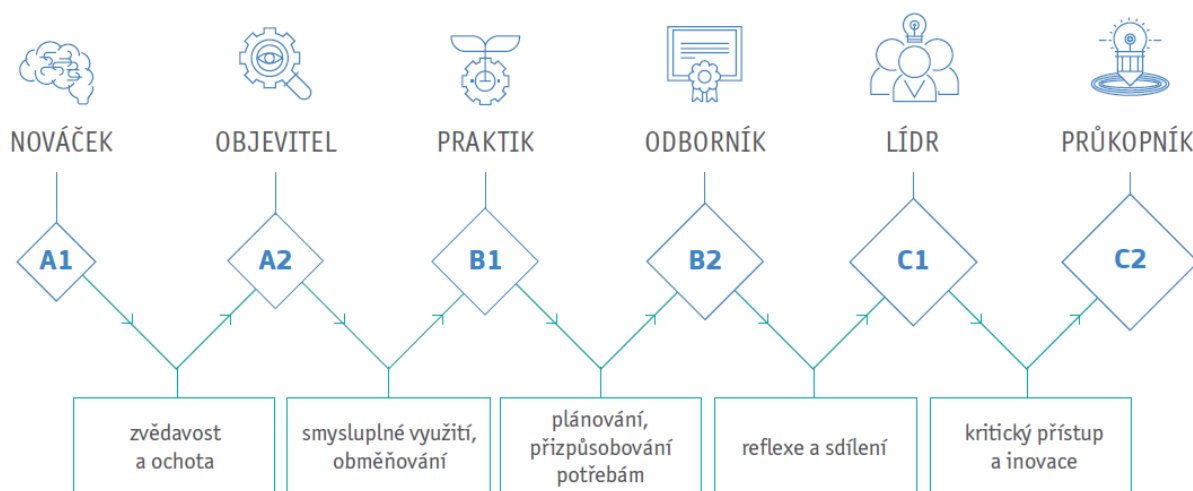
- Úprava a editace stávajících digitálních zdrojů, pokud je to dovoleno.
- Spojování a kombinování jednotlivých zdrojů nebo jejich částí, pokud je to dovoleno.
- Vytváření nových digitálních vzdělávacích zdrojů.
- Společné vytváření digitálních vzdělávacích zdrojů.
- Respektování vzdělávacích cílů, kontextu, učebních postupů a konkrétních skupin žáků při tvorbě nebo úpravě digitálních vzdělávacích zdrojů.
- Porozumění různým licencím, pod kterými jsou digitální zdroje zveřejňovány, a důsledkům, které to má pro jejich sdílení.

**Obrázek 3** – Příklad aktivit náležejících k oblasti Tvorba a úprava digitálních zdrojů (Redecker et al., 2018, s. 28)

Z pohledu naší práce bude stěžejní a zvláště nosný zejména druhý oddíl tohoto dokumentu týkající se výběru, organizace, úpravy, tvorby a sdílení digitálních zdrojů. Jedním z největších úskalí, s jakými se v této oblasti pedagog setkává, je šíře dostupných digitálních materiálů. V první řadě je tedy třeba si osvojit dovednost adekvátního výběru a organizace, která pedagogům pomáhá se v nepřehledné paletě nástrojů zorientovat a vyselektovat ty, jež pro něj mohou být přínosné. S vybranými nástroji je poté možné dále pracovat a podle schopností daného učitele je i přetvářet, nebo dokonce tvořit nástroje zcela vlastní. Ve třetím kroku, který není pro jednotlivé pedagogy ani tak nutný, jako velmi přínosný, je sdílení těchto materiálů s ostatními kolegy z oboru, čímž si každý z účastníků této výměny nástrojů a výukových podkladů obohacuje svůj vlastní repertoár zdrojů, které má k dispozici a může je použít při výuce. Tato výměna je přínosná nejen proto, že jednotlivým pedagogům šetří čas strávený přípravou, ale především jejich způsoby výuky obohacuje o nové nápady a úhly pohledu, tudíž se vzájemná výměna (nejen) digitálních materiálů stává nedílnou součástí práce učitelů. Proces sdílení se však netýká pouze distribuce vlastních materiálů mezi kolegy, nýbrž je do něj zahrnuto také bezpečné sdílení se žáky nebo jejich rodiči, a pochopitelně i korektního nakládání s autorskými právy a nejrůznějšími licencemi vztahujícími se k danému digitálnímu obsahu (Redecker et al., 2018, s. 6).



Pro snadnější reflexi úrovně, na které se konkrétní pedagog aktuálně nachází, byla v dokumentu zavedena hodnotící škála založená na aktuálním stupni kompetence, velmi podobná té, která se dle *Společného evropského referenčního rámce (SERR)* užívá k popisu jazykových úrovní: *Nováček (A1)*, *Objevitel (A2)*, *Praktik (B1)*, *Odborník (B2)*, *Lídr (C1)*, *Průkopník (C2)*. Jde o tzv. *úrovně pokroku*, přičemž tyto jednotlivé úrovně od sebe dělí vždy několik motivačních, volních, dovednostních a osobnostních předpokladů, které učitelé umožňují úrovněmi postupovat (viz **Obrázek 4**).



**Obrázek 4** – Rozdíly mezi kompetenčními úrovněmi (Redecker et al., 2018, s. 14)

Definice jednotlivých kompetenčních úrovní (se zvláštním zřetelem na vyhledávání, organizaci, úpravu, tvorbu a finální sdílení digitálních zdrojů, jimiž se v dalších kapitolách budeme zabývat převážně), jsou následující<sup>18</sup>:

*Nováček (A1)* je v přístupu k digitálním technologiím spíše odmítavý. Všeobecně digitální nástroje nevyužívá vůbec nebo jen velmi málo, a to pro přípravu lekcí a nejnezbytnější administrativní úkoly. Zpravidla se vyhýbá jakýmkoli úpravám učebních materiálů, používá je převážně v té podobě, v jaké je nalézá, a není ani příliš ochoten nebo schopen materiály sdílet se svými žáky, kolegy nebo dokonce rodiči. Také nedisponuje dobrou strategií k organizaci materiálů, které již má k dispozici, často je musí při opakovaném použití vyhledávat znovu.

<sup>18</sup> Všechny tyto definice jsou sestaveny na základě obecných (s. 14–15) i úžeji zaměřených (s. 26–31) informací z Redecker et al., 2018.

Zpravidla tedy potřebuje k větší aktivitě v oblasti digitálních nástrojů (úžeji tedy i digitálních nástrojů) povzbudit, často se neobejde bez přímého vedení, názorných ukázek.

*Objevitel (A2)* má o používání digitálních nástrojů zájem, neboť si uvědomuje jejich praktičnost a využitelnost, ale sám je v práci s nimi spíše začátečníkem; hledá různé cesty, prozatím nedokáže pracovat v digitálním prostředí konzistentně a účelně. Je schopen jednoduchého nakládání s digitálními zdroji – materiály vyhledává a stahuje, přičemž tyto aktivity provádí cíleně, nenahodile, alespoň základně se orientuje v digitálním prostoru a ví, na kterých místech může očekávat jaký typ zdrojů. Je také schopen jednoduchých úprav svých zdrojů (většinou prostřednictvím běžného kancelářského softwaru) a jejich elementárního třídění a uchovávání pro budoucí použití. Sdílení probíhá v zásadě skrze všeobecně rozšířené digitální kanály, jakými jsou například e-mailové přílohy nebo hypertextové odkazy. Má základní povědomí o existenci autorského zákona, který chrání některé užívané materiály. I objevitel potřebuje povzbuzení a inspiraci od starších kolegů, při práci mu značně pomáhají příklad dobré praxe.

*Praktik (B1)* si je lépe vědom konkrétních účelů, ke kterým chce digitální nástroje využívat, a snaží se těmto potřebám svůj pracovní postup přizpůsobovat a rozšiřovat si repertoár nástrojů, které může přiřazovat k různým situacím. Dokáže své vyhledávací strategie měnit na základě svých potřeb i výsledků předchozích hledání, může si tak nejadekvátnější zdroje vybrat z několika dostupných výstupů těchto hledání. Při úpravách využívá pokročilejších postupů multimediálního charakteru, dokáže nakládat s textem, obrázky, animacemi a základními interaktivními prvky. Ke sdílení využívá online prostředí určených přímo pro vzdělávání, např. vkládá materiály do virtuálního kurzu příslušného předmětu (*Moodle, Google Classroom* apod.) nebo na své vlastní stránky. Lépe také dokáže své materiály zabezpečit, zároveň se sám adekvátně vypořádává s autorskými právy cizích materiálů. Ke zdokonalení na další úroveň potřebuje především čas na experimentování, zkoušení různých postupů a hledání toho nejadekvátnějšího.

*Odborník (B2)* má k dispozici širokou bázi digitálních nástrojů, z nichž vybírá cíleně ten, který je pro jeho aktuální potřebu nejvhodnější. Dokáže také kriticky zhodnotit a porovnat výhody a rizika několika různých nástrojů. Zároveň s tím si ale uvědomuje nevyčerpanou šíři výběru digitálních nástrojů, tudíž do svého repertoáru průběžně zařazuje nově vyzkoušené postupy. Z hlediska zdrojů odborník dokáže vyhledávat přímo ty, které bude moci upravovat (např. podle typů ochranných licencí). Svým žákům dokáže doporučit doplňující aplikace a hry, které se týkají jeho oboru a pomohou jim v dosahování vytyčených výukových cílů, ale jsou

zároveň bezpečné pro použití. Také tyto aplikace a hry dokáže upravovat a přizpůsobovat svým žákům na míru, přičemž své zdroje uvádí a reflektuje v těchto záznamech i provedené úpravy. Odborník je rovněž schopen pomáhat kolegům na nižších úrovních, poskytuje zpětnou vazbu a usnadňuje systémové zavádění digitálních inovací.

*Lídr* (C1) přistupuje k problematice podobně jako odborník, ovšem na mnohem komplexnější úrovni – výběr digitálních nástrojů lépe koresponduje s odborným zaměřením *Lídra* a jeho všeobecnými pedagogickými dovednostmi. Při vyhledávání cizích materiálů dokáže kriticky posoudit relevanci a spolehlivost nalezených zdrojů, disponuje znalostmi o různých archivech a úložištích a ví, jaký typ souborů na nich může nalézt. Pracuje s pokročilými digitálními nástroji (rozsáhlejšími online dotazníky, interaktivními aktivitami, vizualizacemi etc.) a případně na nich efektivně spolupracuje i se svými kolegy. Dokáže vytvořit vlastní prostředí ke sdílení digitálních výukových materiálů (například vlastní stránky), ať už slouží jeho žákům či naopak kolegům. Díky tomu také často slouží jako zdroj inspirace pedagogům s nižší digitálněkompetenční úrovní.

*Průkopník* (C2) dosahuje v práci s digitálními nástroji nejvyšší mety – nejen, že je dokonale ovládá a má široký přehled, ale právě na jeho základě o své práci uvažuje kriticky, neustále reviduje a přehodnocuje své (digitalizované) učební metody s cílem odstranit nebo alespoň omezit jejich limity a rizika, je s to vytvářet unikátní a inovativní nástroje propojující moderní technologické, oborové i pedagogické přístupy. Výborně se vyzná nejen ve vyhledávání zdrojů, ale dokonce je schopen s vyhledáváním pomoci svým kolegům a předat jim své zkušenosti, čehož dociluje mj. i zakládáním vlastních archivů a úložišť, která často sdílí s ostatními. Dokáže vytvářet vlastní materiály, aktivity a hry, aby tak dosáhl svých vytyčených vzdělávacích cílů. Vytvořené materiály nejen ukládá do vlastního vytvořeného prostředí, ale také je adekvátně anotuje a umožňuje ostatním, aby je komentovali, upravovali a doplňovali, neboť si je vědom důležitosti takového typu sdílení, které přináší benefity všem zúčastněným, tedy i jemu samému. *Průkopník* je de facto „dvojím učitelem“, který disponuje kombinací pokročilých technických i oborových znalostí, jež dokáže předávat jak svým žákům, tak i svým kolegům. Jeho hlavními přednostmi jsou tedy jednak schopnost kritické sebereflexe, jednak vůle ke sdílení vlastních poznatků s ostatními.

## II. Charakteristika vybraných digitálních aplikací

V této kapitole popisujeme trojici hlavních aplikací, které mají potenciál rozvíjet interpretační dovednosti žáků, a na jejichž bázi jsme se proto rozhodli vytvořit naše vlastní didaktické materiály. Jde o online nástroje *Inkarnate* (<https://inkarnate.com/>), *Genially* (<https://www.genial.ly/>) a *Twinery* (<https://twinery.org/>). Každý z nich je opatřen stručnou charakteristikou, na jakém principu nástroj funguje, k jakým metodám práce je možné ho použít a jak je jeho ovládání z hlediska kompetencí uživatele náročné.

Z hlediska povahy naší práce je pak zvláště důležité uvažování, jak se tyto nástroje vztahují k literárnímu textu, neboť každý z nich s ním pracuje odlišným způsobem a posouvá těžiště vzniklého DVZ k jinému aspektu příběhu. *Twinery* je například nástrojem vhodným pro tvorbu digitálního vzdělávacího zdroje, jehož těžiště spočívá především v ději a jednání postav, téměř úplně pak zanedbává časoprostorovou charakteristiku textu. Proti tomu *Inkarnate* umožňuje tvorbu právě takových materiálů, které akcentují spíše prostor literárního díla a možnosti jeho grafického vyobrazení. *Genially* je proti předchozím dvěma aplikacím nástrojem nejvíce multifunkčním, neboť umožňuje tvorbu komplexních materiálů s rovnocenným zastoupením všech složek literárního díla.

Všem je naopak společná transformační povaha práce s textem, jejíž realizace se však opět liší. Materiál vytvořený v *Twinery* si zachovává výhradně textovou podobu, ale výchozí text je v něm rozčleňován, zkracován, doplňován, převypravován či upravován jinými způsoby. *Inkarnate* informace získané z původního textu převádí do vizuální podoby. Předností *Genially* je multimedialita, v níž se spojují postupy obou předchozích nástrojů a možnost přidat k textu zvukovou/audiovizuální stopu, hypertextové odkazy apod.

### 3. Inkarnate

*Inkarnate* je webový kartografický nástroj. Primárně nemá edukační charakter – vznikl jako nástroj určený ke tvorbě fantasy map, který by mohl být bez obtíží používán i laickou veřejností bez vzdělání v oblasti klasické či počítačové grafiky – tedy například spisovatelem nebo hráčem *RPG her*<sup>19</sup>. Cílem tvorby takového typu map je přiblížení herního světa či prostoru, v němž se

---

<sup>19</sup> *RPG* je zkratkou z anglického *role-playing game*; jde o druh hry, při níž na sebe hráči přejímají role fiktivních postav, za které rozhodují a posouvají je v příběhové linii dál. Tyto hry mohou mít podobu stolních či počítačových her, ale také výpravných událostí, při nichž hráči v kostýmech příběh a scény v něm dramaticky ztvárňují (tzv.

odehrává děj literárního díla, jeho „zhmotnění“ namísto pouhé imaginace hráčů a čtenářů. Právě tento potenciál fantasy map je důvodem, proč je možné využít výsledné mapy i ve výuce literatury, a to na nejobecnější úrovni, která není závislá na literárním žánru fantasy, kterému *Inkarnate* původně mělo sloužit především.

V základní verzi je možné ho používat zdarma, a to s několika omezeními oproti profesionální verzi. Nejcitelnějším rozdílem je značně omezená paleta textur, razítek s krajinnými prvky, fontů a jiných nezbytných součástí map, a také nemožnost nahrávat do map vlastní prvky a grafiku. Při tvorbě edukačních materiálů v *Inkarnate* jsou tato dvě omezení bezpochyby nejvýraznější, neboť přístupnost obou nástrojů by mohla využití map k různým didaktickým cílům značně rozšiřovat, naopak v omezené verzi je tak potřeba na jejich použití buď rezignovat, nebo je adekvátně nahradit prací v grafickém programu (např. v *Adobe Photoshopu*, *Kritě*, *PaintTool SAI*, *Canvě* etc.); další výhody placené – rozšířené – verze (např. možnost exportovat mapy v 8K rozlišení namísto 2K; možnost použití vzniknuvších map ke komerčním účelům; pravidelné aktualizace nástrojů etc.) jsou pro edukační záměry spíše podružné a jejich absence ve volně přístupné verzi pravděpodobně nebude uživatele z řad pedagogů výrazněji omezovat.

Možnosti použití *Inkarnate* ve výuce mohou být velmi široké. V zásadě se nabízí dva hlavní způsoby práce – *Inkarnate* buď užívá k přípravě na hodiny sám učitel, nebo s tímto nástrojem nechává pracovat své žáky. Mapa vytvořená učitelem může žákům pomáhat při orientaci v díle i při jeho interpretaci v rámci otázek a úkolů, které se týkají prostoru, v němž se děj odehrává. Tento způsob využití *Inkarnate* podrobněji reflektujeme u konkrétního příkladu DVZ v kapitole 6.

Z hlediska použití žákem je nejvýraznějším benefitem *Inkarnate* možnost ověřit, nakolik žák rozumí principům fikčního světa a dokáže z díla extrahovat, jak tento fikční svět vypadá. Toho lze docílit tím, že se žák pokusí universum daného literárního díla v *Inkarnate* zakreslit do vlastní mapy. S finálními výstupy těchto žakovských pokusů je pak možné pracovat v rámci hodin – porovnávat větší množství map, diskutovat o tom, kde a proč se liší, či zda jsou v díle nějaká místa nedourčenosti, kvůli nimž jsou vytvořené mapy nekompletní nebo diametrálně odlišné u podstatné části žáků.

---

LARP – *live action role-play*). V roce 2019 vznikla na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy diplomová práce, která se věnuje využití LARP ve výuce literatury, viz <http://hdl.handle.net/20.500.11956/117205>.

Tímto způsobem je pochopitelně možné pracovat i „tradičně“, bez použití digitálních aplikací, a nechat žáky, aby mapy literárních děl malovali nebo modelovali ručně. *Inkarnate* je však výhodným nástrojem pro tu část žáků, která nedisponuje tak rozvinutými výtvarnými schopnostmi nebo fantazií, aby si žáci patřící do této skupiny mapu dokázali detailně představit a následně ji také vytvořit zcela sami. Tím, že *Inkarnate* nabízí řadu různých přednastavených nástrojů a textur, umožňuje dosáhnout velmi dobrého, vizuálně efektního výsledku větší části žáků. Při reflexi této aktivity se pak díky použití jednotného digitálního nástroje rozdílné úrovně uměleckých dovedností žáků stávají irelevantními; výsledné mapy tedy nejsou ovlivněny zkráslením, které může být způsobeno nedokonalým technickým zpracováním, a jejich přesnost a „věrnost“ pak může být snáze porovnávána pouze v kontextu literárního díla, k němuž všechny mapy náležejí.

Z hlediska ovládání patří *Inkarnate* zhruba ke středně obtížným nástrojům, což znamená, že v rámci hodnocení na škále *DigCompEdu* by ji měli být schopni ovládat uživatelé zhruba od úrovně *Praktika* (B1) / *Odborníka* (B2) výše. Uživatelé na těchto úrovních zvládnou základní práci s nástrojem, tedy automatické (pomocí funkce „*World Generator*“) nebo ruční rozvržení mapy, použití textur na popředí a pozadí, užívání přednastavených razítek, textových polí apod. Pokročilejší funkce, jako je užívání filtrů, definování vlastních grafických prvků (v placené verzi *Inkarnate*) a cílená práce s vrstvami, vyžadují spíše vyšší úroveň kompetence.

#### 4. Genially

*Genially* je online nástroj určený primárně k tvorbě interaktivní grafiky. Jeho velkou předností je široká škála přednastavených šablon, z nichž si tvůrce dle povahy svého projektu může vybrat tu, která nejlépe vyhovuje jeho záměru. Tato funkce je určena především začátečníkům bez předchozích zkušeností s tímto nástrojem, protože umožňuje relativně rychle a jednoduše vytvořit už v prvních krocích použitelný materiál, na němž se uživatel zároveň učí s tímto nástrojem efektivně pracovat. Tyto šablony jsou pro snadnější orientaci rozřazeny v kategoriích podle typu, k dispozici jsou tedy například šablony pro tvorbu všech typů příspěvků na sociální síť (horizontálních facebookových bannerů, čtvercových instagramových příspěvků etc.), prezentací, infografik, gamifikačních materiálů (únikové hry, kvízy etc.), interaktivních obrázků či (video)tutoriálů. Z uvedených kategorií vyplývá, že *Genially* je mj. zaměřeno edukačně a počítá s tím, že jednou z velkých skupin jeho uživatelů budou pedagogové, protože nabízí celou řadu didakticky využitelných kategorií. Zkušenější

uživatelé také mohou tvořit „na bílém plátně“, které si personalizují výhradně podle svých potřeb – není tedy nutné pokaždé předělávat nějakou z předem zvolených šablon.

Samotná tvorba poté funguje na základě tzv. *drag & drop*<sup>20</sup> systému, který je velice intuitivní a snadno pochopitelný i pro laiky. Na podobné bázi je založena i mnohem známější *Canva*, jež však neumožňuje takovou míru interaktivity a „živosti“ zpracovávané grafiky. Právě přidávání interaktivních prvků je vedle běžných možností upravovat obrazový i textový materiál hlavní součástí grafického editoru, který *Genially* nabízí. Lze je přidávat jak jednotlivě, tak v rámci tzv. „chytrých bloků“, jež zároveň nabízejí několik přednastavených šablon se složitěji provázanými prvky. Z větší části je tato utilita využitelná spíše pro exaktní vědy, neboť obsahuje především inteligentní grafy, tabulky a měřiče, přesto by našla využití i v literární výchově, například při práci s poezií či literárními pojmy (např. při demonstraci některého literárního jevu na Vennových diagramech, zobrazení četnosti rýmu v poezii apod.). Dále je do interaktivní grafiky možné vložit zvukovou i audiovizuální stopu. Lze tak efektivně pracovat například s ukázkami z filmových adaptací literárních děl, recitovanou podobou básně apod. Výhodou je i propojení s nejznámějšími platformami pro přehrávání audiovizuálního materiálu (*Youtube, Vimeo, Spotify, Soundcloud, Deezer* etc.), není tedy nutné audiovizuální obsah do grafiky samostatně nahrávat, ale lze využít i možnosti vložení přes odkaz na jednu z těchto služeb. Této funkce by se dalo velice efektivně využít například při výuce poezie, která zároveň byla zhudebněna. Další užitečnou funkcí *Genially* editoru je vytvoření několika různých stránek v rámci jednoho souboru, jejichž hlavní didaktický potenciál tak spočívá zejména v oblasti únikových her. Jednotlivé stránky totiž lze také zaheslovat a v rámci dokumentu na ně z různých míst odkazovat, je tedy možné pomocí nich tvořit lineární i nelineární příběhy nebo interaktivní prezentace.

Nevýhodou *Genially* může být různá úroveň zpoplatnění za používání. *Genially* nabízí kromě základní, neplacené verze tři zpoplatněné plány (*Student, Edu Pro, Master*). Plán *Master* umožňuje přístup ke všem funkcím *Genially* a lze ho jako jediný z plánů předplatit i v týmové verzi pro pět různých uživatelů. Ostatní verze jsou oproti *Master* plánu v různé míře limitované a mohou během tvorby vyžadovat určité kompromisy.

---

<sup>20</sup> Funkce *drag & drop* znamená, že uživatelské prostředí nabízí různé typy předvolených prvků, které uživatel pomocí uchopení myši pouze přetáhne na plátno a potenciálně je dále kustomizuje, pokud to konkrétní nástroj umožňuje. Výhodou je, že uživatel nemusí znát žádné programovací jazyky a výsledek vidí rovnou graficky zobrazený, takže snáze kontroluje finální podobu svého projektu.

Vzhledem k multifunkčním možnostem může *Genially* používat široká škála uživatelů s různými úrovněmi kompetence. Práci s přednastavenými šablonami, u nichž uživatelé prakticky pouze vyměňují obsah, zvládnou i *Objevitelé* (A2); pokročilejší uživatelé poté budou *Genially* pravděpodobně využívat sofistikovanějšími způsoby více odpovídajícími jejich kompetencím. *Praktici* (B1) tak využijí *Genially* například ke tvorbě složitějších interaktivních obrázků (např. *čtenářských řek*<sup>21</sup>), *Lídři* (C1) v něm dokáží vytvořit rozsáhlejší únikové hry apod. Požadovaná kompetenční úroveň uživatele je tak v případě tohoto nástroje dána spíše povahou materiálu, který v něm má vzniknout, než nástrojem samotným, jenž je velmi intuitivně a uživatelsky přívětivě uspořádán.

