

Univerzita Karlova  
Filozofická fakulta  
Ústav české literatury a komparatistiky

## **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Michaela Šarševá

Současná česká literatura v kontextu střední školy

Czech Contemporary Literature in the Context of Secondary Schools

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí Mgr. Andree Králíkové, Ph.D. za vstřícnost a podnětnou zpětnou vazbu, Mgr. Františku Brožovi za inspiraci, všem respondentům za ochotu a cenné informace a svým žákům za motivaci k práci.

### **Prohlášení**

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

V Praze dne

podpis

## **Abstrakt**

Práce se zaměřuje na otázku současné české literatury v kontextu středoškolské výuky. Problematiku současné literatury a její místo ve výuce mapuje vzhledem k odborné literatuře, učebnicím, platným pedagogickým dokumentům a dalším dostupným materiálům. Pozici současné literatury nahlíží pomocí výzkumů (rozhovoru s učiteli, dotazníkové šetření mezi absolventy středních škol a analýzou seznamů děl k ústní části státní maturitní zkoušky). Dále se zaměřuje na různá chápání termínu „současná“ literatura a charakterizuje ho vzhledem k analyzovaným materiálům. Cílem práce je reflektovat aktuální stav výuky současné literatury na středních školách, definovat specifické problémy pojící se s její výukou a navrhnout strategie, pomocí nichž lze současnou českou literaturu do výuky zapojovat ve větší míře, a vysvětlit jejich možný přínos. Závěr práce nabízí konkrétní rozpracované textové materiály, které mohou být využity ve výuce současné literatury.

## **Klíčová slova**

současná literatura, výuka literatury, český jazyk a literatura, střední škola, vyučovací metody

**Abstract**

This work is focused on the matter of the Czech contemporary literature in the context of the secondary school. The Czech contemporary literature and its position in the secondary education is examined in the view of academic literature, textbooks, pedagogical documents and other accessible materials. The position of the Czech contemporary literature is explored by surveys (among teachers and former secondary school students). This work is also focused on the problem of the definition of the term „contemporary“ literature and characterizes this term taking into consideration all examined materials. This work's aim is to describe the current situation of the contemporary literature at the secondary schools, to define specific problems connected to this theme and to suggest strategies which could help making more advantage of the Czech contemporary literature. This work explains and describes these advantages. The end of the work offers concrete materials which could be used in the Czech lessons.

**Key words**

contemporary literature, teaching literature, Czech language and the literature, secondary school, teaching methods

## Obsah

1. Úvod.....	8
2. Současný kontext: diskuse o výuce literatury.....	11
3. Posílení pozice současné literatury ve středoškolské výuce.....	14
3.1. Literatura jako fenomén současnosti – pojetí výuky.....	14
3.2. Přínosy současné literatury pro středoškolskou výuku .....	15
3.3. „Současná literatura“ .....	17
4. Stav výuky současné literatury na středních školách.....	20
4.1. Odborná literatura .....	21
4.1.1. Oborové didaktiky .....	21
4.1.2. Publikace zaměřené na čtenářství .....	23
4.2. Specializované odborné časopisy.....	24
4.2.1. Český jazyka a literatura.....	24
4.2.2. Host do školy .....	25
4.3. Pedagogické dokumenty .....	27
4.3.1. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.....	27
4.3.2. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky .....	28
4.3.3. Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí .....	29
4.3.4. Školní seznamy děl k ústní části státní maturitní zkoušky .....	30
4.4. Názor účastníků výukového procesu .....	34
4.5. Závěry o pozici současné literatury ve výuce .....	36
5. Problematika současné literatury ve školním prostředí .....	38
5.1. Specifika současné literatury.....	38
5.2. Školní prostředí .....	40
5.2.1. Tradice .....	40
5.2.2. Současná literatura.....	43
5.2.3. Učitel.....	47
5.2.4. Žák .....	48
6. Metody a strategie zapojování současné literatury do výuky .....	51
6.1. Komplexní strategie – řazení obsahu výuky .....	52
6.1.1. Modifikovaný chronologický model .....	52
6.1.2. Tematický a alternativní model .....	53
6.2. Metody v rámci školní výuky .....	54

6.2.1.	„Okénko současné literatury“ .....	55
6.2.2.	Metoda interpretace .....	57
6.2.3.	Práce s recenzemi.....	58
6.2.4.	Diskuse.....	59
6.2.5.	Referáty.....	61
6.2.6.	Propojování s jinými složkami předmětu .....	62
6.2.7.	Využívání zvuku a hudby v literární výuce .....	62
6.3.	Metody mimo rámec školní výuky .....	63
7.	Návrhy dalšího zapojení současné české literatury do výuky .....	65
7.1.	Modely řazení výuky.....	65
7.2.	Dílčí strategie .....	66
7.2.1.	Školní literární ocenění .....	66
7.2.2.	Čtení, soutěže, časopis .....	67
7.3.	Metody práce s textem .....	68
7.3.1.	Povídka .....	69
7.3.2.	Román.....	74
7.3.3.	Poezie.....	77
8.	Závěr .....	80
9.	Bibliografie .....	82
10.	Přílohy.....	88

*Kdybychom se češtinářů gymnázia zeptali, kdo koho víc učí, jestli učitelé žáky, nebo naopak, mnozí by to pokládali za nepovedený žert. Otázka je ale na místě a najít na ni odpověď vůbec není snadné.*

Petr Poslední<sup>1</sup>

## 1. Úvod

Jak učit literaturu na středních školách, aby žáky zaujala a zkušenosti s ní jim byly přínosné nejen u maturitní zkoušky? Jak zprostředkovat poznání, že literatura není pouze množství informací, které se žáci musejí naučit, ale také další svět, z něhož lze čerpat zábavu, poznání či zážitky, o němž mohou přemýšlet a jímž se mohou nechat inspirovat? Existují mnohé způsoby, jak tohoto stavu docílit, zdárný výsledek výchovných a vzdělávacích snah však vždy závisí i na osobě, která je s žáky ve styku a působí na ně, tedy na učiteli. V naší práci se budeme snažit nabídnout jednu možnou podobu literární výuky, která by podle nás žáky přiblížila (případně dokonce dovedla) k výše popsanému vnímání literatury. Náš návrh spočívá ve využití potenciálu současné literatury při jejím výraznějším zapojení do středoškolské výuky.

Nepřinášíme přístup zcela nový ani neobjevujeme současnou literaturu pro školy jako téma dosud nepřítomné. Současná literatura ve středoškolské výuce zřejmě neabsentuje zcela, nicméně podle výzkumů představených v následujících částech práce soudíme, že snaha o výraznější využívání jejího potenciálu je přístupem v současné době značně minoritním. Domníváme se však, že právě v současné literatuře je skryt výrazný potenciál a mnohé možnosti, její zapojení do výuky by mohlo výrazně přispět k pozitivní změně chápání literatury obecně a k výraznějšímu zájmu o četbu. Se současnou literaturou ve středoškolském kontextu se však pojí některé specifické problémy a její zapojování do výuky není zcela snadné. Tyto komplikace popíšeme a budeme se snažit o naznačení jejich možného řešení.

Navrhované obměny tradiční výuky, ale i celého středoškolského pojetí literatury popíšeme a definujeme v první části práce. Naším cílem je přehodnocení pojetí a vnímání literatury na středních školách spočívající v posunu od statického, fixovaného celku k celku dynamickému, otevřenému. Postihneme hlavní přínosy tohoto přístupu a jeho možné dopady na středoškolskou praxi. Svá tvrzení podpoříme odbornou literaturou, neboť závěry některých akademických prací se, částečně či úplně, shodují se závěry práce naší. Dále se zaměříme na naše pojetí pojmu „současnost“ a na definici „současné literatury“ z tohoto pojetí plynoucí. Reflexi pojmu „současná literatura“ nezařazujeme do úvodu práce z praktických důvodů:

---

<sup>1</sup> Poslední, Petr: *Hledání tvaru: současná literární kultura na gymnáziu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, s. 5.



uplatňované chápání „současnosti“ totiž vyplývá z celé koncepce výuky, kterou představujeme v částech předchozích.

V následujících kapitolách se budeme zabývat možnostmi přenosu představených změn do praxe. Výchozím bodem pro tuto část bude zmapování současného prostoru, tedy aktuálního stavu středoškolské výuky literatury a pozice současné české literatury v ní. Zaměřujeme se primárně na hledisko koncepční, které implicitně porovnáváme s pojetím naším, a na hledisko obsahové: detailněji se zaměřujeme na druhou polovinu dvacátého století a především literaturu současnou. Podobu výuky mapujeme kvůli nutné znalosti podmínek, do nichž naše návrhy míří: je třeba vědět, jak funguje současná literární výuka, jaké problémy a nedostatky vzhledem k našemu tématu má a zároveň zda by byla námi navrhovaná změna platná a upotřebitelná a za jakých podmínek.

Na charakteristiku současného stavu literární výuky navazuje kapitola centrující pozornost již výhradně na současnou, především českou literaturu, jejímž cílem bude popsat specifitu reflexe současné literatury ve školní výuce i mimo ni a nalézt a zobecnit klíčové komplikace bránící výraznějšímu zapojení současné literatury do rámce středoškolské výuky. Tyto komplikace budeme hledat v odborné literatuře, v didaktických materiálech, pedagogických dokumentech a především ve výpovědích samotných učitelů, kteří poukážou na reálnou, praktickou stránku problematiky.

Odpovědí na kapitolu o komplikacích spojených s výukou současné literatury bude závěr práce, v němž se budeme snažit předestřít paletu strategií a metod, jejichž pomocí lze zapojovat současnou českou literaturu do výuky ve větší míře. Zároveň představíme několik konkrétních postupů či strategií a rozpracujeme textový materiál, který by mohl sloužit pro výuku na středních školách. Cílem naší práce je tedy problém teoreticky ukotvit a rozpracovat, zmapovat současné středoškolské prostředí ve vztahu k výuce současné literatury, ale především navrhnout konkrétní metody a postupy využitelné ve výukovém procesu, a pomoci tak středoškolským učitelům, kteří mají se současnou literaturou a jejím zapojováním do výuky problémy. Netvrdíme, že současná literatura je v aktuální, tradiční výuce opomíjená zcela, její potenciál však není podle našeho názoru využíván ve větší míře.

Teoretickou základnou naší práce budou odborné publikace a články literárněvědné, pedagogické a didaktické. Zaměříme se především na práce oborových didaktiků, učitelů (často v jedné osobě) i literárních vědců, kteří se vyjadřují k podobě výuky literatury na středních (či základních) školách. Důležitou oporou pro práci budou též odborné publikace, jejichž hlavním tématem je rozvoj čtenářství a s jejichž názory se budou naše úvahy často stýkat. Zastřešujícími periodiky, jakými platformami, k nimž se budeme opakovaně obracet,

jsou pochopitelně odborné časopisy *Český jazyk a literatura* a *Host do školy* (příloha časopisu *Host* vycházející mezi lety 2006–2009), které se o výuku předmětu český jazyk a literatura eminentně zajímají. Druhou, praktickou základnu této práce budou představovat dotazníkové výzkumy mezi učiteli a absolventy středních škol, neboť pohled na literární výuku očima účastníků vzdělávacího procesu je pro nás rovněž klíčový. V práci i ve zmíněných výzkumech jsme svůj zájem zúžili na jeden z typů středních škol, na gymnázia. Toto zúžení podle našeho názoru napomůže reprezentativnosti výzkumů.

## 2. Současný kontext: diskuse o výuce literatury

Tato práce se vědomě začleňuje do širšího kontextu současné diskuse o problémech výuky literatury na středních školách a možnostech její proměny. Literární vědci, didaktici, učitelé i novináři se v současnosti hojně zabývají otázkou kvality výuky literatury na různých typech škol. Mnozí z nich volají po výrazných změnách v oblasti literární výuky, po větší míře efektivity, atraktivity, aktuálnosti či „užitečnosti“, po větším důrazu na vedení ke čtenářství, po jiných metodách a případně po celkové změně chápání výuky literatury. Existují však i hlasy, které obhajují a brání současný stav, a spory jsou tak často vedeny formou polemiky. Těžištěm většiny diskusí je nedostatečnost či nevhodnost tradičního, literárněhistorického pojetí výuky založeného na memorování biografických a bibliografických faktů. Bazírování na kanonických dílech a faktech o nich či o jejich autorech bez výraznější zkušenosti s literárním textem je pro většinu teoretiků vstupujících do diskuse nepřijatelné, a je podle nich tedy třeba hledat nové cesty, po nichž by se mohla výuka literatury ubírat. Návrhy řešení se navzájem různí (některé z nich dále ukážeme), jejich společným jmenovatelem je však přiblížení k literárním textům.

Diskuse o podobě literární výchovy je v posledních deseti letech zapříčiněna či umocněna změnou legislativy a s ní spojeným otevřením cest k nacházení nových možností ve výuce. (O podobě literární výuky a možnostech její změny se však diskutovalo hojně i dříve, především v šedesátých, sedmdesátých a osmdesátých letech, ale už od konce 19. století, v letech dvacátých se do diskuse zapojil např. Jan Mukařovský.<sup>2</sup>) Současná diskuse je dále živena obměnami maturitní zkoušky a dokumentů s ní spojených (diskuse o podobě didaktického testu, o Katalogu požadavků<sup>3</sup> či o *Seznamu autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí* k didaktickému testu z českého jazyka a literatury) a ve značné míře i výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti (především PISA a PIRLS). Podle nejnovějšího průzkumu PISA se Česká republika svou úspěšností v oblasti čtenářské gramotnosti řadí do skupiny zemí „statisticky výrazně pod průměrem zemí OECD“<sup>4</sup> a mnozí teoretici poukazují, i s ohledem na starší mezinárodní výzkumy, na alarmující skutečnost, že české děti „neumějí vyhledávat v textu informace a samostatně argumentovat“<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 16–20.

<sup>3</sup> Celý název dokumentu zní *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016. Český jazyk a literatura*. Dostupné online na [http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html]. Existuje též další *Katalog požadavků*, který bude platný od školního roku 2017/2018.

<sup>4</sup> *Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA 2015*, s. 28. Dostupné online na [http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-PISA-2015 ]. Přístup 3. 2. 2017.

<sup>5</sup> Zachová, Alena: *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013, s. 64.

a že „tyto nedostatečné kompetence mají zcela reálný společenský dopad“<sup>6</sup>. Přestože čtenářská gramotnost není výhradním zkoumaným jevem (ve výzkumu PISA 2015 to byly i matematická a přírodovědná gramotnost, v nichž se ovšem Česká republika umístila ve statistickém průměru zemí OECD), výsledky mezinárodních výzkumů bývají podkladem mimo jiné pro úvahy o funkčnosti současného pojetí výuky literatury na základních a středních školách. Podle Radky Wildové je rozvoj čtenářské gramotnosti „jedním z vysoce aktuálních problémů českého vzdělávání vůbec“<sup>7</sup>. Zodpovědnost za nedostatečné výsledky ve výzkumech čtenářské gramotnosti je kladena především na předmět český jazyk a literatura a zmíněné práce hledají odpověď na otázku, jak výuku českého jazyka, ale především literatury změnit, aby byla schopna výrazněji rozvíjet čtenářskou gramotnost českých žáků.

Abychom zmapovali, zatím jen v náznaku, diskusi konkrétněji, upozorníme na některé osobnosti, které do ní vstupují. Nejvýraznější skupinou jsou didaktici a učitelé (tyto dvě skupiny od sebe nebudeme oddělovat, protože se velmi často vzájemně prolínají – odborníci v oblasti didaktiky českého jazyka a literatury působící v současné době na vysokých školách za sebou často mají učitelkou praxi či působí v obou profesích zároveň). Ve svých monografiích i časopiseckých článcích (především v časopisu *Český jazyk a literatura*) se změnou literární výuky zabývají Ondřej Hník, Ladislava Lederbuchová a nebo například Petr Poslední. Formou polemik a časopisových článků se hojně angažují aktivní učitelé, především Josef Soukal nebo Jiří Kostečka. Výrazný hlas představují odborníci v oblasti čtenářství a rozvoje čtenářství, v posledních letech vzniká mnoho monografií na toto téma, které se, jak již bylo řečeno výše, výrazně dotýkají tématu výuky literatury. Mezi ně patří například Wildová, Metelková Svobodová, Zachová, Bubeníčková, Čuřín, O. Hausenblas a další, okrajově se výukou literatury zabývá i Trávníček ve svých analýzách čtenářství v České republice. Na školní literární výuku se zaměřují i někteří literární vědci, zde připomeňme především Hosta do školy, přílohu brněnského časopisu *Host*, která vycházela mezi lety 2006 a 2009 a tvořila platformu zejména pro literární vědce (Petra A. Bílka, Blanku Činátlovou, Václava Vaňka a mnohé další), vyjadřující se zde k otázkám výuky literatury. (Časopis měl zároveň sloužit jako teoretická podpora pro učitele.) Články o výuce literatury lze však nalézt i na stránkách *Tvaru*, *A2* a dalších literárních a kulturních časopisů. Nakonec je nutné se zaměřit na neodbornou veřejnost, protože i ta do diskuse výrazně zasahuje, a to především ústy novinářů, jejichž komentáře mají vliv na veřejné mínění. Zřejmě nejkritičtější a nejviditelnější (či nejslyšitelnější) hlas představuje v současné době Tomáš Feřtek, na jehož články v *Respektu*

---

<sup>6</sup> Ibid, s. 64.

<sup>7</sup> Wildová, Radka a kol.: *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, s. 5.

reagují i učitelé a didaktici. Za pozornost stojí též diskuse na internetových portálech, především ostrá rozepře mezi Asociací středoškolských češtinářů<sup>8</sup> a EDUinem<sup>9</sup>, tedy (mimo jiné) jednou z platforem Tomáše Feřteka. Hlasů představujících názor na výuku literatury je značné množství, zde jsme se snažili pouze nastínit některé skupiny a odlišná názorová stanoviska či úhly pohledu. Názory, které považujeme pro tuto práci za podnětné, se budeme zabývat v dalších kapitolách.

Diskutéři se snaží odpovědět na otázku „Jak vyučovat literaturu na střední škole?“ nebo přesněji „Jak pozměnit výuku literatury, aby byla efektivnější, zaujala žáky a vedla ke čtenářství?“ Jedno z možných řešení se budeme snažit nabídnout i v naší práci. Tím řešením je současná literatura, respektive přehodnocení pozice současné české literatury v rámci středoškolského kurikula a zároveň i přehodnocení cílů výuky literatury. Náš návrh není zcela nový a ojedinělý, v následujících kapitolách se ho však budeme snažit prohloubit, tedy především zakotvit teoreticky i prakticky a navrhnout konkrétní možnosti a postupy jeho uplatnění v praxi.

---

<sup>8</sup> [<http://www.ascestinaru.cz>]

<sup>9</sup> [<http://www.eduin.cz/>]

### 3. Posílení pozice současné literatury ve středoškolské výuce

V České republice má dlouhou tradici chronologická výuka literatury, v níž se v rámci čtyřletého středoškolského cyklu postupuje od počátků literatury až po současnost. Žák tedy začíná v prvním ročníku literaturou starověku a končí ve čtvrtém ročníku tam, kam učitel „dojde“ (na tuto problematiku se zaměříme dále). Přestože chronologické členění literárního učiva už není jediným možným způsobem, zůstává z různých důvodů stále způsobem preferovaným.<sup>10</sup> Chronologicky řazené učivo bývá zaměřené především na poznatky z oblasti historie literatury, literární teorie bývá, navzdory současným kurikulárním dokumentům, tradičně upozadována a začleňována do chronologického literárněhistorického výkladu. (Případně mu předchází v prvním či jiném ročníku jako oddělená kapitola.) Zaměřme se na otázku, jaký obraz literatury vytváří výuka zaměřená především na poznatky z historie literatury. Představuje literaturu tak, jak bychom chtěli, aby ji žáci vnímali?<sup>11</sup>

#### 3.1. Literatura jako fenomén současnosti – pojetí výuky

„Každou dobu si lze představit jako scénu s aktéry, kteří prostřednictvím řečových performancí cosi konají s určitou motivací a za jistým účelem.“<sup>12</sup> Takto si daný bod v historii představují tvůrci *Dějiny nové moderny* a z jejich pojetí vyrůstají dva svazky (v českém prostředí) netradičně pojatých dějin české meziválečné literatury. Lze tuto myšlenku využít i v úvahách o literární výuce na středních školách? Můžeme se ptát, zda jsou žáci vedeni k porozumění faktu, že oni sami jsou aktéry na scéně (kulturní i jiné) své doby, že jsou součástí určitého kulturního pole, v němž se odehrává aktivní literární život. Produkce a recepce literárních textů, „vyjednávání“ jejich hodnoty a interpretace, to jsou procesy, které probíhají neustále a jejichž jsme součástí. Jsou ale žáci zvyklí vnímat literaturu jako entitu dynamickou, jako dění, které se odehrává před našima očima? Uvědomují si, že literatura není jen seznam „důležitých“ jmen a děl, jejichž „obsahy“ musejí znát? (Zajímavé jsou v tomto ohledu názory žáků: ti jsou přesvědčeni, že stále existují osnovy, kvůli nimž se učí stejné autory jako jejich rodiče.<sup>13</sup>) Na základě několika výzkumů, na které se zaměříme v průběhu práce, lze

<sup>10</sup> Toto tvrzení doložíme v dalších částech práce.

<sup>11</sup> Uvědomujeme si, že nejde takto beze zbytků paušalizovat a že každý učitel (a každá škola) pojímá výuku literatury odlišným, individuálním způsobem. Načrtnutou charakteristiku vnímáme spíše jako krajní model, vůči němuž se budeme vymezovat.

<sup>12</sup> Papoušek, Vladimír a kol.: *Dějiny nové moderny 2, Lomy vertikál: česká literatura v letech 1924–1934*. Praha: Academia, 2014, s. 21.

<sup>13</sup> Tento názor se opakovaně objevil ve studentských písemných pracích na téma „současná literatura na středních školách“, o nichž se zmíníme v dalších částech práce.

předpokládat, že je třeba vykonat ještě mnoho změn, než žáky naučíme pohlížet na literaturu jako na entitu dynamickou, otevřenou. Lze vůbec docílit takovéto změny v jejich vnímání? Jak žáky vést k přesvědčení, že literatura není oddálená, neaktuální, ale naopak v současnosti (a stále) probíhající a že ani starší literatura není definitivně fixována, ale naopak umožňuje množství nových pohledů a čtení?

Základní tezí naší práce je názor, že by žáci neměli být seznamováni pouze s „kanonickými“ díly a jejich interpretacemi fixovanými například v učebnicích, ale měli by být vedeni i k uvědomování si existence literatury jako živého organismu, v němž dochází neustále k novým počinům a k přehodnocování počinů starších. Měli by si uvědomovat, že žijí v určitých kulturních souvislostech, v určitém poli, v němž probíhají všechny procesy spojené s literární produkcí a recepcí, a že literatura, kterou sami čtou a sami sledují, není jiné podstaty než literatura studovaná ve škole. Nechceme samozřejmě vyloučit historii literatury z výuky na středních školách, v následující části práce budeme hledat kompromis, jak obě složky účinně propojit tak, aby žáci získali vědomosti o kanonických dílech světové a české literatury, ale aby se zároveň dokázali orientovat v současném literárním dění, dokázali individuálně reflektovat své čtenářské zážitky a byli vedeni a motivováni k individuálnímu čtenářství. Naše pojetí výuky není zcela nové, domníváme se však (na základě odborné literatury a výzkumů), že jde o pojetí výrazně marginální, a proto se ho snažíme v naší práci teoreticky uchopit a dále rozpracovat.

### **3.2. Přínosy současné literatury pro středoškolskou výuku**

Jaké přínosy vidíme v tomto pojetí výuky zaměřeném na současnou literaturu? K čemu povede žáky vnímání literatury jako entity dynamické, která se neustále proměňuje? Jaké jsou výhody tohoto přístupu a jeho zamýšlené dopady? Domníváme se, že výše představená změna vnímání literární výuky by přinesla mnohé výhody. Na prvním místě má potenciál svou aktuálností oslovit a zaujmout větší počet žáků, a tak vést mladou generaci ke čtenářství. Otázka vedení ke čtenářství je dnes pocíťována, jak jsme již naznačili výše, jako výrazně problematické téma a zapojení současné literatury do výuky může být jedním (nikoli jediným) z jeho možných řešení. Pokud budou pro výuku vybírány texty s ohledem na žáky, jejich zájem, znalosti a schopnosti, školní výuka literatury bude moci mít výraznější vliv na mladé čtenáře, bude mít možnost je inspirovat a motivovat ke školnímu i individuálnímu čtenářství. Svým návrhem, tedy přehodnocením výuky literatury na středních školách ve směru částečného posunu od poznatků literárněhistorických k aktuálně probíhajícímu kulturnímu a literárnímu dění za cílem motivace ke čtenářství, se shodujeme s většinou autorů

publikací o čtenářství, kteří volají po vyrovnání (dnes velmi nevyváženého) vztahu literární výchovy a individuálního čtenářství. Vztah čtení individuálního a školního považují například Lederbuchová<sup>14</sup> a Bubeníčková za klíčový problém literární výchovy: „Výsledky šetření rovněž poukazují na skutečnost, že pedagog dle pubescentů nepostihuje jejich čtenářské zájmy, potřeby, a jako propagátor individuální četby selhává.“<sup>15</sup> Tento problém nastává i ve vyšším věku, a Petr Poslední tak ve své knize o literární kultuře na gymnáziu volá po přiblížení literární výchovy kulturnímu životu mládeže<sup>16</sup>. I podle nás je nutné na všech typech škol (vysoké školy z našich úvah vyjímáme) „vycházet z textů, které žáci čtou dobrovolně, spontánně a radostně“<sup>17</sup>, aby bylo možné vést žáky ke čtenářství. Jednou skupinou textů, které mají potenciál žáky výrazně zaujmout, jsou podle nás právě texty současné literatury.

Další přínos vidíme v možném zaktivnění žáků (i učitelů): texty současné literatury nabádají k aktivizujícím metodám výuky, především k samostatné četbě nebo jiné domácí práci v podobě rešerší, vyhledávání informací v sekundárních zdrojích či přípravě referátů, ve školním prostředí pak například k aktivní práci s textem a k diskusi. (Tím samozřejmě nechceme tvrdit, že se těmito způsoby nedá pracovat i s jinou než současnou literaturou.) Z našeho výzkumu vyplývá, že učitelé, kteří se současné literatuře v hodinách věnují, opravdu využívají výhradně tyto metody. Snaha o diferenciaci a individualizaci vzdělávání a využívání aktivizujících metod jsou tendence v dnešní době vehementně prosazované didaktiky a odborníky na pedagogiku<sup>18</sup>, ale i kurikulárními dokumenty (na státní úrovni *Národním programem rozvoje vzdělávání* a *Rámcovými vzdělávacími programy*), neboť vedou k naplňování klíčových kompetencí, základního cíle současného vzdělávání. Aktivizující metody práce se současnou literaturou mohou vést k rozvoji kompetence k učení (především k rozvoji cílevědomého řízení vlastní práce, osobnímu rozvoji a vyhledávání a zhodnocování zdrojů informací), kompetence k řešení problémů (uplatnění analytického a kritického myšlení ve vztahu k textům a reflexím o nich, vytváření vlastních hypotéz, argumentace) a kompetence komunikativní (porozumění různým typům sdělení, formulace vlastního názoru a

---

<sup>14</sup> Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy neobčanské a střední školy II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997.

<sup>15</sup> Bubeníčková, Petra et al.: *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 46.

<sup>16</sup> Poslední, Petr: *Hledání tvaru: současná literární kultura na gymnáziu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, s. 5–9.

<sup>17</sup> Bubeníčková, Petra et al.: *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 63.

<sup>18</sup> Kalhous, Zdeněk a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, s. 375.



jeho obhajoba při diskusi, vyjádření vlastních zážitků z četby uměleckého textu), tedy klíčových kompetencí stanovených v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*<sup>19</sup>.

V neposlední řadě by byli žáci díky současné literatuře vedeni k vnímání a reflektování širšího kulturního rámce, který je obklopuje, případně vnímání sama sebe jako aktéra tohoto kulturního rámce. Tak by měli možnost rozvíjet svou občanskou kompetenci a byli by vedeni k uplatňování kritického myšlení a hodnotících soudů, které jsou v českých školách (spolu s dalšími vyššími kognitivními cílovými kategoriemi Bloomovy taxonomie<sup>20</sup>) často opomíjeny a upozadovány ve prospěch cílů nižších kategorií.

### 3.3. „Současná literatura“

Klíčovým pojmem této práce je „současná literatura“. Co znamená v našem pojetí sousloví „současná literatura“? Pojem „současná literatura“ je značně komplikovaný a jeho problematičnost reflektuje například Karel Piorecký ve svém článku *Kde začíná současnost?* v *Tvaru*<sup>21</sup>, v němž hledá, „kde začíná literární současnost“<sup>22</sup> a tvrdí, že za počátek naší současnosti již nelze považovat rok 1989, ale je jím „mediální revoluce“<sup>23</sup>, která výrazně ovlivnila literární produkci a již datuje do druhé poloviny devadesátých let. Pro naše chápání současné literatury bude však ještě podstatnější úvod k článku, v němž Piorecký píše: „Pojem současné poezie zdá se být na první pohled samozřejmý, neproblematický – jde o poezii naší současnosti, o poezii, která nás obklopuje, s níž se setkáváme na knihkupeckých regálech s knižními novinkami a na stránkách literárních časopisů.“<sup>24</sup> Toto pojetí „současné literatury“ pro nás bude, vzhledem k výše nastíněnému pojetí výuky, užitečnější a nosnější, nebudeme dále pojem současnost problematizovat, jak to dělá Piorecký, když hledá jeho počáteční bod.<sup>25</sup> Současnou literaturou tedy v naší práci míníme literaturu, která se odehrává před našima očima: autoři, kteří v současnosti píšou, aktuálně vydávané knihy, existující nakladatelství, literární recenze v časopisech literárních i neliterárních, ocenění, která jsou aktuálně udělována. Jako orientační časové kritérium můžeme uvést, že současnou literaturou je pro nás literatura posledních pěti, maximálně deseti let (nikoliv tedy literatura od roku

---

<sup>19</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 8–11. Dostupné online na [http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy]. Přístup 8. 2. 2017.

<sup>20</sup> Vališová, A., Kasíková, H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 139. Síla důrazu na jednotlivé kognitivní cíle se výmluvně odráží například v didaktickém testu společné části maturitní zkoušky z českého jazyka.