## 5. Twinery

*Twinery* (či také zkráceně *Twine*) je *open-source*<sup>22</sup> nástroj zaměřený na tvorbu interaktivních, nelineárních příběhů<sup>23</sup>. Princip nelineárního příběhu spočívá v tom, že je text literárního díla roztržěn na řadu alternativních dějových linií, z nichž každá je utvořena několika svébytnými částmi, které jsou spolu vzájemně provázány (viz **Obrázek 5**). Jejich počet, podoba a propojení posléze závisí na složitosti příběhu – v zásadě je možné vytvořit

---

<sup>21</sup> *Čtenářská řeka* je graficky zpracovaným (často i komentovaným) přehledem všech setkání s textem, která autor řeky učinil v průběhu zvoleného časového úseku (zpravidla jednoho dne). Často přitom na vzniklých obrázcích figuruje zobrazení řeky coby metafory pro plynutí času (řeka začíná ráno jako pramen, večer pak končí ústím), není to však striktně daným pravidlem. Ukázky tradičně zpracovaných čtenářských řek je možno nalézt např. na odkazu <https://bit.ly/3BkU6R4>, interaktivní verzi pak na <https://view.genial.ly/6062dea45b6dec0d1cae3e83/> (tato verze čtenářské řeky byla vytvořena v rámci semináře *Čtení: teorie, praxe, reflexe*, který byl realizován na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v ZS 2020/21 pod vedením Anežky Kuzmíčové a Jany Segi Lukavské).

<sup>22</sup> *Open-source* nástroje jsou takové nástroje, které uživateli umožňují přístup ke zdrojovému kódu, k němuž se u běžných, licencovaných (tzv. proprietárních) programů a nástrojů uživatelé nedostanou, neboť obsahuje firemní know-how. Přístup ke zdrojovému kódu v praxi znamená, že ho kterýkoli uživatel může zkoumat, pozměňovat a vylepšovat (definice podle <https://opensource.com/resources/what-open-source>). V případě *Twinery open-source* znamená především to, že je uživateli-tvůrci poskytnut kompletní zdrojový kód k vytvořené hře, s nímž pak může nakládat podle libosti.

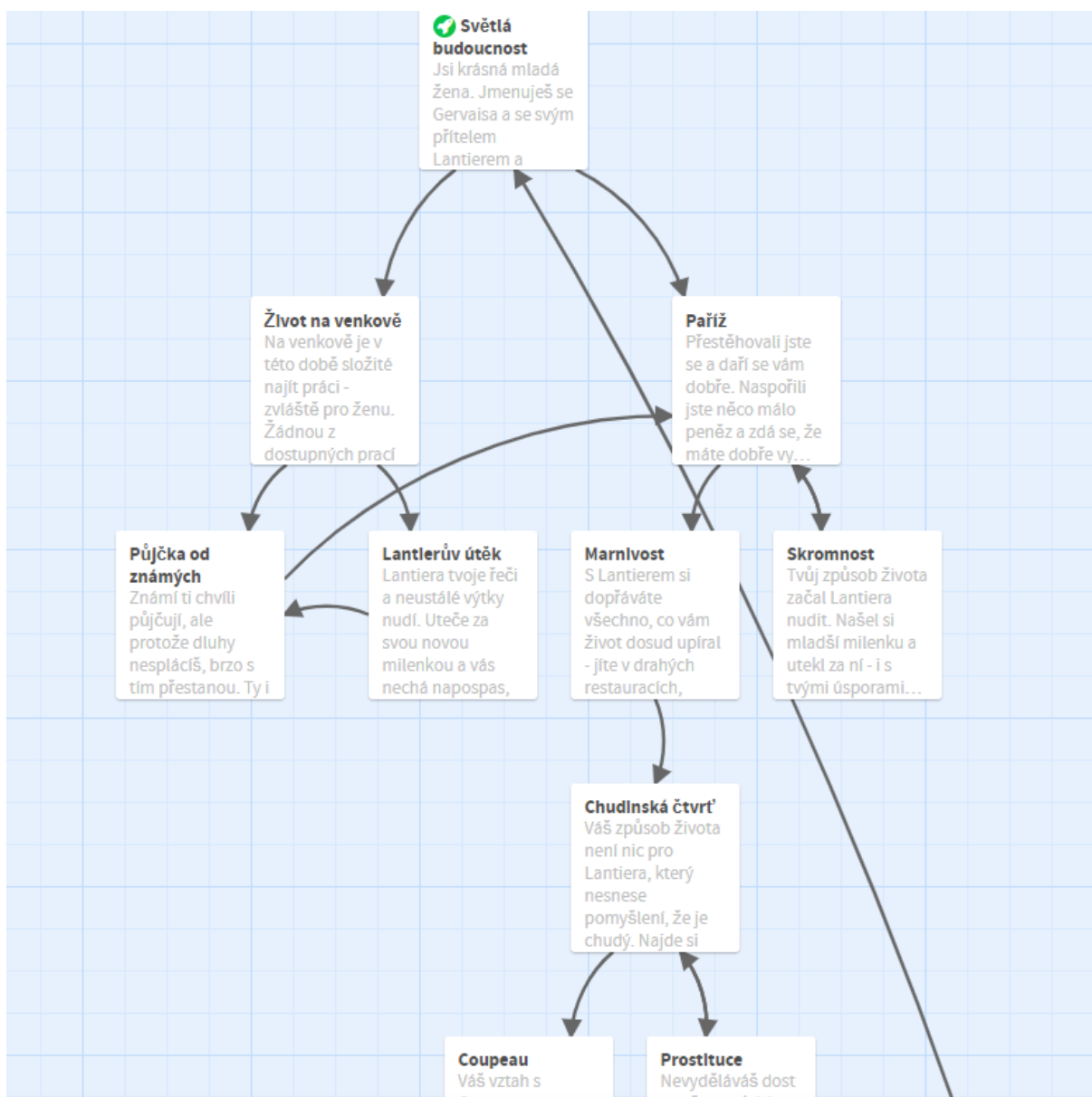
<sup>23</sup> V naší práci užíváme pojmenování „nelineární příběh“, avšak pro stejný či podobný herní princip se často užívá několika dalších termínů. Setkat se tak lze s označením *gamebook* (např. Figueiredo – Bidarra, 2015), *interaktivní fikce* (např. Montfort, 2011) nebo *hypertextová* či *ergodická literatura* (Aarseth, 1997). Problematice tohoto typu literatury se v rámci své diplomové práce *Interaktivní příběhy v herních adaptacích literatury* věnuje např. Libor Kamenský, viz [https://is.muni.cz/th/cdib0/DP\\_LK.pdf](https://is.muni.cz/th/cdib0/DP_LK.pdf).



potenciálně jakkoli rozvětvený a komplikovaný příběh. Úkolem hráče během hry je ztotožnit se s postavou příběhu, procházet jednotlivými textovými částmi, které vždy nabízí několik variant, co může daná postava udělat, a rozhodovat se, kterou cestou se v příběhu posune dál. Některé dějové linie přitom mohou být slepé a hráče cyklicky vrací o několik kroků zpět, jiné vedou k různým alternativním koncům příběhu, jednotlivé volby ale mohou směřovat i k jednomu jedinému konci. Díky těmto možnostem patří *Twinery* k nástrojům, které transformují tradiční podobu textu – umožňuje klasický lineární příběh přetvořit na interaktivní<sup>24</sup> a hypertextový tak, že se čtenář-hráč svou aktivitou ve hře podílí na výsledné podobě příběhu, a pro každého čtenáře-hráče / pro každé opakované čtení tak vzniká příběh zcela nový a originální.

---

<sup>24</sup> V tomto případě jde o tzv. selektivní interaktivitu, která je definována tak, že „mechanismus hry reaguje na uživatelův vklad (rozhodnutí, jakou cestu se vydat), ale cesty jsou předem předdefinované. Příkladem produktivní interaktivity je známá hra *Minecraft*, kde restrikce toho, co hráč může, jsou minimální, a tudíž se hráč významně podílí na tom, o čem hra vlastně je: hráč není pasivním příjemcem obsahu, ale aktivním producentem.“ (definice podle <https://www.jakubferenc.cz/article/ergodicka-literatura-a-hypertextova-povidka-lod/>). Ve *Twinery* příběhu se tedy hráč může libovolně pohybovat a docházet k různým koncům, jejichž počet i podoba jsou však předem pevně dané, hra se během jejího hraní už nijak nevyvíjí.



Obrázek 5 – Příklad větvení příběhu

Příběhy vytvořené v *Twinery* je možné exportovat do formátu HTML, což s sebou přináší dvě specifika. V první řadě je pro hraní hry třeba, aby měl učitel buď vlastní webové stránky, nebo jakékoli jiné dostupné místo, kam může HTML kód uložit (např. stránky školy nebo různá webová úložiště), což může být pro některé pedagogy značnou nevýhodou, v některých případech i finančním nákladem navíc. Avšak ve chvíli, kdy je tento problém vyřešen, je publikace prostřednictvím HTML kódu velkým přínosem, neboť dává tvůrci plnou kontrolu nad obsahem i podobou hry, a to s neomezenou platností – ve chvíli, kdy je hra exportována do HTML, přestává být závislá na existenci aplikace (bude tedy fungovat i poté, co aplikace zanikne – v tomto případě je vzniklý materiál zabezpečen proti riziku „omezené trvanlivosti“,



kteřou popisujeme v **kapitole 2.2.3**) a je plně upravovatelná. Zručný uživatel, který se vyzná v HTML, kaskádových stylech a JavaScriptu, ji tedy může po grafické stránce libovolně a prakticky neomezeně upravovat, aby hra byla pro žáky názornější a vizuálně atraktivnější (*Twinery* samo nabízí pouze několik základních formátování). HTML export na vlastní úložiště je zároveň jediným způsobem, jak rozpracovaný příběh zálohovat. Aplikace nemá vlastní, automaticky zálohované internetové úložiště, zodpovědnost za ukládání práce tak leží výhradně na uživateli. To představuje určitý diskomfort pro uživatele, který není na ruční zálohování zvyklý, na druhou stranu lze tento soubor importovat zpět do nástroje a kdykoli tak hotový příběh znovu upravovat, třeba i několik let po jeho vytvoření.

Přestože *Twinery* disponuje graficky zpracovaným rozhraním, není tvorba v prostředí tohoto nástroje vhodná pro úplné začátečníky, neboť toto rozhraní bohužel není příliš zdařilé a uživatelsky komfortní; tvorba je tak ve srovnání s jinými typy digitalizovaných materiálů poměrně náročná. Jen velmi málo funkcí je zajišťováno přímo programem (tlačítka s různými funkcemi) – většinu práce – např. logické a technické propojování jednotlivých částí příběhu patřící k časově i myšlenkově nejnáročnějším částem tvorby, ale i některé úpravy stylu – musí uživatel obstarat ručně pomocí odpovídajících tagů v editoru, s nímž *Twinery* pracuje (viz **Obrázek 6**). Proto je vhodné při prvních pokusech s tímto nástrojem postupovat podle nápovědy<sup>25</sup>, která nabízí nejen podrobného a rozsáhlého průvodce (či „kuchařku“, jak je manuál nazýván přímo tvůrci tohoto nástroje) prvními kroky tvorby, nejčastější dotazy a příklady již vytvořených her, ale také úvod do samotného HTML, CSS a JavaScriptu, kterými lze vytvořené hry dále upravovat. Užitečné může pro prvotní orientaci v nástroji být také zhlédnutí četných výukových videí, jež jsou na internetu dostupná<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Ta je k dispozici na adrese <https://twinery.org/cookbook/index.html>

<sup>26</sup> Mezi komplexnější uvádějící tutoriály, které nepatří k oficiální nápovědě (jsou vytvořené uživateli *Twinery*), patří například *Interactive Storytelling – Intro to Twine* z kanálu Mighty Coconut (<https://youtu.be/ZnARX2ToqYc>) nebo *How to Create Adventure Games using Twine* z kanálu CCH Learning (<https://youtu.be/Fp9Sxiv-O-0>). Ucelené série zaměřené na *Twinery* (ale i na další digitální nástroje) tvoří například Dan Cox, viz playlist *Learning Twine 2.2* (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLlXuD3kyVEr6T06I71pxVxJn5KK1B0rWO>).

```
Světlá budoucnost  
+ Štítek

config.style.page.font: "Literata"
config.style.page.color: "gray-9 on white"
config.style.page.link.font: "underline"
config.style.page.link.color: "gray-9"
config.style.page.link.lineColor: "gray-9"
config.style.page.link.active.color: "#DF0022 on white"
config.style.page.link.active.lineColor: "#DF0022 on white"
config.style.page.header.font: "16"
config.style.page.header.link.font: "small caps"
config.style.page.footer.font: "16"
config.style.page.footer.link.font: "small caps"
--



Jsi krásná mladá žena. Jmenuješ se Gervaisa a se svým přítelem Lantierem
a dvěma dětmi, Štěpánem a Claudiem, žiješ na francouzském venkově poloviny
19. století. Moc se ti tu nelíbí...

[[...ale jsi tu doma a máš strach ze změn, a tak se rozhodneš zůstat.-
>Život na venkově]]

[[...sbališ tedy kufry sobě i rodině a odstěhuješ se do velkoměsta. Štěstí
se musí jít naproti.->Paříž]]
```

**Obrázek 6** – Příklad ručně editovaného úvodního uzlu příběhu se zanesenými HTML tagy

Velkou předností *Twinery* je fakt, že je dostupný kompletně zdarma – nemá žádné rozšířené verze, které by byly zpoplatněné. Zároveň umožňuje dvojí použití – lze v něm pracovat buď online skrze webový nástroj, nebo software určený pro operační systémy Windows a Mac. Prostředí tvorby se u těchto dvou verzí prakticky neliší. Jednou z výrazných výhod tohoto nástroje je, že nabízí možnost přepnutí do češtiny, je tedy vhodný i pro uživatele, pro něž je náročné pracovat v přednastavené anglické jazykové mutaci.

V edukačním prostředí se nelineární příběhy využívají jako součást tzv. *game-based learningu*<sup>27</sup>, přičemž *Twinery* umožňuje dva navzájem opačné způsoby použití – nelineární příběh může v první řadě vytvářet učitel, přičemž žák se posléze učí hraním. Ve druhém případě příběh tvoří sám žák a učí se tedy právě touto tvorbou. V následujících odstavcích uvádíme několik příkladů aktivit, jež je možné za pomoci *Twinery* implementovat do výuky.

U některých děl s rozvětvenými dějovými liniemi by tento nástroj bylo lze využít k seznámení žáků s obsahem díla – jedním z možných příkladů by mohlo být například takové zpracování díla *Sophiina volba* od Williama Styrona, kde by se žák prostřednictvím svého pohybu po hře seznamoval s různými životními příběhy z minulosti hlavních postav, které předcházejí hlavní dějové linii ze současnosti. Právě do ní by všechny tyto dílčí příběhy a jednotlivé volby hráče mohly paralelně dospět. Tento způsob práce s *Twinery* patří mezi méně kreativní postupy, avšak může učiteli dobře a spolehlivě posloužit ve chvíli, kdy potřebuje žáky seznámit s celkovým vyzněním díla a nestačí mu jen úryvek vytržený z celkového kontextu. Kratší úryvky z díla ostatně mohou být ilustrativním doplněním každé části nelineárního příběhu.

Jako další možnost práce s *Twinery* se nabízí využití nelineárního příběhu k demonstrování nějakého literárního principu nebo směru. V tomto případě je konstrukce nelineárního příběhu složitější, protože ze hry (nebo jejího opakovaného spuštění) musí být daný literární efekt pro žáky dobře odvoditelný, což implicitně vyžaduje, aby hra byla pečlivě konstruována a jednotlivé části na sebe bez výhrad logicky navazovaly. Tento přístup jsme zvolili při exemplární tvorbě didaktického materiálu (viz **kapitola 7**).

---

<sup>27</sup> Principem *game-based learningu* využití herního materiálu (potažmo celých her) k učení. V edukačním prostředí nejde o přístup nikterak nový, neboť hry se již dlouhou dobu používají zejména při výuce cizích, ale i mateřských jazyků a dalších předmětů. Mezi hry, které jsou ve školství již poměrně etablované, patří z her tradičních např. *Kufr*, *Scrabble*, *Activity*, *Město – moře*, *Bingo*, *Riskuj*, nejrůznější únikové a rozhodovací hry atd.; z digitálních her pak jde např. o *Duolingo* (které využívá také dílčí gamifikační principy), *Minecraft: Education Edition*, *Kahoot* etc. V současné době také postupně vzniká také čím dál větší množství her, které jsou primárně zaměřeny na edukační prostředí, a jejich vývoj tak již od počátku směřuje k použití buď přímo ve škole v rámci hodin, nebo při domácí přípravě k procvičení či doplnění výuky. Dalším podobným přístupem je tzv. *gamifikace*, která vychází z konceptu, kdy jsou do školního prostředí a učebního procesu přenášeny pouze určité herní prvky a principy (z počítačových i deskových, společenských a obecně „off-line“ her) – například odměňování různými odznaky za správně splněné učební aktivity, postupování na nové úrovně (na tomto principu funguje například projekt *Umíme to*, viz <https://www.umimeto.org/>) apod.

Jak jsme již uvedli, *Twinery* je také možné ve výuce používat opačným způsobem, kdy je tvorba nelineárního příběhu v rukou žáků. V tomto případě je potřeba žáky dopředu seznámit se základy práce v tomto nástroji kvůli již zmiňované neintuitivnosti pracovního postupu, po nabytí těchto základů však mohou v tomto nástroji pracovat v rámci projektových dnů a referátů, tvořit ve *Twinery* výstupy z povinné četby apod. Výhodou tohoto postupu je, že žák při něm nabývá nejen znalosti z oblasti literární výchovy, ale učí se zároveň logickému a technickému uvažování, které je pro tvorbu nelineárního příběhu nezbytnou součástí.

Aktivít, kterým by se žáci mohli v rámci práce s *Twinery* věnovat, je několik. V první řadě si mohou vyzkoušet tvorbu nelineárního příběhu k tomu, k čemu byla aplikace jejími tvůrci primárně určena – k tvůrčímu psaní. Vytvoření vícevrstevnatého příběhu může být zajímavým oživením hodin, během nichž si žáci vyzkoušejí něco, na co v běžném pojetí slohové výchovy příliš nezbývá čas – zatímco žáci obvykle nacvičují krátké a jednodušší slohové útvary s jedinou zápletkou, s *Twinery* si mohou vyzkoušet vytvoření příběhu s více dějovými liniemi, který se svou strukturou podobá románu nebo jiným složitějším útvarům, může však zůstat relativně krátký, pokud je děj pouze „naznačován“. Pochopitelně je však možné s *Twinery* pracovat v dlouhodobějším horizontu a nechat žáky, aby příběh rozepsali podrobněji – v této formě je způsob použití vhodný například pro zadání ročníkové práce, jejímž výstupem bude ucelená nelineární fantasy povídka apod. V rámci ročníkových prací nebo projektových dnů by jistě bylo možné *Twinery* využít i k týmové spolupráci žáků, a to například tím způsobem, že by každý ze zúčastněných žáků vymýšlel a psal jednu z dějových alternativ.

Dalším možným způsobem práce s *Twinery* v rámci slohové výchovy je budování charakteru postavy. Zadáním může být, aby žák vymyslel příběh, v němž se v jednotlivých volbách budou projevat různé potenciální charakteristiky dané fikční postavy. Postava tedy bude při jednotlivých volbách moci jednat jako výrazně zlá/dobrá, hloupá/chytrá, mladá/postarší apod., přičemž výsledný obraz postavy bude plynout z toho, jak se hráč během hraní hry rozhodoval. Z hlediska žáka je důležité, aby dokázal tyto různé typy jedné postavy dobře postihnout nepřímou charakteristikou.

Pokud by nástroj byl využit v čistě literárních hodinách, jako nejjednodušší možnost se jeví nechat žáky, aby *Twinery* využili k rekonstrukci děje přečtených děl. Mohou tvořit pro sebe navzájem a představovat si tak své oblíbené knihy, zaznamenávat již přečtená díla z povinné četby (a skrze hraní si je později, například před maturitou, připomenout) apod. Zároveň se v tomto případě učí postihnout nejvýraznější rysy a klíčové momenty díla, zestručnit hlavní body zápletky a ujasnit si posloupnost či návaznost děje. V naší vlastní výuce preferujeme

propojování více složek předmětu, tudíž si dokážeme představit také hodiny, v nichž by žáci probíraným literárním dílům domýšleli různé alternativní konce. Na příkladu již zmiňované *Sophiiny volby* by šlo například o varianty, v nichž by se Sophie rozhodla angažovat se v odboji; ze svých dětí by vybrala dceru; nevracela se v závěru příběhu k Nathanovi, ale rozhodla se utéct se Stingem apod. V tomto případě by žáci museli důkladně zvážit nejen to, jaké alternativy Sophie při svých volbách měla, nýbrž by museli na základě různých textových signálů sepsat takové alternativní konce, které by byly sice odlišné od originálního díla, ale přesto realistické. Je například pravděpodobnější, že by Sophie i v soužití se Stingem byla pronásledována svou minulostí, oproti možnosti, že by na svou minulost Sophie brzy zapomněla a žila šťastným životem. Tento přístup tedy především testuje schopnost žáků dílo adekvátně interpretovat, pochopit dějovou kauzalitu v něm a odlišit potenciálně možné alternativní závěry od těch, které jsou s ohledem na dané dílo spíše nepravděpodobné.

Nyní jsme nastínili několik základních nápadů, jak s *Twinery* ve výuce pracovat, jde nicméně o nástroj natolik multifunkční, že možností bude patrně mnohem více, a záleží tak pouze na kreativě učitelů, jak jeho potenciál využijí. Nejen v souvislosti s touto širokou paletou různých možností, které *Twinery* nabízí, tedy vyvstává také otázka hodnocení. *Twinery* má poměrně nekomfortní uživatelské prostředí a vzhledem k nutnosti dokázat alespoň elementárním způsobem nakládat s HTML kódem, ovládat principy vytváření odkazů, správy, zveřejňování a zabezpečení dat, je nástroj jednoznačně vhodný spíše pro pokročilejší uživatele. Nevylučujeme možnost, že by mohl s oporou v nápovědě posloužit i uživatelům s nižší kompetencí, především *Odborníkům* (B2), avšak jeho potenciál ke tvorbě komplexních, efektních her skutečně využijí jen *Lídři* (C1) a zejména *Průkopníci* (C2), kteří jsou dostatečně kompetentně způsobilí na to, aby si bez větších potíží poradili s obsahovou, logickou i technickou stránkou příběhu, a využili malou schopnost nástroje uživatele tvorbou „provést“ (resp. naopak velkou svobodu ve tvorbě) ve svůj prospěch.

### III. Tvorba vlastních digitálních materiálů s metodickým komentářem

V této kapitole bude představena dvojice digitálních vzdělávacích zdrojů různého typu – tzv. *interaktivní interpretační mapa a nelineární příběh*. Oběma hrám je věnována samostatná podkapitola, v níž uvádíme jednak charakteristiku konkrétní hry, jednak popisujeme i způsob její tvorby a použití v hodinách literární výchovy. Výstupem těchto podkapitol je tedy kompletní metodika daných her, které mohou sloužit jako názorný příklad kreativního způsobu použití (a kombinování) digitálních aplikací.

Oba digitální vzdělávací zdroje, které jsou popsány v této části diplomové práce, mají několik shodných prvků. V první řadě mají interaktivní charakter a umožňují volné, hypertextové procházení, jehož pořadí záleží více či méně záleží na vůli a rozhodování žáka. Zároveň mohou být užity jak synchronně (tedy během výuky), tak také asynchronně (při distanční výuce, jako příprava na synchronní hodinu, místo domácího úkolu etc.) – hry ze své podstaty přímo nevyžadují přítomnost učitele. Ten tak například může fungovat spíše jako podpora pro žáky, kteří i přes instrukce uvedené v materiálech potřebují pomoc. Takové použití námi prezentovaných DVZ se blíží modelu tzv. *Dvojnásobného učitele*, který ve své publikaci *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka* popisuje Paul Ginnis:

- „1. Nahrajte klíčové body výuky na cloud, CD, DVD, MP3 nebo vytvořte prezentaci. Je-li to možné, uložte tyto materiály na internetové stránky školy nebo intranet.
2. Pokud žáci potřebují nějakou látku znovu ukázat nebo vysvětlit, nemusí pak zdržovat zaneprázdněného učitele, ale mohou využít tohoto nezávislého zdroje. Je to jako mít dva učitele v jedné třídě.
3. Žáci budou možná nejprve potřebovat menší školení, jak tento hardware používat. Také jim může nějaký čas trvat, než se jim podaří rozvinout návyky samostatného učení [...]“ (Ginnis, 2019, s. 106)

K oběma materiálům se žáci mohou také kdykoli vracet (v případě interaktivní interpretační hry se mohou vrátit dokonce i k výsledkům své předchozí práce) a zopakovat si tak dříve probrané učivo, což je výhodné zejména v předmaturitních ročnících.

V neposlední řadě prezentované materiály aspirují na to, aby naplňovaly všechny vzdělávací a výchovné cíle, které jsme představili v **kapitole 1**. Snažili jsme se o atraktivní formální podobu i obsah, spočívající ve volbě literárních textů, které mohou žáky oslovit jistou „kontroverzí“, čímž doufáme naplnit výchovné cíle vedoucí k podpoře a kultivaci čtenářství.



Stěžejní je pro nás interpretační zaměření obou materiálů – posílení žákových interpretačních kompetencí pokládáme za hlavní cíl, jehož by mělo být po použití materiálů ve výuce dosaženo. Zároveň však nezanedbáváme ani tvořivou stránku materiálů, ať už v Hníkově pojetí (některé úkoly v námi vytvořených DVZ jsou zaměřeny na vlastní produkci žáka nebo transformační postupy odvíjející se od výchozího textu), nebo v pojetí širším, jak ji chápeme my (tvořivý přístup dal těmto materiálům vzniknout).

## **6. Interaktivní interpretační mapa (Richard Bachman: *Dlouhý pochod*)<sup>28</sup>**

### **6.1. Koncept**

Interaktivní interpretační mapa vychází z konceptu, jež pro potřeby svých seminářů rozpracoval Ondřej Vojtíšek<sup>29</sup>. V rámci těchto seminářů účastníci kurzů tvořili tradiční – „papírové“ – didaktické materiály monotematicky zaměřené na jedno vybrané dílo světové literatury (v prvním semináři šlo o díla prozaická, ve druhém básnická). Vzniknuvší materiály fungují jako detailní průvodce daným literárním dílem – žák pracovním listem, který obsahuje otázky rozdělené do sekcí k vyplnění před čtením, během čtení a po čtení, libovolně prochází a pracuje s ním na základě instrukcí obdržených v úvodu interpretační mapy, které určuje každý tvůrce mapy specificky pro svůj vlastní materiál. Hlavní myšlenkou tohoto materiálu je, že žáka upozorní na různé interpretační možnosti daného literárního díla a vede ho při jeho hloubkové analýze, ale zároveň mu poskytuje dostatek prostoru pro vlastní tempo i rozsah práce – většina otázek je nepovinná a žák se může svobodně rozhodnout, nakolik mapu využije, jak detailně ji vyplní nebo zda k ní dodá i své vlastní poznatky nezávislé na zadání mapy. Tento Vojtíškův přístup k interpretaci literárního díla se nám jeví jako mimořádně nosný, rozhodli jsme se tedy, že se pokusíme o jeho transformaci do digitalizované – interaktivní – podoby, která by mohla s tímto typem materiálu dobře korespondovat, neboť podporuje koncept volného procházení a vyplňování jednotlivých otázek, a zároveň může zadávajícímu učiteli značně pomoci při kontrole vypracovaných interpretačních map. Při tvorbě tedy vycházíme z tradiční interpretační mapy vzniknuvší během již zmiňovaných kurzů (Zajíčková, 2021), kterou jsme transformovali

---

<sup>28</sup> Tento digitální vzdělávací zdroj je umístěn na adrese: <https://view.genial.ly/60b0c025191a770d3055c91f/>.

<sup>29</sup> Šlo o semináře *Interpretace děl světové literatury pro středoškolskou výuku I a II*, realizované na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v rámci zimního a letního semestru akademického roku 2020/2021.

a v některých případech dále upravovali, aby lépe vyhovovala potřebám digitalizované podoby<sup>30</sup>.

Za materiál pro vytvoření interpretační mapy jsme zvolili *Dlouhý pochod* od Richarda Bachmana<sup>31</sup> – dílo sice neukotvené ve středoškolském literárním kánonu, avšak tematicky, motivicky i jazykově vydatné. Žáci si na něm mohou dobře ověřit své interpretační dovednosti, neboť *Dlouhý pochod* nabízí možnost zaměřit jejich pozornost několika různými směry – je možné uvažovat o vnějších i vnitřních projevech postav, jejich celkovém vývoji i o budování vztahů mezi nimi; významný je rovněž prostor *Dlouhého pochodu*, jenž umožňuje srovnání fikčního a reálného světa, nebo jeho časové zařazení, které úzce souvisí nebo kontrastuje s některými přítomnými motivy; je zde přítomna velmi bohatá motivická a symbolická rovina, na níž si žáci mohou mj. ověřit také svou znalost jejich formálních projevů (např. básnických prostředků, vypravěčských postupů etc.) a schopnost adekvátně rozklíčovat efekt, který tyto projevy na čtenáře mají; dále má dílo výrazně intertextuální charakter, odkazuje se k mnohým popkulturním, ale i historickým nebo náboženským souvislostem či k jiným uměleckým dílům. Z výše uvedeného je patrné, že *Dlouhý pochod* poskytuje široké interpretační možnosti, a je

---

<sup>30</sup> Způsob práce s papírovou a s digitální interpretační mapou se v některých ohledech pochopitelně liší a oba koncepty mají jak své výhody, tak i svá úskalí, která v případě digitální verze vesměs kopírují specifika již uvedená v předchozích kapitolách, proto se jejich popisu již nebudeme v této kapitole znovu věnovat.

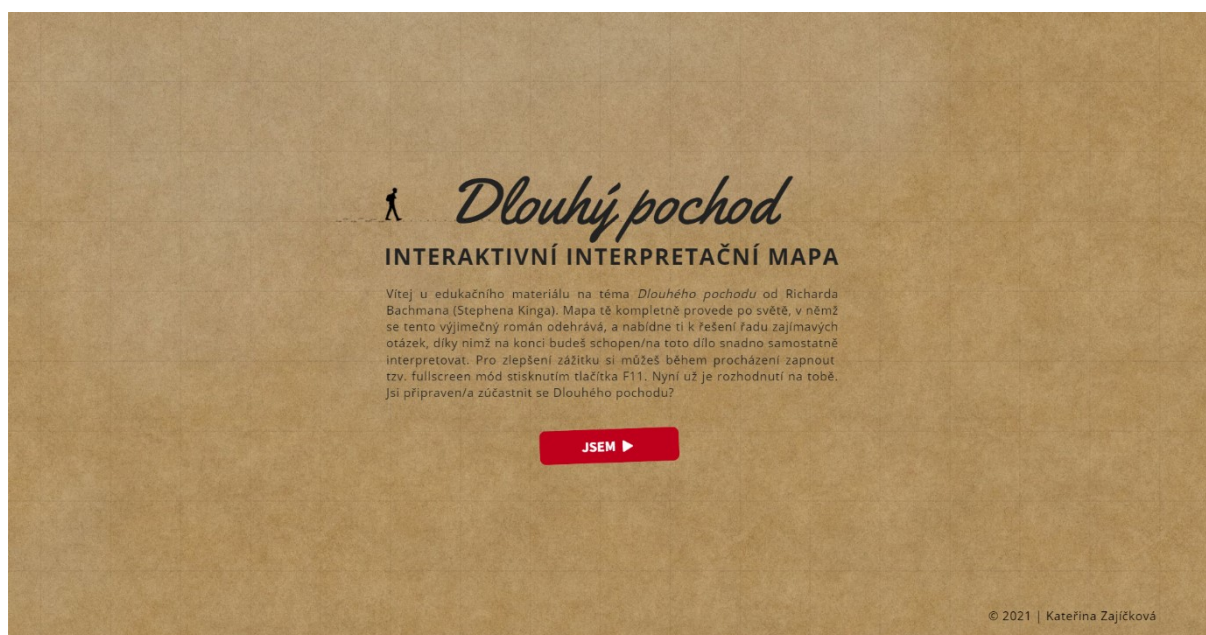
<sup>31</sup> Jedná se o jeden z pseudonymů užívaných Stephenem Kingem; v této diplomové práci i v obou verzích interpretační mapy však preferujeme uvádět v roli autora právě tento pseudonym namísto reálného jména, a to především z respektu ke skutečnému autorovi, neboť sám King v předmluvě k *Dlouhému pochodu* (Bachman, 2005, s. 4–10) uvádí, že Richarda Bachmana vnímá spíše jako svébytné spisovatelské alter ego než jako pouhý pseudonym: „Ze všeho, co se o Richardu Bachmanovi dá říct, je nejdůležitější patrně to, že opravdu ožil. [...] Richard Bachman se každopádně nezrodil jako klam, ale jako útočiště, pod jehož ochranou jsem mohl vydat několik raných děl, u nichž jsem měl pocit, že by se čtenářům mohla líbit. Pak začal růst a ožívat, jak už to u výtvorů spisovatelské fantazie tak často bývá. Začal jsem si ho představovat jako chovatele mléčného skotu... jeho manželku, krásnou Claudii Inez Bachmanovou... jeho osamělá novohampshirská rána vyplněná dojením krav, chystáním dřeva a vymýšlením příběhů... jeho večery vyplněné psaním, vedle psacího stroje značky Olivetti nepostradatelnou sklenku whisky. Znal jsem jednoho spisovatele, který – pokud mu šlo všechno od ruky – vždycky říkal, že jeho současná povídka nebo román „přibírají na váze“. Stejným způsobem začal přibývat na váze i můj pseudonym. Když se pak všechno provalilo, Richard Bachman zemřel.“ (Bachman, 2005). Zároveň jsou v knihách publikovaných pod jedním či druhým jménem velmi dobře patrné rozdíly v autorském stylu, zvolené motivice i celkovém narativu, domníváme se tedy, že je vhodné jejich distinkci zachovávat.

tedy vhodným kandidátem ke tvorbě tak komplexního materiálu, jakým se (interaktivní) interpretační mapa snaží být.

Obě verze mapy jsou koncipovány jako „hra se čtenářem“ – žák do interpretační mapy vstupuje v roli účastníka Dlouhého pochodu, čímž je myšlen nejen hlavní motiv stejnojmenného literárního díla, ale zároveň metaforicky i proces řešení mapy. Uvedení žáka do jeho zamýšlené role zajišťují „dopisy“, kterými je mapa opatřena na začátku a v závěru (závěrečný dopis není součástí původního Vojtíškova konceptu, ale využili jsme příležitosti interpretační mapu tímto způsobem „zacyklit“). Hrajícímu žákovi naznačují, že má na tuto roli přistoupit a obklopit se universem čteného díla, zároveň ho však informují také o tom, jak má mapu vyplňovat (v případě úvodního dopisu) a jaké kompetence si během jejího řešení osvojoval (konkluze v závěrečném dopisu). Ani přistoupení na určitou „roli“ není původní součástí Vojtíškova konceptu interpretačních map – při jeho zavedení jsme se nechali inspirovat především mechanismem RPG her, v nichž se hráč sám stává součástí příběhového světa. Interaktivní interpretační mapa však na absolutní naplnění konceptu RPG hry neaspiruje, neboť zůstává především edukačním materiálem, jehož snahou je pouze skrze předstíranou roli žáka přirozeněji „vtáhnout“ do učebního procesu. Interaktivní interpretační mapa je tedy principiálně jakousi „hybridní formou“ DVZ.

Mapa je rozdělena na několik částí. V první řadě jde o doprovodný aparát, který obsahuje především instrukce, jak má žák s mapou pracovat, a popis, k čemu mapa slouží. Tento aparát se skládá z uvítací obrazovky (ta je přítomna pouze u interaktivní verze; viz **Obrázek 7**), úvodního dopisu (ten obsahuje oproti tradiční verzi také legendu ovládacích prvků, která by měla usnadnit prvotní orientaci; viz **Obrázek 8**), závěrečného dopisu (**Obrázek 13**) a nápovědy (**Obrázek 11** a **Obrázek 12**), která je žákovi po celou dobu vyplňování k dispozici a shrnuje některé důležité momenty Dlouhého pochodu a elementární informace o díle. Poskytnutí nápovědy vychází z našeho přesvědčení, že přehledný souhrn informací může žákům pomoci oživit si své znalosti získané četbou, která je však pro pochopení a interpretaci literárního díla nezbytná. Proto je také nápověda konstruována telegraficky, aby sloužila pouze k letným průběžným připomenutím hlavních událostí a milníků Dlouhého pochodu a usnadňovala tak vybavování si díla, ale nefungovala přitom jako substitute vlastní četby. Zároveň má žák od počátku k dispozici také prázdný prostor, kam si může zapisovat veškeré své poznámky,

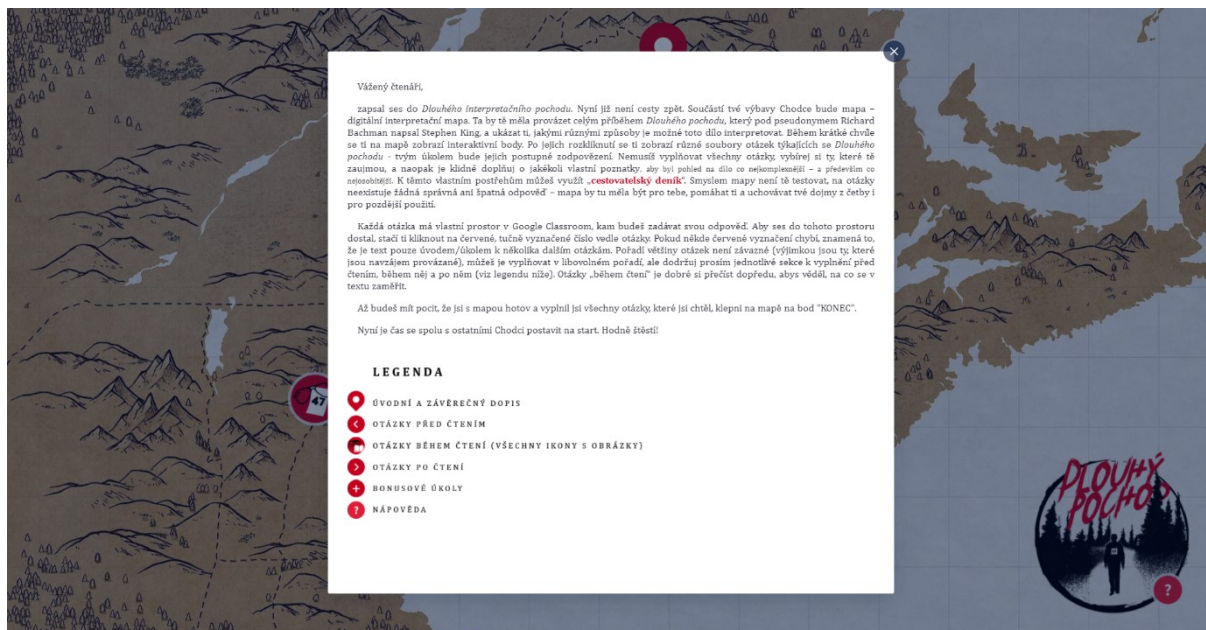
výpisky z četby, vlastní rozšiřující interpretace, citáty, vést ho jako podvojný deník<sup>32</sup> apod. Samotný obsah mapy sestává z otázek *před čtením, během čtení a po čtení* a bonusových úkolů – všechny tyto části podrobně popisujeme v metodické podkapitole (6.3). Ovládací prvky na hlavní část mapy – prostoru s otázkami – jsou umístěny a uspořádány tak, aby se jednotlivé ikony zobrazovaly postupně v čase (**Obrázek 9** a **Obrázek 10**) a intuitivně tak žáka naváděly k pořadí, v jakém by měl mapu rámcově procházet – tedy nejprve k přečtení průvodního dopisu, poté k vyplňování jednotlivých sekcí otázek, a nakonec ke kliknutí na závěrečný dopis.



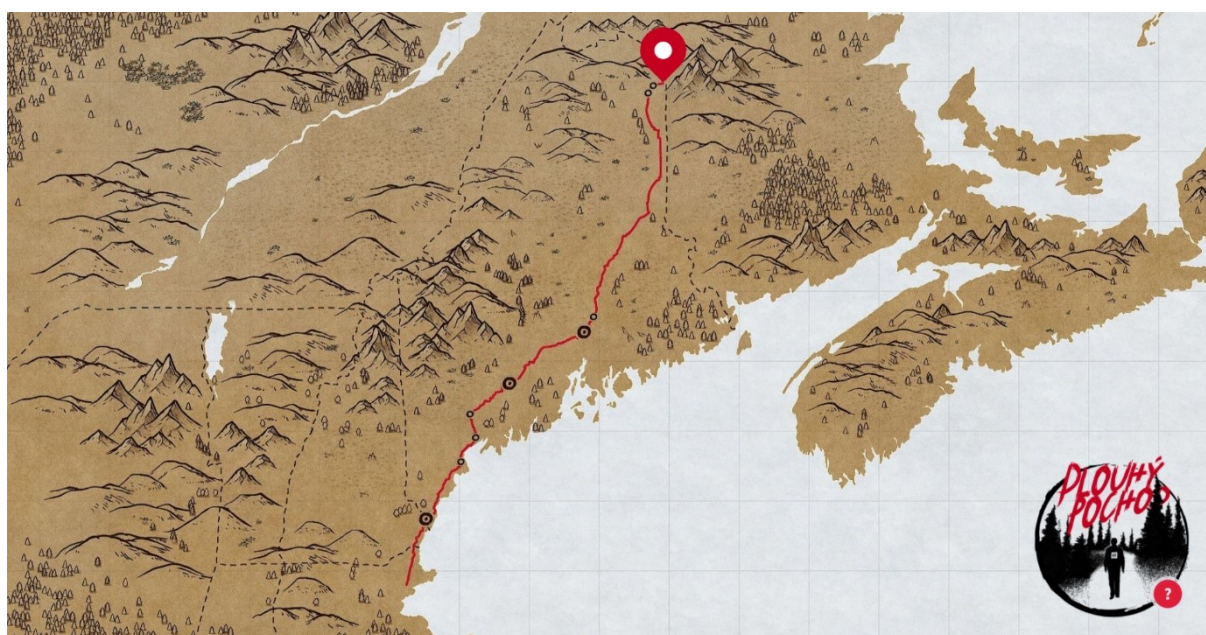
**Obrázek 7** – Uvítací obrazovka interaktivní interpretační mapy

---

<sup>32</sup> Metoda, při které žák rozdělí papír svislou čarou (v případě digitálního materiálu např. vytvoří tabulku se dvěma sloupci), přičemž do levého sloupce vypisuje citace ze čteného textu, do pravého vlastní myšlenky, které se k nim vztahují. Díky tomu je žák v průběhu četby vnímavější k vlastním reakcím na text, své myšlenky zároveň verbalizuje a třídí. Díky písemnému zpracování se pak k nim může kdykoli znovu vrátit; v případě interpretační mapy je takový způsob práce velmi výhodný zejména u otázek, které se nějak týkají vlastního emočního prožitku žáka. Tato metoda však může být žákům užitečná i v běžném životě k zaznamenávání a uchovávání poznatků z vlastní dobrovolné četby. Další informace k podvojnému deníku lze nalézt například na tomto odkazu: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/dvojity-zapisnik-podvojny-denik>.



Obrázek 8 – Úvodní dopis s legendou ikon

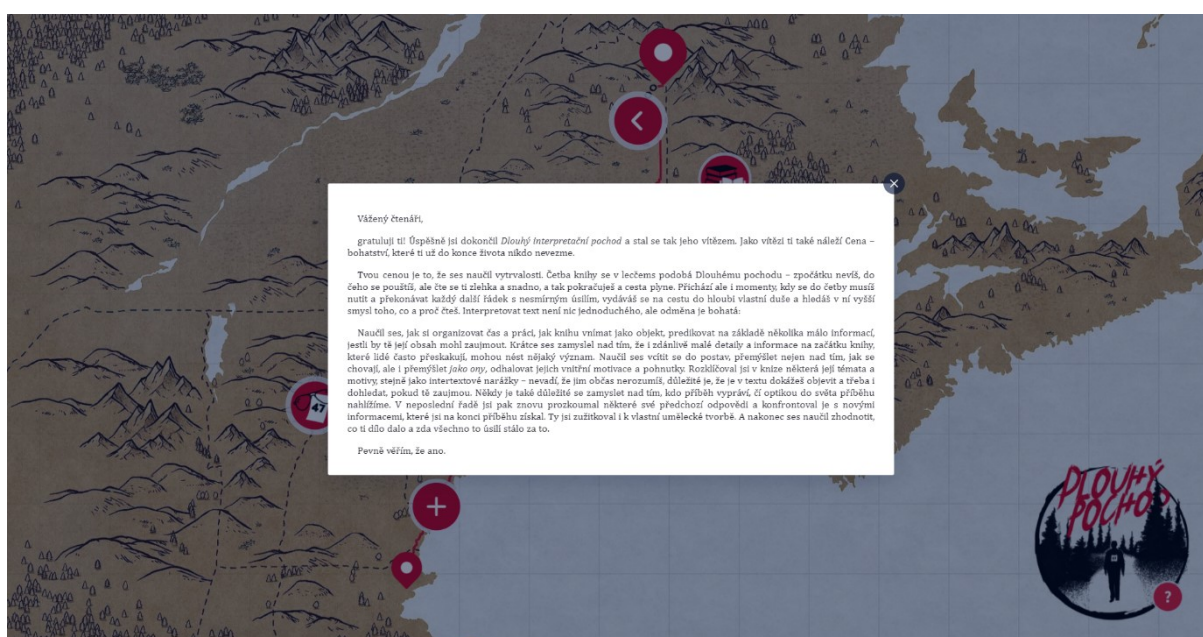


Obrázek 9 – Prostor s otázkami těsně po vstupu do DVZ





Obrázek 12 – Prostor s nápovědou – informace o díle a o autorovi

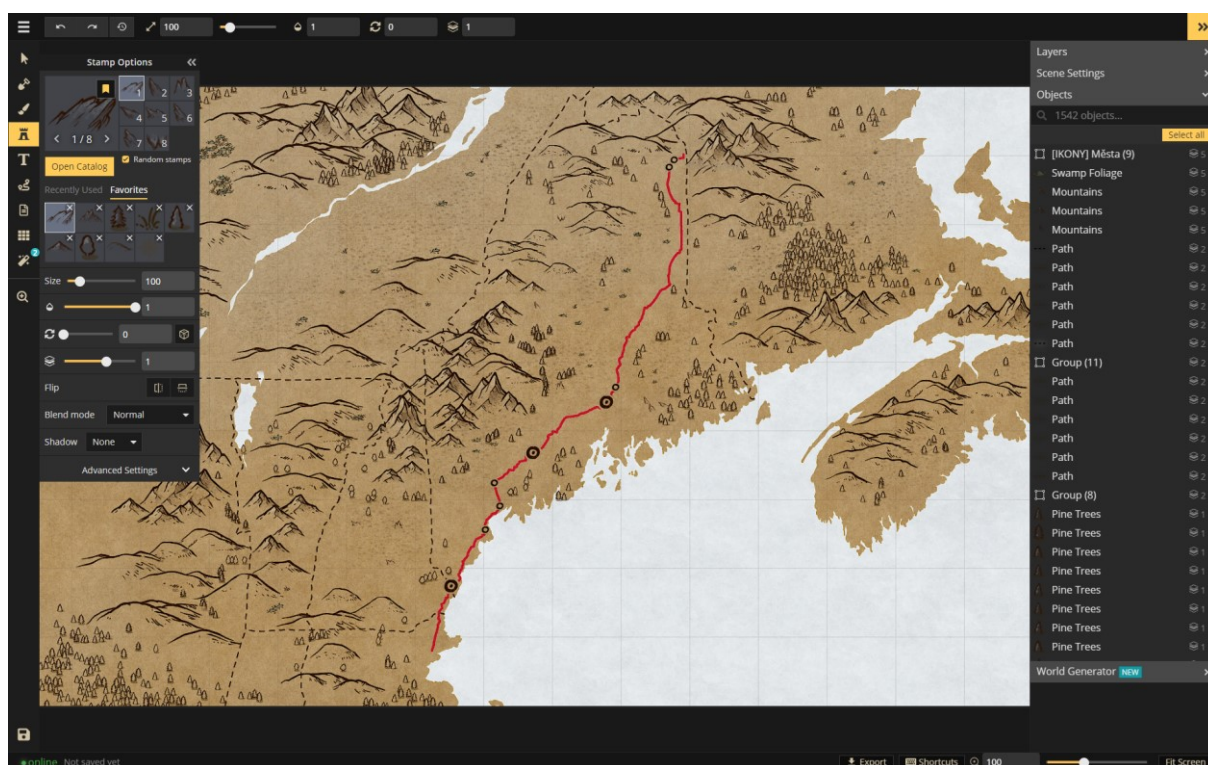


Obrázek 13 – Závěrečný dopis

## 6.2. Tvorba

Interaktivní interpretační mapa je vytvořena za pomoci tří hlavních nástrojů: *Inkarnate*, *Genially* a *Google Classroom*. Při tvorbě jsme se snažili nejen o adekvátní a přínosný obsah, ale také o jednoduchý a moderní vizuální styl hry, neboť se domníváme, že atraktivita prostředí, v němž žáci pracují, ať už jde o prostředí reálné či virtuální, může napomoci jejich motivaci se zadanému úkolu věnovat.