<sup>21</sup> Piorecký, Karel: *Kde začíná současnost? O současné české poezii*, in *Tvar* 19, 2008, č. 20, s. 6.

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> Jsme si vědomi problematičnosti pojmu současnosti i našeho pojetí současnosti, nicméně pro náš návrh by nebylo účelné se jí dále zabývat.

1989<sup>26</sup>). Kategorii současné literatury však nechceme vnímat rigidně. Za současné budeme považovat všechny texty, které jsou nebo mohou být blízké žákům (časově, tematicky apod.), které stále rezonují v kulturním prostoru a které mají potenciál zaujmout co největší množství žáků.<sup>27</sup>

Z této definice vyvstávají některé problémy a nejasnosti. Je například Jáchym Topol „současný“ autor? Debutoval již před rokem 1989 a jeho klíčová díla pocházejí z devadesátých let, je ale zároveň stále žijícím a činným spisovatelem, pohybuje se v kulturním prostoru a to nejen jako literát, ale i jako programový ředitel Knihovny Václava Havla, účastní se různých typů kulturních akcí oslavami 17. listopadu počínaje a Žižkovskou nocí, oblíbeným hudebním, literárním a divadelním festivalem, populárním právě mezi mladými, konče. Domníváme se, že tyto otázky nejsou pro tuto práci relevantní. Přestože jsme výše zmínili rámcová kritéria našeho pojetí současné literatury, necítíme potřebu jasně a detailně definovat, co současná literatura je a které osobnosti (případně která díla) do ní lze začlenit. Jde nám především o změnu chápání výuky literatury, o částečné přenesení důrazu z historie literatury na současnost a o zdůraznění literatury jako jedné ze součástí současného kulturního prostoru. Každý středoškolský učitel tak může s kategorií „současné literatury“ pracovat podle svého uvážení a vybírat novější texty i s ohledem na konkrétní třídu a konkrétní žáky.

Náš návrh posílit pozici současné literatury v rámci středoškolského kurikula není v diskusích o výuce literatury nový a jediný. Podobnou myšlenku představila například Blanka Činátlová v *Hostu do školy*<sup>28</sup>, její návrh se však týkal výhradně současné světové literatury. Zde se nám odkrývá další problematický bod: vztah světové a české literatury. Domníváme se, že princip úvah zůstává u obou kategorií stejný (sblížení individuálního čtenářství se školní výukou literatury, reflexe literatury jako živého organismu a aktuálně probíhajícího jevu, orientace žáků v současném kulturním prostředí) a že současná literatura světová i česká mají pro středoškolskou výuku výrazný potenciál.<sup>29</sup> V této práci zúžíme naše úvahy, na rozdíl od Činátlové, na literaturu českou. Máme pro to několik důvodů: většina žáků určitým způsobem reflektuje „odehrávání se“ literatury ve světě (vědí například, kdo získal Nobelovu cenu za literaturu a že existují různá další literární ocenění), světová literatura bývá též ve větší míře medializovaná (alespoň některá její část). O české literatuře

---

<sup>26</sup> Za počátek naší „současnosti“ bývá dnes často považován právě rok 1989. Tento názor, který reflektuje ve svém článku Piorecký, je i ve školském prostředí podle našeho výzkumu mezi učiteli majoritní.

<sup>27</sup> Jsme si vědomi problematičnosti této definice, neboť rezonance v kulturním prostoru, blízkost žákům i schopnost zaujmout je, to jsou vlastnosti, které může mít za určitých podmínek každý literární text.

<sup>28</sup> Činátlová, Blanka: Klasické vzdělání jako balast, in *Host* 23, 2007, č. 3. Příloha *Host do školy*, č. 2, s. 3–6.

<sup>29</sup> Abychom nedezinterpretovali článek Blanky Činátlové, je nutné říci, že se v něm výrazně ohrazuje proti českému pojetí literární výuky jako prostoru pro dominanci národní literatury.

nemají zpravidla žáci výraznější přehled, protože ji často sami často nečtou, nejsou schopni se zorientovat v množství vycházejících knih, a nejsou na ni žádným způsobem upozorňováni. Dle našeho názoru stojí za pozornost i současná česká literatura, a přestože často není tak výrazně medializovaná jako literatura světová (najdou se samozřejmě jisté výjimky), spoluutváří kulturní prostředí naší doby a měla by jí být v rámci výuky českého jazyka a literatury věnována pozornost. Domníváme se, že i současná česká literatura má potenciál k žákům promlouvat. Zároveň se může v některých aspektech zdát bližší (například díky některým tématům) a nabízí učitelům širší spektrum možností jejího zapojení do školní či mimoškolní výuky (díky dostupnosti časopisů, recenzí, možnosti zúčastnit se doplňkových kulturních akcí jako jsou autorská čtení apod.). Na závěr této kapitoly uvedme (bez snahy přijímat či kriticky reflektovat) Hníkův názor, s nímž se však mnozí (Činátlovou počínaje) neztotožňují, že obsahem vzdělávacího předmětu literatury je „primárně česká literatura, teprve sekundárně světová“<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice esteticko-výchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 14.

## 4. Stav výuky současné literatury na středních školách

Za nutný základ k našim úvahám o pozici současné literatury ve středoškolské výuce považujeme zmapování současného prostoru a současné diskuse o něm. Budeme se tedy snažit analyzovat pozici současné literatury v dnešní středoškolské výuce. Několik výzkumů věnujících se stavu literární výuky v českém prostředí existuje, v naší práci se tedy budeme opírat i o odbornou literaturu: základním textem pro nás bude práce Ondřeje Hníka, který se ve své publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru* věnuje i zkoumání výuky literatury v rámci středních škol. Výrazně se budeme též opírat o text Petra Posledního, který přinesl již v závěru devadesátých let zajímavý náhled na stav výuky literatury a na možnosti jejího zkvalitnění. Z dalších autorů je třeba zmínit Ladislavu Lederbuchovou, ale i autory a autorky, jejichž primárním tématem je čtenářská gramotnost (Bubeníčková, Metelková Svobodová, Wildová, Zachová, Cuřín a další). Odborné publikace se většinou zaměřují spíše na výukové metody, nikoliv na obsah výuky, který zajímá nás, přesto z nich lze odvodit mnohé o podobě a pojetí literární výchovy.

Kromě odborných publikací se zaměříme i na platné pedagogické dokumenty, v které odraží cílený stav výuky (Rámcové vzdělávací programy, Katalogy požadavků), a na školní dokumenty, v nichž se tyto cíle konkretizují (seznamy četby k ústní zkoušce společné části maturity a další). Poslední součástí naší sondáže budou výzkumy vykonané pro účely této práce. Prvním z nich je výzkum pomocí rozhovoru (případně dotazníku) se středoškolskými učiteli, druhým dotazníkové šetření mezi absolventy středních škol. V neposlední řadě budeme mít k dispozici názor několika současných žáků, kteří se nad otázkou zapojení současné literatury do výuky na středních školách zamýšleli ve své odborné úvaze.

Množství zdrojů nám umožní porovnat různé názory na obsah výuky literatury i na to, jak se na českých středních školách literatura vyučuje a jaké místo má ve výuce literatury současná. Informace z veškerých nám dostupných zdrojů se budeme snažit reflektovat s odstupem, neboť jsme si vědomi, že zdroje mohou být, každý svým specifickým způsobem, zavádějící a zkreslené. Budeme snažit závěry z nich skládat tak, abychom si utvořili nejpřesnější možný obraz současné výuky literatury a pozice současné literatury v ní. Na tomto obrazu budou založeny další kapitoly práce.

## 4.1. Odborná literatura

### 4.1.1. Oborové didaktiky

Množící se odborné publikace a diskuse v odborných i jiných, literárních či širěji zaměřených, časopisech svědčí o tom, že didaktika literatury je v současné době pocíťována jako výrazně problematické téma. Většina publikací se zabývá otázkou, jak učit literaturu v podmínkách moderní společnosti, respektive jak ideálně změnit výuku literatury oproti dřívějšímu rigidnímu systému osnov. Tyto práce většinou výrazněji nezajímají o problém, „co“ by se mělo učit, ale „jak“ by mělo být učivo prezentováno a jak by měl být vnímán celý předmět „literatura“. Zabývají se především možnostmi přesunu od nauky (memorování faktů) k četbě (a tvorbě) literárních textů, tedy estetickému zážitku a interpretaci jako zásadním stavebním kamenům literární výchovy. Přestože se v naší práci zaměřujeme na otázku jinak položenou, současné práce pro nás budou oporou hned v několika aspektech. Jedním z nich je doklad neuspokojivého stavu literární výuky a statického, uzavřené pojetí literatury.

V publikaci Ondřeje Hníka nalezneme zajímavý výzkum vykonaný mezi studenty prvních a druhých ročníků pedagogických fakult, jehož prostřednictvím se Hník snaží zjistit, jakým způsobem je literatura na středních školách vyučována. Dochází k nepříliš příznivému závěru: „Výzkumy ukazují, že nové možnosti dané novým společenským klimatem, ale i novou legislativou stále nejsou ve výukové praxi dostatečně naplňovány.“<sup>31</sup> Přestože Hník nezkoumal obsah, ale metody výuky, jeho zjištění nám mohou být v lecčem nápomocná. Výuka literatury podle něj probíhá nejčastěji formou monologického výkladu (o životech autorů a o knihách), někteří studenti dokonce poukazovali na to, že jejich hodiny vypadaly jako „seznam autor – dílo“<sup>32</sup>. Látka je probírána chronologicky, přičemž dotazovaní často poukazovali na „nestíhání“ (učitelé podle výpovědi studentů často vůbec nezařazují umělecké texty do výuky a argumentují tím, že by nestihli „probrat“ učivo určené pro daný ročník) a rychlé „dohánění“ neprobraného učiva. Dále Hník poukazuje na nespokojenost absolventů středních škol i současných žáků, z nichž jeden tvrdí, že mu „90 procent hodin připadá jako dějepis“<sup>33</sup>. Autor tedy shrnuje výsledky svého výzkumu a upozorňuje na dva výrazné nedostatky: „předimenzované kurikulum“<sup>34</sup>, způsobené snahou postihnout celý objem

---

<sup>31</sup> Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 21.

<sup>32</sup> Ibid, s. 24.

<sup>33</sup> Ibid, s. 27.

<sup>34</sup> Ibid, s. 27.

bývalých osnov, a dominanci složky literárněhistorické nad veškerými složkami ostatními.<sup>35</sup> Stav, o němž Hník mluví, přesně odpovídá výuce představující literaturu jako uzavřený, statický kolos jmen a děl, do nichž žák nemůže svým působením ani svými interpretacemi zasahovat. Po žácích se podle Hníka neřádá, aby četli, přemýšleli, hodnotili a vnímali případnou aktuálnost literárních textů, ale aby seděli a poslouchali předem hotové, ve středoškolských učebnicích (a jinde) fixované zjednodušené interpretace kanonických děl. Je až zarážející, že ve vzorku „bezmála pětiset respondentů“<sup>36</sup> se objevilo pouze několik málo studentů s odlišnými zkušenostmi. Hník uvádí komentář pouze šesti dotázaných, jejichž hodiny literatury probíhaly alespoň částečně nevýkladovým způsobem. Hník přichází na základě těchto zjištění s návrhem vlastního řešení: literatura by se měla blíže přimknout k výchovám (především k výtvarné a hudební výchově), jejími třemi základními kameny by měly být četba, tvorba a nauka (v tomto pořadí). Přestože si pokládáme jinak směřovanou otázku, zajímá nás primárně obsah výuky, nikoliv metody<sup>37</sup>, naše návrhy změn týkající se výuky literatury se s Hníkovými představami stýkají především v klíčovém aspektu přechodu od pasivity k aktivitě, od memorování k reflexi a interpretaci. Zároveň je pro nás Hníkova práce jedním z podkladů k tvrzení, že chronologický přístup je ve školách stále majoritním a že se tento přístup často potýká s nedostatkem času kvůli zmíněnému předimenzování kurikula. Ve čtvrtém ročníku, zkráceném a zatíženém přípravou na maturitu, se tento problém stupňuje. Novější literatura, která má být do výuky zařazena až na samém jejím konci, je proto v nevýhodné pozici a je často opomíjena či upozaděována ve prospěch onoho „dohánění“ látky předchozí.

K podobným zjištěním jako Hník dochází přibližně o patnáct let dřív i Petr Poslední. Přestože kniha *Hledání tvaru: současná literární kultura na gymnáziu* vyšla již z roku 1999, odpovídá některými otázkami a návrhy našemu přístupu ke změně výuky literatury. Poslední poukazuje na fatální rozpor mezi školním učivem a mezi kulturou mladé generace, tedy tím, co čtou a čím žijí sami žáci, a pokládá dokonce otázku: „Kdo koho více učí?“<sup>38</sup> Navrhuje přiblížit literární výchovu kulturnímu životu mládeže<sup>39</sup> a výrazněji „přiblížit školu skutečným procesům probíhajícím v kulturním životě“<sup>40</sup>, tedy zaměřit se mimo jiné na principy fungování literárního života. Tato dvě řešení jsou považována i v rámci naší práce za klíčová,

---

<sup>35</sup> Ibid, s. 27.

<sup>36</sup> Ibid, s. 23.

<sup>37</sup> Přestože jsme si vědomi, že tyto dva aspekty školní výuky jsou výrazně provázány a vzájemně se ovlivňují. I proto bychom chtěli obsahem výuky („co“) částečně ovlivnit i výukové metody („jak“).

<sup>38</sup> Poslední, Petr: *Hledání tvaru: současná literární kultura na gymnáziu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, s. 5.

<sup>39</sup> Ibid, s. 5–9.

<sup>40</sup> Ibid, s. 18.

ale jsou z nich vyvozovány jiné závěry než v publikaci *Hledání tvaru*. Poslední totiž nevolá po zapojení současné literatury do výuky, centrem jeho zájmu je literatura populární. Přesto zdůrazňuje potřebu hledání „aktuálních témat a postav“<sup>41</sup>, které by měly potenciál mladého čtenáře zaujmout.

#### 4.1.2. Publikace zaměřené na čtenářství

Výukou literatury se zabývají i odborné publikace, jejichž hlavními tématy jsou čtenářství, vedení ke čtenářství a čtení žáků obecně. Většina z těchto publikací<sup>42</sup> projevuje nespokojenost se stavem výuky (především na základní škole, práci o středoškolském čtenářství mnoho není) a navrhuje takové změny, které by vedly k rozvoji čtenářství, k motivaci ke čtení a ke změně vnímání literárního učiva obecně. Výrazným tématem těchto publikací (např. Čuřín, Bubeníčková, Lederbuchová a další) je, stejně jako u Petra Posledního, problém nesouladu čtenářských preferencí a školní výuky. Tento nesoulad je považován za klíčový v oblasti výchovy ke čtenářství, je s ním spojena schopnost (respektive neschopnost) motivovat žáky ke čtení, která současné škole podle některých autorů (zejména podle Čuřína<sup>43</sup> a Bubeníčkové<sup>44</sup>) schází. Škola tak působí spíše jako faktor odrazující než motivační (v tomto bodu se Čuřín shoduje s šetřením Jiřího Trávnička prezentovaném v knize *Čtenáři a internauti*<sup>45</sup>). Řešením tohoto problému by podle zmíněných autorů mohl být větší důraz na četbu literárních textů, ale také odlišný výběr textů pro školní práci: k motivaci žáků by přispěla populární literatura i literatura novější, současná, které není podle autorů věnováno dostatečné množství času a její přednosti nejsou ve výchově k čtenářství využívány.<sup>46</sup> Velmi negativní vidění české literární výuky je v těchto publikacích způsobeno a umocněno nepříliš přesvědčivými výsledky České republiky ve výzkumech čtenářské gramotnosti, na které autoři primárně reagují. Na některé konkrétní problematické aspekty odhalované publikacemi o čtenářství se zaměříme v dalších kapitolách.

---

<sup>41</sup> Ibid, s. 14.

<sup>42</sup> Výběrově (další viz závěrečná bibliografie): Bubeníčková, Petra et al.: *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

Čuřín, Michal a kol.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013.

Zachová, Alena: *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013.

<sup>43</sup> Čuřín, Michal a kol.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 31.

<sup>44</sup> Bubeníčková, Petra et al.: *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, s. 46.

<sup>45</sup> Trávniček, Jiří: *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011, s. 70.

<sup>46</sup> Čuřín, Michal a kol.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 79.

## 4.2. Specializované odborné časopisy

### 4.2.1. Český jazyka a literatura

Články o současném stavu výuky literatury lze nalézt také v odborném časopisu *Český jazyk a literatura*, který je platformou didaktiků a učitelů stejnojmenného předmětu. Jejich četnost a naléhavost poukazuje na problematičnost stavu a směřování výuky literatury. V posledních ročnících jsou aktuálními tématy změny v pojetí literární výuky, především přesun od memorování faktů k interpretaci textů (Hník<sup>47</sup>, Lederbuchová<sup>48</sup>, Starý<sup>49</sup>), literární kánon a jeho různé podoby a formy (Soukal<sup>50</sup>, Malý<sup>51</sup>), mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti nebo příprava budoucích učitelů. Společným jmenovatelem většiny těchto článků je nespokojenost se současným stavem a vůle změnit některé aspekty středoškolské výuky českého jazyka a literatury.

Jak je v *Českém jazyce a literatuře* reflektována pozice současné literatury ve výuce? Statut současné, především české literatury se podle našeho názoru odráží v časopisu velmi výmluvně. Nejnovější literatuře je vyhrazena vlastní rubrika s názvem *Z nové české literatury*, která pravidelně obsahuje jeden článek seznamující čtenáře s českými knižními novinkami. Téměř výhradním přispěvatelem do rubriky o nejnovější české literatuře byl do konce ročníku 2015/2016 Vladimír Novotný, nyní jsou jimi autoři různí, v dosud vyšlých číslech Erik Gilk, Bohuslav Hoffmann a Andrea Králíková. Od prvního čísla ročníku 2016/2017 se změnila i koncepce článků rubriky *Z nové české literatury*: dříve se příspěvky zaměřovaly na několik novinek současně, jednalo se o jakési krátké anotace a cílem celého článku bylo zřejmě upozornit na vyšlé novinky. V prvním díle nového ročníku tematizuje Erik Gilk modifikaci koncepce: změnu z „přehledových článků informujících o novinkách“ na „text koncentrovaný na jednu, podle nás významnou uměleckou osobnost“ se snahou „představit její tvorbu v celku a s důrazem kladeným na čerstvou novinku“<sup>52</sup>. (První články sepsané podle nové koncepce ke čtenářům však nevysílají příznivé zprávy: v čísle 1 píše Gilk o Pavlu Bryczovi, jehož novou knihu, ve srovnání s předešlými díly, výrazně odsuzuje<sup>53</sup>, v čísle 2 se Hoffmann částečně odklání od nové koncepce: nezaměřuje na jeden text, ale zabývá se beletristickými

<sup>47</sup> Hník, Ondřej: K problému kvantity poznatků v literární výchově, in *Český jazyk a literatura* 67, 2017, č. 2, s. 83–87.

<sup>48</sup> Lederbuchová, Ladislava: O poznávání uměleckého jazyka, in *Český jazyk a literatura* 66, 2016, č. 4, s. 169–175.

<sup>49</sup> Starý, Karel: Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků, in *Český jazyk a literatura* 65, 2015, č. 1, s. 20–28.

<sup>50</sup> Soukal, Josef: Kánon do vody vhozený, in *Český jazyk a literatura* 66, 2016, č. 3, s. 133–139.

<sup>51</sup> Malý, Radek: K problematice kánonu v literatuře pro děti a mládež, in *Český jazyk a literatura* 65, 2015, č. 4, s. 173–177.

<sup>52</sup> Gilk, Erik: Nad poslední knihou Pavla Brycze, in *Český jazyk a literatura* 67, 2017, č. 1, s. 34.

<sup>53</sup> Gilk, Erik: Nad poslední knihou Pavla Brycze, in *Český jazyk a literatura* 67, 2017, č. 1, s. 34–39.



texty několika teoretiků-literátů<sup>54</sup>.) Diskuse o tom, jak je příhodné mluvit o současné literatuře, zřejmě probíhá i v redakci časopisu *Český jazyk a literatura*.

Samostatná rubrika vyhrazená nejnovější literatuře je jasným signálem, že současnou literaturu je třeba reflektovat a věnovat jí zvláštní pozornost. Nevylučuje však současnou literaturu z ostatních rubrik jako téma „mimo“ hlavní proud informací? Při analýze obsahu několika posledních ročníků *Českého jazyka a literatury* je evidentní, že (v našem pojetí) současná literatura je opravdu doménou především své vlastní rubriky, v ostatních rubrikách se vyskytuje pouze sporadicky. Literárním tématům v hlavních člancích dominují autoři starších období (nejčastěji jubilanti, v ročníku 2015/2016 se objevují František Langer, Jan Drda, Vladislav Vančura, Ludvík Vaculík, Karel IV., Daniel Adam z Veleslavína a Jeroným Pražský), žijící a současní autoři jsou z hlavních článků téměř vyloučeni. Výjimkami jsou příspěvky o Urbanově románu *Hastrman*<sup>55</sup> a o Pavlu Bryczovi<sup>56</sup>, částečně můžeme považovat za výjimku i text o Zuzaně Brabcové, který byl sice sepsán po její smrti (jedná se o text jubilantský), zaměřuje se však na její novější prózy<sup>57</sup>. *Český jazyk a literatura* tedy vysílá čtenářům, mezi nimi i středoškolským učitelům, signál: o současnou literaturu je třeba se zajímat, je třeba reflektovat aktuálně vycházející knihy, jedná se však o téma oddělené od hlavního proudu informací, o téma, které je odkázáno především na jednu specifickou rubriku. Charakter článků o současné literatuře byl v minulých ročnících navíc pouze informační, přehledový, nikoli analytický. Doufejme, že tento dojem změny nové koncepce článků v rubrice *Z nové české literatury* a že další čísla přinesou čtenářům kvalitní interpretační články o současné literatuře. Takové články by mohly podle našeho názoru výrazně pomoci učitelům v orientaci na poli vycházející literatury a zároveň by umožnili tuto literaturu prakticky uchopovat (například pokud by byla součástí článku i ukázka).

#### 4.2.2. Host do školy

Kromě časopisu *Český jazyk a literatura* existoval několik let i Host do školy, příloha brněnského literárního časopisu *Host*, jehož předmětem byla školní výuka literatury. *Host do školy* vycházel bohužel pouze mezi lety 2006 a 2009 a byl, jak jsme již zmínili v úvodu, platformou renomovaných literárních vědců (především Petra A. Bílka, Blanky Čínátlové, Václava Vaňka a dalších), kteří se zde vyjadřovali k problémům spojeným s výukou literatury

<sup>54</sup> Hoffmann, Bohuslav: O umělecké tvorbě a její reflexi, in *Český jazyk a literatura* 67, 2017, č. 2, s. 88–92.

<sup>55</sup> Mindeková, Iveta: Miloš Urban: *Hastrman*, in *Český jazyk a literatura* 65, 2015, č. 1, s. 8–14.

<sup>56</sup> Gilk, Erik: Pavel Brycz: Patriarchátu dávno zašla sláva, in *Český jazyk a literatura* 64, 2014, č. 1, s. 16–21

<sup>57</sup> Brčáková, Vladimíra: Metamorfózy postav a deformace lidskosti v prózách Zuzany Brabcové, In *Český jazyk a literatura* 67, 2017, č. 1, s. 13–20.

a pojednávali o některých otázkách literární vědy, jež by měly být ve výuce reflektovány a využívány.

Především v článcích Petra A. Bílka a Blanky Činátlové lze nalézt výrazně kritickou reflexi soudobé výuky literatury. Bílek ve svém příspěvku o literární teorii tvrdí: „Literární teorie má, dalo by se říci, ve škole už po desetiletí pozici všemi chváleného děvčete na vdávání, které nicméně nikdo nechce. Ba co víc, takřka nikdo si s tímto děvčetem neví rady.“<sup>58</sup> Tento stav kritizuje, neboť považuje místo literární teorie ve výuce za „stěžejní a nezastupitelné“<sup>59</sup>. Činátlová přibližuje způsob, jak „učit literaturu jinak“<sup>60</sup>: představuje svůj alternativní model řazení učiva, který podle ní přináší mnohé výhody oproti tradičnímu modelu chronologickému, mimo jiné i větší možnosti v zapojování současné literatury do výuky. Přestože je v těchto článcích literární výuka nahlížena z jiného úhlu pohledu a jiným způsobem, názory na její stav jsou shodné se závěry výše zmíněných zdrojů: výuka literatury v českém prostředí je neuspokojivá, jde o výrazný problém, respektive sadu mnoha problémů, které je třeba řešit. Jedním z těchto problémů je i pozice současné literatury ve výuce.

Na závěr zmiňme článek Františka Brože *Nehybná současnost*, recenzi, jejíž hlavním tématem je však pojetí současnosti ve středoškolské výuce literatury. Brož se zaměřuje na příručku Pavla Dolejšího *Maturujeme z českého jazyka*, která byla v roce 2005 vydána posedmé, a poukazuje na alarmující skutečnost: současná literatura v příručce naprosto chybí a navíc není v tomto ohledu patrná snaha o rozšiřování oproti původnímu vydání z roku 1997. „Tehdy, na sklonku devadesátých let, už působilo anachronicky, že je to publikace, která téměř úplně rezignovala na literární vývoj po roce 1989,“<sup>61</sup> komentuje Brož a na konci článku dodává: „Děsivé je, že příručka se v takřka nezměněné podobě dočkala už sedmi vydání. To totiž znamená, že byla v posledních letech poměrně ve velkém používána.“<sup>62</sup> Brož zde poukazuje na výrazný problém, jímž se zabýváme i v naší práci. Zda je školní pojetí „současnosti“ skutečně nehybné, nám napovědí některé další části práce, především výsledky průzkumu mezi absolventy středních škol. V Hostu do školy tedy zaznamenáme nespokojenost se současnou výukou literatury a s pozicí současné literatury v jejím rámci.<sup>63</sup>

---

<sup>58</sup> Bílek, Petr A.: Literární teorie: Co s ní dnes ve škole? in *Host* 23, 2007, č. 1. Příloha Host do školy, č. 1, s. 3.

<sup>59</sup> Ibid, s. 4.

<sup>60</sup> Činátlová, Blanka: Lze učit literaturu jinak? in *Host* 23, 2007, č. 3. Příloha Host do školy, č. 2, s. 27.

<sup>61</sup> Brož, František: *Nehybná současnost*, in *Host* 23, 2007, č. 1. Příloha Host do školy, č. 1, s. 31.

<sup>62</sup> Ibid.

<sup>63</sup> Nejen v tomto Brožově článku, ale například i v dalších příspěvcích Blanky Činátlové.

### 4.3. Pedagogické dokumenty

Způsob fungování vzdělávacího systému v České republice je určován legislativními, kurikulárními a dalšími pedagogickými dokumenty. V následující části práce se zaměříme na pozici současné literatury v některých z těchto dokumentů, zajímat se budeme především o dokumenty kurikulární, protože ty určují základní obsahy a cíle vzdělávání. Pro střední školy jsou klíčové a určující také dokumenty specifikující požadavky k maturitní zkoušce.

#### 4.3.1. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Základní oporou pro středoškolské vzdělávání jsou rámcové vzdělávací programy, z nichž se pro potřeby naší práce zaměříme zejména na *RVP pro gymnázia*<sup>64</sup>. Analyzujeme tento dokument a zaměříme se na kurikulární ukotvení výuky literatury a na pozici současné literatury v rámci gymnaziální výuky. V *RVP G* je, na rozdíl od RVP pro střední odborné vzdělávání, literatura součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Již na tomto faktu je vidět jistá problematičnost literatury v rámci celého dokumentu: literatura sice představuje zvláštní oblast předmětu Český jazyk a literatura, je však začleněna do vzdělávací oblasti veskrze jazykové, a proto se může zdát, že literatura je upozaďována a redukována na jeden ze způsobů jazykového vyjádření. (V RVP pro střední odborné vzdělávání je literatura oddělená od českého jazyka a je součástí vzdělávací oblasti Estetická výchova.) V *RVP G* je literatura specifickou kategorií vzdělávacího obsahu, definují ji jiné očekávané výstupy než složku jazykovou. Právě očekávané výstupy by měly být určující pro podobu současné výuky literatury. Obsahem většiny výstupů jsou dovednosti literárněteoretické (deset položek), dva z výstupů se zaměřují na literární historii, jeden výstup zahrnuje práci s informačními zdroji a jeden žákovi vlastní tvorbu. Veškeré formulace výstupů jsou však velmi obecné. (Vzhledem k zjištěním Ondřeje Hníka, ale i ke steskům Petra A. Bílka je zajímavé, že literární teorie je v RVP okruhem výrazně preferovaným. Značná část škol zřejmě ještě nenaplnuje pojetí stanovené v *RVP G*.) Pozice současné literatury není ve výstupech reflektována: literárněteoretické výstupy jsou formulovány bez vazby na konkrétní typ textů, výstupy literárněhistorické současnou literaturu spíše upozaďují, neboť požadují, aby byl žák znal „základní periody vývoje české i světové literatury“, „významné umělecké směry“ a jejich „představitel“<sup>65</sup> a podobně. Tyto formulace odkazují spíše na chronologicky řazené pojetí dějin literatury fixované středoškolskými učebnicemi. *RVP G* otevírá, díky výraznému zastoupení složky literárněteoretické, cestu k aktivnímu vnímání literatury,

<sup>64</sup> *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Dostupné online na [http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy]. Přístup 18. 3. 2017.

<sup>65</sup> *Ibid*, s. 15.

k práci s textem a k interpretaci, která je podle nás klíčová. Nicméně ponechává možnost využívat interpretační metody pouze u děl starších, kanonických.

Dalším bodem definovaným v *RVP G* je učivo. Zde je důraz kladen opět na literární teorii, jediným bodem učiva je „vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury“<sup>66</sup>, v němž je kromě „velkých autorských osobností“ zmíněn i „vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu“<sup>67</sup>. Literaturou „moderní“ se zřejmě nemíní literatura současná v našem pojetí, nicméně tendence k reflexi moderních období je zde, byť jen velmi slabě a okrajově, zaznamenatelná. Formulace v *RVP G* jsou velice obecné, a proto z nich nelze odvodit konkrétní dopady na výuku, ještě v menší míře odhalují dopady na výuku současné literatury. Můžeme pouze konstatovat, že v *RVP G* je otevírána cesta pro novější literaturu, ale vzhledem k vágnosti veškerých formulací je také možné setrvat u dřívějšího pojetí výuky, tedy u výkladu literární historie, nyní obohaceného o výklad literární teorie nad kanonickými díly.