Grafický základ mapy byl zpracován v *Inkarnate*, kde jsme nejprve vytvořili mapu té části Spojených států, na níž se děj *Dlouhého pochodu* odehrává, a to včetně jejího schematického reliéfu, k čemuž jsme využili funkci přednastavených „razítek“ s jednotlivými krajinnými prvky (viz **Obrázek 14**). Toto grafické znázornění by mělo žákům pomoci si při četbě alespoň zhruba představit délku a náročnost Dlouhého pochodu, jehož trasu jsme rovněž na základě informací získaných z textu a mapy pochodu na *ArcGIS StoryMaps*<sup>33</sup>, zaznačili. Zároveň vznikla i druhá verze mapy, kde jsou místo reliéfu zaznačeny pouze jednotlivé státy a hranice mezi nimi.



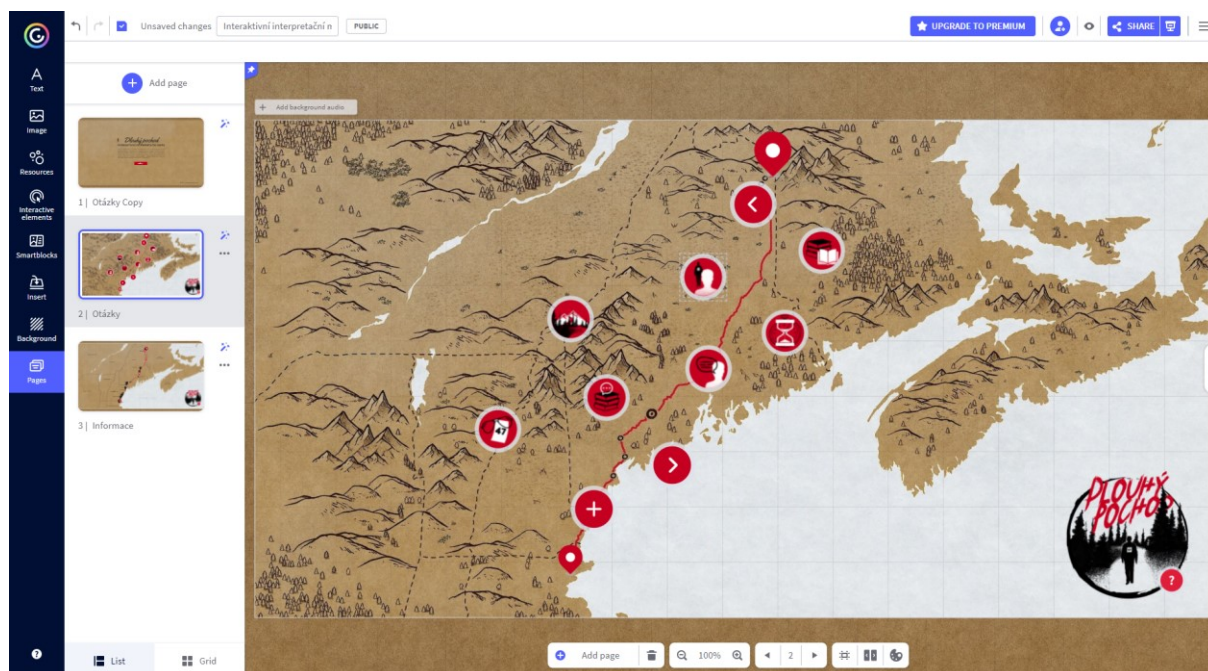
**Obrázek 14** – Proces tvorby reliéfních prvků mapy v *Inkarnate*

Po exportování obou vzniklých map jsme se přesunuli do prostředí aplikace *Genially*, kde probíhala větší část tvorby (viz **Obrázek 15**). Pro náš postup práce se nehodila žádná ze šablon, které *Genially* nabízí, tudíž jsme základ vytvořili z čistých stránek, na jejichž pozadí jsme umístili mapy vytvořené v *Genially*. Tento základ pak byl doplněn o uvítací obrazovku, popisky a další grafické prvky (zejména „logo“ mapy, tlačítko pro vstup do nápovědy a ostatní ikony), jež byly nakresleny ručně, a to v programu *Adobe Photoshop CC 2018* – pro usnadnění práce

<sup>33</sup> Mapa je dostupná na <https://bit.ly/3zr5XuX>.

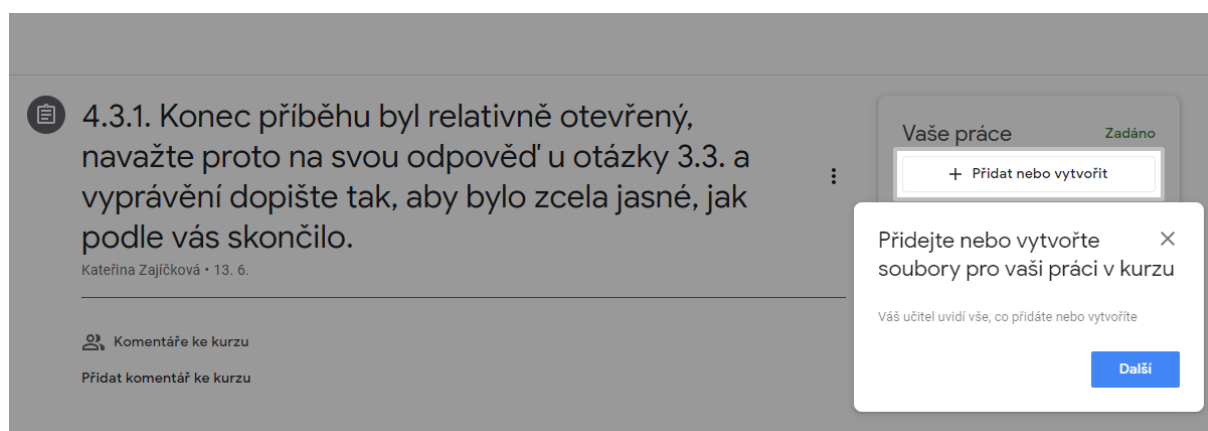


by však pochopitelně bylo možné v tomto bodě využít i nějaké jednodušší grafické aplikace, například nástroje *Canva*, nebo do mapy vkládat pouze přednastavené ikony, které *Genially* nabízí. Jednotlivé ikony byly nastaveny tak, aby se po kliknutí na ně otevřelo vyskakovací okno se soubory otázek seskupenými podle jejich spojujícího tématu (postavy, prostředí, intertextualita, vypravěč apod.).



**Obrázek 15** – Proces dotváření mapy v *Genially*

Každá z otázek v souboru je opatřena číslem, které je zároveň hypertextovým odkazem vedoucím do kurzu v *Google Classroom* (viz **Obrázek 16** a **Obrázek 17**), kde má každá otázka svůj vlastní prostor k vyplnění (nebo nahrání souboru, má-li žák napsat rozsáhlejší text).



**Obrázek 16** – Prostor pro zodpovězení otázky (z pohledu žáka)

The screenshot shows a Google Classroom interface for a course. At the top, there are navigation tabs: 'Stream', 'Práce v kurzu' (selected), 'Lidé', and 'Hodnocení'. Below the tabs, there is a '+ Vytvořit' button and links for 'Kalendáře Google' and 'Složka kurzu na Disku'. On the left side, there is a sidebar with 'Všechna témata' and a list of topics: '0. POZNÁMKY', '1. PŘEDVOJ | otázky...', '2. PELOTON | otázky...', '3. CHVOST | otázky ...', and '4. JE LIBO DALŠÍ PR...'. The main content area displays a list of assignments and questions under the heading '0. POZNÁMKY'. The first assignment is '0. Cestovatelský deník' (Upraveno 28. 6.). Below it, the heading '1. PŘEDVOJ | otázky před čtením' is shown. This section contains three questions: '1.1. Nejprve si knihu, kterou držíte v rukách, ...' (Upraveno 31. 5.), '1.2. Na základě názvu, obálky a žánru se pok...' (Upraveno 31. 5.), and '1.3. Tuto knihu psal Stephen King pod pseud...' (Upraveno 31. 5.). The next heading is '2. PELOTON | otázky během čtení', which contains seven questions: '2.1. Přečtete si Kingovu předmluvu na začát...' (Přidáno 31. 5.), '2.1.1. Nakolik se shodují vaše úvahy z otázky ...' (Upraveno 31. 5.), '2.1.2. Jak sám King vnímá Richarda Bachma...' (Upraveno 31. 5.), '2.1.3. Název předmluvy Jak je důležité mít B...' (Přidáno 31. 5.), '2.2. V průběhu Dlouhého pochodu je možné...' (Přidáno 13. 6.), and '2.3. Při Dlouhém pochodu se navzájem čast...' (Přidáno 13. 6.).

**Obrázek 17** – Uspořádání kurzu v Google Classroom

V tomto směru jsme se při převodu mapy do digitalizované podoby potýkali s jedním větším technologickým problémem – mapa by pro každého žáka měla být odlišná podle toho, jaké otázky vyplní, což oproti tradiční verzi mapy, kdy žák může odpovědi zaznamenávat v libovolném pořadí na samostatný papír, učiteli značně znesnadňuje kontrolu výsledků. V úvahu připadalo několik různých řešení, z nichž však ani jedno plně nevyhovovalo našim požadavkům. Většina digitálních nástrojů totiž umožňuje pouze odevzdání vyplněného jednotného zadání, navíc bylo pro převod mapy do digitalizované podoby, jenž byl motivován především snahou o větší interaktivitu, nezbytně nutné, aby její výsledná povaha skutečně zůstala interaktivní a otázkami se dalo nejen volně procházet, ale aby bylo možné je také volně (a bezprostředně po přečtení) vyplňovat. V úvahu tedy nepřipadaly ani různé formuláře s nepovinnými otázkami, neboť by poté existence mapy založené na interaktivním, nelineárním vyplňování nedávala žádný smysl. Účinným řešením by bezpochyby byla tvorba vlastního

digitálního prostředí „na míru“ danému. Taková tvorba však dalece přesahuje možnosti této práce, a zároveň se zásadně míjí s jedním z jejích cílů – totiž poskytnout mimo jiné jistou míru inspirace reálným pedagogům, kteří by tak mohli najít nové (a převážně online) nástroje, jež by mohli relativně snadno používat i při své výuce. Tvorba i té nejjednodušší vlastní edukačně zaměřené aplikace je procesem, který by od pedagoga vyžadoval nejen expertní znalost vlastního oboru, která se předpokládá, ale také stejné kompetence v oblasti informačních technologií, zejm. programování etc.

Jako ideální řešení se nakonec ukázalo právě samostatné propojení jednotlivých otázek s jejich protějšky v *Google Classroom*. Toto propojení umožnilo nejen volné procházení hry z hlediska zapojeného žáka, ale také komfortní kontrolu vypracovaných map z hlediska učitele. V případě jednoho formuláře se všemi otázkami by bylo nutné při kontrole „přeskakovat“ nevyplněné otázky; pokud by byl vytvořen pro každou otázku formulář zvlášť, musel by si učitel během kontroly ručně poznamenávat, které otázky žák vyplnil, aby si utvořil ucelený obraz o jeho práci. *Google Classroom* však disponuje v tomto ohledu velmi výhodnou funkcí, kterou je zobrazení všech odevzdaných výsledků od jednoho konkrétního žáka. I když jsou tedy otázky zadávány jednotlivě, tato funkce je dokáže zobrazit v jednom souhrnném přehledu – dokáže tak zobrazit výslednou „individualizovanou“ mapu od každého žáka zvlášť.

### 6.3. Metodika

V této podkapitole uvádíme komplexní metodiku, jak lze interaktivní interpretační mapu při výuce využít. Neaspírujeme na konstrukci většího počtu metodik pro různé stupně vzdělávání ani na vyčerpání všech didaktických možností mapy, které jsou značně široké, nýbrž popisujeme takový způsob práce, k němuž jsme myšlenkově směřovali po celou dobu průběhu tvorby mapy. Popisovaná metodika je tedy konstruována se zřetelem primárně ke gymnaziálnímu vzdělávání, které odpovídá našemu vlastnímu odbornému a profesnímu zaměření. Definujeme v ní, jaké žákovské kompetence mapa vyžaduje a jaké naopak pomáhá budovat či posilovat, k čemuž využíváme srovnání s výstupy z *RVP pro gymnázia*. Dále také uvádíme konkrétní doporučení, jak interaktivní mapu začlenit do výuky, a varujeme před možnými obtížemi s tím spojenými. V neposlední řadě se detailně věnujeme rozboru jednotlivých interpretačních otázek v materiálu – k tomu účelu v oddílu Přílohy prezentujeme také původní interpretační mapu (**Příloha A**), z níž jsme vycházeli při tvorbě digitální, interaktivní verze, neboť jsou v ní jednotlivé otázky uvedeny v přehlednějším pořadí. Při rozboru tedy kopírujeme strukturu tohoto dokumentu namísto méně uspořádané struktury digitální verze.

Svou celkovou konstrukcí tento materiál podle *RVP G* pomáhá u žáků budovat několik tzv. *klíčových kompetencí*, zejména *kompetence k učení*. Jeho podstata spočívá jednak v samostatném procházení žákem, jednak také v možnosti svobodně se rozhodnout, které z otázek budou vyplněny (výjimku tvoří pouze ty otázky, jež jsou v textu explicitně propojeny odkazem a pokynem, aby je žáci vyplňovali společně). Žák tedy „své učení a pracovní činnost [...] sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj“ (*RVP G*, 2007, s. 9). Během vyplňování může využívat jakýchkoli internetových i tištěných zdrojů. V tomto smyslu je třeba žáky předem uvést do problematiky zdrojů, jejich relevance apod.; pokud žák tomuto základnímu poučení rozumí, je pak během práce na interpretační mapě schopen kriticky přistupovat k informacím získaným z různých míst, a adekvátně je zapracovávat do svých odpovědí, což je dle *RVP G* (2007, s. 9) další klíčovou kompetencí, kterou by si žák v ideálním případě měl osvojit. V neposlední řadě mapa vede žáky nejen průvodním a závěrečným dopisem, ale také zněním některých otázek k uvědomění si procesu učení, vlastního pokroku, kritické revizi předchozích vědomostí nebo dokonce mylných závěrů, stejně jako k radosti z úspěšného splnění. Z hlediska *kompetencí k řešení problémů* se při práci s mapou nejvýrazněji projevují schopnosti využívat dříve nabyté vědomosti i tvořivé myšlení vč. představivosti (k tomu žáky vede zejména oddíl bonusových úkolů), adekvátně formulovat odpovědi a svá tvrzení prokázat také relevantními argumenty (*RVP G*, 2007, s. 9) – v tomto případě jde zejména o dokládání vlastních teorií na konkrétních pasážích originálního textu. Dále dochází při vyplňování otázek k procvičování *kompetencí komunikativních*, neboť žák během něj „používá s porozuměním odborný jazyk a symbolická a grafická vyjádření informací různého typu; efektivně využívá moderní informační technologie; vyjadřuje se v [...] psaných projevech jasně, srozumitelně a přiměřeně [...]“ (*RVP G*, 2007, s. 9).

Z hlediska *vzdělávacích oblastí* definovaných v *RVP G* tento DVZ spadá do oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*, konkrétně do vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura*, úžeji pak do *Literární komunikace*. Některé pasáže mapy však nabízejí interdisciplinární přesah do jiných oblastí, např. *Člověk a příroda*, *Člověk a společnost*, *Umění a kultura* etc. Informace o tom, jaké výstupy z těchto oblastí mapa naplňuje, podáváme v následujících odstavcích, v níž očekávané žákovské výstupy komentujeme souhrnně s popisem a cíli konkrétních částí interpretační mapy.

Mapa je rozdělena do tří, respektive čtyř sekcí – na otázky *před čtením*, *během čtení* a *po čtení*, po nich následuje oddíl s bonusovými úkoly, jež jsou oproti zbytku mapy specifitější. Na samém začátku je mapa také opatřena úvodními instrukcemi a krátkým popisem:

**Uvítací obrazovka** (přítomná pouze u interaktivní verze) má pouze formální a informativní funkci, slouží k pozvolnějšímu a přirozenějšímu vstupu do DVZ.

**Úvodní dopis** žáka informuje o tom, k jakému typu materiálu právě přistupuje a jak s ním má zacházet. V interaktivní verzi je tento úvod doplněn kromě instrukcí specifických pro digitální prostředí také o legendu ikon zobrazujících se postupně na mapě. Dopis se zároveň vyznačuje jedním specifikem: oproti oddílům s otázkami je sepsán ve 2. os. sg. (otázky jsou pak formulovány v pl.). Tento rozpor v čísle je záměrný, neboť úvodní dopis mapy strukturou kopíruje dopis, jenž při svém přijetí obdrželi účastníci Pochodu, zatímco formulace otázek je koncipována podobně jako Majorovy promluvy k celé skupině Chodců zároveň.

**Nápověda** (přítomná pouze u interaktivní verze) je žákovi k dispozici po celou dobu vyplňování mapy. Shrnuje nejdůležitější milníky Dlouhého pochodu, které by žákovi měly napomoci snadněji si vybavit jeho dosavadní průběh, neboť při četbě může být obtížné sledovat, které postavy Dlouhý pochod již opustily a které v něm naopak stále zůstávají, třebaže se o nich v díle nějakou dobu nehovoří. Taktéž obsahuje odkazy na další zdroje informací o díle a nejdůležitější fakta o díle a o autorovi, čímž nápověda prakticky plní funkci „autorského medailonku“, který tak může být ve výuce upozaděn.

*Otázky před čtením* fungují jako evokační aktivita<sup>34</sup> – žákovi pomáhají utříbit si své dosavadní obecné znalosti literárněhistorické a literárněteoretické povahy i očekávání před konkrétní zkušeností s daným dílem, vytvořit si určité úvodní předpoklady či (nehodnotící) předsudky, s nimiž bude moci v průběhu četby dále pracovat. Naším cílem bylo primární zaměření na interpretaci – využíváme v této sekci například principy čtení s předvídáním (Šafránková, 2010, s. 57), ale pracujeme i se snahou o „výchovu ke čtenářství“ a vybudování čtenářských rituálů či vztahu ke knihám obecně (Lederbuchová, 1997, s. 10). Mezi další

---

<sup>34</sup> Podle *třífázového modelu učení E–U–R (evokace – uvědomění – reflexe)* je fáze evokace důležitým úvodním procesem hodiny. Žáci jsou při ní „vtahováni“ do tématu hodiny, získávají na něm osobní zájem. Zároveň již probíhá určitá revize dosavadních literárněteoretických a literárněhistorických znalostí, které žáci využívají k tomu, aby si na základě předchozích zkušeností s četbou dokázali udělat prvotní představu o díle, které je jim aktuálně předkládáno (Zormanová, 2012). Hausenblas zároveň dodává, že by úvodní otázky nikdy neměly být povšechné nebo příliš obecné – naopak, měly by se tématu, které bude později rozvíjeno, nějakým způsobem dotýkat, poodhalovat smysl pozdějších aktivit (Hausenblas, 2010, s. 53).

„rituály“, které čtenáři běžně s knihami provádějí před jejich četbou, patří i odhadování délky knihy / rychlosti četby nebo záživnosti či užitečnosti tématu. To jsou velmi praktické dovednosti, které čtenáři pomáhají posoudit, jak obtížná a přínosná pro něj četba bude, a zda tedy má smysl se do ní pouštět. Otázky před čtením by měly žákovi napomáhat si tyto dovednosti procvičit a zlepšit svůj odhad, z něhož pak může čerpat mj. při dalším studiu, například při četbě odborných textů, když žák potřebuje odhadnout, jak rychle je schopen daný text přečíst a zda z něj vůbec potenciálně může získat informace, které potřebuje, nebo pro něj bude přínosnější hledat raději jiný, vydatnější text. Tento oddíl mapy je tvořen následujícími otázkami:

**Otázka 1.1** je koncipována jako uvádějící, a to jak do vyplňování mapy, tak i do samotného procesu čtení. Jejím cílem je budování čtenářských rituálů, pozitivního vztahu k četbě a „čtenářství“ vůbec.

**Otázka 1.2** je již zaměřena interpretačně. Úkolem žáka je pokusit se na základě kusých informací, které o knize z jejího zběžného prohlédnutí má, odhadnout, o čem bude pojednávat. Tato dovednost je velmi praktická pro budoucí život žáků, neboť tento proces čtenáři – byť méně vědomě než v tomto případě – provádí před každým výběrem knihy ke čtení, ať už jde o beletristické dílo, kde se pokoušejí odhadnout, zda jim kniha poskytne očekávaný čtenářský zážitek, nebo o dílo odborné, u něhož je role prvotního posouzení nezbytná k tomu, aby čtenář dokázal odhadnout, zda kniha může obsahovat informace, které hledá.

**Otázka 1.3** směřuje především k obecnému literárněvědnému problému. Zamyšlení nad problematikou přiznaného a anonymizovaného autorství se v tomto případě přímo nabízí díky předmluvě, jíž je kniha opatřena. Žáci se u podobných otázek učí přemýšlet nejen o konkrétních dílech, ale také o obecných literárních principech a mechanismech, vnímat literaturu jako celistvý obor, jenž funguje pouze ze předpokladu, že z uvažování o něm není vynechána ani jedna z těchto složek.

Patrně nejrozsáhlejší část obou verzí map tvoří soubor otázek určených k vyplňování *během čtení*. Proces čtení se neomezuje pouze na aktuálně čtené místo (tedy na prosté vybavování slov, popř. sledování návaznosti dvou po sobě jdoucích vět), ale jde o mnohem složitější myšlenkové operace – setrvalé kritické porovnávání a přehodnocování již získaných znalostí příběhu, předvídání, jakým směrem se bude příběh ubírat v zatím nepřečtených pasážích, nebo odhalování záměrných i náhodných intertextuálních návazností na jiná literární či obecně

umělecká díla, události, historické osobnosti apod. (Hausenblas, 2010, s. 51). Při tvorbě tohoto oddílu jsme se snažili o maximální možnou tematickou šíři otázek tak, aby pokud možno vyčerpaly interpretační možnosti díla. Mapa tedy obsahuje otázky týkající se postav, motivů, časoprostoru příběhu, vypravěčských postupů, intertextuálních pasáží a aluzí, a pochopitelně také otázky obecné, týkající se díla jako celku. Otázky jsou zároveň diferencované nejen na základě tematického okruhu, k němuž se vztahují, ale také podle cílů, které sledují. Hned v úvodu tohoto oddílu se například pokoušíme o to, aby žák neignoroval některé doprovodné části knihy (v tomto konkrétním případě předmluvu), které někteří čtenáři během četby přeskakují, ale vnímal je jako konzistentní součást předkládaného příběhu, jež mu při interpretaci může významně pomoci. Jiné otázky, jako například „2.7. Charakterizujte postavu Majora. Jak na něj chlapci pohlíží na začátku a jak v průběhu Pochodu? Co symbolizuje, že mu nikdy není vidět do očí (nosí brýle-zrcadlovky)?“ (Zajíčková, 2021, s. 3) nebo „2.9. Najděte si etymologický původ některých jmen a příjmení hlavních postav (nebo se zamyslete, jaká anglická slova vám připomínají). Jaký může být mezi jejich významem a charakterem daných postav vztah?“ (Zajíčková, 2021, s. 3) vedou žáka k větší všímavosti, snaze prozkoumat i zdánlivě nevýznamný detail. Otázky jako „2.2. V průběhu Dlouhého pochodu je možné na účastníky sázet. Až budete zhruba za polovinou knihy, vsaďte se a s ohledem na jejich fyzické síly i strategie sestavte žebříček 3–5 postav, které podle vás mají největší šanci na výhru. Svůj výběr stručně zdůvodněte.“ (Zajíčková, 2021, s. 2) se snaží o rozvoj čtenářských dovedností – schopnosti dedukce, předvídání na základě již dostupných informací apod. Otázka „2.15. Jak se v textu projevuje homofobie? Souvisí nějak s prostředím, ve kterém se děj odehrává (převážně Maine), nebo dobou, kdy byl román napsán (1979)?“ se zase obrací na žákovu předchozí znalost z jiných předmětů a vede ho k tomu, aby si tyto oddělené znalosti přetvářel v jakousi interdisciplinárně založenou „sít“, která mu umožňuje jednu nabytou znalost uplatňovat v několika různých oborech. Vzhledem k širokému spektru témat, jimž se otázky věnují, tedy v následujících odstavcích podáváme důkladnější výklad každé z nich:

**Bod 2.1** slouží pouze jako explicitní výzva k přečtení Kingovy předmluvy, s níž budou žáci pracovat v následujících podbodech, a zároveň jako upozornění, aby žáci při četbě neopomíjeli doprovodný aparát knihy, který může v souvislosti s příběhem nést nezanedbatelný význam, bez jehož pochopení není přečtení díla úplné. Práce s těmito hraničními rysy textu je uvedena jako jedna z požadovaných složek učiva v *RVP G* (2007, s. 16).

**Otázka 2.1.1** vyzývá žáka k první z komparací premis vytvořených u 1.2 s fakty zjištěnými v textu a kritické reflexi dosavadního postoje. Touto komparací žák získává širší povědomí o jednom z několika možných důvodů, proč se autoři literárních děl rozhodnou pro anonymizaci svého díla.

**Otázka 2.1.2** vede žáka k tomu, aby se hlouběji zamyslel nad skutečností, že King pojímá Richarda Bachmana jako své „alter ego“, což do jisté míry definuje podobu knihy (případně však i naopak – specifická podoba knihy ve své podstatě mohla být důvodem k jejímu označení pseudonymem). Tato otázka by byla zvláště podnětná v sérii interpretačních map, jež by se všechny zabývaly Kingovou tvorbou a umožňovaly tak obsahové srovnání knih, které publikoval pod svým jménem a pod jménem Richarda Bachmana, neboť jsou v nich patrné tematické i stylové rozdíly. I bez tohoto kontextu větší části autorovy tvorby je však Kingovo pojetí pseudonymu fenoménem, který by ze strany žáků neměl zůstat nepovšimnut.

**Otázka 2.1.3** byla motivována výstupem z *RVP* ve znění „[žák] identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře“ (*RVP*, 2007, s. 16). Zároveň má žák, vedený závěrečnou otázkou („A proč King nazval svou předmluvu právě takto?“), postihnout na základě vlastních znalostí a informací uvedených Kingem přímo v textu spojitost mezi touto předmluvou a druhým dílem, nebo alespoň lidovým rčením, které je od názvu tohoto díla odvozeno.

**Otázka 2.2** pracuje s informacemi, které už žák během četby získal, a vede ho k tomu, aby tyto informace zhodnotil a pokusil se na jejich základě odhadnout, jak bude příběh pokračovat. Dynamika *Dlouhého pochodu* k tomuto typu úlohy přímo vybízí, neboť hlavní postava během Pochodu často komentuje fyzickou zdatnost i psychickou odolnost ostatních účastníků. Zdůvodnění výběru požadujeme, abychom si ověřili, zda (a nakolik) je žák ovlivněn právě nespolehlivým vypravěčstvím Raye Garratyho, nebo je jeho odhad založen na zcela jiném myšlenkovém procesu.

**Otázka 2.3** směřuje více k reálným životním zkušenostem žáka, především k reflexi jeho vlastních vztahů či vcítění se do situace postav v díle, které se ocitají ve vyhraněné životní situaci. Opět je zde vyžadováno zdůvodnění žákova postoje, neboť není z povahy otázky možné rozhodnout, jaká odpověď na ni je správná, lze však hodnotit postup uvažování, jakým žák ke své odpovědi došel.

**Otázka 2.4** je částečně motivována interpretačním, částečně tvořivým přístupem. Úkolem žáka je zde nejen nalezení informací v textu, ale také jejich stručné písemné



zpracování v rámci útvaru, který obvykle bývá nacvičován samostatně v hodinách slohu. Domníváme se však, že při propojení literární a slohové složky předmětu je nácvič tohoto útvaru přirozenější a ukazuje tedy zároveň jak interpretační, tak i produkční kvality žáka.

**Otázky 2.5 a 2.6** jsou de facto spojenými nádobami. Přestože je lze vyplňovat i samostatně, při společném vyplnění prokazují velice důležitou rovinu příběhu. Při samostatném vyplňování budou žáci pravděpodobně pouze popisovat vztah k oběma postavám, propojení otázek však naopak vede k uvažování o postavě Garratyho a jeho přístupu k vlastnímu životu a minulosti. Teprve při spojitém uvažování o obou otázkách totiž dojde k uvědomění, že Jimmy je objektem Garratyho latentních homosexuálních sklonů, kvůli nimž se zoufale upíná k představě Jan (spíše než k Jan jako reálné osobě), která se však často – zejména ve vypjatých momentech Pochodu – mění zpět v myšlenku na Jimmyho. Garratyho zapojení do Pochodu, v knize blíže nezdůvodněné, tak může být chápáno jako vyústění neschopnosti se vyrovnat s vlastní sexualitou či trest za „hříšné“ myšlenky. Oba směry uvažování – jak o vztahu Garratyho k dalším postavám, tak o jeho vztahu k sobě samému – mohou být pro žáky při interpretaci díla podnětné, proto zde ponecháváme určitou volbu, nestavíme propojenost obou otázek direktivně.

**Otázka 2.7** vede žáky k uvědomění, že i zdánlivě nepatrné nebo nepodstatné detaily mohou (ale nemusí) mít v příběhu svůj význam, a je tedy dobré tyto detaily důkladněji prozkoumat komparací s reálnou zkušeností (v tomto případě by mohlo jít například o uvažování, jak se člověk cítí, pokud někomu druhému nevidí při hovoru do očí) nebo dalšími texty (zda se motiv zakrytých očí či zrcadlení brýlí vyskytuje i v jiných dílech).

**Otázka 2.8** vede k domýšlení detailů, které byly v ději pouze naznačeny. Zároveň může fungovat i jako jisté „filozofické zamyšlení“, v němž je propojena literatura s občanskou výchovou. Také by mohla sloužit jako jeden z výchozích bodů pro diskuzi v rámci reflexe (interaktivní) interpretační mapy, od níž by se dále odvíjelo uvažování o dystopické společnosti *Dlouhého pochodu*, potažmo transformovatelné na diskuzi o obecných principech reálných ideologií, o lidských právech apod. (RVP, 2007, s. 41).

**Otázka 2.9** podobně jako 2.7 zaměřuje žákovskou pozornost na detail, v tomto případě je však otázka „multifunkční“. V první řadě nabádá k jazykově zaměřené práci s externími zdroji (slovníky a výklady jmen), druhotně také k interdisciplinárnímu propojení se znalostmi z jiného předmětu, v tomto případě se znalostí cizího jazyka.

**Otázka 2.10** je opět zaměřena převážně na žákovu schopnost empatizovat s postavami, představit si sebe sama na jejich místě, pokusit se pochopit jejich motivace a zaujmout k těmto motivacím vlastní postoj. Zároveň jde znovu o určitou reflexi průběhu příběhu, zachycení jeho proměn.

**Otázka 2.11** je podobně jako **2.8** konstruována na základě filozofického výroku, k jehož významu se opět mají žáci vztahovat a zaujímat k němu vlastní postoj. Zároveň se v tomto momentě – ještě ne zcela vědomě – připravují na předpokládaný konec knihy, uvažování o McVriesově výroku jim může pomoci předvídat finální smysl díla.

**Otázka 2.12** opět akcentuje jeden z řady významotvorných detailů, jimiž je *Dlouhý pochod* prochnut. Žáci si zde mohou všimnout různých úhlů pohledů, jak na sebe pohlížejí postavy, jež k sobě chovají sympatie (oslovení jménem nebo hypokoristikem), postavy se vzájemnou nevráživostí (oslovení příjmením nebo urážkou), proti čemuž stojí pohled Majora a vojáků, kteří si účastníky Dlouhého pochodu zcela „odlidšťují“ buď hromadným oslovením (př. hoši) nebo pořadovým číslem v Pochodu.

**Otázka 2.13** v základu částečně navazuje na naše úvahy k **otázce 2.1.2**. Svým zněním podhaluje právě onu zmiňovanou rozdílnost „Kingových“ a „Bachmanových“ knih; zároveň žáka vede k rozlišení v tomto případě velice tenké hranice mezi tím, co je v Dlouhém pochodu pouze „mysteriózní“, a tím, co už může být považováno za zcela „nadpřirozené“, čímž si žák tříbí svou citlivost ve vnímání detailů.

**Otázka 2.14** zaměřuje žákovu pozornost na symboliku. Zároveň je tato otázka jakousi „myšlenkovou přípravou“ na pozdější zodpovězení **otázky 2.23**, která symboliku světla a tmy úžeji vztahuje i k jazykovým projevům textu a k chování postav.

**Otázka 2.15** dává značný prostor k práci s externími zdroji, zejména cizojazyčnými (díky čemuž opět sekundárně dochází k procvičování cizího jazyka), neboť v českém prostředí neexistuje mnoho zdrojů, které by se queer dějinám na území Spojených států věnovaly systematicky. Během tohoto hledání žáci pravděpodobně narazí na zdánlivý konflikt vlastních premis (časté homofobní narážky je mohou vést k domnění, že doba, v níž bylo dílo napsáno, a prostředí Maine, v němž se odehrává děj, jsou orientovány výrazně proti homosexualitě) a reálných skutečností (homosexualita byla v Maine dekriminálnízována roku 1976 a v současnosti se Maine vyznačuje vysokou úrovní zákonů zajišťujících bezpečí queer komunity a kriminalizaci homofobních projevů). Rovněž tato otázka je velmi vhodná k následné diskuzi, zejména se zřetelem k rozlišení zákonodárství v kontrastu

s doznívajícími tendencemi společnosti apod. Opět může zaznít i srovnání s další Kingovou tvorbou, v níž jsou projevy homo- či transfobie velmi často tematizovaným motivem.

**Otázky 2.16, 2.17 a 2.18** spolu úzce souvisejí, ačkoli je není třeba vyplňovat společně. Všechny se vyznačují interdisciplinárním přesahem do občanské výchovy, konkrétně do oblasti psychologie. Vedou žáky k uvažování o mechanismech chování davu a k nebezpečí, které z nich plyne. Přítomnost dětí coby tradičního symbolu nevinnosti pak chápeme jako další z projevů dystopické společnosti, která oslavuje násilí, transformuje ho ve veřejnou zábavu a vychovává v tomto přesvědčení také další generaci; úvahy při diskuzi se tedy mohou ubírat i tímto směrem.

**Otázka 2.19** částečně souvisí s některými předešlými otázkami, její cíl je tedy spíše konkluzivního charakteru. Úkolem žáka je shrnout veškeré získané faktické poznatky (kdo stojí v čele státu, jak fungují bezpečnostní složky, ...) i úhly pohledu různých postav (obdivné, neutrální i revoltující postoje a jejich případné proměny). Cílem této aktivity je vytvoření komplexní představy o společenském pozadí, které umožnilo (respektive dost možná přímo zapříčinilo) vznik Dlouhého pochodu.

**Otázka 2.20** nabádá k uvědomění si rozdílů reálného a fikčního světa (a zároveň může odpověď na ni částečně pracovat i s odpovědí na **otázku 2.13**). Tato otázka je výrazná zejména v interaktivní verzi mapy, kde je prostor, na němž se dílo odehrává, graficky znázorněn, a žák si tak lépe dokáže představit vzdálenost, kterou by Chodci za reálných podmínek museli (beze spánku a jakýchkoli přestávek) urazit. Bez tohoto znázornění mohou být představy žáků o reálnosti soutěže poměrně značně zkresleny.

**Otázka 2.21** je zaměřena na časové zasazení příběhu, které nikde v díle není explicitně zmíněno. Přesto však text obsahuje řadu různých signálů, které mohou žákovi napovědět, v jak blízké budoucnosti (či minulosti) se děj může odehrávat. Jeho úkolem v této otázce je tyto textové signály správně rozklíčovat. Graficky znázorněná časová osa mu přitom slouží jako opora či „nabídka“ různých časových horizontů, podle nichž se může v odpovědi orientovat; zároveň umožňuje zaznačit odpověď pro změnu jinou než textovou formou.

**Otázka 2.22** se dotýká již nastiňované problematiky spolehlivosti vyprávění, které je zprostředkováváno pouze optikou pohledu Raye Garratyho. Žák by měl tuto skutečnost v odpovědi postihnout, v ideálním případě ji i doložit textovými úryvky, v nichž se subjektivně zatížené vyprávění projevuje ve větší míře.

**Otázka 2.23** tematicky navazuje na **otázku 2.14**, ale vztahuje symboliku noci a dne více směrem k jejím textovým projevům. Žák by si měl povšimnout, že se pasáže, které se odehrávají v noci, zároveň výrazně obracejí do nitra hlavní postavy. Garraty během nich takřka nevnímá dění okolo sebe, což se projevuje například tím, že v noci zpravidla nijak blíže nepopisuje vypadnuvší Chodce, často nezná jejich jména, někdy dokonce ani jejich pořadová čísla. Jejich „odchod“ z Dlouhého pochodu tedy komentuje pouze jaksi „statisticky“, oproti denním úsekům značně odlidštěně. Zároveň jsou noční pasáže realizovány převážně vnitřními monology a neuspořádaně se prolínajícími myšlenkami, jazykově se pak projevují podobně chaoticky. V této otázce žák dostává poměrně značný prostor k prokázání svých znalostí z oblasti jazykových, kompozičních a tematických prostředků výstavby literárního díla (RVP G, 2007, s. 16)

**Otázky 2.24 a 2.25** jsou explicitně zaměřeny na intertextualitu díla; tento typ otázek přitom považujeme za klíčový, neboť žákům pomáhají utvářet si na literaturu komplexní pohled. Ukazují v plné míře její kontinuitu a neoddělitelnost, vzájemnou provázanost různých textů, které společně tvoří literární „sít“. Zároveň by v této otázce mělo dojít k uvědomění, že ke čtení děl je často zapotřebí znalosti různých kulturních reálií, jejichž absence čtenáře o část významu díla „ochuzuje“. Na druhou stranu je v takových případech zvyšována vnímavost či citlivost žáků k textu, protože se intertextuální odkazy často nějak specificky projevují na jazykové stránce díla – i když žák netuší, na jakou konkrétní skutečnost dílo odkazuje, dokáže v textu existenci odkazu alespoň odhalit.

V *otázkách po čtení* se žák postupně vrací ke svým premisám získaným ve dvou předchozích částech, ale především v části první, kde si na rozdíl od druhé části vytvořil předpoklady založené převážně na prvotních dojmech – nikoli nutně na racionálních faktech –, a tedy pravděpodobněji nepřesné nebo zcela mylné. Tyto předpoklady pak reflektuje – přirozeně ve své mysli, ale i řízeně, verbalizovaně, jak ho k tomu vedou otázky v mapě, které jsou explicitně provázané s některými předchozími, viz například dvojici otázek:

„2.2. V průběhu Dlouhého pochodu je možné na účastníky sázet. Až budete zhruba za polovinou knihy, vsaďte se a s ohledem na jejich fyzické síly i strategie sestavte žebříček 3–5 postav, které podle vás mají největší šanci na výhru. Svůj výběr stručně zdůvodněte.“ (Zajíčková, 2021, s. 2)

„3.2. Jak dlouho v závodu vydržely postavy, na které jste si v otázce 2.2. vsadili? Zůstala v něm nějaká postava delší/kratší dobu, než jste očekávali?“ (Zajíčková, 2021, s. 4)

Žák díky takto formulovaným otázkám hodnotí nejen svou úspěšnost při předvídání, ale pokouší se odhalovat důvody, které k ní vedly, identifikovat, proč byl prvotní úsudek mylný, a co ho k vedlo k jeho nápravě. Učí se tak uvědomovat si procesy, které se v mysli čtenářů při četbě běžně a přirozeně dějí, a využívá je k hlubšímu pochopení textu. Taková dovednost je pak uplatnitelná nejen při četbě beletristického textu, ale rovněž textu neumeleckého (například odborného), a to v podobě výběru vhodného textu k získání konkrétní informace provedeného na základě zběžného nahlédnutí do textu, až finálního zapsání poznámek a získaných informací (Hausenblas, 2010, s. 52).

**Otázka 3.1** reflektuje celkový čtenářský zážitek žáka, o němž se domníváme, že v literárních hodinách nemůže stát stranou, byť je třeba ho odlišovat od racionální interpretace založené na faktech získaných z textu. I toto odlišení a poznání, jaké informace nabyt četbou a jaké svými vlastními dojmy, je však dovedností, kterou by žák měl při výuce literatury získat. V této otázce zároveň opět nastává prostor pro revizi úvodních premis.

**Otázka 3.2** je vyhodnocením „sázky“, kterou žák učinil sám se sebou v **otázce 2.2**. Dodatečné zjišťování, zda je výsledek některé z postavy překvapující, pomáhá žákovi znovu si uvědomit důvody, které k jednotlivým odhadům vedly, a odhalit, kde tyto textové „indicie“ dezinterpretoval.

**Otázka 3.3** se ptá po žakovském výkladu konce *Dlouhého pochodu*, který je extrémně mnohoznačný, a nabízí tedy celou škálu interpretačních závěrů s větší či menší pravděpodobností. Na tuto otázku posléze navazuje **otázka 3.5**, která její význam ještě více prohlubuje a vztahuje vyznění konce ke zbytku díla.

**Otázka 3.4** opět částečně otevírá otázku symboliky a „nadpřirozena“ v díle, ale rovněž i předchozí uvažování o tom, zda lze Dlouhý pochod skutečně vyhrát. Nabízí se zde také kontrast absolutního vysílení, na jehož pokraji se Garraty během Pochodu nachází, což demonstruje fakt, že se těsně před svým vítězstvím chystá vzdát, a proti tomu vzepětí sil k závěrečnému běhu. Žák může uvažovat, co tento kontrast symbolizuje a jaký význam nese.

**Otázka 3.5** funguje jako otázka ve své podstatě zastřešující. Domníváme se, že v literárních materiálech by tázání se po smyslu díla nemělo chybět, neboť usouvztažňuje veškeré předchozí uvažování, které bychom mohli nazvat dílčími „interpretačními fragmenty“ rozdrobenými na rozbor jednotlivých rovin příběhu, do jednoho celku. Zároveň je v tomto případě konec či smysl literárního díla značně nejasný, dalo by se tedy uvažovat i o zařazení této otázky do závěrečné ústní diskuze nad mapami, v němž by žáci mohli

jednotlivé závěry, k nimž ve svých mapách došli, komparovat mezi sebou a diskutovat, čím jsou rozdíly v chápání *Dlouhého pochodu* pravděpodobně zapříčiněny. **Otázky 3.3, 3.4 a 3.5** jsou ve velmi úzkém vztahu. Není nezbytně nutné je vyplňovat společně, ale při jejich spojitém vnímání žákovi značně usnadňují pochopení díla jako celku, vedou ho jednotlivými „kroky“ k uvědomění jeho smyslu a významu.

**Otázka 3.6** ještě jednou otevírá problematiku „nadpřirozených“ motivů v díle, vrací se také k optice vyprávění. Jednou z možných interpretací zde je, že Stebbins není živý člověk, avšak pouze výplod Garratyho mysli, přičemž soupeřením s ním se Garraty snaží porazit sám sebe, své vlastní fyzické a především mentální síly, a teprve ve chvíli, kdy je připraven se vzdát, v tomto „souboji“ s vlastní vůlí vítězí. Počítáme však s tím, že u této otázky jsou interpretační možnosti značně široké a žáci pravděpodobně přijdou s bezpočtem různých interpretací, kdo nebo co Stebbins může být, tudíž je i tato otázka velice vhodná ke kolektivní diskuzi.

**Otázka 3.7** je explicitně propojena s **otázkou 2.11**, neboť se domníváme, že tento McVriesův citát je pro pochopení *Dlouhého pochodu* zcela zásadní a má tedy význam se k němu ještě jednou vrátit a zkonfrontovat racionálně podloženou část odpovědi na otázku i s vlastními pocity žáka/čtenáře, které jsou podle našeho mínění po dočtení tohoto díla velice intenzivní, neboť s nimi autor po celou dobu mistrně pracuje, buduje ve čtenáři emoční napětí a potřebu se ke smyslu díla nějak osobně vztáhnout. Zajímá nás tedy, zda si žáci právě tento postoj k dílu skutečně vybuodovali, nějak je osobně ovlivnilo etc.

**Otázka 3.8** nabízí širokou škálu možných odpovědí, neboť nespecifikujeme, o jakou asociaci se má jednat. Je tedy zcela na rozhodnutí žáka, zda zmíní tematickou podobnost s jiným dílem (např. zobrazení Pochodu smrti v různých poválečných dílech, literární obrazy pěších cest po světě, motiv dlouhého putování ve fantasy literatuře etc.), texty, na něž se v díle vyskytly aluze (např. *Alenka v říši divů* Lewise Carrola, *Bible* etc.), nebo shodu názvů (např. *Dlouhý pochod* Williama Styrona).

*Bonusové úkoly* zde nemají obvyklou funkci „nepovinných úkolů“, neboť na dobrovolnosti je založen celý koncept mapy, ale značí mnohem spíše otázky a úkoly přesahující samotnou interpretaci, kterou dále rozšiřují například o produktivní a tvůrčí aktivity. Právě ty více než s Vojtíškovým pojetím interpretačních map korespondují s přístupem Lederbuchové a Hníka. Bonusové úkoly se tedy obrací k získání dalších praktických, interdisciplinárních dovedností, které žák bude moci využít ve svém běžném životě:

**Bonusové úkoly** jsou zaměřeny na interdisciplinární propojení literární výchovy s jiným druhem výchovy, typicky výtvarnou či slohovou. Domníváme se, že i ke splnění těchto úkolů žák potřebuje adekvátně interpretovat dílo, tudíž tyto úkoly svým zaměřením do naší mapy patří, ale vzhledem k jejich povaze poněkud odlišné od otázek v prvních třech částech mapy jsme se rozhodli tyto úkoly vyčlenit do samostatného oddílu, který navíc svým názvem implikuje ještě oslabenější nutnost tyto úkoly vyplňovat, žákovi by tento oddíl měl sloužit jak „odpočinkovější“ část mapy. **Úkol 4.1** je zaměřen na propojení literární a výtvarné výchovy. Žák by měl při jeho plnění na základě své interpretace díla odhadnout, jaký motiv by bylo vhodné na obálku umístit, aby téma díla dostatečně vystihoval, ale zároveň neprozrazoval příliš mnoho z děje. Tím naplňuje některé cíle *Výtvarného oboru* ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* (RVP G, 2007, s. 54–56). **Úkol 4.2** cílí na žakovu schopnost postihnout atmosféru a celkové vyznění díla, podle něhož pak navrhne adekvátní filmové zpracování. **Úkol 4.3** a jeho podbody propojují žakovu dosavadní interpretační činnost s produkční. Při konstrukci těchto úloh jsme se inspirovali jednak postupy tvůrčího psaní, které v naší vlastní praxi často využíváme jako součást hodin, jednak Hníkovou tvořivou literární expresivitou (2014, s. 57–59). Tyto tvůrčí úkoly jsou konstruovány tak, aby odrážely různé úhly pohledu na dílo (**4.3.1**, **4.3.3**), podpořily žáka v pochopení motivací postav (**4.3.2**, **4.3.4**) a naučily žáka také praktickým dovednostem využitelným v běžném životě (**4.3.5**). V tomto úkolu má žák možnost procvičit si jednak psaní recenzí a hodnotících komentářů, s nimiž se bude v životě běžně potkávat (ať už jako producent či recipient), jednak se učí sdílet své poznatky a zážitky z četby s jinými lidmi, čímž do svého vnímání literárního díla přináší nový rozměr, který pro něj může být obohacující.