#### 4.3.2. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky

Důležitým dokumentem ovlivňujícím podobu středoškolské výuky (nebo alespoň majícím potenciál ji ovlivnit) jsou katalogy požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Pro český jazyk je to v současné době *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Český jazyk a literatura*, platný od školního roku 2015/2016, který bude od příštího roku nahrazen katalogem novým. V naší práci se budeme věnovat současnému stavu, budeme tedy analyzovat *Katalog požadavků* platný ve školním roce 2016/2017.<sup>68</sup> I v *Katalogu požadavků* je literárněhistorická složka počtem položek zastíněna složkou literárněteoretickou. V požadavcích k didaktickému testu dominuje v oblasti dějin literatury slovo „základní“ („základní přehled o vývoji“ literatury, „základní směry a hnutí“)<sup>69</sup>, opět je zde tedy implicitně doporučován princip chronologického řazení s cílem postihnout „základní“ „úplnost“ literárního vývoje, nikoliv experimentovat se zařazováním literatury současné. Část literárněteoretická, která obsahuje čtyřikrát víc položek než část literárněhistorická, je spíše jakýmsi seznamem důležitých pojmů, které směřují k práci s textem (např. formulacemi jako „nalezne v textu tropy a figury“<sup>70</sup>). Současná literatura tedy nefiguruje v žádné části požadavků k didaktickému testu. Podnět pro detailnější práci s textem

---

<sup>66</sup> Ibid, s. 16.

<sup>67</sup> Ibid, s. 16.

<sup>68</sup> Od nového *Katalogu* se tento současný liší jen velmi málo, jedinou výraznější změnou je včlenění *Seznamu autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí*, na nějž se zaměříme později, přímo do *Katalogu*.

<sup>69</sup> Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky. Český jazyk a literatura, s. 7. Dostupné online na [http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html]. Přístup 18. 3. 2017.

<sup>70</sup> Ibid, s. 8.

zakládají požadavky na ústní zkoušku. Příznivá pro moderní literaturu jsou i kritéria pro výběr textů k ústní zkoušce: žák si vybírá minimálně dvě díla světové a české literatury do konce 18. století, tři díla z období 19. století, čtyři díla světové literatury 20. a 21. století a pět děl literatury české ze stejného období.<sup>71</sup> Dále zbývá šest děl z libovolné kategorie. Kritéria jsou tedy velmi volná a směrem k současnosti se počet vybíraných děl zvyšuje.

#### 4.3.3. Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí

Navažme tedy otázkami konkretizačními: Která díla si mohou žáci reálně vybírat do svého seznamu četby k ústní zkoušce společné části maturity? Kterí autoři se mohou objevit v didaktickém testu? Odpověď na druhou z otázek nalezneme v *Seznamu autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí*, platném od školního roku 2015/2016.<sup>72</sup> Jeho cílem je přesně stanovit literárněhistorická témata, jež se mohou objevit v maturitním didaktickém testu, a tak posílit předvídatelnost zkoušky. Část „literárních epoch, směrů, proudů, hnutí a skupin“<sup>73</sup> obsahuje chronologicky uspořádané pojmy, jejichž výčet končí u magického realismu, absurdního dramatu, postmodernismu a beat generation. Nejrozsáhlejší součástí seznamu představuje oddíl autorský, uvedení autoři (případně i díla) jsou děleni do kategorií do 18. století, 19. století a 20. století (každá kategorie je dále rozdělena na literaturu českou a světovou). Posledním reflektovaným autorem je v Čechách Václav Havel, ve světě jsou jimi G. G. Márquez a Umberto Eco. Závěrečnou částí je soupis literárních žánrů, jejichž znalost by měli žáci v didaktickém testu prokázat.

*Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí* rozpoutal vášnivou diskusi, mimo jiné i o současné literatuře. Tomáš Feřtek reagoval na zveřejnění *Seznamu* článkem s výmluvným názvem Cermat vzkazuje: Na moderní literaturu se vykašlete na internetovém portálu *Respektu*<sup>74</sup>. Výrazným protivníkem v diskusi o *Seznamu* a současné literatuře byl Feřtekovi středoškolský učitel a předseda Asociace středoškolských češtinářů Josef Soukal.<sup>75</sup> Diskusi o *Seznamu* se věnovala i Česká televize: 18. 10. 2015 byl jedním z hostů na ČT 24 právě Josef Soukal, který obhajoval *Seznam*, neboť se podle něj jedná pouze o nástroj pro potřeby didaktického testu (a navíc jen jedné z literárněvědných disciplín –

<sup>71</sup> Ibid, s. 10.

<sup>72</sup> Jak již bylo řečeno, *Seznam* bude od příštího školního roku součástí *Katalogu požadavků*.

<sup>73</sup> *Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí*, s. 1. Dostupné online na [http://www.novamaturita.cz/seznam-literarnich-zanru-a-autoru-k-didaktickemu-testu-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404038378.html]. Přístup 18. 3. 2017.

<sup>74</sup> Feřtek, Tomáš: Cermat vzkazuje: Na moderní literaturu se vykašlete. Dostupné online na [https://www.respekt.cz/spolecnost/cermat-vzkazuje-na-moderni-literaturu-se-vykaslete]. Přístup 13. 3. 2017.

<sup>75</sup> Hlasů v této diskusi zaznívalo mnohem více, připomeňme dále například Štefana Švece a jeho polemický článek zaměřený proti názorům Tomáše Feřteka. Švec, Štefan: Maturita z Viewegha, in *Právo* 25, 2015, č. 945, s. 4. Salon.

literární historie), „to nejdůležitější“ z literatury se podle něj (i podle Cermatu) odehrává na poli ústní zkoušky, kde současná literatura není výrazněji limitována.<sup>76</sup>

Jistě by bylo vhodné pojednat i téma maturitní zkoušky, jeho rozdělení na tři složky, podobu jednotlivých součástí a jejich vzájemný vztah, hodnotit maturitní zkoušku jako celek však přesahuje rámec této práce. Snažili jsme se pouze poukázat na sporné body, okolo nichž vzniká ve veřejném prostoru diskuse, a především na pozici současné literatury v rámci státní maturitní zkoušky, neboť její podoba má velký vliv na výuku na konkrétních školách. Jednotlivé školy jsou totiž posuzovány mimo jiné procentuální úspěšností maturantů. Pro úplnost je třeba dodat, že novější literatura se v didaktickém testu objevuje, nikoliv však v části literárněhistorické, ale v části literárněteoretické (jako příklad můžeme uvést báseň Radka Malého v didaktickém testu z jara 2013). Tyto ojedinělé výskyty však zřejmě výraznější dopad na školní výuku nemají (alespoň vzhledem k zájmu o současnou literaturu).

#### 4.3.4. Školní seznamy děl k ústní části státní maturitní zkoušky

Téměř veškerá „zodpovědnost“ za přítomnost současné či novější literatury v maturitní zkoušce je, jak jsme viděli, přemísťována z didaktického testu na ústní část zkoušky. Nyní se tedy zaměříme na školní seznamy děl k maturitní zkoušce, které obsah ústní zkoušky určují.

O tuto problematiku zajímají i některé odborné publikace, velmi inspirativní pro nás bude analýza školních seznamů četby ke státní maturitě, kterou vykonal a ve své publikaci *Čtenářství v souvislostech* prezentoval Michal Čuřín.<sup>77</sup> Autor a jeho spolupracovníci analyzovali 64 školních seznamů literatury k maturitní zkoušce. Výzkum proběhl v školním roce 2012/2013 v Královéhradeckém kraji a zahrnoval seznamy gymnázií i středních odborných škol. Autoři dospěli, vzhledem k rozvolněným možnostem a vstřícně formulovaným kritériím výběru, k výsledku překvapivému: školní seznamy četby jsou si navzájem velmi podobné, jsou variabilní pouze v omezené míře, konstantní prvky se v nich opakují nehledě na zaměření školy (nejčastějším autorem je Karel Čapek, nejčastějším dílem Máchův *Máj*). Navzdory výše zmíněným kritériím výběru podle Čuřína v seznamech „převažuje výrazně česká a světová literatura 19. století, nejméně prostoru je věnováno literatuře moderní, zejména světové“<sup>78</sup>. Tento poměr je výraznější u SOŠ, gymnaziální seznamy mají více položek a jsou různorodější. Autoři vyvozují z výsledků výzkumu velmi negativní závěry pro výuku současné literatury i literatury obecně: „Toto zjištění potvrzuje

---

<sup>76</sup> Rozhovor je dostupný na [<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10101491767-studio-ct24/215411058071018>], 3:29:54–3:34:18. Přístup 18. 3. 2017.

<sup>77</sup> Čuřín, Michal a kol.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013.

<sup>78</sup> *Ibid.*, s. 73.

předpoklad, že moderní literatura se vyučuje v posledním ročníku, který je jednak zatížen opakováním k maturitní zkoušce, jednak zkráceným školním rokem.<sup>79</sup> Zároveň konstatují, že školy (především SOŠ) promarnují své možnosti a učitelé „nepracují se zájmy (osobními preferencemi i profesními zájmy) svých žáků, do seznamu rovněž nepromítají zaměření oboru a školy“<sup>80</sup>. Překvapivým, ale podle našeho názoru pravdivým se může zdát přesvědčení autorů, že počet žáků, kteří vybrané knihy nepřečetli, není zřejmě zanedbatelný.<sup>81</sup> Jak vypadá výuka literatury prizmatem Čuřínovy publikace? Učitelé zůstávají u chronologického řazení učiva, věnují se téměř výhradně kanonickým dílům, neboť si u nich mohou udržovat veškerou interpretační prestiž, jsou tedy garanty „interpretační pravdy“ (tedy zjednodušeného v autoritativních příručkách fixovaného výkladu kanonických textů), kterou pak vyžadují u ústní maturitní zkoušky (i jinde). A žáci? Ti nemají žádnou motivaci k četbě, protože jim není ponechán žádný prostor pro vyjádření či vlastní názor a protože díla, která učitel probírá, je z valné části nezajímají.<sup>82</sup> I podle autorů publikace *Čtenářství v souvislostech* by byl ideálním řešením částečný přesun zájmu z kanonických děl na díla, která zajímají samotné žáky, tedy díla žánrově i dobově bližší žakovským preferencím.<sup>83</sup>

Pro validaci závěrů představených v publikaci *Čtenářství v souvislostech* a ověření stavu po čtyřech letech od Čuřínova výzkumu jsme pro potřeby této práce provedli podobnou analýzu: zaměřili jsme se na 30 seznamů literárních děl k ústní zkoušce společné části maturity z českého jazyka. Na rozdíl od Čuřínova výzkumu jsme se analyzovali pouze seznamy gymnaziální (výhradně z gymnázií státních), které jsou i podle jeho výzkumu variabilnější, otevřenější a obsahují větší počet položek. Na žáka je tedy vedle odpovědnosti za samostatnou četbu kladena i výraznější odpovědnost za výběr děl k maturitní zkoušce. Seznamy jsme vybírali náhodně, snažili jsme se však o územní různorodost, abychom posílili reprezentativnost výzkumu.<sup>84</sup> Naše analýza potvrdila Čuřínův závěr o výraznější variabilitě gymnaziálních seznamů a jejich větším objemu: průměrný počet položek na námi analyzovaných seznamech je 141 (tedy více než dvakrát vyšší než minimální počet), seznamy se počtem položek však velmi lišily (i při našem zúžení oblasti zájmu pouze na gymnázia): na nejobjemnější z nich se vyskytuje 301 položek, nejméně objemný má položek pouhých 60, tedy minimální možný počet. Medián počtu položek je 128, tedy číslo výrazně nižší než

---

<sup>79</sup> Ibid, s. 73.

<sup>80</sup> Ibid, s. 79.

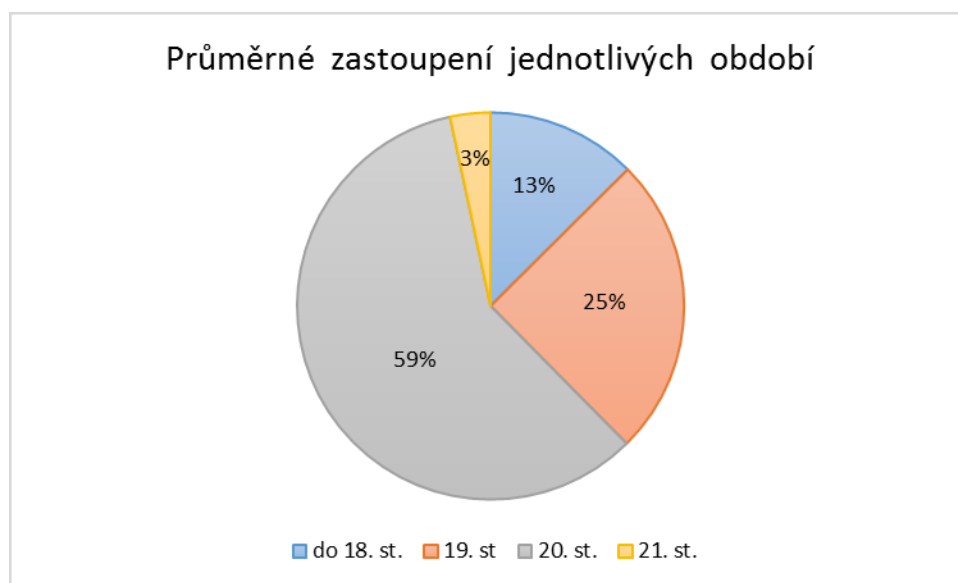
<sup>81</sup> Ibid, s. 57.

<sup>82</sup> Čuřín se svým kolektivem zkoumal i názory žáků, zaměřil se na šestnáctileté chlapce, z jejichž výpovědí tyto závěry formuluje.

<sup>83</sup> Čuřín, Michal a kol.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 25–31.

<sup>84</sup> Každý kraj je v našem výzkumu zastoupen minimálně jednou položkou, žádný z krajů není zastoupen více než 20 % z celkového počtu seznamů.

průměr. Pro naše potřeby jsme spočítali průměrný počet děl v jednotlivých časových obdobích, na následujícím grafu lze pozorovat procentuální zastoupení období v rámci celého seznamu.

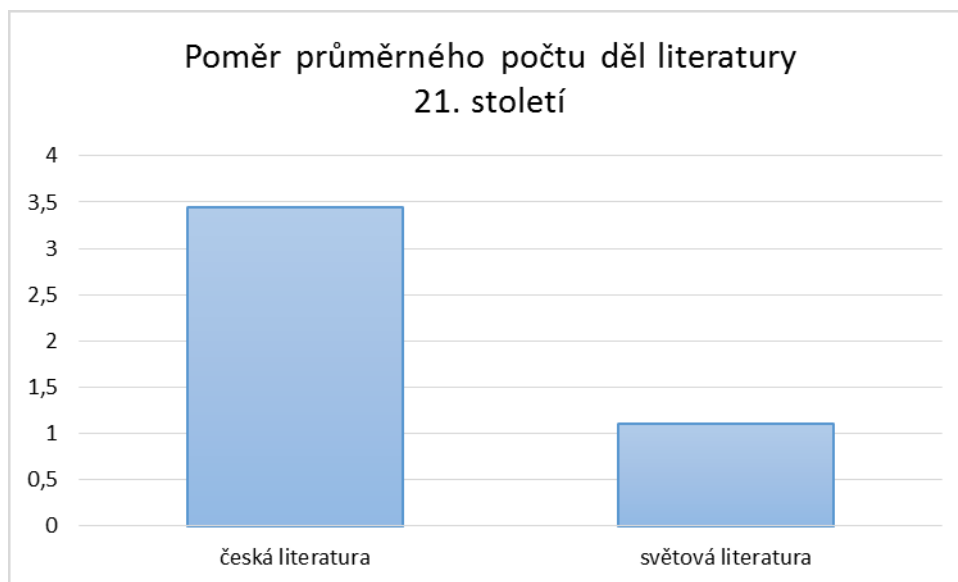


Seznamy obsahují výrazně nejméně děl z období 21. století (3 %), v ostatních obdobích počet děl roste směrem k 20. století: průměrný počet titulů z nejstaršího období představuje 13 % z celku seznamu, díla 19. století jsou zastoupena 25 %, nejvíce děl pochází z 20. století (59%). Pokud ale porovnáme výsledné počty položek v jednotlivých obdobích s kritérii výběru (žák si musí vybrat minimálně 2 díla z období do 18. století, 3 díla z 19. století, 4 díla ze světové literatury 20. a 21. století a 5 děl z literatury české ze stejného období), je zřejmé, že největší prostor pro výběr má žák v období 19. století, kde je koeficient průměrného počtu děl vyděleného minimálním počtem vybraných děl nejvyšší.<sup>85</sup> Nesdílíme tedy Čurínův názor, že v seznamech převládá literatura 19. století, dospěli jsme však k závěru, že vzhledem ke kritériím výběru má žák nejširší možnost volby právě v rámci literatury 19. století. Nejméně prostoru je i v námi analyzovaných seznamech věnováno literatuře 21. století, tedy šířeji pojaté literatuře současné. Za zmínku stojí různorodost seznamů v oblasti literatury 21. století: v šesti ze třiceti analyzovaných seznamů je toto období představováno jednou položkou či chybí úplně, ve třech seznamech se vyskytuje naopak více než deset (v jednom z nich dokonce více než dvacet) děl literatury 21. století. Názor na začleňování (šířeji pojaté) současné literatury do seznamu děl k ústní zkoušce společné části maturity se zřejmě

<sup>85</sup> Tento koeficient jsme vypočítali pro každý seznam: vydělili jsme počet děl v jednotlivých obdobích minimálním počtem knih, které si má žák podle kritérií výběru z daného období zvolit. Následně jsme vypočítali průměrnou hodnotu koeficientu. V 19. století jsme získali číslo 11,7, v období do konce 18. století je průměrný koeficient 8,8 a v rámci 20. a 21. století je jeho průměrná hodnota 9,8, medián pro toto období je však pouhých 8,8 a nejvýrazněji se liší od průměru. Veškerá výsledná čísla jsou zaokrouhlena na jedno desetinné místo.



v jednotlivých školách výrazně liší. Majoritní je podle našeho průzkumu zdrženlivý postoj k literatuře 21. století: průměrný počet položek z tohoto období je 4,7 (procentuálně tedy 3 % z celého seznamu). I v našem výzkumu se potvrdila výrazná dominance české literatury nad literaturou světovou (v období 20. i 21. století), jejich poměr (v průměru ze skutečných čísel) je možné vidět na následujícím grafu.<sup>86</sup>



Kteří autoři píšící v 21. století se v seznamech objevují? I zde můžeme vidět rozdíl mezi literaturou českou a světovou: variabilita českých autorů (i děl) je poměrně nízká, zatímco variabilita děl světových je nepoměrně vyšší. Nejfrekventovanějším českým autorem 21. století je v seznamech děl Miloš Urban (12 výskytů), často jsou zařazeni též Květa Legátová (8 výskytů), Jaroslav Rudiš (8 výskytů), Petr Šabach (6 výskytů) nebo Kateřina Tučková (6 výskytů). Hojně zastoupeny jsou i knihy Ireny Douskové, nejčastějším titulem je v seznamech však *Hrdý Budžes*, vydaný již v roce 1998. Dalšími českými autory, jejichž knihy z 21. století se v seznamech objevují, jsou Hůlová, Viewegh, Balabán, Soukupová, Ajvaz, Hakl, Topol, Havel, Wernisch, Hájíček a Androniková. Ze světových autorů jsou více než jedenkrát zastoupeni Markus Zusak (*Zlodějka knih*), Dan Brown, Andrzej Sapkowski, J. K. Rowlingová, Stieg Larsson a Simon Mawer (*Skleněný pokoj*). Objevuje se však mnoho dalších autorů, kteří se ve třiceti analyzovaných seznamech vyskytli pouze jednou. Z uvedených jmen českých i světových autorů je patrné, že v rámci 21. století výrazně převažuje próza (nejčastěji román) nad jinými literárními druhy. Zároveň je třeba zmínit, že se v seznamech zpravidla neobjevují skutečné novinky (tj. knihy vydané v uplynulých pěti letech), ale spíše knihy z počátku 21. století, které bychom tedy z hlediska naší práce do

<sup>86</sup> Medián pro světovou literaturu 21. století je dokonce 0.

současné literatury již nezařadili. Výraznější výjimkou je v rámci české literatury pouze Kateřina Tučková, jejíž dva poslední romány (*Vyhnání Gerty Schnirch* a *Žitkovské bohyně*) se v seznamech objevují s vysokou frekvencí.

Z analýzy seznamů děl k ústní zkoušce společné části maturity lze vyvodit několik závěrů. Přestože literatura 21. století zpravidla neabsentuje zcela, lze pozorovat evidentní neochotu většiny škol (tedy zřejmě učitelů) novější literaturu do seznamů děl zapojovat. Ústní (státní) maturitní zkouška tedy zpravidla žákům neponechává výraznější volnost na poli současné literatury, svazuje je a klade jim nabízenými díly výrazné meze. Jednou z mezí je, především pro světovou literaturu, začátek tisíciletí (případně mezník ještě starší). Školy nereagují na aktuální události v literárním světě, neobnovují seznamy prostřednictvím obohacování o díla novější literatury a zřejmě je ani nepřizpůsobují zájmu a požadavkům žáků, a nemotivují tak mladé čtenáře k zájmu o současnou světovou ani českou literaturu. V žádném z analyzovaných seznamů se nevyskytla položka skutečně současná, tedy kniha nejnovější literatury (např. vydaná v loňském roce). Zároveň lze pozorovat výrazný rozptyl: většina škol na literaturu 21. století rezignuje téměř kompletně, několik z nich se naopak snaží seznam o novější literaturu cílevědomě obohacovat. Tyto dvě tendence lze velmi dobře vidět na tabulce celého výzkumu, ale i v rozdílech mezi průměrem a mediánem při výpočtech: zatímco v nejstarším období a v 19. století se tyto dvě hodnoty výrazně neliší, v období 20. a 21. století je mezi nimi rozdíl nápadnější (medián je vždy nižší než průměr).<sup>87</sup>

#### **4.4. Názor účastníků výukového procesu**

Rozbor stavu současné výuky završíme krátkou analýzou názorů účastníků výukového procesu, tedy učitelů a žáků. Učitelské názory čerpáme z rozhovorového, případně dotazníkového šetření mezi deseti vybranými gymnaziálními učiteli, který sloužil primárně pro zjišťování strategií a metod využívaných pro výuku současné literatury. Navzdory malému množství dotazovaných učitelů se domníváme, že určitý pohled na současný stav výuky získáme. Při výběru učitelů jsme se totiž snažili posílit reprezentativnost způsobem výběru učitelů: každý z nich vyučuje na jiném gymnáziu, snažili jsme se též vybírat školy z různých oblastí České republiky. Nechceme však zastírat, že námi získané učitelské názory mohou být velmi zkreslené a nelze je paušalizovat nebo z nich vyvozovat obecné platné závěry. Žákovské názory jsme získávali dotazníkovým výzkumem mezi absolventy středních škol. Tento dotazník byl prezentován na internetu v období školního roku 2016/2017, ukončen byl v dubnu 2017. Dotazník vyplnilo celkově 138 absolventů středních škol. Každý

---

<sup>87</sup> Kompletní dokumentace k výzkumu je připojena v příloze č. 1.

z výzkumů je založen na jiném principu: učitelský na principu kvalitativním, žákovský na kvantitativním. Jejich výsledky tedy budou prezentovány odlišným způsobem.

Většina z dotazovaných učitelů na otázku, zda vnímají současnou literaturu v rámci středoškolské výuky za téma problematické, odpověděla kladně. Pro tento názor mají různé důvody: se současnou (či novější) literaturou se pojí určité specifické problémy, o nichž pojednáme v dalších kapitolách, zároveň je to téma, které je vyučováno v nejméně příznivém období středoškolského studia, ve druhé polovině čtvrtého ročníku. Podle některých učitelů se současná literatura učí málo či vůbec, většina pedagogů se však shodla na názoru, že se k ní ve čtvrtém ročníku většinou „dojde“ a že se jí gymnaziální učitelé nevyhýbají a učí ji (jedna z učitelek se domnívá, že zájem o současnou literaturu je privilegovaná možnost gymnázií, protože na tomto typu škol má český jazyk a literatura vyšší hodinovou dotaci než na školách středních odborných, kde se podle ní současná literatura téměř neučí). K tomuto názoru je však nutné připojit zjištění, že většina dotazovaných učitelů chápe „současnou literaturu“ jako literaturu od roku 1989 do současnosti. Učitelé tedy vnímají toto téma jako problematické, nejsou spokojeni s postavením současné literatury ve středoškolské výuce, a proto se většina z nich se snaží hledat nové možnosti a příležitosti k posílení výuky současné literatury a někteří mají dojem, že se stejným způsobem snaží i jejich kolegové, jiní jsou vůči učitelům češtiny skeptičtější.<sup>88</sup>

Jejich názor můžeme srovnat s přesvědčením žáků, případně absolventů středních škol. 35,5 % absolventů SŠ (z nichž je 87 % gymnazistů, zbylých 13 % jsou absolventi SOŠ s maturitou) tvrdí, že ve výuce literatury dospěli až do současnosti, pro 27,5 % skončili dějiny literatury na střední škole v devadesátých letech, 20,3 % se zastavilo už okolo roku 1989, v 10 % případů nedospěli v historii literatury ani k roku 1989.<sup>89</sup> Již zde tedy vidíme částečný rozpor s názory učitelů, kteří považují za samozřejmé, že „současné literatuře“ se středoškolští (gymnaziální) učitelé „nevyhýbají“. Dále měli bývalí středoškoláci vypsát „nejsoučasnější“ autory, o nichž ve škole hovořili. Nejčastěji zmiňovali Michala Viewegha: uvedlo ho 52 respondentů, tedy téměř polovina z celkového počtu. Rozdíl mezi Vieweghem a dalšími autory je propastný: druhý nejčastěji zmiňovaný byl v našem dotazníku Václav Havel, kterého uvedlo 16 respondentů. Mezi nejfrekventovanějšími se objevují především autoři starší generace (případně autoři již nežijící): Kundera (12 respondentů), Hrabal (6 respondentů), Škvorecký (5 respondentů), Lustig (4 respondenti). Někteří uvádějí autory mladší, například Topola (6 respondentů), Urbana (4 respondenti), autoři nejmladších

---

<sup>88</sup> Kompletní výsledky výzkumu jsou připojeny k práci v příloze č. 2.

<sup>89</sup> Chybějících 6,5% vybralo odpověď „ostatní“.

generací se objevují nejméně: nejčastěji Tučková (5 respondentů) a Hůlová (5 respondentů).<sup>90</sup> Zdá se tedy oprávněné pochybovat i o tom, zda „do úplné současnosti“ dospělo skutečně 35,5 % žáků, neboť Vieweghovy bestsellery z devadesátých let nepovažujeme v této práci, z perspektivy roku 2017, za současnost.<sup>91</sup> O fungování současného literárního života (tj. o existenci ocenění, časopisů, nakladatelství apod.) učitelé standardně žáky neseznamují vůbec: 60,9 % absolventů tvrdí, že ve škole o těchto aspektech kulturního života nehovořili vůbec, v 33 % případů zmiňoval učitel pouze některé z nich, a to v omezené míře, pouze 5 % bývalých studentů tvrdí, že se těmito tématy zabývali výrazněji. Na závěrečnou otázku, zda by ocenili výraznější zapojení současné české literatury, odpovědělo 71 % respondentů kladně. Názor absolventů středních škol na stav výuky literatury, především na pozici současné literatury v ní, je tedy poměrně negativní, situaci hodnotí kritičtěji než učitelé. Přestože někteří z nich preferují současnou světovou literaturu, zapojení jakékoliv současné či novější literatury do výuky na středních školách by značné množství z nich ocenilo. Jako tečku za touto kapitolou lze doplnit názor současných středoškoláků, konkrétněji žáků septimy osmiletého gymnázia v Praze, jimž bylo nabídnuto jako jedno z témat odborné úvahy právě téma postavení současné literatury ve výuce<sup>92</sup>. Šest žáků si téma vybralo (jednalo se o druhé nejpoblárnější téma vůbec) a jejich názor byl jednotný a jasný: současná literatura by se učit měla, čteme ji, zajímá nás, chtěly bychom o ní hovořit i ve škole.

#### **4.5. Závěry o pozici současné literatury ve výuce**

Jaký závěr lze tedy vyvodit o pozici současné české literatury na středních školách perspektivou veškerých zkoumaných zdrojů? Její pozice není nijak výrazná, v rámci středoškolské výuky bychom ji mohli označit za okrajovou, marginální, v některých případech dokonce za zcela absentující. Přestože legislativní změny přinesly do vzdělávacího systému nové možnosti, literární výuka se stále drží tradičních principů: chronologického řazení učiva, důrazu na základní etapy vývoje literatury, jejich hlavní představitele a kanonická, tedy především v učebnicích fixovaná, díla. Současná literatura, česká i světová, se tak stává tématem periferním, které do výuky není zapojováno vůbec nebo je mu věnována pozornost na konci středoškolského studia, tj. v období před maturitní zkouškou. Přehlížení současné literatury může být způsobeno i tím, že ve státní maturitní zkoušce se současná literatura výrazněji neobjevuje, a proto jí žáci (ani učitelé) ve čtvrtém ročníku, nejčastěji

<sup>90</sup> Seznam veškerých zmíněných autorů i kompletní výsledky výzkumu jsou k práci připojeny v příloze č. 3.

<sup>91</sup> Zároveň se na výsledcích našeho výzkumu velmi dobře ukazuje, co je ve školách prezentováno jako „současná literatura“ a jaké nedostatky či nepřesnosti obraz současné literatury má.

<sup>92</sup> Téma doslova znělo: „Zapojení současné literatury do výuky na středních školách (klady a zápory z pohledu studentů)“.

v jeho druhé polovině, nevěnují mnoho pozornosti. Přesto je současná literatura považována za téma hodné pozornosti (jak je zřejmé například v *Českém jazyce a literatuře* a v některých odborných publikacích) a za výrazný motivační činitel, především vzhledem k individuálnímu čtenářství. Někteří autoři (i samotní učitelé) poukazují problematickou pozici současné literatury a nevyužitý potenciál, který může pro středoškolskou výuku představovat.

## 5. Problematika současné literatury ve školním prostředí

### 5.1. Specifika současné literatury

Současná literatura, jak ji v naší práci vnímáme, je specifickou kategorií. Než se přesuneme k problémům, které představuje pro školní výuku a účastníky vzdělávacího procesu, zaměříme se na obecnější rámec způsobu její reflexe. Existuje rozdíl mezi reflexí literatury současné a literatury starší? Zřejmě ano a velmi výrazně ho reflektují odborné publikace zabývající se novější literaturou.

Klíčovou kategorií je v tomto kontextu fixovanost<sup>93</sup>. Starší česká literatura je zachycena jako monolitický celek mnohými autoritativními kompendii, nověji především čtyřdílnými *Dějiny české literatury*, které vznikaly na půdě Akademie věd, literatura po roce 1945 pak především *Dějiny české literatury 1945–1989* od autorského kolektivu vedeného Pavlem Janouškem. Situace současné či novější literatury je v tomto ohledu komplikovanější. Přestože existují akademické práce, které se snaží o její reflexi, zdůrazňují různými způsoby neusazenost a prozatímní nefixovanost novější literatury (její estetické hodnoty, interpretace atd.), a pojmají ji proto odlišným způsobem. To se týká především publikací *V souřadnicích volnosti* a *V souřadnicích mnohosti*, jejichž ambicí je výběrově zmapovat nejnovější českou literaturu (respektive literaturu devadesátých a nultých let). Obě publikace se skládají z úvodních shrnujících částí, které se zabývají dobovým kontextem a tendencemi literatury daného období, jejich hlavním těžištěm jsou však samostatná „interpretační hesla“<sup>94</sup>, v nichž jeden literární vědec představuje svou interpretaci jednoho literárního textu. Tato „fragmentární“ struktura navazuje na starší publikace (např. *Český Parnas*, v němž je postulována zásada specifického „pohledu ,zezdola“<sup>95</sup>, tedy pohledu začínajícího u samotných literárních textů) a je volena jako příhodný způsob hovoření o současné, či spíše novější literatuře. Specifičnost této kategorie literatury reflektuje v úvodu k „druhému dílu“<sup>96</sup> Fialová: „Snažili jsme se podat plastický obraz současné české literatury, a to s vědomím, že tento obraz je doposud neusazený. Naším cílem není normovat, ale přispět do diskuse a nabídnout náhled na rozmanité spektrum původních slovesných děl nového

<sup>93</sup> Záměrně se vyhýbáme termínu „kanoničnost“, neboť otevírá mnohé další otázky, jimž se nemůžeme kvůli rozsahu práce dále věnovat.

<sup>94</sup> Fialová, Alena, ed.: *V souřadnicích mnohosti: česká literatura první dekády jednadvacátého století v souvislostech a interpretacích*. Praha: Academia, 2014, s. 9.

<sup>95</sup> Holý, Jiří a kol. *Český Parnas: literatura 1970–1990: interpretace vybraných děl 60 autorů*. Praha: Galaxie, 1993, s. 404.

<sup>96</sup> Nejedná se o skutečné „díly“, spíše o dvě navazující kompendia.

tisíciletí.“<sup>97</sup> a dále „Nekladli jsme si za úkol vytvořit kanonizační příručku a poměřovat kvalitu a uměleckou přesvědčivost jednotlivých děl. Nabízíme pouze své ‚čtení‘ nové dekády, již z našeho pohledu charakterizuje živel mnohosti a různosti. Jsme si vědomi rizik, která přináší krátký odstup od sledovaného období, a toho, že skutečný význam a hodnotu jednotlivých děl prověří až čas.“<sup>98</sup> Přístup k „současné“ literatuře je tedy chápán jako specifický, odlišný a zřejmě i komplikovanější, neboť s sebou přináší různá rizika. Fialová reflektuje současnou literaturu jako neusazenou, nefixovanou a „v diskusi“, do níž chtějí jednotliví interpreti přispět. Tento pohled naprosto odpovídá naší snaze o změnu chápání literatury ve středoškolské výuce.

Nutnost specifického způsobu popisu novější literatury reflektuje hojně i Lubomír Machala, který se tímto tématem dlouhodobě zabývá. V předmluvě k *Panoramatu české literatury 2* mluví o „principu pyramidu postavené na špičku“<sup>99</sup>, dle něž je nutný nárůst množství literárního materiálu směrem k současnosti, neboť čím je literatura novější, tím méně podrobně a v menším množství prací je reflektována<sup>100</sup>. Této koncepci odpovídá i rozčlenění *Panoramatu literatury* na dva díly: první z nich pokrývá období od počátku literatury do roku 1989, druhý období od roku 1989. (Pro přesnost je nutné zde uvést, že první díl je oproti druhému přibližně dvakrát objemnější.) Ještě specifičtější podobu má Machalova další publikace, *Průvodce po nových jménech české poezie a prózy 1990–1995*<sup>101</sup>. I zde je konstatována nutnost rozdílného přístupu k současné literatuře a autor v ní (nebo alespoň v její hlavní, slovníkové části) naprosto rezignuje na hodnocení a uzavírání do kapitol, jeho cílem je pouze prezentovat fakta.

I výše uvedené publikace si však zachovávají určitý časový odstup od zkoumaného materiálu. *V souřadnicích volnosti* z roku 2008 reflektuje literaturu devadesátých let 20. století, *V souřadnicích mnohosti*, vydané v roce 2014, se zabývá literaturou nultých let a situaci po roce 2010 se věnuje jen velmi okrajově. „Opoždování“ je v odborných publikacích tohoto typu nevyhnutelné. Doménou reflexe současné literatury (v našem pojetí) jsou tedy především recenze, které, stejně jako interpretační kapitoly ve výše zmíněných publikacích, nabízejí jedno individuální čtení literárního textu, recenzenti v něm formulují svůj subjektivní názor a hodnotící soud, a tak přispívají do diskuse o daném literárním díle.<sup>102</sup>

---

<sup>97</sup> Fialová, Alena, ed.: *V souřadnicích mnohosti: česká literatura první dekády jednadvacátého století v souvislostech a interpretacích*. Praha: Academia, 2014, s. 9.

<sup>98</sup> Ibid, s. 10.

<sup>99</sup> Machala, Lubomír et al.: *Panorama české literatury*. Praha: Knižní klub, 2015, s. 9.

<sup>100</sup> Ibid, s. 9.

<sup>101</sup> Machala, Lubomír: *Průvodce po nových jménech české poezie a prózy 1990–1995*. Olomouc: Rubico, 1996.

<sup>102</sup> Tento rozdíl v uchopování literatury spočívá v rozdílu mezi literární historií a literární kritikou.

## 5.2. Školní prostředí

V předcházejících odstavcích jsme na konkrétních příkladech ukázali, že současná literatura je reflektována jiným způsobem než literatura starší. Nyní se zaměříme na projevy specifického způsobu její reflexe ve středoškolském prostředí. Jako oporu pro naše úvahy využijeme vedle dalších zdrojů i rozhovory se středoškolskými učiteli. Primárním zjištěním z rozhovorů je fakt, že většina dotazovaných pedagogů považuje pozici současné literatury ve středoškolské výuce za problematickou a vnímají určité komplikace pojící se s její výukou. Takto se vyjádřilo devět dotazovaných učitelů z deseti. Tento názor sdílejí dotazovaní učitelé s některými odbornými publikacemi, problematičností výuky současné či novější literatury se výrazně zabývají především publikace, jejichž hlavním tématem je rozvoj čtenářství. V následující kapitole představíme komplikace, které se pojí se současnou literaturou v rámci středoškolské výuky. Tyto komplikace by bylo možné zařadit do čtyř okruhů, každý z nich je však souborem dílčích rozličných aspektů.

### 5.2.1. Tradice

#### 5.2.1.1. *Chronologický princip řazení učebních témat*

Jeden z nejvýraznějších jevů, který ztěžuje zapojení současné literatury do hodin literární výchovy, je tradice chronologického pojetí výuky, na niž se zaměříme z hlediska časového, ale i z hlediska pojetí literární výuky, který představuje. Ve čtyřletém středoškolském cyklu se v rámci chronologického řazení učiva postupuje od počátků literatury směrem k současnosti (různým způsobem pojaté), učitelé tedy poukazují na nepříznivé postavení současné a novější literatury, která je jako samostatný celek do výuky zařazena až ve druhé polovině čtvrtého ročníku, kdy mají studenti maturitních ročníků mnoho jiných starostí. Neopomíňme také fakt, že s nástupem státní maturity se čtvrtý ročník výrazně zkrátil.<sup>103</sup> Ke zkrácení školního roku maturantů se často přidává i pověstné „nestíhání“, a žáci tak bývají někdy ochuzeni o současnou literaturu úplně. Na nepříznivou pozici současné literatury v rámci čtyřletého rozložení literární výuky upozorňují i některé odborné publikace či odborné články.<sup>104</sup>

Problém časový plyne z pojetí výuky literatury. Cílem některých učitelů je představit pomyslný „celek“ literatury (Hník mluví v této souvislosti o „kvantitě bývalých osnov“<sup>105</sup>),

---

<sup>103</sup> Letos (tj. v roce 2017) se písemná práce z českého jazyka a literatury píše již 11. 4., na první týden v květnu jsou pak naplánovány didaktické testy a další písemné práce.

<sup>104</sup> Například Čuřín, Michal a kol.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013.

<sup>105</sup> Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 27.



chtějí žáky seznámit s (zdánlivě) komplexním systémem, v němž z jejich pohledu nebude nic důležitého chybět. Z pojetí literatury (nejčastěji dějin literatury) jako komplexního celku či systému plyne několik problémů, z nichž zmiňme vůli postihovat celé „předimenzované kurikulum“<sup>106</sup> a názor, že současná literatura není do výuky zařaditelná dřív než ve čtvrtém ročníku, neboť z hlediska systému patří až na konec středoškolského studia. I kdyby učitelé opustili tuto myšlenku a chtěli současnou literaturu do výuky zařazovat již dříve, nastává problém, kam ji v rámci strukturovaného řazení učiva zařadit, aby neškodila přehlednosti a systematickosti literárněhistorickému výkladu. Někteří z učitelů hledají možnosti, jak současnou literaturu zapojit dříve než ve čtvrtém ročníku, většinou jí ale věnují pozornost spíše okrajovou, vyčleňují ji mimo centrální výuku, protože hlavním těžištěm hodin je systematický výklad (dějin) literatury. Nutno podotknout, že takto pojatá systematickosti usnadňuje učitelům práci (například vzhledem ke způsobu fixace literatury v souborných dějinách a učebnicích) a žákům orientaci v probíraných tématech. Zato ale učitelům zásadním způsobem omezuje a limituje jejich možnosti zařazení jiných témat. Větší prostor pro experimentování s různými typy textů otevírá tematické řazení literárního učiva. Nabízí se však otázka, zda učitelé při tomto způsobu výuky své možnosti využívají, nebo zda se věnují opět jen dějinám literatury, nyní uspořádaným v jiný „systém“.

#### **5.2.1.2. Učebnice**

Výrazným nositelem tradičního, chronologického řazení učebních témat jsou učební materiály, především učebnice. Učebnice nebo čítanky jsou (podle většiny učitelů i teoretiků) nezbytným studijním materiálem, pedagogové se s nimi tedy snaží pracovat a není vyloučeno, že mají tendenci upravovat podle nich svou výuku, nechávat se jimi vést. Při analýze nejběžnějších českých učebnic<sup>107</sup> zjistíme, že ve většině z nich (a to především v těch nejpoužívanějších), je učivo řazeno podle chronologického principu. Dnes používané učebnice vznikaly před deseti až dvaceti lety, většina z nich se tedy zrodila v odlišných legislativních a společenských podmínkách, než panují v současné době, a rychle tak ztrácejí na aktuálnosti. S učebnicemi se pojí mnohé další problémy, na které se však zaměříme v následujících kapitolách. Jedinou komplexní učebnicovou řadou pro střední školy uplatňující tematické řazení učebních celků, je Lippmannova *Příručka k výuce literatury na střední škole*<sup>108</sup>, která však nemá doložku MŠMT. O alternativní či doplňující koncepcce se snažili již

---

<sup>106</sup> Ibid, s. 27.

<sup>107</sup> Seznam analyzovaných učebnic lze nalézt v závěrečné bibliografii.

<sup>108</sup> Lippmann, Karel: *Příručka k výuce literatury na střední škole. IV. díl*. České Budějovice : Biskupské gymnázium J.N. Neumanna, 2005.

v devadesátých letech také Kostečka v učebnici *Do světa literatury jinak*<sup>109</sup> a Martinková v jednom z dílů své *Literatury*<sup>110</sup>, jejich učebnice se však zaměřují pouze na literární teorii (demonstrovanou ve většině případů na kanonických textech české literatury), pro diskusi o současné literatuře na středních školách tedy nejsou podnětné.

Kromě chronologického přístupu patří k tradicím české (a nejen české) literární výuky vystavění dějinné řady na „velkých“ osobnostech, tedy na autorech reprezentujících vrcholy daného období. Že je tento způsob výuky stále využíván, dokazuje i Hníkův výzkum, v němž studenti mluví o literatuře jako o seznamu „autor – dílo“<sup>111</sup>, dotazovaní učitelé (kriticky) reflektují vystavění výuky na „medailonových“<sup>112</sup> autorech. K tomuto chápání literatury výrazně nabádá i *Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí*, v němž se kromě hlavních „epoch, směrů, proudů, hnutí a skupin“<sup>113</sup> a žánrů objevují především jména autorských osobností. I při analýze učebnic zjistíme, že „velké“ autorské osobnosti jsou výrazným stavebním kamenem výuky (především období druhé poloviny 20. století): setkáváme se s nimi již na přebalech některých učebnice, důležitou součástí učebnicových textů bývají autorské medailony či profily (Nezkusil<sup>114</sup>, Soukal<sup>115</sup>), autorská jména jsou v některých z nich i nosným principem strukturace kapitol (Blažke<sup>116</sup>) atd. Nemožnost postihnout život a tvorbu autora jako celek se tedy zdá být dalším problematickým faktorem specifickým pro současnou literaturu. K této problematice poznamenejme, že na podobném metodologickém principu je založen čtvrtý díl „akademických“ *Dějin české literatury*, v němž jsou v samostatných monografických kapitolách zpracování pouze autoři, jejichž životní dílo je již uzavřené.<sup>117</sup>

### 5.2.1.3. Tradice a učitelé

Nabízí se otázka: Proč ve výuce literatury tak výrazně projevuje tradice (ve výběru textů, způsobu výuky atd.), přestože učitele v některých aspektech limituje? Nebylo by možné

<sup>109</sup> Kostečka, Jiří: *Do světa literatury jinak: úvod do čtenářství a studia literatury: učebnice teorie literatury pro 1.–4. ročník středních škol*. Praha: SPN, 1995.

<sup>110</sup> Martinková, Věra: *Literatura 1: alternativní učebnice pro 1.–4. ročník středních škol*. Praha: Trizonia, 1991.

<sup>111</sup> Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 24.

<sup>112</sup> Tedy na autorech, kteří jsou specifickým způsobem představováni učebnicemi (v monografických autorských kapitolách) a jejichž znalost je vyžadována maturitními dokumenty, především *Seznamem literárních žánrů a autorů k didaktickému testu z českého jazyka a literatury*.

<sup>113</sup> *Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí*, s. 3. Dostupné online na [http://www.novamaturita.cz/seznam-literarnich-zanru-a-autoru-k-didaktickemu-testu-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404038378.html]. Přístup 6. 4. 2017.

<sup>114</sup> Nezkusil, Vladimír a kol.: *Česká a světová literatura po r. 1945 pro 4. ročník středních škol*. Praha: Fortuna, 2000.

<sup>115</sup> Soukal, Josef a kol.: *Literatura pro IV. ročník gymnázií*. Praha: SPN, 2005.

<sup>116</sup> Blažke, Jaroslav: *Kouzelné zrcadlo literatury. Od železné opony k postmoderně*. Praha: Velryba, 2005.

<sup>117</sup> Mukařovský, J.; Pešat, Z., Strohsová, E. (eds.): *Dějiny české literatury IV: literatura od konce 19. století do roku 1945*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 8.

s tradičními postupy experimentovat, upravovat je a pozměňovat, a nacházet tak nové cesty? Tradice je výrazným činitelem v rámci celého školství. Z pedagogicko-psychologických výzkumů plyne, že velký vliv na formování učitele mají někteří pedagogové, s nimiž se dotyčný setkal jako žák<sup>118</sup>. I takto může nastat (někdy neuvědomělý) konflikt s tradicí: mladý učitel má uchovány v paměti určité vzorce chování a způsoby učení, které úspěšně uplatňoval jeho středoškolský učitel, sám se však nachází v pozici učitele o několik let později a v odlišných společenských podmínkách. Tento psychologický fenomén, přinášející i mnohé klady, zprostředkovává tradici, s níž je však nutné dále pracovat a adaptovat ji na nové podmínky.

Ve stručnosti poukážeme na další problém spjatý s tradicí, kterým je vysokoškolská příprava učitelů. Na českých pedagogických (i filozofických) fakultách je literatura vyučována především chronologicky (tradiční jsou vysokoškolské předměty s názvy jako například Česká literatura 19. století apod.), a přestože jsou studentům nabízeny například rozšiřující semináře, které se řídí jinými principy, jádro výuky literatury, představované často povinnými přednáškami, zůstává chronologicky řazené. I vysoké školy tedy vedou budoucí učitele k chápání literatury jako chronologicky řazeného systému. Přestože mnozí didaktici (a jiní odborníci) volají po odlišném řazení literárního učiva, nastupující učitelé, kteří jsou formováni pouze tradičním způsobem a byli během celého svého studia vedeni k chápání literatury jako chronologické řady, nebudou zřejmě tradiční, chronologický způsob výuky zásadním způsobem proměňovat.

## **5.2.2. Současná literatura**

### **5.2.2.1. Specifický způsob reflexe současné literatury**

V této kapitole navážeme na část o specifickém způsobu reflexe současné literatury a budeme se věnovat projevům této specifčnosti ve školním prostředí. Čtenáři, mezi nimi i učitelé, jsou konfrontováni s obrovským množstvím vycházejících literárních děl. Dotazovaní učitelé poukazují na „nezmapovanost“, „neproověřenost“ či teoretickou nezpracovanost současné literatury, na větší nároky kladené na učitele, který se snaží „zprostředkovat chaos současné literatury“. Zde je nutné poznamenat, že ona „nezmapovanost“ je jistě výraznější než například u kanonických děl 19. století, rozhodně ji ale nemůžeme paušalizovat. Snahy postihnout nejnovější literární tvorbu jsou v současnosti velmi výrazné: existují publikace, které se snaží soudobou či novější tvorbu mapovat (uvedme např. *V souřadnicích mnohosti* či *Cenové bilance*), již několik let je Ústavem pro českou literaturu Akademie věd ČR

---

<sup>118</sup> Šebesta, Karel: *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005, s. 15.

každoročně organizována akce s názvem Česká literatura: první bilance, jejímž cílem je ústy literárních vědců zhodnotit uplynulý rok z hlediska nově vydané literatury. V České republice fungují i mnohá ocenění, která upozorňují na současné knihy. Problém podle nás netkví v nezmapovanosti, ale v odlišném způsobu reflexe současné literatury. Jedná se o kategorii specifickou, a proto je reflektována jiným způsobem a prostřednictvím jiných komunikačních platforem, centrem zájmu o ni jsou především recenze. Proč pedagogům tyto způsoby mapování nestačí? Učitelé pro výkon své profese (a žáci pro schopnost absorbovat nové poznatky) potřebují učivo uspořádané (nehledě na způsob či kritéria uspořádání) a fragmentárnost reflexí současné literatury výrazně nesouzní s tímto principem (jak bezděčně naznačila i jedna z dotazovaných učitelek užitím výrazu „chaos“). Jinak řečeno: problém učitelů zřejmě netkví v nezmapovanosti tématu současné literatury, ale spíše v neschopnosti didakticky zpracovat mnohost současné tvorby (a současných reflexí o ní), případně v nedostatku podnětů a inspirace ke zpracování didaktických materiálů (připomeňme, že se nelze opírat o hotové učební materiály ani o učebnice).

### **5.2.2.2. „Neprověřenost časem“**

S nezmapovaností se pojí i problém „neprověřenosti časem“. Učitelé si v rozhovorech stěžují také na obtížnost výběru děl, s nimiž budou pracovat (případně na neznalost a nedostatečnou informovanost). Nechtějí žákům představovat texty, které budou za několik let zapomenuty, které nebudou v budoucnu považovány za dostatečně kvalitní a hodnotné. (Připomeňme, že stejnou úvahou se zabývá i Alena Fialová v publikaci *V souřadnicích mnohosti*, když mluví o tom, že „skutečný význam a hodnotu jednotlivých děl prověří až čas“<sup>119</sup>.) Učitelé mají tendenci seznamovat žáky pouze s tím „podstatným“ či „klíčovým“, proto pro ně může být novost a „neprověřenost“ současných literárních děl principiálním problémem. Někteří z nich zřejmě výše zmíněné problémy nepřekonají vůbec, jiní se snaží řídit se vlastním úsudkem a sledovat literární (a jiné) časopisy, v nichž se utvrzují o svých názorech a hledají další inspiraci.<sup>120</sup> Tento způsob přípravy na výuku je bezesporu velmi časově i invenčně náročný a předpokládá výrazný zájem ze strany učitele a značnou sebedůvěru. Na problematiku učitele se však zaměříme v dalších kapitolách. Někteří pedagogové, kteří jsou schopni tyto problémy překlenout, se nevěnují pouze současné literární tvorbě, ale pracují v hodinách ale i s recenzemi, aby žáci viděli a pochopili právě onu specifickou současné literatury. (Tento způsob výuky se objevuje i v některých učebnicích, kde je aplikován na literaturu starší. Recenze a jiné reflexe literární děl jsou prezentovány

<sup>119</sup> Fialová, Alena, ed.: *V souřadnicích mnohosti: česká literatura první dekády jednadvacátého století v souvislostech a interpretacích*. Praha: Academia, 2014, s. 10.

<sup>120</sup> Konkrétní odpovědi učitelů a jejich četnost lze najít v příloze č. 2.

například v Blažkeho učebnicové řadě *Kouzelné zrcadlo literatury*<sup>121</sup>.) Studentům je tak umožněno vidět průběh vyjednávání o literárním textu, konfrontovat své názory a postřehy s názory literárních vědců, případně srovnávat různé recenze a hodnotit je.<sup>122</sup> Při tomto přístupu však musí učitel výrazně spoléhat sám na sebe a musí být předem přesvědčen o efektivitě a užitečnosti svého konání.

### **5.2.2.3. Kvalita současné literatury**

Poslední otázkou týkající se samotné současné literatury je otázka její kvality. Pochybnosti o kvalitě současné literatury lze vysledovat mezi středoškolskými učiteli i mezi osobami zabývajícími se literaturou profesně. I tyto pochybnosti mohou být (a zřejmě i jsou) jednou z příčin, proč se učitelé brání zapojování současné literatury do výuky. Začneme učiteli: rozptyl mezi odpověďmi v našem dotazníkovém šetření je výrazný, objevují se učitelé, kteří kvalitu současné české literatury nezpochybňují, ale i ti, kteří o ní (nebo alespoň její výrazné většině) pochybnosti mají.<sup>123</sup> Dotazovaní učitelé se tedy snaží vyhledávat texty podle svého názoru kvalitní a do výuky je zapojovat, někteří, přestože by s žáky o současné literatuře rádi mluvili, mají dojem, že „není o čem mluvit“, že není mnoho současných knih, které by stály za pozornost. (Jeden učitel také odpověděl, že v minulosti se objevuje mnoho děl, mnohem kvalitnějších, není tedy důvod se zajímat o průměrné, současné texty.)

V podobných úvahách nejsou učitelé sami. O kvalitě či nekvalitě současné české literatury se výrazně debatuje od začátku tisíciletí i v odborných kruzích. Diskuse na toto téma se v prvním desetiletí 21. století objevovala na stránkách literárních časopisů i běžných deníků. Silný skeptický hlas zazníval (a dodnes zaznívá) z úst Štefana Švece, který ve svých článcích (např. *Krise české literatury: Pár povrchních marketingových keců v A2*<sup>124</sup>) ostře odsuzuje stav současné české literatury. Švec se, především ve své polemice s Feřtekem, ohrazuje také proti zapojování současné literatury do středoškolské výuky, ve svém článku *Maturita z Viewegha se vyhraňuje zařazování současných či novějších děl do seznamů četby ke společné části maturitní zkoušky a opět odsuzuje literaturu posledních třiceti let pro její nevalnou kvalitu.*<sup>125</sup> V reakci na kritické hlasy zaznívají komentáře pro současnou českou literaturu příznivější, například Janouškova reakce na zmíněný Švecův článek o krizi české

---

<sup>121</sup> Blažke, Jaroslav: *Kouzelné zrcadlo literatury. Od železné opony k postmoderně*. Praha: Velryba, 2005. A další díly učebnicové řady.

<sup>122</sup> Při tomto postupu je nutné zohledňovat znalosti a dovednosti konkrétní třídy, nicméně bychom na něj neměli rezignovat, protože jeho pomocí lze podle našeho názoru rozvíjet právě kritické myšlení, čtenářskou gramotnost a další dovednosti.

<sup>123</sup> Podle jednoho z učitelů nesouvisí jejich názor s konkrétními (současnými) literárními texty, ale spíše s určitým „ustrnutím“. Názor o „nekvalitní“ současné literatuře se podle něj v některých případech vztahuje na současnou literaturu jako celek bez obeznámení s konkrétními díly.

<sup>124</sup> Švec, Štefan: *Krise české literatury: pár povrchních marketingových keců*, in *A2* 4, 2008, č. 13, s. 1 a 16–17.

<sup>125</sup> Švec, Štefan: *Maturita z Viewegha*, in *Právo* 25, 2015, č. 945, s. 4. Salon.

literatury (Krise krize aneb andělé svržení z nebe to nemají lehké v *Tvaru*<sup>126</sup>) nebo Topolův článek s názvem v rámci této diskuse kontroverzním a provokativním: Zlatý věk české literatury<sup>127</sup>. Topol v něm obhajuje kvalitu mladé české literatury a poukazuje na její úspěchy v zahraničí. Bouřlivou diskusi rozpoutal svou kritikou stavu současné literatury i Josef Chuchma během První bilance 2013, jehož úkolem bylo zhodnotit prózu uplynulého roku. Podle jeho mínění nevznikla v reflektovaném roce žádná kniha, která by byla výjimečná a o níž je třeba se v bilanci zmínit.<sup>128</sup> V kontextu diskusí o současné české literatuře lze též připomenout diskuse o „čekání na velký román“.<sup>129</sup>

Je tedy současná česká produkce tak nekvalitní, že není třeba ji ve škole zmiňovat? Stejně jako Pavel Janoušek nepřikládáme úvahám o „krizi české literatury“ velkou váhu a ztotožňujeme se spíše s názory odpůrců myšlenky, že současná česká literatura nemá co nabídnout. Kritické příspěvky totiž volají především po větším vlivu literatury, po „velkých literárních osobnostech“, což jsou aspekty mimoliterární, a proto podle nás málo relevantní. Vzhledem k předchozí kapitole o tradici je zajímavé, jak jsou někteří kritici současného stavu (Švecem počínaje) ve svých úvahách stigmatizováni „velkými osobnostmi české literatury“, současnou literaturu porovnávají s Hrabalem, Haškem, Kunderou apod. „To, v čem žijeme, má existenciální a důležitý základ, nabízí materiál pro velkou literární frašku i tragédii, jenom je napsat. Tak jak to dokázal Hašek, jak to uměl Hrabal,“ píše ve svém článku Švec.<sup>130</sup> Současná tvorba je odsuzována prizmatem vrcholných textů a osobností našich literárních dějin. Současným autorům je kladeno za vinu, že nejsou schopni dostát svým největším předchůdci, ale mimo jiné i to, že si nedokáží vybudovat stejnou pozici jako oni (což, jak reflektuje i Janoušek, je výtkou irelevantní)<sup>131</sup>. I přes veškeré výše zmíněné pochybnosti o současné české literatuře se domníváme, že je třeba ji do výuky zapojovat. A pokud by se žáci ztotožňovali spíše s názorem, že současná česká literatura pro ně není přínosná a zajímavá jako například současná literatura světová, byli by alespoň vedeni k vědomí současného stavu, k vyjádření o současných diskusích pomocí vlastních hodnotících soudů, k zapojování kritického myšlení a k argumentaci, jejíž pomocí by své závěry obhajovali. Pokud se mají žáci proti současné literatuře kriticky vymezovat, nejprve musejí danou problematiku a situaci důkladně znát.

<sup>126</sup> Janoušek, Pavel: Krize krize aneb andělé svržení z nebe to nemají lehké, in *Tvar* 20, 2009, č. 20, s. 1 a 4–5.

<sup>127</sup> Topol, Jáchym: Zlatý věk české literatury, in *Lidové noviny* 22, 2009, č. 234, s. 8.

<sup>128</sup> Segi, Štefan: Rok klasiků a neskutečných událostí: česká literatura 2013: první bilance (diskutovali Josef Chuchma, Jakub Chrobák, Petr Král, Michal Jareš, Roman Kanda, Alena Fialová; diskusi moderoval Pavel Janáček), in *Host* 30, 2014, č. 1, s. 9–16.

<sup>129</sup> Kriticky například Šrámková, J., Němec, J., Myšková, I.: 12 odstavců o próze, in *Respekt* 24, 2013, č. 51, s. 116–117.

<sup>130</sup> Švec, Štefan: Krize české literatury: pár povrchních marketingových keců, in *A2* 4, 2008, č. 13, s. 1 a 16–17.

<sup>131</sup> Janoušek, Pavel: Krize krize aneb andělé svržení z nebe to nemají lehké, in *Tvar* 20, 2009, č. 20, s. 1 a 4–5.