Také ve svém závěru mapa obsahuje doprovodný aparát, a to v podobě závěrečného dopisu:

**Závěrečný dopis** slouží jako stručná konkluze dovedností, jež žák během procházení mapou rozvíjel, neměl by však být chápán jako jediná reflexe žakovy činnosti. Z toho důvodu doporučujeme stanovit datum, do něhož všichni žáci mohou na svých mapách pracovat, a po něm uspořádat ještě společnou ústní reflexi v rámci jedné – prezenční nebo synchronní online – hodiny. Podobně jako dopis úvodní je i závěrečný sepsán ve 2. os. sg., jako by „Cenu“ v podobě seznamu osvojených kompetencí žákovi „předával“ sám Major.

Oba koncepty interpretační mapy – tradiční i interaktivní – jsou vhodné spíše k asynchronnímu použití. To je dáno zejména časovou náročností, kterou si vyžaduje jednak

potřeba důkladné četby zadaného literárního díla a také průběžné návraty k němu, jednak i samotné zodpovídání otázek, jež by v ideálním případě měly být vyplněny co nejdetailněji, aby vyplněná mapa mohla žákovi posloužit i do budoucna. Mapa je tedy určena především k samostudiu, a to zejména v souvislosti s povinnou či maturitní četbou, kde se stává substituentem běžných čtenářských deníků, které často navíc pouze ověřují fakt, že žák dílo četl, nikoli však jak mu porozuměl a jaký zážitek si z něj odnáší. Tradiční zápis do čtenářského deníku (obsahující převážně shrnutí děje, rozbor jazykových a básnických prostředků v textu, literárněhistorické souvislosti díla, případně i stručné vlastní hodnocení omezující se zpravidla pouze na elementární soudy) navíc žáky může svádět k tomu, aby si přečetli některý z četných formálních rozborů díla dostupných na internetu, a z něj pak bez vlastní četby díla vytvořili zápis do deníku. Interpretační mapa v tomto ohledu vykazuje mnohem větší potřebu znalosti díla, neboť proniká do větší hloubky textu, a zároveň kromě faktických informací staví u velké části otázek i na vlastním prožitku a názoru, bez něhož se žáci při vyplňování neobejdou.

Práce s mapou však pro žáky může zprvu být nezvyklá, je proto vhodné, aby jim učitel ukázal např. modelově vytvořenou mapu, popsal její principy a společně se žáky prošel jednotlivými sekcemi i typologií otázek. Případně je také možné tuto modelovou mapu vystavět na nějakém notoricky známém díle, které znají všichni žáci (např. *Máj* apod.) a v hodině ji napoprvé vyplnit společně. Jakmile je žákům koncept interpretačních map znám, neměli by se při vyplňování dalších verzí potýkat s většími technickými obtížemi, přesto je však vhodné, aby žáci věděli, že se na učitele mohou během vyplňování obracet s doplňujícími dotazy.

Nezbytnou součástí aktivity je její následná společná reflexe, která by se měla opírat jednak o celkový smysl díla, jednak o dílčí interpretační „fragmenty“. Doporučujeme tuto reflexi provádět diskuzní formou, při níž žáci budou srovnávat závěry, k nimž při vyplňování došli, hodnotit relevanci různých interpretací, mimo jiné by se měli pokusit také odhadnout, proč se odpovědi na některé otázky mezi jednotlivými žáky výrazně liší (lze např. reflektovat některá místa nedourčenosti *Dlouhého pochodu*). Pedagog při této diskuzi hraje převážně roli „moderátora“ – žáci by v ideálním případě měli reagovat především na sebe navzájem, čímž si nejen znovu ujasňují svou interpretační zkušenost, ale zároveň se cvičí i v ústním projevu a dovednostech argumentace. V tomto smyslu lze některé otázky (zvláště **2.3**, **2.8**, **2.10**, **2.11**, **2.17**, **3.3**, **3.5**, **3.6** apod.) využít jako podklad pro samostatná argumentační cvičení. Oddíl bonusových úkolů lze také využít k vytvoření „výstavy“ děl, která na základě bonusových úloh vzniknou, nebo k uspořádání autorského čtení. Realizace těchto aktivit je však velmi závislá na povaze konkrétního třídního kolektivu. Obecně – i pokud je atmosféra ve třídě dobrá a panují



v ní přátelské vztahy – doporučujeme tyto aktivity realizovat též na bázi dobrovolnosti, případně i s možností dílo anonymizovat, pokud se ostýchavější žáci na prezentaci své práce sami necítí (text přečte učitel, návrh obálky bude zveřejněn beze jména autora). Ve třídě, ve které panují celkově špatné vztahy, nebo v ní dokonce dochází k šikaně, zveřejnění děl nedoporučujeme vůbec.

Další možnou formou reflexe, která je však z hlediska učitele mnohem časově náročnější, je poskytnutí individuální zpětné vazby každému ze žáků prostřednictvím *Google Classroom*, který umožňuje každý odevzdaný úkol (v tomto případě vyplněnou otázku) okomentovat. Komentáře přitom může přidávat nejen učitel, ale také žák, je tedy možné tímto způsobem zpětně korigovat nepřesné nebo nejasné odpovědi. Komentářová sekce učitele navíc nabízí užitečnou utilitu – tzv. *rubriky*, které učiteli umožňují ukládat si často udělované, univerzální komentáře a znovu je používat, což poskytování zpětné vazby může značně urychlit. V *Google Classroom* je také možné odevzdané úkoly hodnotit sumativně, avšak v naší verzi kurzu jsme k tomuto typu hodnocení nepřikročili (otázky jsou nastavené jako „Nehodnoceno“) a s ohledem na povahu materiálu jej ani nedoporučujeme.

Z technického hlediska je ke spuštění interaktivní mapy zapotřebí stolního počítače či notebooku. Spuštění na mobilních zařízeních je sice možné, avšak mapa k prohlížení na těchto zařízeních není optimalizována a zobrazuje se jako příliš malá (textem přesahujícím rozměr vyskakovacích oken je potřeba rolovat). Taktéž vyplňování poměrně dlouhých odpovědí v prostředí *Google Classroom*, které si otázky implicitně žádají, je na mobilních zařízeních méně komfortní. Proto doporučujeme s mapou pracovat na elektronických zařízeních s větší obrazovkou a ideálně také hardwarovou (ne virtuální) klávesnicí, která může značně urychlit zadávání odpovědí. Kromě hardwarového vybavení potřebuje žák také přístup ke čtenému dílu. Z pohledu práce s mapou je lhostejno, zda bude dílo čteno v elektronické či tištěné verzi; elektronická verze však může mít drobnou výhodu v tom, že je možné do ní při čtení PDF dokumentu či e-knihy (v závislosti na možnostech zařízení, na němž je soubor čten) zaznamenávat elektronické poznámky, vyznačovat pasáže, s nimiž bude žák dále pracovat apod. – tyto poznámky však nejsou pro práci s mapou explicitně vyžadovány, slouží tedy pouze jako případná vlastní pomůcka žáka. Všechna tištěná vydání *Dlouhého pochodu* jsou dobře dostupná v řadě knihoven po celé republice, zároveň jsou stále zařazena v nabídkách různých knihkupectví. Kniha je tudíž dobře dostupná, což považujeme v případě povinné četby za nezbytnost.

## 7. Nelineární příběh (Émile Zola: *Zabiják*)<sup>35</sup>

### 7.1. Koncept

Koncept nelineárního příběhu není ve výuce literatury nový. Jak již bylo zmíněno v **kapitole 5**, často je využíván k představení díla (učitelem či žákem) nebo při slohových hodinách jako součást tvůrčího psaní, kde si žák tvorbu vícevrstevnatého příběhu sám vyzkouší. Využití nelineárního příběhu k představení celého uměleckého směru je však méně časté a lépe demonstruje naši představu kreativním využitím digitálních nástrojů ve výuce, proto jsme se v naší rozhodovací hře pokusili právě o něj.

Jako výchozí text jsme zvolili klasické dílo *Zabiják* od Émila Zoly. Domníváme se, že toto dílo obsahuje velmi mnoho momentů, v nichž postavy činí nějaké rozhodnutí, což se ukázalo být pro naši práci velmi výhodnou startovní pozicí. Tyto již přítomné „životní křižovatky“ postav posloužily jako místa, na něž jsme „naroubovali“ různé alternativní dějové linie a konce, aniž bychom museli zasahovat do smyslu originálního příběhu, což podle našeho mínění není při výuce literatury, v jejímž středu by mělo stát původní literární dílo, žádoucí. Základní dějová linie tedy zůstala totožná, pouze jsme využili „druhých možností“ implicitně přítomných v rozhodování postav, a alternativní konce tak vytvořili na základě toho, co dílo samo nabízelo.

Cílem hry je, aby ji žák celou (případně i několikrát) prošel, a během tohoto procházení odhalil princip, který se v ní uplatňuje. Ten spočívá ve skutečnosti, že postava sice prochází různými rozhodnutími, ať si ovšem hráč vybere jakoukoli možnost, všechny mají velmi podobný konec – hlavní postava, Gervaisa, upadá zpět do chudoby, do níž se narodila, a umírá. Žák by si v ideálním případě měl uvědomit, že tato cyklicita není v naturalismu náhodná, ale znázorňuje nevyhnutelnost osudu a vlivu sociálních podmínek, do nichž se člověk narodí.

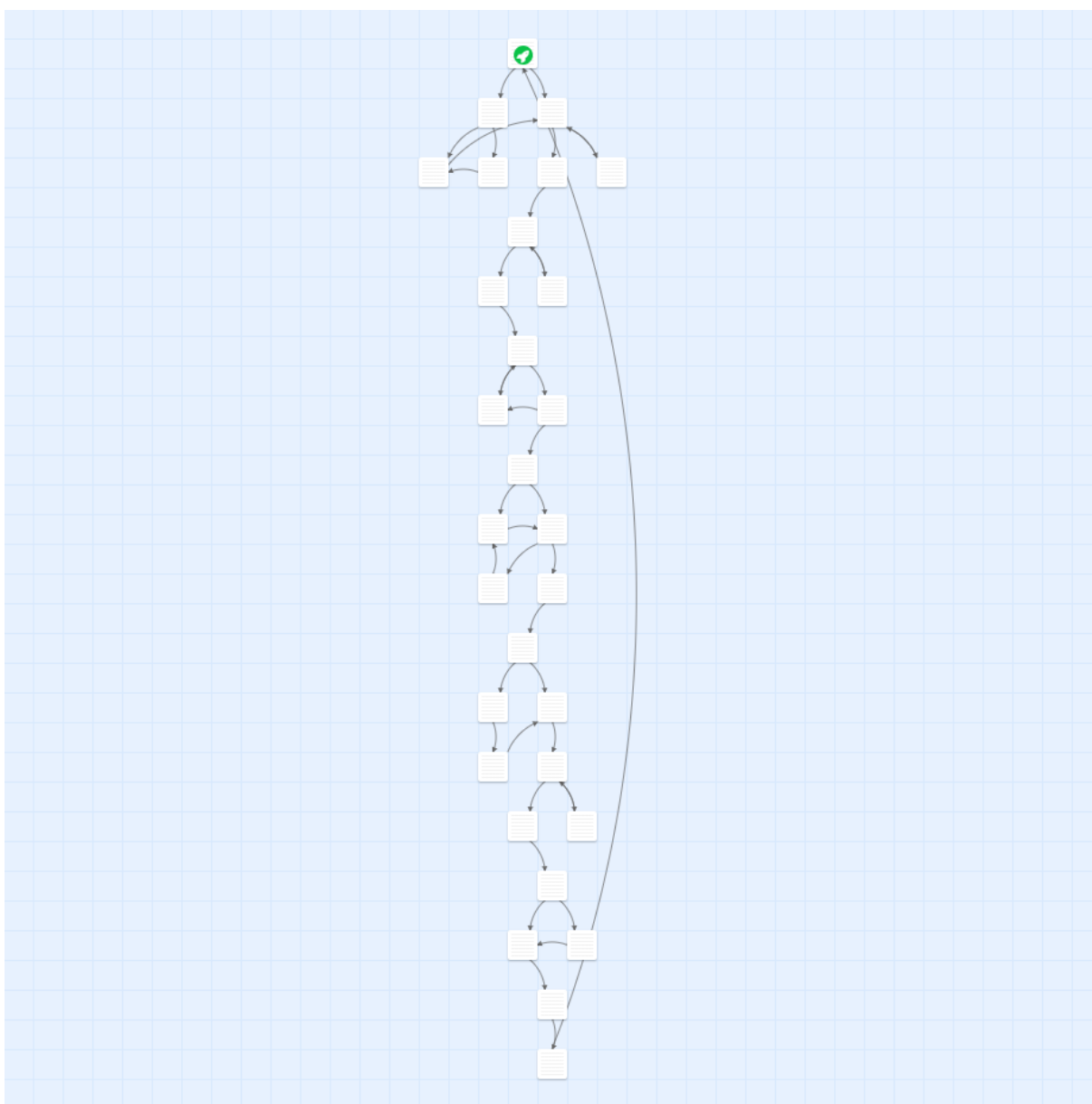
### 7.2. Tvorba

Proces tvorby DVZ byl v případě nelineárního příběhu značně jednodušší než u interaktivní interpretační mapy. Využit byl pouze jediný nástroj, a to *Twinery*. Kreativní způsob práce zde tedy nespočívá v kombinování digitálních nástrojů, nýbrž ve specifické práci s výchozím textem, jenž je transformován do hypertextové podoby a doplněn o dějové linie, které nejsou přítomny v originálním díle.

---

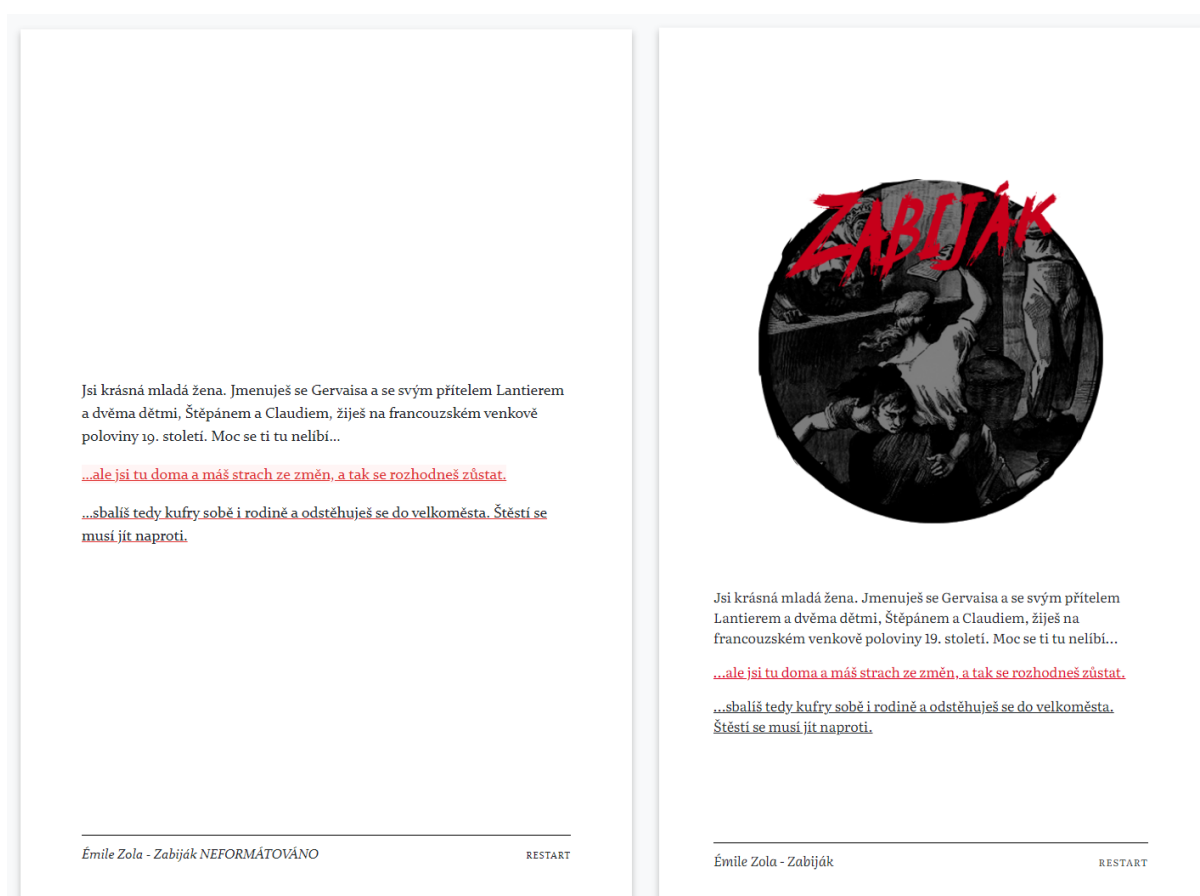
<sup>35</sup> Tento digitální vzdělávací zdroj je umístěn na adrese: <https://codepen.io/k-a-zaj-kov/full/eYWdaKw>.

Dějové odbočky jsou koncipovány spíše jako kratší s brzkým návratem k hlavní dějové linii (viz **Obrázek 18**), aby si žák během procházení hry stále mohl udržovat povědomí o tom, které pasáže náležejí k originálnímu příběhu a které jsou naopak uměle vytvořené, a dokázal tak kromě principů literárního směru zároveň sledovat i obsah tohoto konkrétního díla. Všechny odbočky jsou zacykleny zpět k hlavní linii, případně k jiným odbočkám, vedoucím však opět zpátky k originálnímu příběhu. Existuje tedy pouze jediný konec hry, který se navíc rovněž cyklí, a to zpět k začátku příběhu, což žáka automaticky navádí k opakovanému hraní – to však může být zmíněno i jako explicitní pokyn v instrukcích, které učitel uvede předtím, než žáci začnou hrát, aby měl jistotu, že si žáci projdou co největší možný počet různých alternativ.



**Obrázek 18** – Celková struktura hry

Vzhledem k tomu, že technický proces vzniku této hry vesměs kopíroval obecný postup tvorby nelineárního příběhu, který jsme již popsali v **kapitole 5**, nevěnujeme technické stránce tvorby rozsáhlejší prostor. Jediným specifickým této hry je, že jsme při tvorbě použili jednu z výchozích šablon, které *Twinery* nabízí, a to *Chapbook 1.2.1*, přičemž jsme v ní provedli několik drobných úprav – byl změněn font a způsob zobrazování odkazů a na začátek příběhu jsme přidali úvodní obrázek předem zpracovaný v programu *Adobe Photoshop CC 2018* (viz **Obrázek 19**<sup>36</sup>), aby vizuál hry lépe odpovídal stylu, který obvykle u našich edukačních materiálů používáme; z hlediska funkčnosti jsme však tento přednastavený formát ponechali bez úprav.



**Obrázek 19** – Provedené vizuální změny ve formátu nelineárního příběhu (vlevo formát beze změn)

Při tvorbě této hry jsme se snažili, aby byla dobře hratelná nejen na stolních zařízeních, ale také na mobilním telefonu. Během tvorby jsme tedy optimalizaci pro mobilní zařízení průběžně

<sup>36</sup> Obrázek využitý na úvodní obrazovce hry byl převzat z tohoto umístění: <https://www.akg-images.com/archive/-2UMDHUNOLXVK.html>, přičemž byl dále upravován v *Adobe Photoshop CC 2018*.

kontrolovali a tento cíl se nakonec podařilo díky převážně textovému obsahu a užití nekomplikované šablony naplnit. V tomto směru má nelineární příběh oproti interaktivní interpretační mapě, jejíž hraní doporučujeme pouze na stolním počítači či notebooku, nespornou výhodu, neboť mobilní telefon dnes na rozdíl od jiné výpočetní techniky vlastní většina dětí, a výrazně se tak snižuje riziko nedostatečného technické vybavení pro hraní této hry.

### 7.3. Metodika

Podobně jako u interaktivní interpretační hry poskytujeme k nelineárnímu příběhu kompletní metodiku, a to s jednou odlišností – v tomto případě nekomentujeme jednotlivé části hry (příběhové uzly), jako jsme tak činili u mapy s jednotlivými otázkami, neboť hra je v tomto případě funkční jako jediný celek. V **Příloze B** však z důvodu větší přehlednosti obsahu hry zveřejňujeme k nahlédnutí veškeré užití texty, a to včetně odkazů mezi jednotlivými pasážemi.

Z hlediska *klíčových dovedností* ukotvených v RVP nelineární příběh sám o sobě naplňuje zejména schopnost žáka samostatně organizovat svou učební činnost (RVP G, 2007, s. 9) spadající do *kompetencí k učení*. Druhotně mohou být (vzhledem k obsahu hry) posilovány také *kompetence sociální, personální a občanské* (RVP G, 2007 s. 10). Rozvíjeny však mohou být i další oblasti, a to v závislosti na dalších aktivitách, s nimiž bude nelineární příběh propojen (návrhy některých uvádíme dále v této podkapitole).

Vzdělávací oblasti, do nichž tento DVZ spadá, jsou totožné s interaktivní interpretační mapou (oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, obor *Český jazyk a literatura*, obsah *Literární komunikace*). Stejně tak může hra zasahovat i do některých dalších oblastí, jimiž jsou např. *Člověk a společnost*, nebo *Člověk a zdraví* (při akcentaci obsahu literárního díla), nebo do oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* (ve spojení nelineárního příběhu s dalšími aktivitami, jež popisujeme dále).

Nelineární příběhy mají ve výuce obecně řadu různých možných použití. Toto konkrétní zpracování je primárně určeno pro samostatnou práci jako úvodní vstup do problematiky naturalismu, přičemž se předpokládá, že žáci již prošli výukou celého realismu, jehož znalost je podstatná pro to, aby žáci byli schopni na základě hry zachytit, v jakém principu posun od realismu směrem k naturalismu spočívá. Z technického hlediska hra vyžaduje ke svému spuštění pouze mobilní telefon nebo jiné zařízení (notebook, stolní počítač...), jiné nároky na žákovu vybavenost neklade.

Hra sama o sobě neobsahuje žádný úvod, neboť je možné ji použít k různým účelům, úvod by tak mohl být příliš svazující. Proto jsme vysvětlení, o jakou hru půjde a k čemu bude ve výuce sloužit, ponechali výhradně v kompetenci učitele. Tuto hru jsme sami zkoušeli hrát se žáky ze sexty víceletého gymnázia (ekvivalent 2. ročníku čtyřletého gymnázia) během distanční výuky v rámci asynchronní hodiny, na niž teprve navazoval synchronní výklad o naturalismu. Žáci obdrželi odkaz na hru prostřednictvím *Google Classroom* s tímto úvodem, který může sloužit jako modelový příklad, jak aktivitu s nelineárním příběhem zadat:

Vážení a milí,

momentálně opouštíme realismus a přecházíme k dalšímu směru, který z něj sice vychází, ale je ještě syrovější a v mnoha ohledech „drastičtější“ – k naturalismu. Během dnešní offline hodiny se na tento směr myšlenkově připravíte tím, že si zahrajete tzv. *nelineární příběh*. Jde o textovou příběhovou hru, v níž se do jisté míry sami rozhodujete, jakým směrem se v příběhu vydáte – stáváte se určitou postavou a během hry vždy dostanete kousek příběhu a několik možností, z nichž si můžete zvolit tu, která se Vám pro danou situaci zdá nejvhodnější. Možná znáte hru *Dračí doupě* (ano, jde o hru, kterou v *Teorii velkého třesku* často hrají Sheldon Cooper a jeho přátelé), která by vám tuto aktivitu mohla poněkud přiblížit – nelineární příběh je totiž založen na velmi podobném principu.

V této konkrétní hře si projdete obsahem *Zabijáka* od Émila Zoly a několika dalšími alternativními příběhovými linkami. Během hry se prosím zaměřte na následující: k naturalismu patří určitý filozofický princip, který se týká jednání a osudu postav. Pokuste se na základě příběhu rozklíčovat, jak tento princip funguje, co je jeho podstatou. Pokud si nebudete vědět rady, zahrajte si hru víckrát za sebou a zkoušejte přitom volit různé možnosti, abyste odhalili další dějové linky, které Vám v uvažování pomohou. Své myšlenky nemusíte nikam zapisovat ani odevzdávat, ale mějte je prosím nachystané na zítřejší hodinu, budeme s Vašimi odhady pracovat.

Nyní už ale vzhůru do Francie 19. století!

Těším se na viděnou zítra,

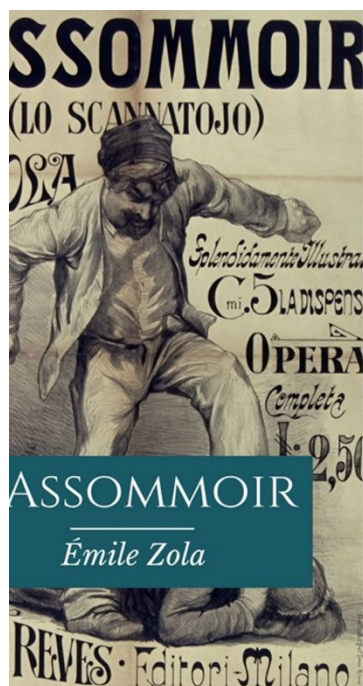
**KZ**

Po podobném úvodu by žáci měli dostat přiměřené množství času, aby si hru samostatně vyzkoušeli a prošli si ji několikrát dokola (konstrukce hry k tomu vybízí, avšak v instrukcích může zaznít rovněž explicitní výzva, aby tak žáci učinili). Je vhodnější hru nepoužívat přímo při synchronní hodině, kde jsou žáci jednak pod tlakem časové dotace hodiny, jednak také mohou být ovlivněni svými spolužáky, kteří hru procházejí rychleji, diskutují o ní a navzájem si prozrazují, v čem její smysl spočívá. Při samostatné práci má žák naopak dostatek času procházet hru vlastním tempem a formovat si své myšlenky a nápady. V naší realizaci jsme tedy zvolili využití asynchronní hodiny, kterou žáci sexty měli vždy na začátku týdne, a bylo tedy možné na ni ve zbytku týdne bezprostředně navázat reflexí, kterou považujeme za nezbytnou součást práce s nelineárním příběhem. Tato reflexe by měla probíhat hromadně během synchronní (ideálně i prezenční) hodiny, přičemž ale může mít mnoho různých podob, neboť je možno na nelineární příběh navázat prakticky jakoukoli další aktivitou či výkladem, který se naturalismu týká.

V naší vlastní praxi byl postup následující: v hodině navazující na asynchronní procházení příběhu proběhl stručný výklad doplněný prezentací, jak se nastupující naturalistický směr liší od realismu, z něhož vychází a kterému jsme se věnovali v hodinách předtím (viz **Obrázek 20**<sup>37</sup>). Ve výkladu se objevil pojem determinismu, o němž jsme žákům prozradili, že je pojmenováním pro princip, na který měli během hraní nelineárního příběhu přijít. Žáci poté dostali prostor, aby ústně vyjádřili, v čem tento princip podle jejich mínění spočíval. Pokud v tuto chvíli zazní správná odpověď bezprostředně, je vhodné se zbytku třídy zeptat, zda někdo ve hře vysledoval jiný princip, dále co ho nejspíše svedlo z cesty ke správnému výsledku, a případně zda je mu výsledek po prozrazení jasnější. Tím dojde k ověření, že část třídy správný výsledek odvodila, přičemž druhá část s původně jiným odhadem naopak pochopila, jak k tomuto odvození došlo.

---

<sup>37</sup> Obrázek použitý v prezentaci byl převzat z tohoto umístění: <https://bit.ly/36T3Fsv>.



### Jak se liší naturalismus od realismu?

REALISMUS	NATURALISMUS
Snaha o nezkreslené zachycení „každodenní“ reality	Snaha o nezkreslené zachycení „nejnižších“ motivů - bída, smrt, prostituce apod.
Důraz spíše na postavy, jejich myšlenky a konání	Kromě postav je hojně akcentováno i prostředí a „pitva“ konkrétních situací
Hlavní postavou je běžný, vcelku obyčejný člověk	Hlavní postavou je někdo výjimečný, zpravidla v tom nejhorším slova smyslu - nejubožejší ze všech
Objektivní pohled na svět	Pesimistický, <u>deterministický</u> pohled na svět

**U každého úryvku se rozhodněte, který prvek naturalismu z tabulky v nich převažuje. Svoje tvrzení doložte přímo na textu.**

**Obrázek 20** – Část prezentace z hodiny navazující na nelineární příběh

Po této aktivitě jsme společně četli úryvky, které jsme se pokoušeli přiřazovat k jednotlivým bodům představeným při komparaci s realismem podle toho, jaký rys v úryvku dominoval. Zde opět akcentujeme potřebu při výuce literatury vycházet nejen z transformovaného ale také z originálního textu. Krátce jsme se při našem uvažování vrátili i k předchozím probraným dílům, zejm. Paní Bovaryové (coby hlavního zástupce realismu) a Bídníkům (na pomezí romantismu a realismu), s nimiž jsme *Zabijáka* komparovali a sledovali tendence mísení uměleckých směrů.

Na tuto obecnější hodinu, v níž jsme probírali souhrnně umělecký směr, princip i konkrétní dílo, posléze navazovala ještě jedna další, která byla zaměřena úžeji, a to pouze na determinismus (viz **Obrázek 21**<sup>38</sup>).

<sup>38</sup> Obrázky použité v prezentaci byly převzaty z umístění: <https://www.birminghammuseums.org.uk/explore-art/items/1945P50/a-birmingham-prize-fight?> (autorem W. Allen) a <https://medium.com/swlh/10-things-to-consider-before-starting-a-business-with-a-friend-ce055fdeef62> (autorkou Brooke Cagle).





Pátek 21. května 2021



- Rozdělíme se na dva názorové týmy: **zastánce** a **odpůrce** teorie determinismu; oba týmy budou mít za úkol **vymyslet argumenty**, které jejich názor podporují
- Pro ten účel dostane každá skupina sdílený dokument, kam bude **argumenty zapisovat** (způsob zápisu je ale na vás); během sestavování argumentace samozřejmě libovolně využijte jakékoli relevantní **zdroje informací**
- Každý **tým si zvolí „špeha“**, který bude v průběhu skupinové práce navštěvovat druhou skupinu a zjistí její argumenty, na které se pak jeho vlastní skupina pokusí vymyslet protiargumenty.
- Zároveň **si zvolí „zapisovatele“**, který během následné diskuze zaznamená důležité body a témata
- **15 minut**, zůstaňte i v tomto meetu a nevypínejte u něj zvuk

Obrázek 21 – Část zadání argumentačního cvičení

Během hodiny se žáci rozdělili podle vlastního postoje k deterministické teorii do dvou skupin – na zastánce, kteří si mysleli, že by determinismus mohl mít reálné základy, a odpůrce, domnívající se, že je determinismus nepodložený a osud člověka je dán výhradně jeho volbami. Během zhruba 15 minut poté měli ve skupinách, které se přesunuly do svých vlastních virtuálních místností, přijít na argumenty, jimiž by své názory podpořili, a zapsat je v *Google Dokumentech* do tzv. sdíleného souboru příslušného ke každé skupině. Sdílené dokumenty se v naší praxi osvědčily jako jednoduchý způsob, jak může větší počet lidí společně sledovat,

anonymně upravovat a doplňovat jeden soubor. Velkou výhodou tohoto způsobu práce je, že umožňuje i zapojení ostýchavějších žáků, kteří se neradi projevují ústně. Z toho důvodu si sdílené dokumenty oblíbili především sami žáci, které navíc bavila i možnost spolupráce, tudíž jsme práci se sdíleným dokumentem na jejich vlastní žádost během distanční výuky zařazovali relativně často.

Během této aktivity byl z každé skupiny zvolen jeden „špeh“, který měl možnost infiltrovat se do druhé skupiny (mohl v ní zůstat celou dobu, nebo ji průběžně „navštěvovat“) a zjišťovat, čím se daná skupina chystá argumentovat. Skupiny přitom byly požádány, aby před špehem informace nezatajovaly. Po návratu do domovské skupiny zvolený žák o výsledku své „špionáže“ zpravil ostatní a společně vymýšleli další protiargumenty a reakce. Rovněž byl zvolen jeden „zapisovatel“, který byl užitečný v následné části hodiny. Během ní měli žáci vést debatu dle několika pravidel a zásad, žák v roli zapisovatele při tom poznamenával nejdůležitější body debaty opět do příslušného dokumentu, aby do nich ostatní žáci mohli průběžně nahlížet. Po této části (plánovaně 15minutové, nakonec však reálně mnohem delší) se žáci měli opět rozdělit do původních skupin a zhodnotit, které argumenty obou stran byly nejsilnější a zda se nějakým z nich nechali přesvědčit. Debata se však nakonec ukázala jako mimořádně plodná, k rozdělení tedy nedošlo a každý se nad těmito otázkami krátce zamýšlel zvlášť. Závěrečná hromadná ústní reflexe pak zůstala beze změny. Celá tato aktivita probíhala se zřetelem ke všemu, co se žáci o determinismu dozvěděli z nelineárního příběhu, zároveň tyto poznatky vztahovali i k reálnému světu, různým historickým obdobím i současnému dění ve světě, ale také k dalším oblastem umění apod.

Z výše uvedeného vyplývá, že samotné hraní nelineárního příběhu není ve výuce izolovanou metodou, nýbrž pouze jednou z řetězce několika činností. K osvojení různých (často dokonce interdisciplinárních) kompetencí nedochází přímo při jeho procházení, nýbrž až posléze, ve spojení s dalšími aktivitami. Postup, který jsme zde představili, přitom není nutné beze zbytku následovat – nelineární příběh jakožto velmi všestranná aktivita umožňuje řadu různých spojení, je tedy možné jej přirozeným způsobem implementovat i do jiných výukových plánů, než jaký jsme nastínili v naší práci.

## Závěr

V rámci diplomové práce jsme vytvořili a představili dva digitální vzdělávací zdroje, které je možno použít při výuce zaměřené na didaktickou interpretaci literárního díla a rozvoj čtenářství. Pro tento úkol jsme použili tři aplikace – *Inkarnate*, *Twinery* a *Genially*, z nichž pouze poslední jmenovaná počítá s využitím v edukačním kontextu, ačkoli je primárně určena k použití širším okruhem uživatelů. Právě proto je aplikace z hlediska ovládnutí koncipována podstatně jednodušeji než zbylé dvě aplikace – zatímco náročnost použití *Inkarnate* a *Twinery* jsme ohodnotili jako vyžadující kompetenční úroveň C1–C2, s *Genially* dokážou pracovat i méně pokročilí uživatelé (zhruba na úrovni B1–B2).

Toto zhodnocení vybraných aplikací ani tvorba vlastních DVZ však nebyly jedinými cíli naší práce. Jsme si plně vědomi skutečnosti, že všechna písemná pojednání zabývající se digitálními technologiemi velice rychle zastarávají, prakticky už ve chvíli svého vzniku. Těto skutečnosti se nelze nijak vyhnout, neoddelitelně k práci s digitálními technologiemi patří. Potenciálně nekonečná řada způsobů práce s nimi i neomezené možnosti jejich kombinování jsou vždy vykoupeny tím, že stejně jako se digitální technologie rychle rozvíjejí, tak snadno i zanikají, a to společně s veškerým obsahem, k jehož tvorbě byly dané technologie využity. Přestože se produkce takového typu diplomové (nebo jakékoli jiné akademické či vědecké) práce může zdát jako sisyfovská snaha, domníváme se, že jde pouze o dojem zdánlivý, a tyto práce mají ve vědeckém diskurzu své místo z jednoho prostého důvodu: jejich cílem není poskytnout konkrétní materiál, který může učitel jednoduše převzít a použít ho ve výuce, nýbrž nastínit možné směry, jak lze o výuce v digitálním věku přemýšlet. Proto bylo cílem i naší práce nejen dát vzniknout konkrétním didaktickým materiálům a popsat, jak je mohou učitelé ve své výuce využít, ale především poskytnout také univerzálně aplikovatelný výstup, který tyto materiály, jež budou vždy zákonitě mít omezenou životnost, překoná. Tím je v našem případě především zjištění, že není nutné používat ve školním prostředí pouze nástroje k tomu určené, ale je možné hledat i mimo rámec edukačních aplikací, nacházet inspiraci a nové cesty v původně volnočasových aktivitách, a vhodnými kombinacemi je transformovat do vzdělávacího nástroje. A ačkoli je práce z povahy našeho oboru zaměřena na didaktiku literární složky předmětu Český jazyk a literatura, domníváme se, že popsané principy by mohly být aplikovatelné v téměř jakémkoli jiném předmětu, neboť digitální technologie jsou multifunkčním, všestranně využitelným nástrojem, který nabízí nepřehlednou škálu možností.

Naší snahou bylo vložit učitelům, kteří tuto práci potenciálně budou číst, do rukou přehledně shromážděné informace o hlavních – pozitivních i negativních – specifických digitalizované

výuky, aby se mohli zodpovědně rozhodnout, zda jde o učební styl, který by jim mohl vyhovovat, ale zároveň s tím je povzbudit i k tomu, aby v tomto směru udělali první krok, který bývá nejtěžší. Za tímto účelem jsme představili také nástroj, pomocí něhož si učitelé mohou snadno ověřit aktuální stav svých dovedností, na jehož základě mohou stavět svůj budoucí digitálněkompetenční rozvoj.

Osobně jsme přesvědčeni, že digitální technologie mají ve výuce i přes všechna svá rizika velký potenciál, jehož existenci částečně prokázala pandemie SARS-CoV-2 během roku 2020–2021 a jí zapříčiněná distanční výuka, při níž byly digitální technologie nenahraditelným spojujícím článkem mezi učiteli a jejich žáky. Domníváme se však, že jejich využitelnost se neomezuje pouze na podobné krizové situace, nýbrž že se digitální technologie mohou stát také integrální složkou prezenční výuky. Náš celkový postoj k digitálním technologiím nejlépe odráží citát, který zároveň velice výstižně shrnuje motivaci, jež stála za vznikem této práce:

*„Dostatečně pokročilou technologií nelze odlišit od magie.“*

— Arthur C. Clarke

Podle našeho mínění se digitální technologie v rukou pedagogů mohou stávat právě takovým téměř „magickým“ nástrojem, jenž otevírá nové edukační možnosti, nastavuje inovativní vzdělávací a výchovné cíle, a především oslovuje určité skupiny žáků, třeba i takové, které o tradiční výuku nejeví přílišný zájem. Jeho magie přitom spočívá v tom, že možnosti digitálních technologií jsou v edukačním kontextu omezeny pouze tím, co si pedagog dokáže sám představit.

## Primární literatura

BACHMAN, Richard: *Dlouhý pochod*. Praha: BETA – Pavel Dobrovský, 2005. ISBN 80-7306-211-9.

ZOLA, Émile: *Zabiják*. Praha: Odeon, 1977. ISBN 97-8807-3901-80-6.

## Sekundární literatura

AARSETH, Espen: *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore: Johns Hopkins, 1997. ISBN 0-8018-5579-9.

BÍLEK, Petr A.: *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. ISBN 80-7294-080-5.

BRDIČKA, Bořivoj: *Dělá z nás Google hlupáky?* [online]. In *Metodický portál RVP*, 22. 9. 2008 [citováno dne 7. 7. 2021]. Dostupný na <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/11771/>.

DANEŠ, František: *Předpoklady a meze interpretace textu*. In F. Daneš, *Jazyk a text*. 2. díl, I. část. Praha: FF UK, 1999. s. 341–354. ISBN 80-85899-70-1.

FIGUEIREDO, Mauro – BIDARRA, José: *The development of a Gamebook for education*. In *Procedia Computer Science* 67, 2015. s. 322–331.

GINNIS, Paul: *Dvojnásobný učitel*. In P. Ginnis, *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Praha: Euromedia Group, 2019. s. 106–107. ISBN 978-80-7617-582-2.

HAMILTON, Erica R. – ROSENBERG, Joshua M. – AKCAOGLU, Mete: *The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use* [online]. In *TechTrends* 60, 2016. s. 433–441. Dostupný na <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-016-0091-y>.

HAUSENBLAS, Karel: *Interpretace textu a její druhy v současné komunikaci*. In P. Mareš – A. Macurová (eds.), *Od tvaru k smyslu textu – stylistické reflexe a interpretace*. Praha: FF UK, 1996. s. 34–40. ISBN 80-85899-14-0.

HAUSENBLAS, Ondřej: *Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou – při četbě – po četbě literárních textů* [online]. In H. Košťálová – K. Šafránková – O. Hausenblas

– M. Šlapal (eds.), *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010. s. 51–56. Dostupný na <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>.

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

KOUBEK, Petr: *Literární výchova a literární komunikace* [online]. Praha: Národní ústav vzdělávání, 2019. Dostupný na <http://www.nuv.cz/file/3633/>.

KUZMIČOVÁ, Anežka – SCHILHAB, Theresa – BURKE, Michael: m-Reading: Fiction reading from mobile phones. In *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies* 26, 2020, č. 2. s. 333–349.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7043-170-9.

MAREŠ, Petr: *Interpretace textu* [online]. In P. Karlík, M. Nekula, J. Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. 2017 [citováno dne 20. 6. 2021]. Dostupný na <https://www.czechency.org/slovník/interpretace%20textu>.

MONTFORT, Nick: *Toward a Theory of Interactive Fiction*. In K. Jackson-Mead – J. Robinson Wheeler, *IF Theory Reader*. Boston: JRW Digital Media, 2011, s. 25–58.

PAVLAS, Tomáš – ZATLOUKAL, Tomáš – ANDRYS, Ondřej – NEUMAJER, Ondřej: *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2021. Dostupný na [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/TZ\\_Distančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS\\_brezen-2021.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/TZ_Distančni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf).

POKRIVČÁKOVÁ, Silvia: *The Digital Age in Literary Education* [online]. In S. Pokrivčáková – E. Vítězová – G. Magalová – J. Javorčíková, *Teaching Literature for the 21st Century*. Nitra: SlovakEdu, 2017. s. 11–30. Dostupný na <https://bit.ly/3zqcg1U>.

PRENSKY, Marc: *Digital Game-Based Learning*. In *ACM Computers in Entertainment* 1, č. 1, 2003. Dostupný na <https://bit.ly/3i7Qg6x>.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)* [online]. Praha: MŠMT, 2007. Dostupný na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>.

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 34-57-E/01 Knihařské práce* [online]. Praha: MŠMT, 2009. Dostupný na <http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorie-oboru-vzdelani>.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* [online]. Praha: MŠMT, 2021. Dostupný na <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

REDECKER, Christine et al.: *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů DigCompEdu* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018. ISBN 978-92-79-73494-6.

RIENER, Cedar – WILLINGHAM, Daniel: The Myth of Learning Styles [online]. In *Change: The Magazine of Higher Learning* 42, 2010, č. 5. s. 32–35. Dostupný na <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00091383.2010.503139>.

SIKOROVÁ, Zuzana – VÁCLAVÍK, Marek – ČERVENKOVÁ, Iva: Užívání tištěných a digitálních zdrojů v práci učitelů 2. stupně ZŠ: hybridizace a remixování [online]. In *Studia paedagogica* 24, č. 3, 2019. s. 111–129. Dostupný na <https://bit.ly/3rfr784>.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: MŠMT, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina: Čtení s předvídaním [online]. In H. Košťálová – K. Šafránková – O. Hausenblas – M. Šlapal (eds.), *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010. s. 57–64. Dostupný na <https://bit.ly/36U0Ozc>.

VOJTÍŠEK, Ondřej: Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole [online]. In *Slovo a smysl* 16, 2019, č. 31. s. 209–224. Dostupný na <https://bit.ly/3zjy5Ae>.

ZAJÍČKOVÁ, Kateřina: Interpretační mapa – Dlouhý pochod [online]. In *webové stránky Ústavu české literatury a komparatistiky*. 25. 3. 2021 [citováno dne 30. 6. 2021]. Dostupný na <https://uclk.ff.cuni.cz/studium/ucitelstvi-didaktika/>.

ZORMANOVÁ, Lucie: Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení [online]. In *Metodický portál RVP*, 9. 7. 2012 [citováno dne 5. 6. 2021]. Dostupný na <https://bit.ly/3eIPdrh>.



## **Soupis užitých aplikací a nástrojů**

### ***Počítačové programy***

Adobe Photoshop CC 2018

### ***Online aplikace***

CodePen – <https://codepen.io/> (k uložení HTML kódu nelineárního příběhu)

Google Dokumenty – <https://www.google.cz/intl/cs/docs/about/>

Google Classroom – <https://classroom.google.com/>

Genially – <https://genial.ly/>

Inkarnate – <https://inkarnate.com/>

Twinery – <https://twinery.org/>

## Soupis obrázků

Obrázek 1 – <i>SAMR model</i> .....	23
Obrázek 2 – Základní schéma dokumentu <i>DigCompEdu</i> .....	31
Obrázek 3 – Příklad aktivit náležejících k oblasti Tvorba a úprava digitálních zdrojů .....	32
Obrázek 4 – Rozdíly mezi kompetenčními úrovněmi .....	33
Obrázek 5 – Příklad větvení příběhu .....	42
Obrázek 6 – Příklad ručně editovaného úvodního uzlu příběhu .....	44
Obrázek 7 – Uvítací obrazovka interaktivní interpretační mapy.....	52
Obrázek 8 – Úvodní dopis s legendou ikon.....	53
Obrázek 9 – Prostor s otázkami těsně po vstupu do DVZ.....	53
Obrázek 10 – Prostor s otázkami po kompletním rozvinutí všech ikon.....	54
Obrázek 11 – Prostor s nápovědou – jednotlivé milníky Dlouhého pochodu s popisky.....	54
Obrázek 12 – Prostor s nápovědou – informace o díle a o autorovi.....	55
Obrázek 13 – Závěrečný dopis .....	55
Obrázek 14 – Proces tvorby reliéfních prvků mapy v <i>Inkarnate</i> .....	56
Obrázek 15 – Proces dotváření mapy v <i>Genially</i> .....	57
Obrázek 16 – Prostor pro zodpovězení otázky (z pohledu žáka) .....	57
Obrázek 17 – Uspořádání kurzu v Google Classroom .....	58
Obrázek 18 – Celková struktura hry.....	75
Obrázek 19 – Provedené vizuální změny ve formátu nelineárního příběhu.....	76
Obrázek 20 – Část prezentace z hodiny navazující na nelineární příběh .....	80
Obrázek 21 – Část zadání argumentačního cvičení.....	81

## Přílohy

### A. Interpretační mapa



text

*„Nebudu vám dělat žádné proslovy – předem  
gratuluji vítězi a vzdávám čest odvaze poražených.“*

*— Major*

Vážený čtenáři,

zapsal ses do *Dlouhého interpretačního pochodu*. Nyní již není cesty zpět. Součástí tvé výbavy Chodce bude mapa – interpretační mapa. Ta by tě měla provázet celým příběhem *Dlouhého pochodu*, který pod pseudonymem Richard Bachman napsal Stephen King, a ukázat ti, jakými různými způsoby je možné toto dílo interpretovat. Nemusíš vyplňovat všechny otázky, vybírej si ty, které tě zaujmou, a naopak je klidně doplňuj o jakékoli vlastní poznatky, aby byl pohled na dílo co nejkomplexnější – a především co nejsobitější. Smyslem mapy není tě testovat, na otázky neexistuje žádná správná ani špatná odpověď – mapa by tu měla být pro tebe, pomáhat ti a uchovávat tvé dojmy z četby i pro pozdější použití.

Pořadí většiny otázek není závazné (výjimkou jsou ty, které jsou navzájem provázané), můžeš je vyplňovat v libovolném pořadí, ale dodržuj prosím jednotlivé sekce k vyplnění před čtením, během něj a po něm. Otázky „během čtení“ je dobré si přečíst dopředu, abys věděl, na co se v textu zaměřit. Úplně poslední stránku této interpretační mapy si přečti až ve chvíli, kdy ji budeš považovat za hotovou.

Nyní je čas se spolu s ostatními Chodci postavit na start. Hodně štěstí!



## **PŘEDVOJ | otázky před čtením**

- 1.1. Nejprve si knihu, kterou držíte v rukách, pořádně prohlédněte. Potěžkejte ji, přivoňte k ní, zaměřte se na její obálku. Podívejte se také dovnitř, jak je vysázen a organizován text, knihou si prolistujte, zatím ale nečtěte. Zamyslete se, jaké dojmy a pocity ve vás kniha jako médium na první pohled vyvolává a zapište si je.
- 1.2. Na základě názvu, obálky a žánru se pokuste odhadnout, jakým směrem se bude příběh odvíjet, a stručně si zaznamenejte i tyto myšlenky.
- 1.3. Tuto knihu psal Stephen King pod pseudonymem. Jaké důvody podle vás mohou autory vést k tomu, aby knihu nevydávali pod vlastním jménem?