### 5.2.3. Učitel

#### 5.2.3.1. *Další vzdělávání*

Další skupinu nesnáží lze zařadit do kategorie s poněkud zjednodušujícím názvem „učitel. Dotazovaní kantoři tyto komplikace diagnostikovali sami na sobě (například nemožnost dalšího vzdělávání, náročnost přípravy) nebo na svých kolezích (nedostatečná vzdělanost, malý zájem). Jako nejvýraznějším problémem v této oblasti pocítují učitelé možnost (či nemožnost) dalšího vzdělávání. Šest z deseti dotazovaných odpovědělo, že se k tématu současné literatury soustavněji nedovzdělávají, mnozí reflektovali nedostatek možností dalšího vzdělávání. V učitelských výpovědích se vyskytovaly formulace jako „Se vzděláváním k tématu literatura po roce 1945 je to vůbec BÍDA!“ Někteří pedagogové reflektovali snižující se počet kurzů či školení a volali po širším výběru dalšího vzdělávání („Byli jsme šťastní, když Filozofická fakulta, bohemistika, pořádala v rámci grantu EU přednášky. A jestli to tedy můžete nějak vypíchnout, že bychom to určitě uvítali znovu.“). Z existující nabídky zmiňovali někteří kurzy Akademie literárních novin. Jeden z učitelů reflektoval problém šířeji: nějaké kurzy existují, ale chodí na ně stále ti samí lidé, kteří se o současnou literaturu zajímají. („Ale tam přijdou lidi, kteří to dělají, kteří se tím zabývají, kteří hledají nové cesty. Ale pak je ta masa, která se drží jen čítanek [...].“) Většina učitelů tedy považuje současnou nabídku kurzů dalšího vzdělávání zaměřených na současnou či novější literaturu za nedostatečnou, případně za nedostatečně dobře propagovanou (někteří učitelé uznávají, že nějaké kurzy zřejmě existují, sami o nich ale nevědí a nevyužívají je). Při bližším prozkoumání programové nabídky Národního institutu pro další vzdělávání na první<sup>132</sup> i na druhé<sup>133</sup> pololetí školního roku 2016/2017 se tento učitelský názor potvrzuje: nefiguruje zde žádný kurz zaměřený na literaturu v rámci hodin mateřského jazyka. Jediný kurz zaměřený na současnou českou literaturu jsme zaznamenali na stránkách Vzdělávacího institutu středočeského kraje.<sup>134</sup>

#### 5.2.3.2. *Nároky na učitele*

Současná literatura předpokládá neustálý zájem a neustálou pozornost vzhledem k aktuálním událostem, protože probíhající literatura není zaznamenatelná v učebnicích ani v příručkách (a pokusy o její zaznamenání rychle zastarávají a opožďují se). Kvůli povaze současné literatury se učitelé se nemohou opírat o svou odbornou vysokoškolskou přípravu, o své znalosti získané během studia, a tak se výrazně zvyšují nároky na pedagoga. Tento

<sup>132</sup> Dostupné online na [http://nidv.cz/cs/programova-nabidka/pn.ep/]. Přístup 15. 4. 2017.

<sup>133</sup> Dostupné na stránkách NIDV [http://nidv.cz/cs/programova-nabidka/prihlaseni\_do\_vzdelavaciho\_programu.ep/]. Přístup 15. 4. 2017.

<sup>134</sup> [http://www.visk.cz/]. Přístup 28. 4. 2017.

problém zmiňuje většina dotazovaných učitelů, někteří z nich soudí, že mnozí z řad jejich kolegů nekonečný „boj“ se současnou literaturou vědomě vzdali kvůli jeho namáhavosti a své pohodlnosti. Názorově nejradikálnější z nich navrhuje ze svého úhlu pohledu jediné řešení: ustanovit povinnost neustálého kontinuálního (samo)vzdělávání učitelů zákonem: „Tohle prostě musí ministerstvo. [...] Ze zákona to dát do kompetence učitele.“ Náročnost zapojování současné literatury se neprojevuje pouze v rovině časové a vědomostní, ale i v rovině technické: současná literatura není v čítankách, je tedy potřeba žákům texty množit. V tom může bránit nedostatečná technická vybavenost školy, nedostatek papírů (problém na první pohled marginální, ve školním prostředí však vskutku zásadní), případně nevybavenost či neexistence školní knihovny, v níž by byly tituly učitelům k dispozici. Příznačná je odpověď učitelky, která osobně žádné problémy s výukou současné literatury nepocítuje, protože ji toto téma „eminentně zajímá“ a „do výuky si nosí vlastní texty – knihy“. Tyto dva předpoklady, tedy zájem a materiální zajištění, však nespĺňuje každý učitel, domníváme se dokonce, že je splňuje málokterý.

Další otázkou jsou preference samotných učitelů. Trávníček a Činátlová reflektují tento aspekt (nezávisle na sobě) shodným příslovím: „zapalují jen ti, kdo sami hoří“<sup>135</sup> a „kdo chce zapálit, musí sám hořet“<sup>136</sup>. Poukazují tak na problém, jehož podstatou jsou čtenářské preference samotných učitelů (a vztah učitelů k literatuře obecně). Předmět český jazyk a literatura se skládá z různorodých vyučovaných témat, je souhrnem dvou odlišných teoretických disciplín, z nichž každá obsahuje množství tematických celků. Většina dotazovaných učitelů jsou typickými představiteli „nadšenců“ do současné literatury, tento rys ovšem není zdaleka samozřejmý. Učitelé v rozhovorech také často reflektují, že je nutné a přínosné se v některých případech podřizovat přáním a preferencím samotných žáků, nechat se jimi inspirovat a poučit. (V oblasti současné literatury je tento postup výrazný, protože se zde školní výuka stýká s individuálním čtenářstvím.) Tento aspekt učitelské profese není opět samozřejmý.

## 5.2.4. Žák

### 5.2.4.1. Odborné publikace

V poslední podkapitole o problematice výuky současné české literatury na středních školách se budeme věnovat žákům. Nejsou to oni, kde ztěžují či znemožňují zapojení současné literatury do výuky? Trávníček ve svých publikacích o čtenářství upozorňuje na předsudek

<sup>135</sup> Trávníček, Jiří: *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011, s. 70.

<sup>136</sup> Činátlová, Blanka: Klasické vzdělání jako balast, in *Host 23*, 2007, č. 3. Příloha Host do školy, č. 2, s. 3–6.



(obecně sdílený především nejstarší generací), že se mladí nevěnují četbě.<sup>137</sup> Sám však tento předsudek pomocí svých výzkumů (z roku 2007 i 2010) vyvrací zjištěním, že žáci a studenti (tedy část populace mezi 15 a 24 lety) jsou statisticky největší čtenáři vůbec, respektive tato věková škála obsahuje vůbec nejméně nečtenářů (podle Trávníčka lidí, kteří nepřečtou žádnou knihu za rok). Žáci tedy zřejmě nezpůsobují svým nezájmem o literaturu žádné výraznější problémy. Komplikovanější je podle Trávníčka motivace, která mladé ke čtení vede, a jejich čtenářský vývoj. Tvrdí, že „škola a vzdělání jsou schopny si čtení vynutit, ale nikoliv ho vštípit jako kulturní samozřejmost“<sup>138</sup>, a tak neklade vinu žákům, ale opět škole, vzdělávacímu systému a učitelům. Existují podle něj dva „mody“ čtení – musím a chci – a škola u většiny studentů dokáže aktivovat pouze první z nich. Žáci se tak nedostávají do „třetího stupně čtení“, kterým je (po stupních „dovednost“ a „kompetence“) „víra“, tedy čtení, které vychází z vnitřní motivace a je zapříčiněné pocitem či vírou, že čtení představuje pro společnost i jedince osobně přínos.<sup>139</sup> Z tohoto problému neviní Trávníček mladou generaci, žáky, ale především jejich okolí: rodinu a školu. A co podle Trávníčka čtenáře láká? „Naše nejoblíbenější četba je téměř bezvýhradně beletristická, velmi silně dáváme přednost autorům cizím před domácími a viditelně více upřednostňujeme autory nám časově blízké.“<sup>140</sup> Přestože Trávníček mluví o české populaci jako o celku, tato zjištění platí i pro mladou generaci.

Otázku adolescentní četby inspirativně pojednává též autorské kolektiv pod vedením Michala Čuřína v publikaci *Čtenářství v souvislostech*. Autoři došli na základě výzkumu mezi šestnáctiletými chlapci k obdobným závěrům: žáky čtení zajímá, škola se však ubírá směrem „vysoce nemotivačním“<sup>141</sup> a působí spíše jako odrazující faktor. I v této publikaci je reflektována problematika rozporu čtenářských zájmů a školní výuky<sup>142</sup>, která je zde (stejně jako např. u Lederbuchové a dalších, viz výše) považována za klíčové pole, na němž by mělo docházet ke zlepšení výuky literatury.

#### **5.2.4.2. Názory učitelů**

Na otázku, zda žáci oceňují zapojování současné české literatury do výuky, jsme se ptali v rámci výzkumu i učitelů. Většina z dotazovaných odpověděla kladně: žáci oceňují zapojování současné literatury do výuky, protože jim nepřipadá vzdálená a odtažitá a dokáže je zaujmout více než literatura starší. (Žádný z učitelů netvrdil, že se žákům současná literatura protiví, jeden učitel si nebyl vědom toho, jak žáci současnou literaturu vnímají,

<sup>137</sup> Trávníček, Jiří: *Čtete?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008, s. 167.

<sup>138</sup> Trávníček, Jiří: *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011, s. 161.

<sup>139</sup> *Ibid.*, s. 155–157.

<sup>140</sup> *Ibid.*, s. 126.

<sup>141</sup> Čuřín, Michal a kol.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 26.

<sup>142</sup> *Ibid.*, s. 31–32

jeden reflektoval zájem spíše o současnou světovou literaturu.) Učitelé tvrdí, že jejich žáci čtou hodně, mnoho z nich tvrdilo, že v některých oblastech mají dokonce více znalostí než učitelé (často se jedná právě o literaturu současnou, dále pak o literaturu populární) a že je obtížné udržet krok s některými „knihomoly“. Jedna z učitelek zmínila i problém motivace: žáci čtou, ale je třeba je dále motivovat, aby si čtení vybuodovalo silnou pozici mezi ostatními zájmy. Jedna u učitelek považuje za problém interpretační náročnost současné literatury, mladší žáci jí podle ní zatím (bez zkušeností s některými texty z historie literatury) nejsou schopni porozumět. U některých děl tomu tak je, z obrovské škály vycházejících textů lze však vybrat i takové, které na porozumění a interpretaci nebudou výrazně náročnější než texty starší. Jeden z učitelů uplatňuje postupné začleňování současné literatury: věnuje se jí v každém ročníku, a tak může začínat texty snazšími a každý rok přidávat náročnější. I z pohledu dotazovaných učitelů tedy žáci nepředstavují problém, ale spíše motivaci v zájmu o současnou literaturu: žáky novější literatura zajímá a její přítomnost ve výuce (podle většiny učitelů) oceňují. I z našich dotazníkových výzkumů mezi absolventy středních škol a písemných prací žáků vyplývá, že žáci volají po větší míře pozornosti přikládané současné literatuře.

Jaký závěr o žácích lze vyvodit z názoru učitelů, představených publikací a výzkumů? Adolescentní čtenář nepatří k problémům zabraňujícím ve výuce současné literatury, ba naopak. Někteří mladí jsou náruživými čtenáři, mají své čtenářské preference a vyhledávají sami vhodné knihy k četbě. Jejich vkus se však často nestýká s literární výukou, a tímto nerespektováním zájmů žáků je škola zbavena možnosti působit na mladou generaci, její čtenářské preference a nepřímo i na čtenářské dovednosti a úroveň čtenářství obecně. Výrazným problémem žáků je motivace k četbě, někteří z nich si ji nedokáží zvnitřnit a uchovat do budoucna, případně ji dokonce během studia ztrácí. Tímto problémem však přecházíme z pole komplikací spojených s žáky opět do pole učitelského, neboť je to právě učitel, jehož úkolem je žáky k četbě motivovat a jejich motivaci utvrzovat a prohlubovat.

## 6. Metody a strategie zapojování současné literatury do výuky

Následující kapitoly jsou završením celé práce, neboť v nich předložíme paletu možných řešení problémů zmíněných v předchozích částech, budeme se, společně s učiteli, snažit nacházet možnosti, jejichž pomocí lze současnou literaturu do výuky zapojovat. Jako základní opěrný bod nám budou sloužit výpovědi středoškolských učitelů a jimi uplatňované způsoby práce. Učitelské odpovědi jsme čerpali z již zmíněného dotazníkového a rozhovorového výzkumu na vzorku deseti učitelů z různých českých gymnázií. Doplňme a rozpracujeme i další metody a strategie a demonstrujeme užití některých z nich na konkrétních textových materiálech, které mohou sloužit přímo pro práci ve výuce nebo pouze jako inspirace pro vytváření dalších materiálů či pro uplatnění obdobných metod. Jsme si totiž vědomi, že materiály usilující o zpracování současné literatury zastarávají velmi rychle.

Pro zaznamenání různorodých postupů volíme dva termíny: metody a strategie. Metodami míníme v souladu s literaturou předmětu „specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli“<sup>143</sup>, tedy aktivity krátkodobé a jednorázové. Strategie chápeme naopak jako dlouhodobější cílevědomý způsob systematického působení na žáky. Z tohoto vysvětlení vyplývá, že jednotlivé dlouhodobé strategie mohou být naplňovány jednotlivými dílčími metodami a naopak: metody by měly být vždy podřízeny zastřešující strategii, která reflektuje dlouhodobější záměry a cíle.

Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že nejvýraznější problém pro ně představuje vztah „nahodilých“ informací o současné literatuře vzhledem k systematicky uspořádané chronologicky řazené výuce. (Zde opomiňme druhou polovinu čtvrtého ročníku, do něhož bývá současná literatura v chronologicky řazeném výkladu řazena standardně.) Zařazují tedy většinou současnou literaturu mimo hlavní proud informací, mimo systém, na němž je založené jimi preferované uspořádání učiva. Aktivity reflektující současnou literaturu se odehrávají ve vyučujících hodinách, ale jsou výrazně odděleny od zbytku učiva nebo míří za hranice vyučování k různým mimoškolním akcím. Existují však i učitelé, kteří vidí řešení v radikálnější změně uspořádání učiva: současná literatura by se podle nich měla stát integrální součástí celé středoškolské výuky. Předložíme zde veškeré zjištěné metody a strategie jako možnosti, z nich lze čerpat, které je možno kombinovat a využívat pravidelně či nikoli. Naším cílem tedy není metody hierarchizovat a skládat do závazného modelu výuky.

---

<sup>143</sup> Vališová, A., Kasíková, H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 191.

Některé z nich budou využitelné (a využívané) i pro texty jiné než současné, budeme se však snažit u každé z nich poukázat na specifitu práce s texty současnými.

## **6.1. Komplexní strategie – řazení obsahu výuky**

### **6.1.1. Modifikovaný chronologický model**

Nejvýrazněji inovativní strategie zapojují současnou literaturu do výuky během celého čtyřletého středoškolského cyklu i v rámci chronologického řazení učiva. Tento postup využívá jeden z učitelů, který uplatňuje dvojí chronologické řazení učiva: od prvního ročníku postupuje ve dvou uspořádaných liniích, z nichž jedna je tradiční, pokrývá literaturu od počátků do období klasicismu (v následujících ročnících pokračuje dál), druhá, paralelní zahrnuje novější až současnou literaturu. Reflexe současné tvorby se tedy prolíná s dějinami starší literatury. Při tomto přístupu lze narazit na dva zásadní problémy: dezorientaci studentů, způsobenou nedostatečnou přehledností jednotlivých linií a témat, a časové možnosti. Učitel využívající tento postup sám zdůrazňuje, že je nutné výrazně od sebe obě linie oddělit, aby si žáci byli jisti, ve kterém dějinném okamžiku se právě nacházejí a jak spolu obě linie souvisejí. Tato komplikace je vyřešena následovně: žákům je na začátku každého školního roku přesně sděleno, jak bude výuka postupovat, a vyučovací hodiny je uspořádány pravidelně a logicky: jedna hodina týdně je věnována chronologicky řazeným dějinám literatury a druhá literatuře novější a současné (ze čtyřhodinové gymnaziální dotace věnuje tento učitel jednu hodinu jazyku a jednu slohu, zbývají tedy dvě pro literaturu). Problém časový řeší dotazovaný učitel v souladu s novou legislativou: nesnaží se podávat jakýsi seznam „veškerých“ autorů a děl, ale z „pomyslných osnov“ (tedy z dříve existujícího soupisu obsahových témat) vybírá pouze některé, kterým se pak zároveň může věnovat detailněji.<sup>144</sup> Podle svých slov nemá díky tomuto postupu problémy s nedostatkem času. Důraz na současnou literaturu ve všech čtyřech ročnících středoškolského studia je podle něj velmi přínosný i z toho důvodu, že umožňuje efekt „nabalování“: v nižších ročnících (v případě osmiletého gymnázia ještě na druhostupňové úrovni) začíná žáky seznamovat s texty přístupnějšími, často populárními a postupně přidává texty náročnější a tematicky či umělecky komplexnější. Z jeho výpovědi také vyplývá, že při výuce současné (ale i starší) literatury spoléhá především na metody aktivizující, často zapojuje práci s textem a jeho interpretaci, samostatnou četbu i jiné formy samostatné práce studentů a následné referáty, prezentace či další výstupy. Nestaví se tedy do

---

<sup>144</sup> Tento postup je umožněn mimo jiné vstřícným Školním vzdělávacím programem konkrétní školy.

pozice hlavního garanta poznání o dílech, velkou měrou přesouvá aktivitu a zodpovědnost na své žáky. Jedná tedy zcela v souladu s idejemi moderní pedagogiky.<sup>145</sup>

### 6.1.2. Tematický a alternativní model

O tematickém řazení učiva jsme se již zmínili v předchozích kapitolách, nyní se na něj zaměříme podrobněji a zhodnotíme jeho vztah k výuce současné literatury. Na začátek je však nutné podotknout, že tematické řazení literárního učiva je podle našeho průzkumu mezi gymnaziálními učiteli (ale i podle průzkumů v odborných publikacích) řazení minoritní, na většině škol je zřejmě stále uplatňováno řazení chronologické. (Nasvědčují tomu i okruhy otázek k profilové části maturitní zkoušky, které mají některé školy na svých internetových stránkách.)

Je tematické řazení učiva vstřícnější k současné literatuře? Umožňuje její výraznější zapojení do středoškolské výuky? Odpověď na tyto otázky není zcela jednoznačná. Lze si představit mnohé způsoby tematického řazení literárního učiva: velký vliv má koncepce dané školy a konkrétní učitel, který je zodpovědný za přesun od chronologického k tematickému řazení. Za velmi podnětnou a dobře propracovanou koncepci považujeme návrh Blanky Činátlové, který prezentovala v *Hostu do školy* a který je využíván na Gymnáziu Jana Keplera.<sup>146</sup> Učivo je do čtyřleté středoškolské výuky rozčleněno na základě následujících literárně-teoretických pojmů<sup>147</sup>: mimesis a hrdina v prvním ročníku, hra, absurdita, nonsens a alegorie, symbol, spirituální literatura ve druhém, ve třetím ročníku se výuka zaměřuje na mýty a časoprostor, ve čtvrtém na ironii, román, vypravěče a narativní struktury. Tento koncept je velmi důkladně promyšlený tak, aby postupoval od „nejsnadnějšího k nejobtížnějšímu“<sup>148</sup>, a přestože není jediný možný, dobře demonstruje klady alternativního, případně tematického řazení učiva. Činátlová tyto klady sama shrnuje v úvodu článku: primárně umožňuje „literárněhistorické kritérium nahradit kritériem spíše literárněteoretickým“<sup>149</sup>, a tak přenést těžiště výuky na „četbu a interpretaci, výchovu ke čtenářství“<sup>150</sup> (a s ním spojeným zájmem o populární literaturu) a docílit „hlubšího a autentičtějšího prožitku literatury“<sup>151</sup> a rozvoje dovednosti čtení. Chronologické členění nemizí v této koncepci zcela: každý z ročníků je v rámci centrálního tématu řazen chronologicky a žák by se měl v každém roce „seznámit jak s literaturou starší, tak i

<sup>145</sup> Vališová, A., Kasíková, H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 122–123.

<sup>146</sup> Činátlová, Blanka: Lze učit literaturu jinak? in *Host* 23, 2007, č. 3. Příloha *Host do školy*, č. 2, s. 27–29.

<sup>147</sup> Nejedná se tedy o tematický princip, nazvěme jej principem alternativním.

<sup>148</sup> Činátlová, Blanka: Lze učit literaturu jinak? in *Host* 23, 2007, č. 3. Příloha *Host do školy*, č. 2, s. 27.

<sup>149</sup> *Ibid.*

<sup>150</sup> *Ibid.*

<sup>151</sup> *Ibid.*

současnou“<sup>152</sup>. Tento princip je pro nás klíčový: tematické řazení umožňuje snazší zařazení současné literatury do systematického výkladu, řeší tedy problém, s nímž se potýkají učitelé upřednostňující chronologické řazení, kteří mají tendenci současnou literaturu zařazovat kvůli důrazu na systematickosti až do čtvrtého ročníku. Její dřívější zapojení systém narušuje. Díky alternativním a tematickým modelům řazení učebních celků lze přidělit současné literatuře nové místo (či několik míst) v rámci čtyřletého středoškolského cyklu. Tento způsob řazení učiva však není řešením samospásným, otevírá sice množství možností, klíčovým, rozhodujícím aspektem je však opět učitel a každá konkrétní koncepce.

Jiným tematicky řazeným modelem učiva je Lippmannova učebnicová řada *Příručka k výuce literatury*<sup>153</sup>. Ani v ní se však chronologický princip neztrácí zcela, neboť na jeho základě jsou učební témata dělena do jednotlivých svazků. Literatuře druhé poloviny 20. století, tedy i té novější či současné, je tedy tradičně věnován prostor až v závěrečném ročníku středoškolského studia. Ani v jeho rámci se na současnou literaturu neklade zvláštní důraz a učebnice se k ní nestaví tak systematicky jako například Činátlová: zařazuje ji do některých tematických celků (na různá místa), v jiných přítomna není.

Tematické či alternativní řazení učiva je podle našeho názoru pro současnou literaturu (na ostatní aspekty nyní nehledíme) vstřícné, umožňuje její výraznější začlenění do celku literárního učiva. Každá alternativní koncepce však pracuje se současnou literaturou jiným způsobem a konkrétní využití jejího potenciálu se může v různých návrzích značně lišit.

Na závěr připomeňme, že někteří učitelé se vědomě brání opuštění chronologického řazení učiva, přechod k tematickému řazení podle jejich názoru nepředstavuje vhodný postup a nevyřeší jejich problémy.<sup>154</sup> Budou tedy zřejmě nakloněni modifikacím chronologického přístupu než komplexnímu přesunu k přístupu tematickému.

## 6.2. Metody v rámci školní výuky

Nyní se zaměříme na metody, jejichž pomocí pracují se současnou literaturou učitelé upřednostňující tradiční, chronologické řazení učiva. Jak již bylo řečeno, tyto dílčí metody většinou neintegrují současnou literaturu do celku ostatních témat, učitelé se jí věnují odděleně, aby žákům neztěžovali orientaci v probíraných tématech. Z výpovědí učitelů se potvrzuje náš předpoklad o metodách využívaných při práci se současnou literaturou, představený na začátku práce: učitelé s ní pracují především způsobem aktivizujícím,

---

<sup>152</sup> Ibid.

<sup>153</sup> Lippmann, Karel: *Příručka k výuce literatury na střední škole IV. díl*. České Budějovice : Biskupské gymnázium J.N. Neumanna, 2005. A další díly učebnicové řady.

<sup>154</sup> Takto se explicitně vyjadřují dva z dotazovaných učitelů.

zapojujícím studenty. Nejčastějšími metodami jsou interpretace, debata, samostatná práce, domácí práce, samostatná četba atd. V následné části práce představíme metody, které jsou využívány pro zapojení současné literatury přímo do školní výuky. Netvrdíme, že se vždy jedná o metody využitelné výlučně při práci se současnou literaturou, snažíme se pouze co nejkompaktněji postihnout možnosti, jejichž pomocí učitelé se současnou literaturou pracují. U každé z metod se zaměříme i na specifické možnosti při práci se současnou literaturou.

### 6.2.1. „Okénko současné literatury“

K postupům využívaným několika učiteli patří „okénko současné literatury“ či „literární aktualita“. Jde o metodu, která prezentuje současnou literaturu odděleně od probíraného učiva jako téma, o němž je přínosné mluvit i mimo rámec dějin literatury. Učitelé využívají okénka či aktuality s různou frekvencí a různě cílevědomě. Jeden z učitelů (od něhož jsme převzali označení „okénko současné literatury“) používá tuto metodu systematicky: jednou za dva či tři týdny je v rámci vyučovací hodiny literatury uvolněn prostor pro studenta, který seznamuje spolužáky se současným textem, jež právě čte. Seznam knih představených v individuálních výstupech pak učitel rozdává žákům jako seznam četby, z něhož si určitý počet děl (nikoli celý seznam) vyberou k četbě. Výhody tohoto postupu spočívají v několika aspektech: žáci si mohou vybrat pouze ty knihy, které je zaujaly (učitel poukazuje na fakt, že je nutné vždy žákům ponechat možnost výběru, aby nebyli svázáni příliš striktními pravidly), a zároveň jsou výrazněji motivováni k četbě, protože jim texty představili jejich vrstevníci. (Podle Trávníčka<sup>155</sup>, Čuřína<sup>156</sup> a dalších mají totiž vrstevníci výrazný vliv na čtenářské preference a na čtenářství obecně, mají větší potenciál ovlivnit žáka než učitel, který není mezi dospívajícími pokládán za vhodného průvodce světem literatury.) Tyto prezentace také umožňují učiteli sledovat a reflektovat čtenářské preference žáků, které může dále využít.

Další, nyní již méně systematickou možností je prosté představování knižních novinek či zajímavých titulů, které se ve školní praxi odehrává oběma směry: žáci seznamují s knihou (případně divadelním představením či jiným aktuálním kulturním počinem) své spolužáky a učitele nebo učitel informuje o aktuálním dění žáky. Tato metoda může být praktikována jednou týdně či s jinou frekvencí, většinou nepokrývá celou hodinu, ale bývá zařazována na začátek či na konec hodiny: je nutné ji jasně oddělit od zbývajících částí vyučovací jednotky, aby studenti neměli pocit míšení dvou nespojitých témat. Oddělení od běžné výuky může být

---

<sup>155</sup> Trávníček, Jiří: *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011, s. 118 a 156–157.

<sup>156</sup> Čuřín, Michal a kol.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013, s. 31.

pro žáka opět motivačním faktorem: kniha současné literatury může být chápána jako jakási alternativa, jako čtivo, které má výraznější potenciál mladého člověka zaujmout (například pokud mezi žákovy preference nepatří právě probírané období dějin literatury). Dalším výhodným, ač často obtížně dosažitelným, postupem je korespondence mezi tématem „probíraným“ a tématem aktuality na základě žánrové, tematické či jiné podobnosti. Tímto způsobem lze objasnit některé principy děl minulosti skrze modernější (a pro žáky často bližší) text a zároveň seznámit s aktuální knižní novinkou. Díky této metodě je zároveň poukazováno na spojitost literatury starší a literatury aktuální. Systematičnost a pravidelnost nejsou u druhé podoby „okénka literatury“ podmínkou, jsou však velmi přínosné. Pokud je „okénku“ vyhrazena předem vymezená doba, například prvních 15 minut jedné, na začátku roku stanovené, vyučovací hodiny literatury týdně, mohou si i žáci připravit malá vystoupení, v nichž se chtějí se spolužáky podělit o zážitek z nedávno přečtené knihy. Přestože se s díly, která se v aktualitách objevila, již dále nepracuje, je tato druhá modifikace metody „okénka literatury“ též přínosná: upozorňuje žáky na knižní novinky, seznamuje je s faktem, že kvalitní literatura vzniká i v naší současnosti, a podněcuje je k vyjadřování individuálních čtenářských zážitků. V neposlední řadě má potenciál motivovat žáky k četbě.

Třetí modifikací metody „literárního okénka“ jsou aktuality pojaté širěji, tedy aktuality z kulturního dění. Doufáme, že pro většinu učitelů českého jazyka je samozřejmostí reflektovat v hodinách literatury události jako například udělení Nobelovy ceny za literaturu či udílení českých literárních cen (případně reflexe jejich kvality, cíle a poselství atd.), výročí narození či úmrtí spisovatelů a akce s nimi související, nová divadelní představení a mnohé další. Učitelé však své žáky (v některých případech i žáci učitele) mohou upozorňovat na různé literární akce (například Noc literatury, veřejná autorská čtení, Festival spisovatelů a další), akce organizované knihovnami, výstavy související s literaturou (např. výstava kreseb a rukopisů Karla Hlaváčka, výstava Josefa Váchala či surrealistické malířky Toyen), divadelní představení (současné hry i moderní adaptace her starších) nebo na televizní či rozhlasové pořady tematizující literaturu. Někteří učitelé s žáky diskutují i o širších společenských souvislostech: o kulturní politice, například o financování kultury atd. (především o aktuálních tématech reflektovaných v médiích). Někteří učitelé zadávají žákům domácí práci v podobě vyhledávání informací k danému kulturnímu tématu, samostatného sledování některého jevu a podobně. Z předešlého výčtu je evidentní, že učitelé často překračují pole samotné literatury a zprostředkovávají žákům i jiné kulturní rozměry, učí je všimnout si současného společenského a kulturního kontextu, ale i toho, že literatura není celek izolovaný od zbytku světa, ale že souvisí s mnohými jinými aspekty života (lze mluvit o publikačních



možnostech mladých autorů, o existujících nakladatelstvích, státní finanční podpoře literatury atd.). Touto metodou mohou učitelé zaujmout i žáky, pro které je zajímavější jiný aspekt kulturního života než literatura, a mohou je tak k literatuře přivést skrze odlišné téma. Učitelé využívající těchto metod vítají příspěvky jednotlivých žáků a oceňují jejich vlastní aktivitu a zájem.