## 2. PELOTON | otázky během čtení

### *Rámeček knihy*

- 2.1. Přečtěte si Kingovu předmluvu na začátku *Dlouhého pochodu*, která nese název „*Jak je důležité mítí Bachmana*“.
  - 2.1.1. Nakolik se shodují vaše úvahy z otázky **1.2.** s Kingovými důvody?
  - 2.1.2. Jak sám King vnímá Richarda Bachmana?
  - 2.1.3. Název předmluvy *Jak je důležité mítí Bachmana* je slovní hříčkou a aluzí na jiný literární text. Poznáte, na jaké dílo název odkazuje? A proč King nazval svou předmluvu právě takto?

### *Postavy*

- 2.2. V průběhu *Dlouhého pochodu* je možné na účastníky sázet. Až budete zhruba za polovinou knihy, vsaďte se a s ohledem na jejich fyzické síly i strategie sestavte žebříček 3–5 postav, které podle vás mají největší šanci na výhru. Svůj výběr stručně zdůvodněte.
- 2.3. Při *Dlouhém pochodu* se navzájem často sblížily i postavy značně rozdílné, které by spolu normálně nemluvily. Které dočasné přátelství vás nejvíce překvapuje a proč?
- 2.4. Charakterizujte postavu Stebbinse. Mění se během příběhu Garratyho vztah k němu? Co o něm ve skutečnosti ví?
- 2.5. Jakou roli má v příběhu Garratyho přítelkyně Jan? Proč je pro Garratyho vztah s ní tak důležitý? Tuto otázku nejlépe vyplňujte společně s otázkou **2.6.** – můžete je vzájemně postavit do kontrastu.
- 2.6. Garraty v klíčových momentech často myslí na svého kamaráda z dětství, Jimmyho. Může to podle vás nějak souviset s tím, proč se Garraty do *Dlouhého pochodu* přihlásil? Tuto otázku nejlépe vyplňujte společně s otázkou **2.5.** – můžete je vzájemně postavit do kontrastu.

- 2.7. Charakterizujte postavu Majora. Jak na něj chlapci pohlíží na začátku a jak v průběhu Pochodu? Co symbolizuje, že mu nikdy není vidět do očí (nosí brýle-zrcadlovky)?
- 2.8. Co se podle vás stalo s Garratyho otcem, kterého „odvedly Brigády?“ Jak chápete jeho výrok „[...] je to ta nejvzácnější a nejnebezpečnější zrůda, jakou vůbec národ může vypěstovat, společností podporovaný sociopat“?
- 2.9. Najděte si etymologický původ některých jmen a příjmení hlavních postav (nebo se zamyslete, jaká anglická slova vám připomínají). Jaký může být mezi jejich významem a charakterem daných postav vztah?

### *Motivická rovina*

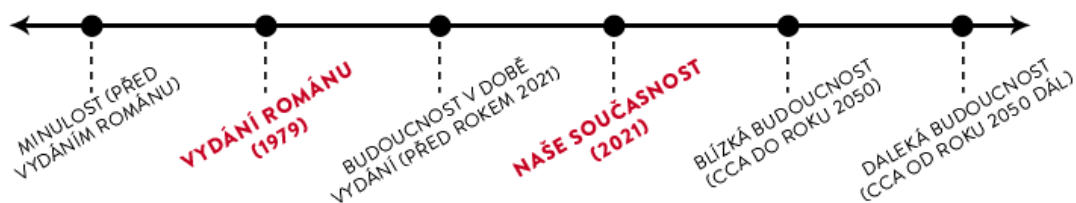
- 2.10. V *Dlouhém pochodu* se několikrát tematizují důvody, proč se Chodci do závodu, ve kterém většina z nich zemře, přihlásili. Jaký je váš názor? Uvědomovali si vůbec v tu chvíli riziko, které podstupují? Uvědomili si to časem?
- 2.11. V jednom z rozhovorů s Garratym McVries tvrdí, že v *Dlouhém pochodu* neexistuje žádný vítěz. Jak toto tvrzení chápete? Souhlasíte s ním?
- 2.12. Všimněte si, jak se mezi sebou oslovují účastníci Pochodu a jak je oslovují vojáci. Co tyto různé způsoby oslovování demonstrují?
- 2.13. King se ve svých knihách často věnuje nadpřirozeným a paranormálním jevům. Jeho knihy psané pod Bachmanovým pseudonymem jsou většinou realističtější, spatřujete však přesto v příběhu nějaké nadpřirozené motivy?
- 2.14. Co v příběhu symbolizuje světlo a co tma?
- 2.15. Jak se v textu projevuje homofobie? Souvisí nějak s prostředím, ve kterém se děj odehrává (převážně Maine), nebo dobou, kdy byl román napsán (1979)?
- 2.16. Zjistěte si základní informace o davové psychóze. Spatřujete někde v textu její projevy?
- 2.17. Proč si myslíte, že se *Dlouhý pochod* těší takové popularitě mezi diváky?
- 2.18. Co může symbolizovat přítomnost dětí v davech okolo silnice?

## Časoprostor

2.19. Co víme o dystopické společnosti *Dlouhého pochodu*?

2.20. Podívejte se na mapu Spojených států na trasu, kterou Chodci ušli. Jsou podmínky soutěže reálné?

2.21. Kdy se podle vás příběh odehrává? Zaznačte své domněnky na časové ose.



## Pásmo vypravěče

2.22. Jsou informace o postavách a prostředí, které z příběhu získáváme, objektivní? Jak byste charakterizovali perspektivu vypravěče?

2.23. Jak se liší styl vyprávění ve chvílích, kdy je Garraty vzhůru a kdy v polospánku?

## Intertextualita

2.24. V díle si můžete povšimnout citátů na začátcích kapitol a častých aluzí na jiná díla, např. „*Ty vole, ty mi občas připomínáš Houseňáka z Alenky v Říši divů*, ‘[...]’“. Jakou mají v textu funkci? Proč vám některé nejsou plně srozumitelné?

2.25. Jaká je v textu role Bible a s čím jsou zpravidla spojovány biblické výjevy v něm?





### 3. CHVOST | otázky po čtení

- 3.1. Jaké jsou vaše pocity po dočtení knihy? Vraťte se k otázce **1.1.** a **1.2.** Jak moc se příběh od vašich prvotních představ lišil, co vás v něm nejvíce překvapilo?
- 3.2. Jak dlouho v závodu vydržely postavy, na které jste si v otázce **2.2.** vsadili? Zůstala v něm nějaká postava delší/kratší dobu, než jste očekávali?
- 3.3. Jak chápete konec *Dlouhého pochodu*?
- 3.4. Proč si myslíte, že se na samém konci příběhu Garraty rozběhne? Běží doopravdy, nebo jde o jakýsi symbol? Jakou roli v tom hraje temná postava, kterou Garraty vidí?
- 3.5. Co je podle vás hlavní myšlenkou nebo smyslem díla?
- 3.6. Zamyslete se znovu nad otázkou **2.4.** Jakou úlohu Stebbins v příběhu sehrál? Je vůbec Stebbins živý člověk?
- 3.7. Vraťte se ke své odpovědi na otázku **2.11.** Změnil se váš pohled po dočtení knihy, odpověděli byste na ni nyní jinak?
- 3.8. Která další díla se vám při četbě asociovala? Čím vám je *Dlouhý pochod* připomněl?

#### 4. JE LIBO DALŠÍ PROCHÁZKU? | bonusové úkoly

- 4.1. Představte si, že se chystá nové vydání této knihy. Staňte se grafickými designéry a navrhňte, jak by mohla vypadat její obálka (popř. ilustrace).
- 4.2. Několikrát v historii různí režiséři koupili práva na zfilmování této knihy, ale nikdy k němu nedošlo. Jaký režisér by se podle vás měl natočení filmu na motivy této knihy ujmout? Zohledněte při svém výběru zejména styl filmů, jež tento režisér dosud natočil (např. akční velkofilmové × artové improvizované filmy apod.), a který by se podle vás k tomuto tématu hodil.
- 4.3. Staňte se na okamžik spisovatelem a pusťte se do vlastní literární tvorby založené na jednom z následujících zadání dle vašeho vlastního výběru:
  - 4.3.1. Konec příběhu byl relativně otevřený, navažte proto na svou odpověď u otázky **3.3.** a vyprávění dopíšte tak, aby bylo zcela jasné, jak podle vás skončilo.
  - 4.3.2. Zacvičte si/zaběhejte si/zajděte si na delší výlet, pokuste se se jakkoli fyzicky unavit. V průběhu aktivity si krátce zapisujte nebo diktujte do mobilu své myšlenky, které vás v tu chvíli napadají, a těsně po ukončení aktivity, dokud jste unavení, je zpracujte do vlastního vnitřního monologu. Spatřujete ve svém díle nějakou podobnost s myšlenkovými pochody Garratyho a ostatních účastníků?
  - 4.3.3. Zamyslete se nad tím, jak se asi musí cítit rodinní příslušníci Chodců, a napište příběh z pohledu rodiče jednoho z nich.
  - 4.3.4. Napište charakteristiku nebo životopis jedné z postav z doby předtím, než se přihlásila do Dlouhého pochodu. Můžete zmínit i její motivace pro přihlášení se do Pochodu. Pokud jsou o postavě nějaké informace známy, nemějte je a pracujte s nimi.
  - 4.3.5. Na základě svých dojmů z celé knihy (**3.1.**) napište její stručnou recenzi. Zmiňte jak přednosti, tak nedostatky i váš celkový pohled. Recenzi potom můžete umístit např. na Databázi knih (<https://databazeknih.cz/>) – recenzováním přečtených děl můžete pomoci dalším čtenářům s výběrem děl, která by je mohla zajímat.

Vážený čtenáři,

gratuluji ti! Úspěšně jsi dokončil *Dlouhý interpretační pochod* a stal se tak jeho vítězem. Jako vítězi ti také náleží Cena – bohatství, které ti už do konce života nikdo nevezme.

Tvou cenou je to, že ses naučil vytrvalosti. Četba knihy se v lecčems podobá Dlouhému pochodu – zpočátku nevíš, do čeho se pouštíš, ale čte se ti zlehka a snadno, a tak pokračuješ a cesta plyne. Přichází ale i momenty, kdy se do četby musíš nutit a překonávat každý další řádek s nesmírným úsilím, vydáváš se na cestu do hloubi vlastní duše a hledáš v ní vyšší smysl toho, co a proč čteš. Interpretovat text není nic jednoduchého, ale odměna je bohatá:

Naučil ses, jak si organizovat čas a práci, jak knihu vnímat jako objekt, predikovat na základě několika málo informací, jestli by tě její obsah mohl zaujmout. Krátce ses zamyslel nad tím, že i zdánlivě malé detaily a informace na začátku knihy, které lidé často přeskakují, mohou nést nějaký význam. Naučil ses vcítit se do postav, přemýšlet nejen nad tím, jak se chovají, ale i přemýšlet *jako ony*, odhalovat jejich vnitřní motivace a pohnutky. Rozklíčoval jsi v knize některá její témata a motivy, stejně jako intertextové narážky – nevádí, že jim občas nerozumíš, důležité je, že je v textu dokážeš objevit a třeba i dohledat, pokud tě zaujmou. Někdy je také důležité se zamyslet nad tím, kdo příběh vypráví, čí optikou do světa příběhu nahlížíme. V neposlední řadě jsi pak znovu prozkoumal některé své předchozí odpovědi a konfrontoval je s novými informacemi, které jsi na konci příběhu získal. Ty jsi zužitkoval i k vlastní umělecké tvorbě. A nakonec ses naučil hodnotit, co ti dílo dalo a zda všechno to úsilí stálo za to.

Pevně věřím, že ano.

## B. Nelineární příběh

### SVĚTLÁ BUDOUCNOST

Jsi krásná mladá žena. Jmenuješ se Gervaisa a se svým přítelem Lantierem a dvěma dětmi, Štěpánem a Claudiem, žiješ na francouzském venkově poloviny 19. století. Moc se ti tu nelíbí...

[[...ale jsi tu doma a máš strach ze změn, a tak se rozhodneš zůstat. → *Život na venkově*]]

[[...sbalíš tedy kufry sobě i rodině a odstěhuješ se do velkoměsta. Šťěstí se musí jít naproti. → *Paříž*]]

---

### ŽIVOT NA VENKOVĚ

Na venkově je v této době složité najít práci – zvláště pro ženu. Žádnou z dostupných prací navíc není možné časově skloubit s péčí o děti. Zkusíš nějakou práci vzít, ale musíš k dětem najmout chůvu, což stojí další peníze, které nemáš. Lantier není moc pracovitý člověk, navíc holduje karbanu a alkoholu, takže do rodinného rozpočtu příliš nepřispěje a děti nepohlídá. Nakonec skončíš znovu nezaměstnaná.

[[Půjčíš si od známých peníze, abys měla na jídlo pro děti. → *Půjčka od známých*]]

[[Snažíš se přesvědčit Lantiera, aby tolik nepil. → *Lantierův útěk*]]

---

### PAŘÍŽ

Přestěhovali jste se a daří se vám dobře. Naspořili jste něco málo peněz a zdá se, že máte správně vykročeno na cestě k pěknému životu.

[[Je čas si po celoživotní dřině trochu užít. → *Marnivost*]]

[[První vyhrání z kapsy vyhání. Raději budete dál šetřit a žít skromně pro případ, že by se něco pokazilo. → *Skromnost*]]

---

## PŮJČKA OD ZNÁMÝCH

Známí ti chvíli půjčují, ale protože dluhy nesplácíš, brzo s tím přestanou. Ty i děti hladovíte, nakonec přijdete jako dlužníci i o střechu nad hlavou. Bez domova a jídla děti umírají, ty je přežiješ jen o několik týdnů.

[[Možná jste se tehdy raději měli přestěhovat. → *Paříž*]]

---

## LANTIERŮV ÚTĚK

Lantiera tvoje řeči a neustálé výtky nudí. Uteče za svou novou milenkou a vás nechá napospas, téměř bez financí.

[[Snažíš se vymyslet, jak získat trochu peněz, abys mohla dětem koupit jídlo. → *Půjčka od známých*]]

---

## MARNIVOST

S Lantierem si dopřáváte všechno, co vám život dosud upíral – jíte v drahých restauracích, všude se necháváte vozit kočárem. Ale peníze ubývají.

[[Přestěhujete se do chudinské čtvrti. → *Chudinská čtvrť*]]

---

## SKROMNOST

Tvůj způsob života začal Lantiera nudit. Našel si mladší milenkou a utekl za ní – i s tvými úsporami. Tvůj plat v práci nestačí na to, abys všechny tři uživila. Požádáš o zvýšení mzdy, ale zaměstnavatel se rozzuří a místo toho tě vyhodí. Skončíte na ulici, ale blíží se zima a vy umíráte na podchlazení.

[[Nešlo se rozhodnout jinak? → *Paříž*]]

---

## CHUDINSKÁ ČTVRŤ

Váš způsob života není nic pro Lantiera, který nesnese pomýšlení, že je chudý. Najde si mladší milenku a uteče za ní. Tvůj plat v práci nestačí na to, abys všechny tři uživila. Ve tvém okolí se objevil milý chlapík, který o tebe jeví zájem a uchází se o tvou ruku.

[[Zvážíš jeho nabídku, protože je ochotný se postarat o tebe i o děti. → *Coupeau*]]

[[Máš svou hrdost a po zkušenosti s Lantierem se nechceš hrnout do dalšího vztahu. → *Prostituce*]]

---

## COUPEAU

Váš vztah s Coupeauem se vyvíjí tak dobře, že svolíš ke svatbě. Coupeau je hodný a poctivý, tebe ani děti nebije, nechodí po hospodách a pracuje jako řemeslník, takže domů nosí dobrou mzdu. Ty pracuješ jako prادلena. Máte tedy dost peněz na to, abyste si mohli dovolit nový domek, pořídit si třetí dítě, a ještě něco málo ušetřit. Dcerka roste jako z vody.

[[Půjдете s malou Nanou navštívit tatínka do práce, bude mít radost. → *Návštěva*]]

---

## PROSTITUCE

Nevyděláváš dost peněz, a tak jsi nakonec donucena se prostituovat. Od jednoho ze svých zákazníků se však nakazíš nevléčitelnou nemocí a umíráš. Děti putují do sirotčince, kde se o ně ale nestarají příliš dobře, a nakonec rovněž umírají.

[[Možná sis to měla lépe rozmyslet. → *Chudinská čtvrť*]]

---

## NÁVŠTĚVA

Malá Nana je z návštěvy nadšená a zavolá na tatínka, že mu sama donesla oběd. Coupeau zrovna pracuje na střeše. Otočí se ve směru, odkud zaslechl dcerčino volání, ale podklouzne mu noha a ze střechy spadne. Přežije, ale pravděpodobně nebude velmi dlouho moct pracovat.

[[Je ti ho líto, ale jsi zodpovědná především za své děti. Coupeau si bude muset poradit sám. → *Věznice*]]

[[Slíbili jste si stát při sobě v dobrém i zlém. Jsi ochotná obětovat všechny úspory, aby se Coupeau uzdravil. → *Zotavování*]]

---

## VĚZNICE

Už nemáš na krku Coupeaua, ale pořád jsi zodpovědná za svůj a tři další hladové krky. Úspory utratíš ve snaze udržet rodinu, ale dostaneš se do vězení pro dlužníky, kde tě ostatní vězenkyně ubijí k smrti za to, že jsi své děti dostala do tak ohavné situace.

[[Možná ses měla rozhodnout jinak. → *Návštěva*]]

---

## ZOTAVOVÁNÍ

Všechny úspory padnou na uzdravení manžela. Ten ale po tolika měsících doma zlenivěl a do práce se mu vracet nechce. Místo toho raději chodí do hospody a od tebe si akorát bere další peníze.

[[Dáš mu je. Jsou to společné peníze. → *Prádelna*]]

[[V žádném případě už mu nedáš ani o frank víc. Dalšího příživníka v rodině nepotřebuješ, a tak se rozhodneš Coupeaua vyhodit z domu. → *Věznice*]]

---

## PRÁDELNA

Rozhodneš se pustit se do práce s o to větší vervou. Půjčíš si peníze a založíš si svou vlastní prádelnu. Zaměstnáš několik pradelen. Vypadá to, že tvůj plán vyšel a z nejhoršího jste venku, ale Coupeau dál pije.

[[Jsi podnikatelka, k čemu je ti doma mrzák, který tě jen stojí peníze? → **Rozchod**]]

[[Tváříš se, že to nevidíš. → **Zaslepení**]]

---

## ROZCHOD

S Coupeauem se rozejdeš. Časem si najdeš jiného muže – zpočátku se ti zdá milý, ale nakonec se ukáže, že je to špatný člověk. Tvoje děti nesnáší a bije je. Bojíš se však od něj odejít, a tak to jednou přežene. Ze žalu nad ztrátou svých dětí začneš hledat útěchu v alkoholu a upiješ se k smrti.

[[Možná jste se s Coupeauem neměli rozcházet... → **Zaslepení**]]

---

## ZASLEPENÍ

Čas letí a ty slavíš svátek. Na oslavě se po letech objeví tvůj bývalý druh, Lantier.

[[To kvůli němu sis v životě prošla peklem. Už ti nesmí přes práh. → **Vyhazov**]]

[[Po těch letech už na minulosti nesejde – všechno zlé bylo zapomenuto a odpuštěno. → **Spřátelení**]]

---

## VYHAZOV

Lantiera sice z oslavy vyhodíš, ale jinak se na tvém životě nic nezměnilo. Snažíš se rodinu udržet pohromadě, ale Coupeau tvoji snahu akorát maří.

[[Už to nemůžeš dál tolerovat. → **Rozchod**]]

---



## SPŘÁTELENÍ

Lantier se svým nezřízeným způsobem života si velmi padne do oka s „novým“ Coupeauem. Často spolu popíjejí a karbaní, a tak se z nich stanou dobří přátelé. Coupeau dokonce navrhně, aby u vás Lantier bydlel jako podnájemník.

[[Nejsi moc ráda, ale nějaké peníze navíc by se vám hodily. Nakonec tedy svolíš. → **Podnájemník**]]

---

## PODNÁJEMNÍK

Lantier nejdřív platí, ale postupem času se začíná tvářit, že je tu doma, a do placení se mu nechce.

[[Když nechce, tak nechce. Může si hledat bydlení jinde. → **Krach prádelny**]]

[[Ve snaze rodinu zachránit se rozloučíš se svou milovanou prádelnou. → **Prodej prádelny**]]

---

## KRACH PRÁDELNY

Lantier je pryč, ale Coupeau pije čím dál víc a tobě už nestačí peníze. Tvoje prádelna krachuje a ty nemáš, jak vyplatit zaměstnankyně.

[[Poženou tě před soud. → **Soud**]]

---

## PRODEJ PRÁDELNY

Prádelnu včas prodáš. Najednou jsi bez peněz – má to tu výhodu, že Lantier vycítil příležitost a odstěhoval se pryč, k nové majitelce prádelny. Ale i když máš doma o jednoho příživníka méně, máš i o příjem méně.

[[Nezbývá ti než se přestěhovat do činžáku pro chudinu. → **Znovu chudinská čtvrť**]]

---

## **SOUD**

Soud rozhodne, že musíš do vězení pro dlužníky. O tom, co se stalo s Coupeauem nebo dětmi, nemáš ponětí. Vězení je otřesné místo, špinavé a prolezlé chorobami, a tak se nakonec jedné smrtelné nevyhneš ani ty.

[[Bývalo by bylo lepší se vězení vyhnout. → *Prodej prádelny*]]

---

## **ZNOVU CHUDINSKÁ ČTVRŤ**

Teď už máš peníze jen na činži, ale nezbývá ti nic, co bys mohla dát Coupeauovi na jeho pití. Coupeau tedy konečně začne chodit do práce, ale všechno propije.

[[Už na to prostě dál nemáš sílu. → *Rezignace*]]

[[Snažíš se dál. → *Boj*]]

---

## **REZIGNACE**

Když může pít Coupeau, můžeš i ty.

[[Hledáš v pití úlevu. → *Úleva*]]

---

## **BOJ**

Snažíš se s nepřízní osudu bojovat, ale je to čím dál horší. Nemáš na jídlo, a tak musíš krást. Při jedné krádeži tě chytí a jsi poslána na galeje. Trest není dlouhý, ale je těžký. Takovou dřinu tvoje křehké, vyhublé tělo nezvládne a podlehne mu.

[[Mělas situaci řešit jinak. → *Znovu chudinská čtvrť*]]

---

## ÚLEVA

Úlevu jsi skutečně našla. Díky alkoholu ti najednou svět připadá jednodušší. Děti tě přestaly zajímat, jsou už dost velké, jistě si poradí samy. Jako alkoholičku tě už ale vůbec nikde nechtějí zaměstnat, a tak je nutné vyřešit, kde vzít peníze.

[[Možná žebrot? → *Žebračka*]]

[[Prostituce? → *Bez zákazníků*]]

---

## ŽEBRAČKA

Každý den čekáš na pár drobných od lidí, kteří tebou pohrdají, ale je ti to už vlastně jedno, jako všechno ostatní. Tvůj muž se mezitím dostal do bláznince.

[[Jdeš se za ním podívat, ale vlastně jen proto, že jsi zvědavá, jak vypadá, ne proto, že by ti na něm záleželo. → *Delirium tremens*]]

---

## BEZ ZÁKAZNÍKŮ

Z tvé dcery Nany se stane prostitutka. I ty bys uvítala možnost rychlého výdělku, ale ačkoli jsi ještě pořád celkem mladá, tvoje tělo je sešlé jako tělo stařeny, a žádný ze zákazníků by se nesnížil k tomu, aby se tebou nechal pošpinit.

[[Zbývá ti už jen žebrota. → *Žebračka*]]

---

## DELIRIUM TREMENS

To, co se stalo z tvého muže, je ti odporné. Sleduješ ho v posledním alkoholickém stádiu, ale nepoznáváš v něm laskavého muže, kterým dříve býval. Chová se jako zvíře, v cele blouzní a nevnímá své okolí, dokonce ani tebe.

[[Vidíš ho zemřít, ale jsi otupělá svým vlastním osudem. → *Smrt*]]

---

## SMRT

Netrvá to dlouho. Tvoje tělo je opotřebené a ty už nemáš vůli žít. Je ti jedno, co s tebou bude, a i kdyby nebylo, už není cesty zpět. Stočíš se někde ve svém doupěti do klubíčka, a než zemřeš, je tvójí poslední myšlenkou:

[[ "Co kdybych se na začátku rozhodla úplně jinak?" → *Světlá budoucnost* ]]

---