### 6.2.2. Metoda interpretace

Komplexnější metodou je práce s textem. Využití této metody se neomezuje na oblast současné literatury, je vhodná a přínosná i v oblastech jiných. Nicméně se domníváme, že interpretace současného textu a textu staršího se mohou ve školské praxi výrazně lišit. Hlavním důvodem je již zmíněná fixovanost: žáci často znají, aniž by texty sami četli, zjednodušenou a učebnicemi či jinými školními příručkami fixovanou interpretaci starších, kanonických děl. Zároveň mají od textu jistá očekávání, někam ho „umějí zařadit“. Jejich interpretace jsou tedy často ovlivněné vědomostmi, které si přinesli ze základních škol, nikoli jejich vlastními interpretačními dovednostmi. Typickým příkladem je v tomto kontextu Máchův *Máj*: je téměř nemožné s žáky interpretovat konec prvního zpěvu Máje a diskutovat o něm, protože žáci se bez sebemenšího kontaktu s textem z učebnic „dozvěděli“, co se v této části textu „odehraje“. Proto zastáváme názor, že současná literatura může být přínosná pro rozvoj interpretačních schopností, ale i sebedůvěry: žáci si díky ní mohou uvědomovat, že nepotřebují sekundární zdroje, aby mohli textům porozumět a mluvit o nich, a že texty produkují mnohé významy a nelze je redukovat na učebnicový výklad.<sup>157</sup>

Učitelé řídící se chronologickým principem řazení výuky nevyžívají metodu interpretace ve vztahu k textům současné literatury během celého čtyřletého cyklu, snaží se jí věnovat co nejvíce času ve druhé polovině čtvrtého ročníku a dominuje také v literárních seminářích, v nichž se otevírá více prostoru pro reflexi zájmů samotných žáků, tedy především pro současnou a populární literaturu. S texty novější literatury se učitelé snaží pracovat spíše aktivizujícími metodami, velkou zodpovědnost za průběh výuky přechází na žáky. Učitelé kopírují texty nebo vytvářejí „pracovní listy s výňatky ze současných děl s aktivizačními úlohami“, které vedou žákovy snahy o interpretaci. Na rozbor textu často navazuje diskuse, v níž žáci navzájem hodnotí svá čtení daného literárního textu.<sup>158</sup>

---

<sup>157</sup> Na tento jev poukazuje Jiří Kostečka ve své učebnici literární teorie *Do světa literatury jinak*, který se mimo jiné právě na konci prvního zpěvu *Máje* snaží žáky přesvědčit o tomtéž. Kostečka, Jiří: *Do světa literatury jinak: úvod do čtenářství a studia literatury: učebnice teorie literatury pro 1. - 4. ročník středních škol*. Praha: SPN, 1995, s. 54–55.

<sup>158</sup> Otázkou je, zda ve školách probíhá skutečná interpretace, tedy všechny její fáze.

Je však dostatečné, zahrnovat současnou literaturu do posledního, maturitního ročníku či do seminářů, které navštěvuje jen zlomek žáků, ti, kteří mají o literaturu eminentní zájem? Podle našeho názoru je nezbytné vést k chápání literatury jako probíhajícího, otevřeného, dynamického celku všechny studenty, a to v průběhu celého studia. Práce v seminářích je tedy důležitá a přínosná, stále však odděluje současnou literaturu od zbytku učiva (od historie literatury) jako něco specifického, přístupného pouze pro vymezenou skupinu „nejlepších“ žáků. Pokud chceme vést ke čtenářství celou mladou generaci, a nikoliv pouze malou část jedinců, je třeba atraktivní témata, podle naší práce tedy téma současné české literatury, zapojovat i do běžné výuky. Je možné zapojit aktivizující metody i do běžných hodin tak, aby nenarušovaly ostatní chronologicky řazená témata a nepůsobily jako rušivý element pro studenty, kteří vyžadují určitý čitelný systém v řazení témat? Kromě již zmíněného učitele uplatňujícího modifikovaný chronologický model jsme žádnou odpověď na tuto otázku nezískali. Jedná se tedy zřejmě o výraznější problém, kterým se budeme dále zabývat.

### 6.2.3. Práce s recenzemi

Někteří učitelé využívají kromě textů současné literatury také recenze či jiné reflexe literární tvorby, a tak opět poukazují na aktuálnost a procesuální charakter literatury. Metodu práce s reflexemi literatury lze využít v i běžných hodinách, zabývajících se literární historií (k této praxi vede učitele například Blažkeho učebnice *Kouzelné zrcadlo literatury*<sup>159</sup>), v souvislosti se současnou literaturou s ní lze však pracovat různorodějším způsobem. Recenze jsou totiž snadno dohledatelné a (často i na internetu) dostupné, žáci mohou ohlasy díla sledovat sami nebo mohou s vybranými recenzemi pracovat ve výuce. Některé školy odebírají literární časopisy, které učitelé využívají mimo jiné k vyhledávání zajímavých recenzí.

Existuje mnoho způsobů práce s recenzemi, většina z nich však navazuje na práci se samotným literárním textem (kompletním či ve formě úryvku). Mnoho konkrétních postupů jsme se od učitelů nedozvěděli (zřejmě proto, že práce s recenzemi nebývá častá a různí se podle charakteru literárního textu i textu recenze), proto zde navrhneme několik možných způsobů práce. Jejich základem bude porovnávání vlastního čtení se čtením recenzenta a pozorování způsobu, jak se o literárních textech hovoří v různých kontextech a v různých médiích. Jako velmi plodný postup se nám jeví samostatné čtení žáka (či čtení vhodně vybraného úryvku) a následná práce s recenzemi ve vyučovacích hodinách. Žákům lze předložit několik recenzí jednoho textu (případně úryvků recenzí) a následně diskutovat o

---

<sup>159</sup> Blažke, Jaroslav: *Kouzelné zrcadlo literatury. Od železné opony k postmoderně*. Praha: Velryba, 2005. A další díly učebnicové řady.

tom, která recenze se nejvíce blíží jejich vlastnímu čtení, se kterými body souhlasí, které jim naopak připadají nepřesné či nesprávné, případně kterým z nich neporozuměli. Zároveň je možné pozorovat způsob psaní recenzí, aspekty literárního díla, na něž se recenzent zaměřuje, a způsob argumentace při vyslovení hodnotícího soudu.<sup>160</sup> Recenze by taky mohla žákům poskytnout oporu při jejich vlastním vyjadřování o literárním textu. Zároveň by díky práci s recenzemi měli dojít k poznání, že existují recenze různých kvalit a různé odbornosti či hloubky, měli by být schopni je kriticky zhodnotit, odhadnout, do jaké míry je daná recenze relevantní. Zároveň by byli díky této metodě seznamováni s médii, v nichž mohou kvalitní recenze nalézt. Dle našeho názoru by měli mít žáci možnost v hodinách vidět alespoň některé literární časopisy a mělo by jim být umožněno jimi listovat a pracovat s nimi, neboť tento kontakt s reálnými plody současného literárního života jim umožní pochopit dynamický charakter literatury a odhalí jim novou kulturní perspektivu, s níž by se ve svém nastávajícím životě nemuseli setkat. Kromě rozšiřování literárních obzorů a vyjadřování vlastního názoru vede metoda práce s recenzemi také k orientaci v sekundárních zdrojích, k jejich nacházení a kritickému reflektování.

Opět se však nabízí otázka, kdy tuto metodu do výuky zapojit. Práce s recenzemi současných literárních textů je, stejně jako práce s texty samotnými, vytěšňována do literárních seminářů, okrajově do čtvrtého ročníku. I zde je třeba nalézt určitý kompromis a cestu k častějšímu a kontinuálnějšímu zapojování současné literatury a její reflexe. Linie seznamování se současnou literaturou by měla existovat během celé čtyřleté středoškolské výuky, měla by být systematická a propracovaná.

#### **6.2.4. Diskuse**

Diskuse se prolíná téměř všemi metodami zapojujícími současnou literaturou, a proto byla již několikrát zmíněna. Podle některých učitelů je právě diskuse nejprůhodnější způsob práce se současnou literaturou, žák je veden k reflexi čtenářského zážitku, k jeho verbalizaci a porovnávání se čtenářskými zážitky spolužáků. Metoda diskuse je využitelná nejen při práci se současnou literaturou, v některých případech však bude její využití pro starší literaturu problematičtější, a to ze stejných důvodů jako využití metody interpretační. Žáci mají tendenci spoléhat na fixovanou, známou interpretaci výrazněji než na svůj vlastní úsudek. Případně mají pocit, že není již o čem diskutovat, neboť interpretace díla je „vykonána“, vyjednána (instancí vyšší než jsou sami) a fixována. Proto je podle našeho názoru vhodné učit

---

<sup>160</sup> V této úvaze předpokládáme práci s kvalitními recenzemi, v nichž bude možné dané aspekty pozorovat. Dále je samozřejmě možné pracovat s dalšími typy texty reflektujícími současnou literaturu (např. anotace) a pozorovat rozdíly mezi nimi a mezi skutečnými recenzemi.

žáky diskusi právě na textech současné literatury, které nejsou fixovány a žáky tak povedou k větší míře aktivity.<sup>161</sup>

Diskuse lze organizovat na obecně kulturní témata či na témata čistě literární, literárním diskusím vždy musí předcházet četba konkrétního textu, která pro ně tvoří podklad a je jejích tématem. Tuto metodu učitelé zapojují a různě ji modifikují: je výrazně variabilní z hlediska délky (o knize lze diskutovat pár minut či celou vyučovací hodinu), organizace, tématu atd. Budeme se snažit navrhnout několik možných typů delších diskusí, které by se odehrávaly po dobu jedné vyučovací hodiny. Jsme si vědomi toho, že diskuse je metoda pro učitele velmi náročná, vyžaduje pečlivou přípravu a kvalitní dovednosti vedení a sledování jejího průběhu, aby se nestala chaosem. Při organizaci diskuse může záležet i na vlastnostech konkrétní třídy: s některou třídou si učitelé budou moci dovolit více než s jinou, živější či méně organizovanou.

Jak lze diskutovat o současných knihách ve školním prostředí? Jak jsme již zmínili, školní diskusi o literatuře musí předcházet samostatná četba žáků. Diskuse může probíhat různým způsobem: celá třída může diskutovat o jedné knize, případně mohou hovořit o jedné knize ve skupině a následně ji představit ostatním nebo lze výběr knihy přenechat žákovi a každý pak představí jednu vybranou knihu (či například jedno téma, jeden žánr atd.) a bude následně diskutovat se spolužáky. Při výběru knihy je nutné vždy ponechat alespoň část iniciativy žákům, neboť možnost výběru a třídního konsenzu může být pro mnohé výrazným motivačním faktorem. Pokud by učitel rozhodl, že předmětem diskuse bude kniha jediná, lze žákům sdělit tento plán a požádat je, aby do dané lhůty připravili svůj návrh na četbu (tedy knihu, kterou četli, či takovou, kterou si přečíst chtějí). Spektrum knižních titulů lze omezit časově (například na knihy 21. století) či místně (literatura česká, světová, atd.). Z navrhovaných knih si pak žáci zvolí během hlasovacího procesu jednu, kterou v určité lhůtě přečtou. Je třeba myslet i na praktické a technické faktory: kniha musí být dobře dostupná a času na četbu musí být dostatek, aby již tyto obtíže žáky neodradily již v úvodní části práce. Pokud je cílem učitele zapojit do diskuse více knih, je možné nechat žákům volnou ruku či případně vytvořit omezenou nabídku. Ta může vycházet z vůle učitele i z nápadů žáků (tato metoda může tedy navazovat např. na metodu „okénka současné literatury“). Žáci si mohou vybrat knihu domluvou ve skupině nebo lze ponechat každému z nich individuální volbu a do skupin pak žáky rozdělit až v rámci školní diskuse. Po zcela individuální četbě budou následovat spíše referáty než pravá diskuse.

---

<sup>161</sup> Existují jistě i žáci, kteří budou schopnosti spoléhat na svůj úsudek a své čtení i při diskusích o literatuře starší, domníváme se však, že tento přístup nebude společný všem žákům.

Diskuse může probíhat různým způsobem, vždy by však měla být moderována učitelem. Podle našeho názoru je plodné připravit na její začátek několik (ideálně) problémových otázek, k nimž se budou žáci vyjadřovat. Z jejich odpovědí a případných sporů mohou vyústit další dotazy a zajímavá témata. Některé středoškolské třídy budou schopny diskutovat mezi sebou bez většího přispění učitele, pro jiné bude učitel i při diskusi důležitým organizačním a řídicím členem. Žáky lze rozdělit do menších skupin (náhodně či na základě shodné přečtené knihy), v jejichž rámci diskuse začne, poté bude pokračovat diskusí mezi skupinkami. Metoda malých skupinek je přínosná (pro některé třídy možná dokonce jediná možná), neboť vede žáky nejen k procvičování komunikačních dovedností, ale i spolupráce a dalších sociálních dovedností a zároveň odbourává stres, který mohou žáci pociťovat, pokud mají své názory vyjadřovat bez přípravy před celou třídou. Diskuse může být vedena i nad recenzemi či otázkami společensko-kulturními.

Na závěr diskuse ve školním prostředí je nutné zařadit shrnutí aktivity, tedy hlavních poznatků, společně sdílených názorů, ale i sporných bodů. Případně lze diskusi zobecnit do širší roviny. Závěrečné části se může zhostit učitel (především při prvních pokusech o diskusi) nebo ji mohou skupinově či individuálně provést samotní žáci.

### **6.2.5. Referáty**

Metodou zmíněnou v předchozí části jsou referáty, které jsou podle našeho výzkumu užívány pro téma současné literatury velmi často, a to v rámci běžné výuky i seminářů. Učitelé profitují ve čtvrtém ročníku z potenciálu studentů-náruživých čtenářů pomocí dobrovolných referátů, jiní referáty zadávají povinné a výstupy žáků pak mohou suplovat vyučovací aktivitu učitele a zároveň tvořit výraznou část známky. Jako u předchozích metod zdůrazňujeme určitou míru svobody v rozhodování (o tématu, o formě apod.). (Pokud si žák vybere, případně i sám navrhne téma, které ho eminentně zajímá, je motivovanější k práci, ale zároveň může výrazněji motivovat i své spolužáky a případně obohatit i učitele.) Jako téma referátu lze zadat jedno konkrétní dílo, jednoho autora, případně žánr nebo jedno téma napříč určitým výsekem literatury. U dotazovaných učitelů jsme se setkali i s velmi široce pojatými tématy: např. reflexe války v současné světové literatuře či mezilidské vztahy v současné české literatuře. Referáty se od aktualit liší svou délkou a hloubkou: nároky na referát bývají vyšší a žák za něj bývá, na rozdíl od aktualit, hodnocen známkou. Velmi plodné může být spojení referátu a následné diskuse referenta se spolužáky, v níž se mohou spolužáci ptát na doplňující informace, kvitovat či oponovat svými čtenářskými zkušenostmi.

### 6.2.6. Propojování s jinými složkami předmětu

Propojování jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura je podle didaktiků nutností.<sup>162</sup> Někteří učitelé tohoto faktu využívají a řeší problém nedostatku prostoru pro současnou českou literaturu v literární výuce jejím využitím v jiné části předmětu český jazyk a literatura, zejména ve stylistice. Tento postup samozřejmě neseznámí žáky se současnou literaturou důkladněji, ale může přispět alespoň k jejímu zviditelnění a k zaujetí žáků pro vlastní četbu. Jedna z učitelek tuto možnost využívá hojně: ve výuce stylistiky používá úryvky ze současných českých literárních děl, několika větami informuje žáky o knize a případně jim ji doporučí k četbě, dále se v hodině zabývá pouze stylistickou stránkou textu. Takto žáky upozorní na existenci díla, zároveň vybírá úryvky, které mají potenciál oslovit žáka nejen jazykově, ale i literárně. Oživuje tak i výuku jazykovou. Literární texty lze propojovat i s jinými jazykovými disciplínami, vždy je však nutné zvážit, zda práce s jazykovou složkou díla není příliš formální, a žáky tak spíše nedemotivuje. Proto bychom se vyhýbali některým morfologickým a syntaktickým úkolům (např. určování větných členů či slovních druhů a jejich mluvnických kategorií) a zapojovali literární texty spíše do výuky tvořivé, v jejímž rámci může žák hledat skryté možnosti mateřského jazyka a následně svůj názor a své postoje vyjadřovat. Práce s recenzemi (a jinými texty reflektujícími literární tvorbu či společensko-kulturní jevy) může být využita v hodinách slohových zaměřených na publicistický styl nebo v rámci mediální výchovy. Současné literární texty lze též využívat při rozvíjení a testování čtenářských dovedností.

V čem tkví výhody současné české literatury v rámci této metody? Do jiných složek předmětu lze zapojovat veškerou literaturu, literatura současná má však díky své aktuálnosti (literární i jazykové) velkou výhodu: je dnešnímu čtenáři srozumitelnější a bližší, využívá současných výrazových prostředků, což může být výrazným faktorem motivačním. Objevovat způsoby zacházení se současným, tedy i jejich jazykem v literárních dílech je pro žáky v mnohém podnětné.

### 6.2.7. Využívání zvuku a hudby v literární výuce

Na závěr zmiňme velmi zajímavou metodu: využití hudby a zvukového kanálu ve výuce. Někteří učitelé zapojují do výuky i hudbu a s ní spojené písňové texty nebo audionahrávky či dramatizace různých textů. Zapojování hudby do výuky literatury se po roce 2016, kdy získal Nobelovu cenu za literaturu Bob Dylan, přímo nabízí a je zřejmě do budoucna perspektivní a nevyhnutelné. Jeden z učitelů zmiňuje, že loňské udělení Nobelovy

---

<sup>162</sup> Čechová, M., Styblík, V.: *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998, s. 62–63.

ceny nerefletoval pouze aktualitou, ale že se žáky věnoval celou hodinu práci s písňovými texty Boba Dylana. Nad českými i zahraničními písňovými texty se lze zabývat básnickými prostředky, obrazností či výstavbou písňových textů, jejich specifiky, ale i vztahem hudby a poezie. Ve třídě může vzniknout diskuse na téma „Jsou hudební texty literaturou?“ nebo „Proč získal Bob Dylan Nobelovu cenu?“, případně „Jaký je vztah poezie a literatury v současných kulturních souvislostech? Mění se nějak v průběhu dějin literatury?“ V této souvislosti poukážme i na zhudebňování básnických textů a jeho možné využití ve výuce či na autory-hudebníky, kteří píšou poezii využívanou jako písňové texty. Využití hudby má potenciál výuku zpestřit, zaujmout žáky, kteří mají blíže k hudbě než k literatuře, ale také poukázat na aktuální problémy a otázky spojené s uměním.

Zvukový kanál lze ve výuce literatury využívat různým způsobem, někteří učitelé zapojují záznamy dramatizací děl současné i starší literatury nebo audionahrávky, tedy mluvené slovo. V tomto kontextu připomeňme Český rozhlas, na jehož stanici Dvojka je realizována četba literárních děl starší i současné literatury.

### 6.3. Metody mimo rámec školní výuky

Existují též metody, které naprosto rezignují na postihnutí současné literatury v rámci vyučovacích hodin a vytěsňují ji mimo běžnou výuku. I tyto metody jsou velice efektivní, protože pro žáky představují neobvyklý zážitek, literatura není prezentována pouze jako učivo, ale i jako kulturní událost (či v některých typech metod jako individuální výzva). Potvrzení jejich přínosu lze nalézt i v odborné pedagogické literatuře, v níž jsou zmiňovány mimoškolní formy výuky (konkrétně exkurze): „Jejím účelem je umožnit žákům, aby získali zkušenosti z přímého styku s poznávanou realitou, aby si o ní utvořili přesnější představy. Bezprostřední styk s poznávanou skutečností umocňuje emocionální zážitek z poznání, navozuje citový vztah k předmětu poznání.“<sup>163</sup> Zejména v oblasti současné literatury jsou tyto metody vhodné a podle našeho výzkumu i využívané. Několik dotazovaných učitelů zmiňuje propojování výuky a besedami s autory, autorskými čteními, ale i s divadelními představeními a dalšími kulturními akcemi. Vzrůstající význam mimoškolních forem výuky literatury souzní s nárůstem kulturních akcí, jejichž centrem zájmu je literatura, ale i s názorem některých autorů na podobu současné literatury (především poezie). „Skutečnost, že se dnes poezie možná více poslouchá, než čte, ukazuje směr, kudy se vydat,“<sup>164</sup> tvrdil Adam Borzič ve svém příspěvku na Sjezdu spisovatelů 2015. Dále hovořil o obnově zájmu o veřejná čtení a o poezii

---

<sup>163</sup> Vališová, A., Kasíková, H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011, s. 181.

<sup>164</sup> Borzič, Adam: *Poezie a přesah*, in *Tvar* 26, 2015, č. 13, s. 6.

jako prostředku, jak „zolidnit a zlidštit veřejný prostor“<sup>165</sup>. Tento názor může být inspirativní i pro školní výuku současné literatury, pro niž se rovněž otevírají nové možnosti.

Kromě kulturních akcí lze ponechat aktivitu zcela na žácích a využívat metodu individuální domácí práce, především domácí četby. Tento postup se v rozhovorech objevoval velice často díky některým svým výhodám: je možné při něm zvolit naprostou individualizaci a přizpůsobit četbu žakovým potřebám a zájmům (každý žák si může vybrat knihu samostatně, případně ji před četbou konzultovat s učitelem nebo si samostatně vybrat knihu z předem sestaveného seznamu). V rámci současné literatury není výuka svázána snahou „probrat“ veškeré kanonické texty, a proto je v rámci této oblasti snazší přizpůsobit se požadavkům jednotlivých žáků. Ti pak při plnění úkolu, tedy při domácí četbě, nesou veškerou zodpovědnost za své učení a učitel může počítat s žakovými znalostmi, což mu dovoluje výraznější variabilitu v rámci následné výuky v hodinách. Obvyklou metodou je též samostatná četba a následné sepsání recenze či jiného reflektujícího textu, případně prezentování přečtené knihy v podobě referátu, při němž žák přebírá roli učitele a nese tedy zodpovědnost nejen za své učení, ale i za učení svých spolužáků. Tento postup může opět učiteli usnadnit práci, a to především v případě, že se některý z žáků eminentně zajímá o určitou oblast literatury, s níž učitel nemá mnoho zkušeností (v současné době bude takovou oblastí zřejmě žánry fantasy, případně vědeckofantastická literatura či detektivní román).

Mimoškolní metody jsou podle našeho názoru velice přínosné a jejich využívání je nutné z několika důvodů: variabilita výukových metod je důležitá pro zaujetí žáka a udržení či obnovování jeho pozornosti, mimoškolní metody mají zároveň potenciál oslovit žáky skrze výjimečný prožitek spojený s literaturou. Právě tyto metody mohou výrazně napomoci chápání literatury jako probíhajícího, otevřeného fenoménu zapojeného do celkového kulturního kontextu současnosti. V rámci školní výuky však nejsou mimoškolní metody dostatečné, neboť přenášejí veškerou zodpovědnost za učení na žáky, a tak naznačují, že současná literatura je v kompetenci žáků samotných, že do školní výuky nepatří. Abychom se dojmu vytěsnění současné literatury z rámce školních hodin vyvarovali, je třeba propojit metody mimoškolní s metodami ostatními.

---

<sup>165</sup> Ibid.



## 7. Návrhy dalšího zapojení současné české literatury do výuky

V předchozích kapitolách jsme představili různorodé metody a strategie, které využívají učitelé při zapojování současné literatury do výuky. Většina z nich je aplikovatelná nejen na současnou literaturu, snažili jsme se nicméně předestřít jejich výhody ve spojení s literaturou aktuální, nejnovější. Abychom dále rozvinuli učitelské výpovědi, navrhneme i několik dalších strategií a metod, které by pomohly výrazněji zapojovat současnou literaturu do výuky. Nejprve se však zaměříme na problém, který se opakovaně připomínal v předchozích kapitolách: jakým způsobem úspěšně propojit složku literárněhistorickou se složkou současného literárního dění v rámci středoškolského studia.

### 7.1. Modely řazení výuky

Zásadní otázkou ve vztahu k současné literatuře je, jak jsme již naznačili, řazení výuky v rámci čtyřletého středoškolského cyklu v předmětu český jazyk a literatura. Tematický či jiný alternativní (tj. nechronologický) model řazení je vzhledem k současné literatuře příznivější, neboť v něm lze přemístit novější a nejnovější literaturu z nepříznivé pozice „na konci“ dějin literatury. U veškerých alternativních modelů lze uplatnit zásadu formulovanou Blankou Činátlovou: vždy v jednotlivých oddílech (sjednocených tematicky, žánrově či například pomocí literárněteoretického pojmu) postupovat od starší literatury k současnosti.<sup>166</sup> Tento postup představuje pro současnou literaturu značnou výhodu (oproti chronologickému řazení výuky), neboť umožňuje zapojení současné literatury v každém ročníku, tedy její reflexi během celého středoškolského studia, a zároveň její neustálé porovnávání a propojování s literaturou starší a uvědomování si jejího vztahu k dějinám literatury.

Problematictější pozici má současná literatura v chronologickém modelu řazení výuky. Lze se inspirovat modifikovaným chronologickým řazením, které využívá jeden z učitelů, a zapojovat současnou literaturu do výuky průběžně, pravidelně (jednou týdně či například jednou za dva týdny). Kromě průběžného zapojování lze zvolit i blokové: ve třídě (případně v celé škole) lze organizovat měsíc současné literatury či týdny současné literatury, během nichž by se žáci nevěnovali chronologicky řazené literatuře starší, ale literatuře současné. Za předpokladu cíleného a předem plánovaného využití této strategie může učitel využívat i příspěvky a přípravu žáků, kteří se v rámci samostatné četby zaměří na doporučené texty

---

<sup>166</sup> Činátlová, Blanka: Lze učit literaturu jinak? in *Host* 23, 2007, č. 3. Příloha Host do školy, č. 2, s. 27–29.

současné literatury, případně připraví referáty a některou část výuky povedou sami. Blokovaná výuka může probíhat různými způsoby, jako vhodné se jeví zapojení méně obvyklých metod: například konference, složená z žakovských příspěvků, nebo workshop. Na současnou literaturu je možné se zaměřit i prostřednictvím projektové výuky.

Další možnou strategií je zapojování současné literatury do chronologicky řazené výuky na základě vztahu s probíraným literárněhistorickým tématem. Tento postup je však podle našeho názoru poměrně náročný a vyžaduje výraznou vynalézavost učitele a zároveň kvalitní organizační schopnosti, aby nevedl k dezorientování žáků. Jak by tato strategie fungovala? Učitel by při ní propojoval učivo probírané v rámci chronologického řazení – například zrod (či proměna) žánrů, případně konkrétní témata, postupy, způsoby vyprávění apod. – se současností tak, že by se zaměřil na dnešní podobu daného jevu. Tímto způsobem lze pracovat i s intertextovými odkazy v současné literatuře. Při využívání výše zmíněné strategie je nutné vysvětlit žákům její princip a zároveň jasně oddělit učivo z historie literatury od současnosti.<sup>167</sup> Tento postup by však zřejmě nebyl dostatečný pro obsazení celého spektra současné literatury. Domníváme se, že by měl sloužit spíše jako doplňkový.

## **7.2. Dílčí strategie**

Současná literatura umožňuje díky svému specifickému charakteru mnohé netradiční strategie zapojení do výuky. Tyto strategie obsahují složku informační (předávají informace o současné literatuře) i motivační – díky své neobvyklosti mají potenciál žáky zaujmout a přivést k četbě.

### **7.2.1. Školní literární ocenění**

Jednou z průběžných celoročních, případně celoškolních, strategií je uspořádání školní literární ceny, v níž by se žáci stali porotci a po celý rok sledovali (s pomocí svého učitele češtiny, případně vyučujícího semináře nebo sami prostřednictvím literárních a jiných časopisů) českou literární produkci. V závěru roku by pak uspořádali hlasování o nejlepší knihu uplynulého roku. (Soutěži je příhodné dát zajímavé jméno, vymezit jí samostatnou nástěnku apod., aby se mohla stát skutečnou celoškolní událostí.) V rámci školního prostředí by bylo příhodné vyhlašovat „nejlepší knihu školního roku“, aby měli žáci pocit skutečné ohraničenosti a uzavřenosti jednoho ročníku. Průběh výběru knih a hlasování lze modifikovat podle potřeb školy či pedagoga (případně celého pedagogického sboru): kandidáty na cenu mohou navrhnout všichni žáci, učitelé nebo zvolená porota či žáci shodou v semináři, literární

---

<sup>167</sup> Jsme si přesto vědomi, že oba tyto pomyslné „celky“ jsou nutně spjaté a prostupné. I tento fakt je nutné s žáky reflektovat.

hodině apod. Výběr vítěze může probíhat formou celoškolského, případně třídního hlasování nebo může být záležitostí pouze užšího okruhu studentů (například poroty volené všemi studenty). V rámci soutěže je možné využít (ideálně v období před hlasováním o nejlepší knize) i práci s textovými ukázkami ze všech děl (ukázky mohou být vybrané učitelem nebo žáky), na jejichž základě může třída rozhodovat. V průběhu soutěže, nejspíše opět na jejím konci, lze ve škole uspořádat sérii čtení z nominovaných knih, případně semináře o knihách a jejich autorech, diskusní fóra, kde by žáci prezentovali své čtenářské zážitky a názory na knihy. Po vyhlášení vítězů je možné vyvinout snahu o pozvání vítězného autora do školy na besedu, autogramiádu či autorské čtení. Pozvat mohou autora sami žáci dopisem, v němž zároveň popíší důvody vítězství dané knihy. Dopis může být napsán jedním, předem vybraným žákem, skupinou žáků, případně každým žákem ve třídě, z jejichž dopisů by byl hlasováním vybrán ten nejlepší a odeslán.

Výhody strategie literárního ocenění tkví ve zdůrazňování aktuálnosti literatury a jejího průběhového aspektu. Zároveň směřuje žáky ke sledování současné české literární scény, k zájmu o ni a jejímu hodnocení. V rámci celé akce se tedy žáci učí reflektovat literární texty a své reflexe obhajovat v diskusích, neboť je jim ponechána významná pravomoc o knihách rozhodovat na základě vlastních čtenářských zážitků: vítěz krystalizuje v komunikaci mezi samotnými žáky, v jejich názorech a interpretacích. Strategie tak umožňuje reálně pozorovat literaturu „v diskusi“ a uvědomovat si její mnohovrstevnatost a interpretační nesamozřejmost. Uspořádání podobné akce je též činitelem výrazně motivačním – upozorní žáky na neznámé knihy a autory, zapojí je do reflexe literárních textů a umožní jim zažít pocit začlenění do současného literárního a kulturního života.

Tato strategie má podle našeho názoru výraznou perspektivu: připomeňme, že studentské oceňování knih funguje například ve Francii, kde je jedna z kategorií nejprestižnějšího národního literárního ocenění, Goncourtovy ceny, udílěna právě na základě hodnocení středoškoláků (Prix Goncourt des lycéens). I u nás by bylo možné postupovat z úrovně jedné školy výše: k vyhlášení studentského ocenění by bylo možné přičleňovat další školy, v budoucnosti by mohla být cena udělována oficiálně, pod záštitou některé organizace.

### **7.2.2. Čtení, soutěže, časopis**

Literárních čtení se ve škole nemusí konat v souvislosti s literární soutěží, lze ho uspořádat i v rámci speciálních událostí (dny otevřených dveří, zahradní slavnost, týdny současné literatury atd.) na různých místech ve škole. Organizátoři se mohou nechat

inspirovat například Nocí literatury<sup>168</sup> a snažit se najít zajímavé prostory, které by podporovali a umocňovali zážitek ze čteného úryvku. Žáci by se na čtení podíleli jako organizátoři (vybírali by knihy, úryvky, propagovali by akci ve škole i mimo ni) a zároveň jako čtenáři. Některé literární texty by bylo možné i dramatizovat.

Žáky je možné do literárního provozu zapojovat mnohými způsoby. Literární soutěže lze ve škole pořádat nejen pro vycházející texty, ale také pro středoškoláky, a tak podporovat žáky v roli tvůrce literatury. (Soutěže tohoto typu jsou v současné době pořádány i na celostátní úrovni, lze tedy žáky motivovat i k přihlášení do nich.) Texty vítězů soutěže je možné prezentovat na stránkách školy, vytvořit z nich sbírku, prodávanou na školních a reprezentačních akcích, nebo s nimi lze pracovat v hodinách českého jazyka a literatury mladších (či jiných) ročníků. (Tento postup využívá jeden z dotazovaných učitelů.) Literární soutěže mimo jiné podporují tvůrčí aktivitu, která je v rámci literární výuky výrazně upořádována, přestože je její nutnou součástí.<sup>169</sup>

Přínosnou strategií je též založení školního literárního (nebo širěji zaměřeného) časopisu, v němž by se objevovaly články žáků o literatuře, recenze knih a kulturních událostí, ale i žákovská literární tvorba. Školní časopis má potenciál vytvořit komunikační platformu, kde si žáci budou moci vyzkoušet tvořit texty umělecké i neumělecké. Zároveň se může stát důležitým informačním zdrojem a zároveň rozvíjet klíčové kompetence všech žáků ve škole, vytvořit ve škole otevřené, komunikující, demokratické společenství, reflektující aktuální kulturní dění i společenské problémy.

### 7.3. Metody práce s textem

Veškeré výše zmíněné strategie mohou zpestřit výuku a sloužit jako motivační činitele, nezbytnou součástí středoškolské výuky literatury zůstává však podle našeho názoru práce s textem. Nutnost „čtení“ reflektuje i Ondřej Hník, který ve své publikaci staví četbu do pozice nejdůležitější součásti literární výchovy (za ní následují tvorba a nauka).<sup>170</sup> V následující kapitole se zaměříme na vybrané texty nejnovější české literatury a navrhneme možné způsoby práce s nimi.<sup>171</sup> Texty jsme vybírali pomocí několika kritérií: časového,

---

<sup>168</sup> Noc literatury je populární kulturní akce, během které probíhají veřejná čtení textů současné světové literatury na zajímavých, neobvyklých místech.

<sup>169</sup> Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 53–57.

<sup>170</sup> *Ibid.*, s. 40–41.

<sup>171</sup> Jsme si vědomi skutečnosti, že při práci s konkrétní třídou je vždy nutné zohledňovat preference, dovednosti a znalosti jednotlivých tříd. S odlišnými texty budeme pracovat na základní škole a na střední škole, na škole průmyslové a na gymnáziu, ve třídě čistě chlapecké, smíšené a dívčí. Snažíme se tedy vybírat ty texty, které by mohly oslovit konkrétní třídu.

zaměřili jsme se na literaturu posledních pěti let, a žánrového, vybrali jsme jednu povídku (tedy text jako celek), jeden úryvek románu (tedy určitou část textu) a jednu báseň, abychom ukázali různé způsoby práce s nimi. Zároveň jsme se zaměřili na texty, které byly či jsou oceňovány a o nichž se diskutuje v literárních kruzích i mimo ně. Přihlíželi jsme i k potenciálu oslovit středoškoláky.

Následující části mají shodnou strukturu: v úvodu je zdůvodněn výběr konkrétního textu, následuje návrh pracovního listu s úryvkem a otázkami k němu. Kapitoly jsou zakončeny popisem práce s pracovním listem v hodině, tedy jakýmsi metodickým materiálem pro učitele. Zdůrazňujeme, že se jedná pouze o návrhy, o jeden z možných způsobů práce s těmito texty. Zároveň předpokládáme, že konkrétní podoba diskuse o textu se zrodí až v dané třídě. Způsob práce lze modifikovat podle cílové skupiny. Na výuku nahlížíme prizmatem konstruktivistického modelu vzdělávání<sup>172</sup>, v němž je učitel pomocníkem, asistentem: orientuje a koriguje práci žáků, nepředkládá však hotová řešení (tedy své vlastní interpretace textu) jako jediné možné varianty chápání textu. Proto jsou způsoby práce s ukázkami prezentované spíše jako směr, kam bude učitel diskusi vést. S textem budou pracovat primárně žáci sami, a to individuálně nebo (ideálně) ve společné diskusi. Učitel v rámci tohoto přístupu podněcuje žáky k úvahám otázkami a případně diskusi usměrňuje a upozorňuje je na klíčové prvky textu, a tak učí žáky všimnout si různých aspektů literárního textu a jejich vzájemné souvztažnosti.

### 7.3.1. Povídka

Výhodou (kratší) povídky je možnost pracovat ve výuce s kompletním textem a nikoli s výňatkem, kterou v případě románu a dalších prozaických žánrů nemáme. Pro tuto práci jsme vybrali jednu z povídek Matěje Hořavy ze sbírky *Pálenka*, konkrétně text s názvem *Podpálené stráně*, vyskytující se v první části knihy. Pro *Pálenku* jsme se rozhodli z různých důvodů: v rámci současné české produkce je tato sbírka krátkých lyrizovaných próz nevšední díky své práci s jazykem a obrazností, ale i díky tematickému zaměření a specifickému prostoru. Kniha se po vydání dočkala mnoha pozitivních ohlasů: podle Bílka se jedná o „[n]ádherně hutný, vycizelovaný text, v němž každé slovo bylo umístěno jak kámen ve staré venkovské zídce,“<sup>173</sup> Nagy na portálu *iliteratura* tvrdí, že „Hořava slibuje své čtenáře

---

<sup>172</sup> Tonucci, Francesco: *Vyučovat nebo naučit?* Přel. S. Štech. Praha: Středisko vědeckých informací Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1991, s. 17–22.

<sup>173</sup> Bílek, Petr A.: David Attenborough v rouše prozaického: Matěj Hořava ve své skvělé prvotně obnovuje vztah člověka a krajiny, in *Respekt* 26, 2015, č. 9, s. 62.

zaujmout hned při prvním setkání vyzrálým a osobitým autorským rukopisem,<sup>174</sup> Lollok v *Hostu* reflektuje „[z]dařilý debut, v němž sugestivní vypravěč zastíní i exotické reálie“<sup>175</sup> a Fialová v *Tvaru* slibuje „nevšední zážitek“<sup>176</sup>. Kniha byla též oceněna Magnesií Literou za objev roku. Pro žáky může být Hořavova lyričnost přitažlivá a může některým z nich nabídnout alternativu k románům se silným příběhem, které čtou dospívající (stejně jako většina populace) nejčastěji. I proto je vhodné naznačit způsoby čtení tohoto typu prózy v hodině literatury.

---

<sup>174</sup> Nagy, Petr: Hořava, Matěj: Pálenka. Prózy z Banátu (recenze). Dostupné online na [http://www.iliteratura.cz/Clanek/34341/horava-matej-palenka-prozy-z-banatu]. Přístup 27. 4. 2017.

<sup>175</sup> Lollok, Marek: Cesta ke kořenům, in *Host* 31, 2015, č. 2, s. 89.

<sup>176</sup> Fialová, Alena: Lokněte si banátské pálenky! in *Tvar* 26, 2015, č. 7, s. 23.

## Podpálené stráně<sup>177</sup>

Kráčím hořícími stráněmi. Opojná vůně spálené trávy, spálených květin, opojná vůně popela a dýmu. Rudé jazyky plamenů šlehají vlevo i vpravo; chvějí se na horizontu i za mými zády. Nahoře nad dýmem třepe křídly luňák (nevím, co je to za dravec; ale zde v banátských stráních mají Češi pro dravce jediné jméno: luňák; a já jsem to slovo pojal do svého jazyka; vznítilo se ve mně to překrásné slovo: jiskřičku z dávné, zapomenuté Čelakovského básně rozfoukal v plameny zdejší jazyk; vlastně tak starý jako ten Čelakovského)... Nad dýmem třepe křídly luňák a v průrvách mezi hrby kouřem problikávají jiskřičky dunajské hladiny...

Když jsem poprvé narazil na podpálené stráně, byl jsem zaskočený, ba znechucený; zdálo se mi to barbarské, tvrdé: ten oceán plamenů valící se po hřbetech strání; lidmi úmyslně rozdělaný, ale naprosto neovladatelný... Postupně mě ty zapálené pláně začaly opájet (mám v kapse pravda i placatku pálenky; ale — přestože si občas skutečně loknu — to opojení pramení z ohně suchého, tvrdého, rudého); to barbarství, ta chuť popela (ne vůně, jdete-li zapálenými stráněmi, dým a popel vám vniknou až do úst, je to chuť popela, chuť dýmu, ne už pouhá vůně: ach Bože, kéž bych byl někdy schopen popsat právě tu nepatrnou hranici, kdy se vůně prolomí v chuť), ten žár, to beznadějně zatracení stébel, květin, nebohého hmyzu... Posedla mě ta dětská opilost: jako dítě jsem přece házel do ohně hrsti suché trávy, pátil jsem květy orobinců (když jsme si hráli, že kouříme doutníky), do popela jsem zahrabával brambory a nejrádši jedl ta spálená, dočista zuhelnatělá místa... Zde se posedlost ohněm vrátila; ne nějaká chorobná, žhářská; ale ta dětská, lidská... Bez ohně zde nelze přežít... V zimě jsem den co den rozdělával a udržoval oheň jako největší poklad; naučil jsem se místní praktiky rozdělávání ohně: i ty mi zpočátku přišly barbarské; ale teď: oheň v kamnech rozdělávám buď odraným středem kukuřičného klasu namočeným do nafty, nebo odřezkem z gumové duše... I jiné — pro lidi z měst hrůzné — slavnosti ohně jsem si oblíbil: o čarodějnicích se do jam nahází spousty pneumatik a černý dým se vznáší nad kopci; rozjivené babky v krojích z devatenáctého století škemrají po dětech polovystříkané spreje a házejí je do plamenů: třesk, třesk, prásk, prásk. *Jozifku, Lojziku, dejte mi ještě jeden špraj*, prosí bezzubými rozesmátými ústy bába, v očích plameny, dětské plameny...

Kráčím podpálenými stráněmi. Točím se kolem dokola (luňák se stále vznáší kdesi ve výši, nad dýmem, třepe křídly, rychle třepe křídly); a náhle na mě padne tíseň; točím se, točím: a plameny jsou všude. Stojím uprostřed podpálených strání a není kudy uniknout. Už se netočím, stojím; chuť popela mi v ústech hořkne; dým už nevoní, ale dusí; neklid se ve mně svíjí jako pálené stéblo... Necítím už i pachut' spálených šatů, masa a vlasů? Necítím už i hrůzu vrčící krve? Kašel: to, co jsem před chvílí lačně vdechoval, právě to teď prudce vy-kašlávám... Je třeba se uklidnit; vytrít na chvíli popelnaté slzy z očí a ještě zkusit najít únikovou cestu... Táhle, ano táhle; táhle na tom hrbu směrem k Dunaji: bílá kamenitá prašná cesta, ta jistě nebude hořet; a — ano, táhle, táhle před tou vlnící se stěnou plamenů vede snad ta bílá stuha i na tento za-tím neplanoucí ostrůvek zeleně... Luňák kamsi zmizel; stírám si z čela pot a saze, slaná chuť slz se mísí s chutí popela; vyrazím rychle směrem k bílé cestě, po trávě ještě zelené, i po té černé (křupavé, tenoučké jako vlasy černovlásky); a srdce se ještě neuklidnilo; buší a buší, rozpálené neklidem a nadějí...

### Otázky

- 1) Kde se povídka odehrává? Jak byste charakterizovali prostor povídky?
- 2) Kdo je vypravěčem? Jaký má vypravěč vztah k místu děje? Jaké pocity vypravěč v ukázce prožívá?
- 3) Na základě textu řekněte: Proč zřejmě vypravěč do oblasti Banátu přišel? Co zde dělá? Jak dlouho zde pobývá? Jaký je jeho vztah k místním obyvatelům a místnímu způsobu života?
- 4) Jak byste text definovali žánrově? Jak se text liší od ostatních povídek, se kterými jste se setkali? Jaká jsou specifika lyrizované prózy? Připomíná vám tato povídka jiný text, s nímž jste se setkali? Napadá vás jiný literární text z, který je také založen na míšení lyričnosti a epičnosti či na lyričnosti v prozaickém útvaru?
- 5) Jak je povídka vyprávěna? Jak tento způsob vyprávění ovlivňuje čtenáře? Co specifického umožňuje?
- 6) Která obrazná pojmenování jste v textu našli? Jak fungují a jak působí na čtenáře? Podporují vyznění celého textu? Jakým způsobem?
- 7) Jak rozumíte spojení „opojení pramení z ohně suchého, tvrdého, rudého“? V čem tkví jeho neobvyklost?
- 8) Které jazykové a grafické prostředky jsou specifické pro styl povídky? Působí tyto prostředky na její celkové vyznění? Jakým způsobem?
- 9) Které jsou podle vás nejvýraznější motivy v tomto textu? Které motivy vás zaujaly?
- 10) Co symbolizuje a znamená v povídce oheň? Jak rozumíte poslední větu povídky?
- 11) Jak vypadá luňák? Co v této povídce může přítomnost luňáka znamenat? Pomůže nám k pochopení přítomnosti luňáka nějaký jiný text?

<sup>177</sup> Hořava, Matěj: *Pálenka: prózy z Banátu*. Brno: Host, 2015, s. 9–10.

V úvodu navrhujeme shrnout informace, které získali žáci v textu (otázky 1 a 2): kde se povídka odehrává (konkrétní místní určení, popis tohoto prostoru: samota, příroda, specifické zvyky atd., případně vztah Čechů a Banátu, který je v textu pouze naznačen), dále žáci charakterizují vypravěče, jeho aktuální pocity a vztah k prostoru, v němž se pohybuje.<sup>178</sup> V bodu 3 vycházíme ze získaných informací a podněcujeme žáky k vytváření různých hypotéz: důvody vypravěčova příchodu do oblasti Banátu, jeho současná činnost, životní situace, vztahy s místními, náhled na tamní život apod. V souvislosti s oblastí Banátu lze začlenit i mezipředmětové vztahy a reflektovat s žáky, o jakou oblast se jedná (pomocí map v rámci výuky nebo skrze domácí úkol) a jaký má vztah k Čechům a k češtině. Tyto otázky však směřují výrazně směrem z textu, je tedy možné je zařadit například na konec celé práce s textem.

V otázce 4 vedeme žáky k úvahám o žánru. Lze se zeptat přímou otázkou, tedy za jaký žánr text považují, nebo nejprve se třídou definovat povídku a vystihnout její rysy a dále se ptát, zda se přečtený text liší od jiných povídek, které znají. Postupně dospějí žáci s učitelovou pomocí k termínu lyrizovaná próza a zaměří se na její specifika, která definují na základě přečteného textu (nedějovost, reflexivní charakter, subjektivita, popisnost, emoce, atd.). Ve vyšších ročnících je možné zapojit znalosti historie literatury a zamýšlet se nad podobnými typy próz z minulosti (z české literatury především z období první poloviny 20. století, např. prózy Čepovy, které zmiňuje ve své recenzi Bílek<sup>179</sup>) nebo se zaměřit na vznik útvarů, pro něž je typické míšení lyričnosti a epičnosti (v tomto kontextu by bylo možné zmínit např. Baudelaira a básně v próze).

V návaznosti na žánrová specifika je vhodné se věnovat vyprávěcímu způsobu, popsat ho a zaměřit se především na možnosti, které s sebou přináší a na jeho působení na čtenáře.<sup>180</sup> Učitel vede žáky k úvahám o subjektivním pohledu na svět v povídce, jeho osobitosti a o tom, jak je vytvářen. Žáci se opět zaměří na specifika povídky, v níž nedominuje děj, ale především pocity, myšlenky a vjemy vypravěče (v tomto kontextu je možné reflektovat určitou formu synestezie: přecházení čichových vjemů v chuťové, které je v textu tematizováno, a výraznou barevnost povídky, případně jazykové prostředky, které ji utvářejí). Lze se zaměřit i na vliv vypravěče na charakter popisů prostředí, na hodnocení jevů fikčního světa a na to, jak vyprávěcí způsob působí na vztah čtenáře a popisované situace. Zkoumat lze

---

<sup>178</sup> Případně je možné se už zde zaměřit na způsob vyprávění, který je v našem pracovním listu reflektován až otázkou 5.

<sup>179</sup> Bílek, Petr A.: David Attenborough v rouše prozaickým: Matěj Hořava ve své skvělé prvotině obnovuje vztah člověka a krajiny, in *Respekt* 26, 2015, č. 9, s. 62.

<sup>180</sup> Jak již bylo řečeno, otázka 5 velmi úzce souvisí s otázkou 2, je proto možné je zařadit přímo za sebe.



v tomto kontextu i způsob uspořádání vypravěčovy výpovědi a prostředky, které podporují dojem spontánnosti a výjimečnosti vyjádření (k nim se však vrátíme v dalších otázkách).

Hořavova povídka nabízí v neposlední řadě i množství možností pro práci s obrazným vyjádřením: žáci v textu vyhledají metaforická vyjádření (otázka 6) a s pomocí učitele vysvětlí fungování jednotlivých básnických vyjádření, zaměří se na dojmy, které u čtenářů tato vyjádření vyvolávají. Na základě analýzy jednotlivých básnických prostředků se učitel bude ptát, jakým způsobem umocňují vyznění textu jako celku. Žáci by měli být schopni s pomocí učitele reflektovat, že obrazná vyjádření podporují některé motivy povídky, výrazně např. hoření („slovo se vznítilo“), ale i aspekt živelnosti, velikosti a mohutnosti („oceán plamenů“) atd. V souvislosti s obrazností může vzniknout diskuse o vnímání spojení „opojení pramení z ohně suchého, tvrdého, rudého“ a jeho možných interpretací.

Hořavovy prózy pracují se současným jazykem specifickým, pro žáky zřejmě nestandardním způsobem, a proto (a nejen proto) je třeba zaměřit se i na jazykovou a grafickou stránku textu. S žáky nejprve shromáždíme specifika Hořavova stylu (využívání některých interpunkčních znamének, výčty, opakování, vsuvky, specifická syntaktická výstavba) a dále se budeme zamýšlet se nad vlivem těchto prostředků na vyznění celého textu.

Přitažlivé by mohlo pro žáky být zaměření na konkrétní motivy. Nejvýraznější motivy budou žáci nejprve hledat v textu sami, následně budou diskutovat o různých výsledcích své práce. V Podpálených stránkách je nosným principem celé povídky oheň (či plameny) a především jeho různé možné podoby či různá chápání. Žáci z textu odhalí různé významy a konotace, které jsou ohni připisovány (prostředek navracející do dětství, nebezpečí či hrozba, reprezentace domova) a budou diskutovat o jejich vzájemné souvztažnosti. Dále mohou uvažovat, zda oheň nefunguje v povídce jako určitý symbol. Zajímavé by bylo diskutovat o poslední větě Podpálených stránek, v níž mohou žáci odhalit klíč k interpretaci celé povídky (spojení protikladných pocitů neklidu a naděje). Ve spojitosti s motivem ohně vede učitel žáky k zájmu o úvodní větu „Kráčím hořícími stráněmi.“, která se jako echo v pozměněné formě opakuje ve druhé polovině textu: „Kráčím podpálenými stráněmi.“ Bude nás zajímat, jakou funkci toto opakování má, jakým způsobem rozděluje text a zároveň jaký má efekt pozměněné slovo uvnitř věty. Dalším zajímavým motivem je luňák, nad jehož přítomností v textu se žáci zamyslí v otázce 11. Měli by si uvědomit význam explicitního intertextového odkazu pro pochopení motivu luňáka. Opět je možné zapojit znalosti z historie literatury a inspirovat se v interpretaci Hořavovy povídky četbou básně Františka Ladislava Čelakovského.

V čem tkví hlavní výhody práce s povídkou? Výrazným kladem je možnost interpretace uceleného textu, jehož smysl lze odhalovat a jehož estetickou hodnotu lze zakoušet. (Zde se nabízí protiargument, že povídka je součástí celé sbírky a sama o sobě nemusí fungovat jako uzavřený, ohraničený celek. Je pravda, že konkrétně v Hořavově *Pálence* jsou povídky výrazně provázány – postavou vypravěče, postupným odhalováním vzpomínek atd. a spolupodílejí se na smyslu sbírky jako celku. Nicméně zastáváme názor, že jednotlivé povídky mohou být též, alespoň do jisté míry, samostatně fungujícími texty.) Zároveň chceme u tohoto žánru poukazovat na fakt, že veškeré prvky obsažené v textu nejsou pouze náhodné či samoučelné, ale že mají vliv na vyznění textu jako celku.<sup>181</sup>

### 7.3.2. Román

Práce s románem bude v lecčem jiná než práce s povídkou, neboť ve vyučovací hodině lze využít pouze úryvek. Pro učitele to může znamenat náročnější práci při výběru: úryvek musí být vypovídající, dávat smysl i vytržený z kontextu románu, ale zároveň k celku románu odkazovat. Práce s úryvkem, tedy neúplným textem, však nabízí využití některých specifických metod, z nichž jednu navrhneme v závěru kapitoly. Podnětné a inspirativní pro nás byly „tvorivé přístupy v literární výchově“<sup>182</sup>, které prezentuje ve své publikaci Ondřej Hník.<sup>183</sup>

Vedle Hořavovy *Pálenky* z roku 2014 jsme vybrali text v době psaní práce skutečně aktuální: románovou ukázkou je úryvek z *Jezera* Biancy Bellové, prózy, která získala ocenění Kniha roku v rámci cen Magnesie Litera i Evropskou cenu za literaturu. *Jezero* by podle našeho názoru mohlo být žákům blízké z různých důvodů. Předně proto, že hlavní postavou je chlapec Nami, jehož dospívání čtenář v průběhu knihy sleduje (knihy je dělena do částí Zárodek, Larva, Nymfa a Imago, vývoj je jejím základním konstrukčním principem). Hrdina přibližně ve věku žáků (alespoň v některých částech knihy) prochází procesem dospívání stejně jako oni, a tak by mohl mladou generaci zaujmout. Lákavá by mohla být i atmosféra plná neklidu, nejistoty, nespravedlnosti a násilí. Zároveň je podle našeho názoru funkční seznamovat žáky s různými typy textů, i proto vedle lyrizovaných próz Matěje Hořavy zařazujeme román Biancy Bellové, který je založen na silném příběhu, tajemnu a neklidné atmosféře.

---

<sup>181</sup> Na tento fakt budeme poukazovat u každého textu, povídka je pro tento postup však výhodná svou relativní uceleností.

<sup>182</sup> Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014, s. 58.

<sup>183</sup> *Ibid.*, s. 58–80.

**Bianca Bellová: Jezero (úryvek)<sup>184</sup>**

Non-stop je betonová bouda, která vypadá spíš jako trafostanice, a dříve jí i bývala. Na zdi je několik rozbitých keramických izolátorů, ze kterých ještě trčí utržené dráty. Z neonového nápisu **NONSTOP** už svítí jen první tři písmena. Dveře jsou neustále otevřené, visí v nich pruhy gumy jako ochrana proti mouchám. Uvnitř je non-stop cítit zvětralým alkoholem a vlhkem ztěžklým tabákovým kouřem, venku hektolitry prolité moči.

Když navečer slunce přestane tlouct vyprahlou zemi a zapadne za kopec Kolos, když přestanou otravovat vosy, vylezou před non-stop chlapi s butyčkami a levným tabákem a obsadí plastové stoly s dírami vypálenými od zapomenutých cigaret.

Nami začne k non-stopu chodit. Vysedává mezi trsy suché trávy, jí slunečnicová semínka a plive slupky po větru. Po několika dnech ho chlapi pozvou mezi sebe a starý Karal mu koupí kořalku. Nami jí vypije a pak chlapy baví tím, jak se motá a špatně artikuluje, až zakopne o bedýnku od piva a upadne na zem.

„Takhle posli moji velbloudi,“ povzdychne si Karal, když se přestane smát, a rozhodí ekzémem znetvořené ruce doširoka. „Zrovna takhle: když se nažrali trávy, začali se motat, pak upadli na zem a už nevstali. Trvalo to několik dní, než zdechli, dávali a řvali jak raněný. Tak jsem je pak musel podříznout, abych jim to zkrátil.“ Karal zmlkne a oře si oči.

„Tráva je prosolená,“ řekne někdo. „Dobytku je z ní zle.“

„Padesát velbloudů, umíte si to představit?“ začne znovu Karal. „Měl jsem věno pro všechny dcery, a teď mám jen holou prdel.“

Nastane ticho. Chlapi hledí směrem, kde býval přístav, a upíjejí ze svých kalíšků kořalku. Ve tmě se tu a tam rozsvítí žhavý bod, jak chlapi potáhnou ze svých cigaret.

„Rybokombinát už nepřijímá,“ pronese dědek s jedním okem.

„Ty chytráku, rybokombinát už druhým rokem pro-pouští. Líheň asi zavřou dočista.“

„Kluku,“ obrátí se někdo na Namiho. Ten stále ještě leží na zemi a pozoruje hvězdnou oblohu, která se nad ním neklidně houpe. „Kluku, skoč mi do stánku pro sledě!“

Nami se pomalu zvedne na všechny čtyři a vyzvrací se. Zvratky mu protékají prachem mezi rukama.

„Zrovna takhle blili moji velbloudi!“ vykřikne Karal.

„Čí je ten kluk?“ zeptá se hospodská, která vyjde ven a opře se se založenýma rukama o rám dveří. Má černou zástěru vdovy, kolem tučného obličejce jí trčí nepoddajné bílé vlasy.

„Marino, přines mi ještě butylku,“ zvolá někdo, ale ona ho ignoruje.

„Čí ty jsi, kluku?“

„Kluku, přines mi slanečky!“ vykřikne zas někdo a rozkašle se.

„Rybář Petr byl muj děda,“ škytne Nami a oře si ústa. Rozhostí se ticho.

„To je syn tý rajdy,“ řekne Karal. Ještě pořád nikdo nic neříká, ale chlapi začnou pokašlávat.

„Pocem,“ řekne výčepní a natáhne k němu jednu tlustou ruku. „Pocem dovnitř. Tvoje bába si bude dělat starosti. Tak, tady se posad' a sed'.“ Víceméně násilím ho posadí na židli uvnitř non-stopu. Za barem svítí slabé světlo a špatně osvětlený obrázek nějakého svatého. Z rádia tiše hraje hudba, ze které se Namimu zase rozhoupá žaludek. Výčepní mu natočí kalíšek vody, nasype do něj špetku soli a zamíchá.

„Tumáš, vypij to. Kolik je ti?“

„Čtrnáct,“ zalže Nami.

Napije se a zase vodu vyprskne. „Fuj, to je hnusný!“

„Jen to vypij, udělá se ti líp.“

Nami sklenici vypije. S největším odporem se mu podaří udržet její obsah v žaludku.

„Tak, a teď běž domu, holoubku. Bába si o tebe určitě dělá starosti.“

„Ty znáš moji mámu?“

Ženská se napřímí. Chlapi venku povykují. Dědek s jedním okem stojí ve dveřích mezi pruhy nastříhané gumy a ptá se, co se děje.

„Znala jsem, holoubku. Krásná holka, jak z porcelánu.“

„Co se s ní stalo?“

Ženská pokrčí rameny.

<sup>184</sup> Bellová, Bianca: *Jezero*. Brno, Host, 2016, s. 29–33.

„Víš to!“

„Uklidni se. Nevim, co se s ní stalo, nejspíš odešla do města, co jinýho?“

„Do jakýho města?“

„Do hlavního, do jakýho jinýho? Tam choděj všichni. Kluku, ty seš stejnej mozek jak ten tvůj dědek.“

„To teda nejsem!“

„No hlavně se mi tu nepozvracej.“

Nami začne znovu dávit. Opatrně se postaví, přidrží se stolu.

„Hele, zeptej se svojí báby.“

„Jak se jmenuje?“

Nami se zamračí.

„Pánbůh tě opatruj,“ řekne za ním tiše. „Takovej silnej, zdravěj, mladej kluk. Měl bys odsud odejít, dokud můžeš.“

Když Nami dorazí domů, je v baráku tma. Nami zkontroluje dveře kurníku, vymočí se na zápraží a potichu vklouzne do domu. Bába hlasitě chrápe, s dlouhými apnoickými pauzami.

### **Otázky a úkoly**

- 1) Jak na vás působí atmosféra ukázky? Čím je tato atmosféra v textu tvořena?
- 2) Jaké jsou rodinné a životní poměry Namiho? Kolik je mu let? Proč zřejmě chodí k nonstopu? Proč by měl odejít z města?
- 3) Jak je příběh vyprávěn? Charakterizuj vypravěče.
- 4) Jaké jazykové prostředky jsou v textu užívány? Liší se z hlediska jazykových prostředků promluvy postav a vypravěče? Jak působí konkrétní jazykové prostředky na vyznění celého textu?
- 5) Na úryvek navažte vlastním vyprávěním, které bude rozvíjet osudy Namiho.

Úvodní otázka směřuje k atmosféře příběhu: žáci ji nejprve popíší přídavnými jmény či krátkými komentáři plynoucími přímo z jejich čtenářského zážitku, následně budou s pomocí učitele hledat prostředky, kterými je atmosféra vytvářena, a budou diskutovat o případných názorových nuancích mezi spolužáky. V tomto kontextu by měli žáci být schopni hovořit o popisných pasážích (především o úvodní části ukázky), o pocitech hlavního hrdiny (nejistota, nevědomost, problémy se začleněním do kolektivu ostatních postav), o pravděpodobném charakteru a stavu místa, kde postavy žijí (vyprahlost, smrt velbloudů, ekzémy a znetvoření postav), a o vzájemných vztazích postav či velikost místa, kde se příběh odehrává. Již zde je možné vytvářet na základě informací získaných z textu různé hypotézy: proč Nami chodí k nonstopu, jaké jsou jeho rodinné a životní poměry, proč zavřou líheň, proč by měl Nami z města odejít apod.

Opět se zaměříme na způsob vyprávění (otázka 3). Podle našeho názoru je důležité, aby byli žáci schopni reflektovat a popsat „vztah“ vypravěče a jednotlivých postav a uvědomovat si změny a důsledky tohoto „vztahu“ a jeho dopad na vnímání celého textu čtenářem. (Jedná se tedy o fokalizaci, tento termín však podle našeho názoru není nutné v rámci středoškolské výuky zavádět. Žáci by však měli pochopit principy fungování tohoto

jevu.) Budeme se tedy ptát, kam by žáci situovali vypravěče, co o něm lze na základě textu říct a prizmatem které postavy nám příběh představuje. Zároveň se zaměříme na jazykové prostředky a především na rozdíl ve vyjádření mezi promluvou vypravěče a promluvy postav (otázka 4). Budeme s žáky uvažovat nad tím, jaký význam či efekt má užívání vulgarismů a hovorových či nespisovných výrazů a proč jsou prarodiče Namiho pojmenováni „bába“ a „dědek“. Dále lze na základě úryvku charakterizovat některé postavy a jejich vzájemné vztah, plodná by podle nás byla zejména snaha o vysvětlení vztahu Namiho k matce a jeho možných příčin.

Metodou specifickou pro práci s neúplným textem (či textem jiným způsobem významově neuzavřeným) je možnost jeho dotváření. Díky této metodě lze mimo jiné rozvíjet žákovu tvořivost prostřednictvím individuální tvorby, v níž však stále hraje klíčovou roli četba: žák se inspiruje literárním textem, musí úryvku porozumět jako celku a následně navázat svým pokračováním či úvodem. V případě této ukázky je vhodné zadat žákům úkol, aby napsali vypravování dále rozvíjející osudy hlavního hrdiny Namiho tak, aby nebylo v rozporu s výchozí ukázkou. Tato metoda rozvíjí jak žákovy dovednosti recepční, tak i produkční a zároveň jeho tvořivost.

### **7.3.3. Poezie**

Abychom neopomenuli ani básnické texty, vybrali jsme báseň Ondřeje Buddeuse ze sbírky *Rorýsy*, která byla vydána v roce 2012 a za niž autor obdržel Cenu Jiřího Ortena. Z ní jsme pro potřeby této práce vybrali báseň *interval2.rtf*. Před samotným čtením básně upozorníme žáky na obsah sbírky, v němž je patrné netradiční pojetí jazyka a inspirace jazykem „počítačovým“, který může být mladým generacím blízký. I proto jsme zvolili Buddeusovu sbírku, tento typ práce s jazykovým vyjádřením může být podle naše názoru pro středoškoláky atraktivní.

## Ondřej Buddeus: Rorýsy<sup>185</sup>

<b>obsah</b>
<b>vorspiel</b>
nazev2.rtf 11
ringparabel 12
přistávání 13
time light 14
<b>interwall</b>
interval3.rtf 17
interval4_2peripetie.rtf 18
interval2.rtf 19
(černo bíle) 20
motiv_kone.rtf 22
<b>teoretická část</b>
poetika1.rtf 25
motto 27
hybná síla (tajemství) 28
Lyrische Berlinstadtrandidylle 29
flexibilní báseň 30
Na hodině biologie 32
<b>ENTER SPACE</b>
* 35
hommage à Duchamp 37
nazev3.rtf 38
křč 40
DNES 41
(až se malé ženy vzbouří) 42
spoušť 44
spoušť 46
spoušť 47

<b>interval2.rtf</b>	
Je to horší	než prázdnost je
to horší než	nic je to prázdnost
které opustili	všichni kdo to stihli
je to nástupiště	kterému právě
odjel vlak	
nestojím na nástupišti	ale čekám přímo
v něm uprostřed jeho	in flagranti prázdnosti
a tak jdu	abych si zkrátil
čas úplně	dopředu pod to smutný
oko monitoru a	v něm vidím malou
postavu tak už jsme	3 postava já nástupiště
je to chlápek vcelku	obyčejný typ modrý
džíny černý tričko	jako já udělám dva
kroky doprava on	taky udělám krok
zpátky on taky	zamávám on taky
otočím se on	nikde podívám se zas
na monitor dívá se	taky otočím se on
nikde podívám	se zas na monitor dívá
se taky otočím se on	nikde podívám se
zas na monitor dívá	se taky na perón se
hrne skupina	Rusáků ztratil jsem
ho z očí troufá se	další lidi druhá
	skupina
Rusáků mávám oběma	rukama a vidím úplně
vzadu mávání dvou	rukou žije! přijde ke mně
ženská a ptá se není	vám něco ne to
nic je to úplně	v pohodě.

### Otázky a úkoly

- 1) Na základě obsahu sbírky charakterizujte jazyk, který je v básních používán. Jaký je vztah slov interwall a interval?
- 2) Popište specifika grafické podoby básně. Jaký má tato podoba vliv na čtení? Jak působila při čtení na vás?
- 3) Co podle vás báseň sděluje? Porovnej své závěry se spolužáky.
- 4) Popiš situaci, na níž je báseň založena. Jak je situace konstruována? Které jazykové prostředky podle tvého názoru nejvíce ovlivňují vyznění básně?
- 5) Která pasáž textu tě nejvíce zaujala? Proč?

<sup>185</sup> Buddeus, Ondřej: *Rorýsy*. Praha: Fra, 2012, s. 7, s. 19.

V úvodu se lze zaměřit na obsah sbírky: žáci zamyslí nad vztahem významu slov „interwall“ (název části, z níž pochází vybraná báseň) a „interval“, které se objevuje v několika titulech, a jejich grafické podoby. Poté budou pátrat po vztahu slova interval (či interwall) a samotné básně.

Prostřednictvím těchto úvah přejdou žáci k četbě básně. Nejprve se, v návaznosti na předchozí otázky, zaměří na grafickou podobu básně (otázka 2), popíší její specifika a budou diskutovat o jejím vlivu na čtení (práce s prostorem, s pomlkami, jazykové prostředky, které umocňují působení této grafické podoby). V návaznosti na toto téma může vést učitel diskusi směrem k obecnějším otázkám (proč básníci experimentují s grafickým uspořádáním básní, co tento postup přináší, jak na něj může reagovat čtenář apod.) nebo k otázkám zaměřeným historicky (kdo v české a světové literatuře experimentoval s grafickou podobou básnických textů, za jakým účelem, jak se tyto experimenty postupně vyvíjely apod.).

Při práci s básněmi je vhodné ponechat výrazný prostor žakovskému vyjádření, učitel se proto ptá, co podle nich báseň „znamená“, co se snaží sdělit, jak ji pochopili, jaké poselství pro ně osobně představuje (otázka 3). Odpovědi se budou zřejmě lišit, následně je tedy vhodné o různých možných výkladech diskutovat: žáci by měli být schopni vyjádřit svůj názor, reflektovat odlišná pojetí a své vlastní pojetí obhajovat. Učitel diskusi usměrňuje otázkami nebo připomínáním a zdůrazňováním některých pasáží či jednotlivých slov básně.

Při snaze o vystižení situace (otázka 4) lze s žáky hovořit o tom, jak je celá báseň konstruována (a všimnout si například přechodu od abstraktního úvodu ke konkrétní situaci) a v čem tkví originalita pojetí představené situace. Otázku je opět možné reflektovat širěji a diskutovat o tom, zda je plodné využívání všednodenních námětů v poezii, o co mohou tyto náměty poezii obohatit, případně lze nahlížet tuto problematiku prizmatem literárněhistorickým a zabývat se otázkou, pro která období a hnutí je typický zájem o všednodennost (lze zmínit Skupinu 42 a další české i světové autory) a která hnutí naopak všednost cíleně vylučují z literatury (například klasicismus nebo symbolismus).

Dále je možné pracovat s konkrétními pasážemi textu (např. nestojím na nástupišti / ale čekám přímo / v něm uprostřed jeho / in flagranti prázdnoty), s jazykovými prostředky (nespisovnost, opakování a jeho obměny atd.) a diskutovat například o tom, jak je možné chápat motiv monitoru, a o konotacích, které s sebou tento motiv přináší.

## 8. Závěr

V naší práci jsme se zaměřili na pozici současné české literatury ve středoškolské, především gymnaziální výuce. Současná literatura by podle našeho názoru měla být nedílnou součástí literární výuky, neboť má potenciál oslovit žáky, vést je ke čtenářství a poukázat na literaturu jako na součást aktuálního kulturního dění. Naším cílem bylo zmapovat pozici současné české literatury na gymnáziích a z této situace vyjít k návrhu jejího zlepšení, tedy k předestření metod a strategií, které by v zapojování současné literatury mohly pomoci.

V úvodních částech jsme zmapovali aktuální prostor literární výuky vzhledem k tématu současné literatury. Využitím množství různých materiálů (kurikulárních dokumentů, odborné literatury, specializovaných časopisů, výzkumů atd.) jsme se snažili posílit reprezentativnost nastíněného obrazu středoškolské výuky. Z dostupných zdrojů jsme zjistili, že zapojování novější a současné literatury do výuky není postupem majoritním, a proto jsme se snažili problém reflektovat širěji, nastínit možné příčiny jeho vzniku a možnosti řešení. Popsali jsme a rozpracovali strategie a metody práce zaměřené na současnou literaturu, které jsou využívány středoškolskými učiteli, a zároveň jsme navrhli další možnosti zapojení současné literatury do výuky. Jako výrazně problematická se nám jeví pozice současné literatury v rámci chronologického řazení učiva, a proto jsme reflektovali i tuto otázku. V závěru práce jsme některé metody demonstrovali na konkrétním textovém materiálu, který je využitelný v rámci hodin literární výchovy.

Klíčové pro nás zůstává pojetí literatury jako otevřeného, dynamického jevu, do něhož může žák různými způsoby pronikat a zasahovat. Toto pojetí podle našeho názoru vede nejen k zájmu o literaturu a čtení, ale i o kulturní dění a jeho souvislosti. Cílem literární výchovy podle nás není pouze vštípit žákům vědomosti o knihách a autorech, data vydání a definice žánrů či básnických prostředků, je jím především mnohostranně rozvíjet žakovu osobnost, vést ho k zájmu o současné kulturní dění a uvědomění si významu literatury pro jeho osobu. I to jsme se snažili demonstrovat na rozpracovaných textových ukázkách a všech navržených metodách.

Za práci s literaturou nese vždy zodpovědnost vyučující předmětu český jazyk a literatura, a proto jsme se pokusili nabídnout spektrum možností a návodů, které mohou učitelé při zapojování současné literatury do výuky využít. Jsme si však vědomi toho, že v otázce výběru textů mají velký vliv osobní preference, znalosti a dovednosti konkrétního učitele. V naší práci jsme se snažili teoreticky i prakticky uchopit problém výuky současné české literatury a ukázat některé metody a způsoby práce, které by mohly vést k jeho vyřešení, a tak obohatit a motivovat učitele.



Mnohé otázky však zůstávají otevřené. Jak dále motivovat k zájmu o českou současnou literaturu nejen žáky, ale i učitele? Jak zajistit, aby měli učitelé dostatečné znalosti v oblasti současného literárního a kulturního dění? Jak je přesvědčit, že je třeba vycházet výběrem textů i metodami práce vstříc žákům? Snažili jsme se vysvětlit možné přínosy současné literatury vzhledem k těmto a dalším otázkám, zdůvodnit je a zároveň inspirovat k práci se současnými texty. Doufáme, že se povede tyto otázky v budoucnu komplexně vyřešit a že k jejich řešení svým malým dílem přispěla i naše práce.

## 9. Bibliografie

### Odborná literatura

Fialová, Alena, ed.: *V souřadnicích mnohosti: česká literatura první dekády jednadvacátého století v souvislostech a interpretacích*. Praha: Academia, 2014.

Holý, Jiří a kol.: *Český Parnas: literatura 1970–1990: interpretace vybraných děl 60 autorů*. Praha: Galaxie, 1993.

Hruška, Petr, ed.: *V souřadnicích volnosti: česká literatura devadesátých let dvacátého století v interpretacích*. Praha: Academia, 2008.

Janoušek, Pavel a kol.: *Dějiny české literatury po roce 1945, IV*. Praha: Academia, 2008.

Machala, Lubomír (ed.): *Cenová bilance 2013: nad literárními díly oceněnými i neoceněnými v roce 2013*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014.

Machala, Lubomír (ed.): *Cenová bilance 2014: nad literárními díly oceněnými i neoceněnými v roce 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015.

Machala, Lubomír et al.: *Panorama české literatury*. Praha: Knižní klub, 2015.

Machala, Lubomír: *Průvodce po nových jménech české poezie a prózy 1990–1995*. Olomouc: Rubico, 1996.

Mukařovský, J.; Pešat, Z., Strohsová, E. (eds.): *Dějiny české literatury IV: literatura od konce 19. století do roku 1945*. Praha: Victoria Publishing, 1995.

Papoušek, Vladimír a kol.: *Dějiny nové moderny: česká literatura v letech 1905–1923*. Praha: Academia, 2010.

Papoušek, Vladimír a kol.: *Dějiny nové moderny 2: lomy vertikál: česká literatura v letech 1924–1934*. Praha: Academia, 2014.

### Pedagogika a didaktika

Čechová, M., Styblík, V.: *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN, 1998.

Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.

Kalhous, Zdeněk a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009.

Lederbuchová, Ladislava: *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy neobčanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997.

Poslední, Petr: *Hledání tvaru: současná literární kultura na gymnáziu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999.

Šebesta, Karel: *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.

Vališová, A., Kasíková, H. (eds.): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011.

### **Rozvoj čtenářství**

Bubeníčková, Petra et al.: *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

Čuřín, Michal a kol.: *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013.

Metelková Svobodová, Radana: *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008.

Trávníček, Jiří: *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. Brno: Host, 2008.

Trávníček, Jiří: *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011.

Wildová, Radka a kol.: *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012.

Zachová, Alena: *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013.

### **Články**

Bílek, Petr A.: Literární teorie: Co s ní dnes ve škole? in *Host 23*, 2007, č. 1. Příloha Host do školy, č. 1, s. 3–7.

Borzič, Adam: Poezie a přesah, in *Tvar 26*, 2015, č. 13, s. 6.

Brčáková, Vladimíra: Metamorfózy postav a deformace lidskosti v prózách Zuzany Brabcové, In *Český jazyk a literatura 67*, 2017, č. 1, s. 13–20.

Brož, František: Nehybná současnost, in *Host 23*, 2007, č. 1. Příloha Host do školy, č. 1, s. 31.

Činátlová, Blanka: Klasické vzdělání jako balast, in *Host 23*, 2007, č. 3. Příloha Host do školy, č. 2, s. 3–6.

Činátlová, Blanka: Lze učit literaturu jinak? in *Host 23*, 2007, č. 3. Příloha Host do školy, č. 2, s. 27–29.

Gilk, Erik: Nad poslední knihou Pavla Brycze, in *Český jazyk a literatura 67*, 2017, č. 1, s. 34–39.

Gilk, Erik: Pavel Brycz: Patriarchátu dávno zašla sláva, in *Český jazyk a literatura 64*, 2014, č. 1, s. 16–21

- Hoffmann, Bohuslav: O umělecké tvorbě a její reflexi, in *Český jazyk a literatura* 67, 2017, č. 2, s. 88–92.
- Hník, Ondřej: K problému kvantity poznatků v literární výchově, in *Český jazyk a literatura* 67, 2017, č. 2, s. 83–87.
- Janoušek, Pavel: Antikostečka aneb Didaktické ptydepe, in *Tvar* 16, 2005, č. 11, s. 6.
- Janoušek, Pavel: Antikostečka 2, in *Tvar* 16, 2005, č. 15, s. 6–7.
- Janoušek, Pavel: Krize krize aneb andělé svržení z nebe to nemají lehké, in *Tvar* 20, 2009, č. 20, s. 1 a 4–5.
- Kostečka, Jiří: Jako koza petrželi, in *Tvar* 16, 2005, č. 14, s. 6.
- Králíková, Andrea: Anežka Viktorie Hanišové: zralý debut současné literární scény? in *Český jazyk a literatura* 67, 2017, č. 3, s. 143–147.
- Lederbuchová, Ladislava: O poznávání uměleckého jazyka, in *Český jazyk a literatura* 66, 2016, č. 4, s. 169–175.
- Malý, Radek: K problematice kánonu v literatuře pro děti a mládež, in *Český jazyk a literatura* 65, 2015, č. 4, 173–177.
- Míndeková, Iveta: Miloš Urban: Hastrman, in *Český jazyk a literatura* 65, 2015, č. 1, s. 8–14.
- Němec, Jan: Literatura v novinách. Jak čtyři hlavní deníky píšou o literatuře? in *Host* 26, 2010, č. 3, s. 36–40.
- Piorecký, Karel: Kde začíná současnost? O současné české poezii, in *Tvar* 19, 2008, č. 20, s. 6.
- Segi, Stefan: Rok klasiků a neskutečných událostí: česká literatura 2013: první bilance (diskutovali Josef Chuchma, Jakub Chrobák, Petr Král, Michal Jareš, Roman Kanda, Alena Fialová; diskusi moderoval Pavel Janáček), in *Host* 30, 2014, č. 1, s. 9–16.
- Soukal, Josef: Kánon do vody vhozený, in *Český jazyk a literatura* 66, 2016, č. 3, s. 133–139.
- Starý, Karel: Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků, in *Český jazyk a literatura* 65, 2015, č. 1, s. 20–28.
- Šrámková, J., Němec, J., Myšková, I.: 12 odstavců o próze, in *Respekt* 24, 2013, č. 51, s. 116–117.
- Švec, Štefan: Krize české literatury: pár povrchních marketingových keců, in *A2* 4, 2008, č. 13, s. 1 a 16–17.
- Švec, Štefan: Maturita z Viewegha, in *Právo* 25, 2015, č. 945, s. 4. Salon.
- Topol, Jáchym: Zlatý věk české literatury, in *Lidové noviny* 22, 2009, č. 234, s. 8.

## **Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti**

*Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA 2015.* Dostupné online na [http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-PISA-2015]. Přístup 8. 2. 2017.

## **Kurikulární a další pedagogické dokumenty**

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* Dostupné online na [http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-programy]. Přístup 8. 2. 2017.

*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016. Český jazyk a literatura.* Dostupné online na [http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html]. Přístup 8. 2. 2017.

*Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018. Český jazyk a literatura.* Dostupné online na [http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html]. Přístup 1. 4. 2017.

*Seznam autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí.* Dostupné online na [http://www.novamaturita.cz/seznam-literarnich-zanru-a-autoru-k-didaktickemu-testu-z-ceskeho-jazyka-a-literatury-1404038378.html]. Přístup 8. 2. 2017.

## **Učebnice literatury a výukové materiály**

Blažke, Jaroslav: *Kouzelné zrcadlo literatury. Od železné opony k postmoderně.* Praha: Velryba, 2005.

Hanuška, P., Novotný, V.: *Česká literatura ve zkratce 4: období od poloviny 40. let 20. století do současnosti.* Praha: Brána: Knižní klub, 2001.

Hoffmann, Bohuslav: *Literatura IV: výklad, interpretace, literární teorie.* Praha: Amosia, 2005.

Kostečka, Jiří: *Do světa literatury jinak: úvod do čtenářství a studia literatury: učebnice teorie literatury pro 1. - 4. ročník středních škol.* Praha: SPN, 1995.

Lippmann, Karel: *Příručka k výuce literatury na střední škole IV. díl.* České Budějovice: Biskupské gymnázium J. N. Neumanna, 2005.

Machala, Lubomír a kol.: *Panorama české literatury II.* Praha: Knižní klub, 2015.

Machala, Lubomír: *Literární bludiště: bilance polistopadové prózy.* Praha: Brána, 2001

Martinková, Věra: *Literatura 1: alternativní učebnice pro 1.–4. ročník středních škol.* Praha: Trizonia, 1991.

Nezkusil, Vladimír a kol.: *Česká a světová literatura po r. 1945 pro 4. ročník středních škol*. Praha: Fortuna, 2000.

Prokop, Vladimír: *Přehled české literatury 20. století: pro výuku na středních školách*.

Sokolov: O.K.-Soft, 1998.

Soldán, Ladislav: *Přehledné dějiny literatury III: dějiny české a světové literatury od roku 1945 do současnosti*. Praha: SPN, 1997.

Soukal, Josef a kol.: *Literatura pro IV. ročník gymnázií*. Praha: SPN, 2005.

### **Výchozí texty pro práci ve vyučovacích hodinách**

Bellová, Bianca: *Jezero*. Brno: Host, 2016.

Buddeus, Ondřej: *Rorýsy*. Praha: Fra, 2012.

Hořava, Matěj: *Pálenka: prózy z Banátu*. Brno: Host, 2014.

### **Recenze**

Bílek, Petr A.: David Attenborough v rouše prozaickým: Matěj Hořava ve své skvělé prvotině obnovuje vztah člověka a krajiny, in *Respekt* 26, 2015, č. 9, s. 62.

Fialová, Alena: Lokněte si banátské pálenky! in *Tvar* 26, 2015, č. 7, s. 23.

Janoušek, Pavel: Matěj Hořava: Pálenka. Prózy z Banátu, Host, Brno 2014, In *Tvar* 26, 2015, č. 10, s. 2.

Lollok, Marek: Cesta ke kořenům, in *Host* 31, 2015, č. 2, s. 89.

Nagy, Petr: Hořava, Matěj: Pálenka. Prózy z Banátu (recenze). Dostupné online na [<http://www.iliteratura.cz/Clanek/34341/horava-matej-palenka-prozy-z-banatu>]. Přístup 27. 4. 2017.

### **Další internetové zdroje**

[<http://www.ascestinaru.cz/>]

[<http://www.eduin.cz/>]

[<http://www.nidv.cz/cs/>]

[<http://www.visk.cz/>]

Feřtek, Tomáš: Cermat vzkazuje: Na moderní literaturu se vykašlete. Dostupné online na [<https://www.respekt.cz/spolecnost/cermat-vzkazuje-na-moderni-literaturu-se-vykaslete>]. Přístup 13. 3. 2017.

Rozhovor s Josefem Soukalem o *Seznamu autorů literárních děl, literárních žánrů, směrů a hnutí* na ČT 24. Dostupné online na [<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10101491767-studio-ct24/215411058071018>], 3:29:54–3:34:18. Přístup 18. 3. 2017.

## 10. Přílohy

### Příloha č. 1 – Analýza seznamů děl k ústní zkoušce státní maturitní zkoušky

Číslo školy	do 18. st.	19. st.	20 st.	21. st.	20. st. Č	20. st. S	21. st. Č	21. st. S	celkem položek
1	20	31	69	1	34	25	1	0	121
2	45	45	143	10	82	61	7	3	243
3	17	28	60	1	32	28	0	1	106
4	16	38	81	4	48	33	4	0	139
5	18	40	84	3	45	29	2	1	145
6	10	14	50	2	23	27	2	0	76
7	38	58	184	3	71	86	3	0	283
8	18	32	71	14	33	38	8	6	135
9	14	36	66	4	34	32	4	0	120
10	31	78	165	7	93	72	6	0	281
11	14	46	76	4	35	41	1	3	140
12	9	23	49	2	19	30	1	1	83
13	8	19	35	0	21	14	0	0	62
14	13	27	48	2	30	18	1	1	90
15	19	44	78	2	40	38	0	2	143
16	26	43	113	7	62	51	5	2	189
17	10	17	52	4	28	24	4	0	83
18	13	34	78	1	45	33	1	0	126
19	21	46	128	8	78	50	7	1	203
20	18	32	78	2	38	40	2	0	130
21	8	16	46	5	25	21	4	1	75
22	17	43	107	6	58	49	6	0	173
23	14	26	69	2	40	29	2	0	111
24	10	17	44	1	26	18	1	0	72
25	6	18	56	12	34	22	10	2	92
26	26	59	97	4	53	44	4	0	186
27	10	15	35	0	20	15	0		60
28	15	32	67	4	43	24	4	0	118
29	16	36	77	4	37	40	4	0	133
30	29	64	185	23	88	97	13	10	301

#### Vysvětlivky:

Č = česká literatura

S = světová literatura

Barevně jsou označeny seznamy s nejnižším a nejvyšším počtem položek.



## Příloha č. 2 – Dotazník pro středoškolské učitele a výsledky výzkumu

### 1) Znění dotazníku

**Téma: Současná česká literatura na středních školách, konkrétně na gymnáziích**

*Cíl výzkumu: zjistit, jak jednotliví učitelé pracují se současnou literaturou ve výuce*

1. Úvodní otázka: Vnímáte toto téma jako problematické?

1. b. Co považujete za „současnou“ literaturu?

2. Jste schopni zhodnotit, jaké je postavení současné české literatury ve výuce na gymnáziích/vašem gymnáziu? (Standardně se učí/neučí, v jaké míře apod.)

2. b. Případně: Existují podle vás nějaké problémy spojené s výukou současné české lit.?

Které?

3. Zapojujete vy osobně současnou českou lit. do výuky?

3.b. Za jakým účelem to děláte? Oceňují to žáci?

4. Používáte k tomu nějaké konkrétní specifické strategie?

Případně: 4.b. V jaké míře ji zapojujete? 4.c. Kdy? 4.d. Jakou metodou s ní pracujete? 4.e. Se kterými konkrétními díly v poslední době se studenty pracujete?

5. Setkáváte se vy osobně s nějakými problémy při zapojování současné české lit. do výuky?

6. Jak vybíráte texty, které do výuky zapojujete?

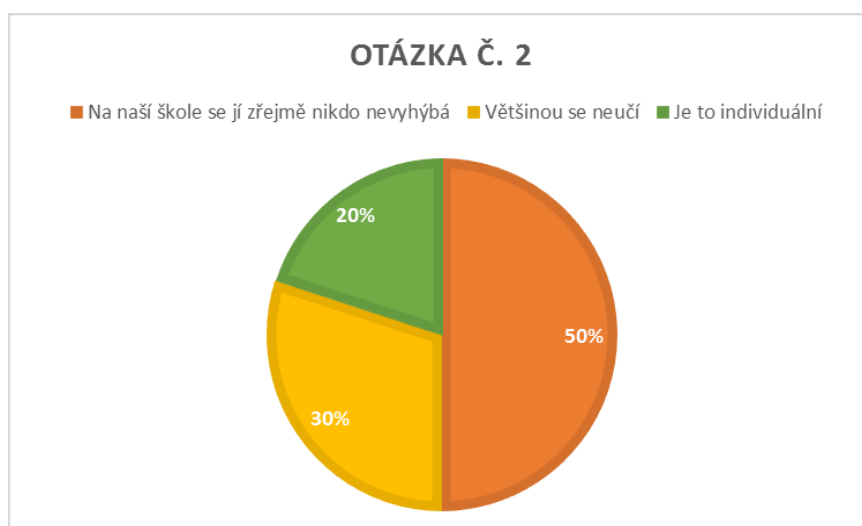
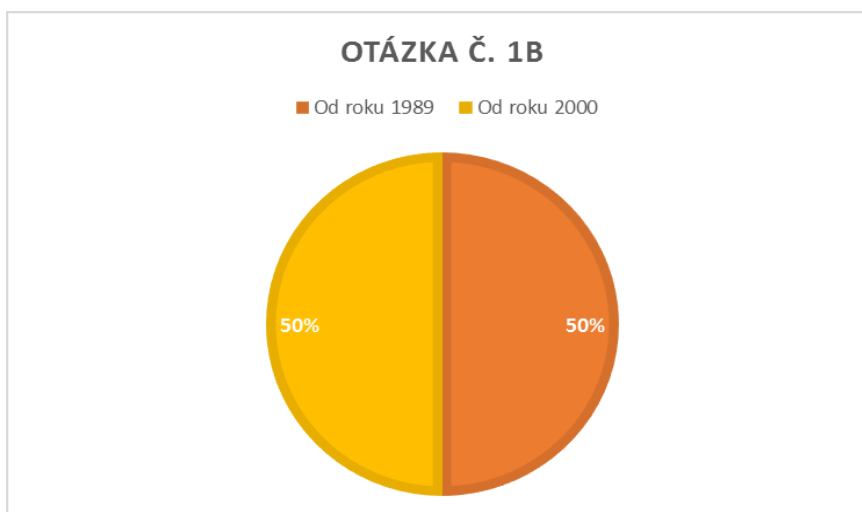
7. Dovzděláváte se nějak k tomuto tématu? Jak? Existují nějaké možnosti dalšího vzdělávání učitelů k tomuto tématu?

8. Seznamujete žáky s tím, jak funguje současný lit. život v komplexnosti (nakladatelství, ocenění, časopisy atd.)?

9. Učíte literaturu chronologicky? Pokud ne, jaký princip řazení témat používáte?

### 2) Výsledky výzkumu

Poznámka: Celkově na dotazník odpovědělo deset učitelů, se dvěma z nich byl konán ústní rozhovor, ostatní dodali své odpovědi elektronicky.

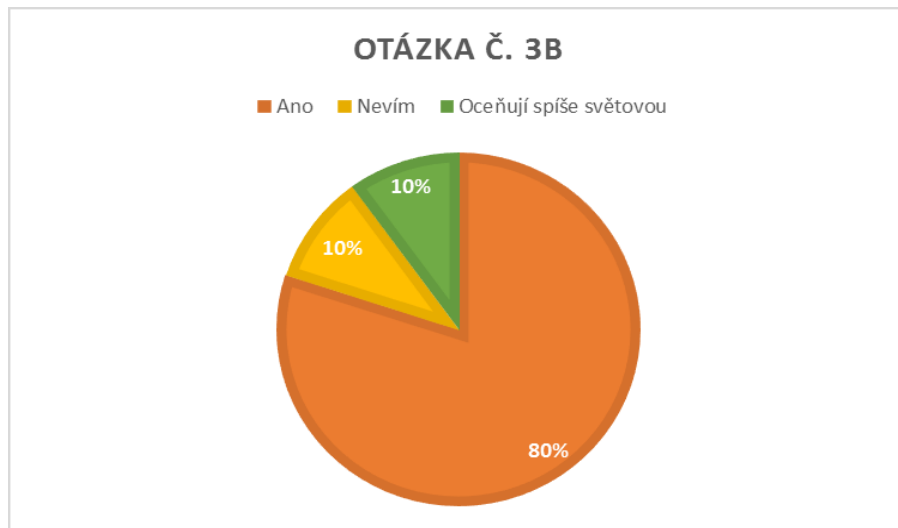


**Otázka č. 2b**

Dostupnost knih, množství produkce, časová dotace předmětu, nefixovanost a nezmapovanost (učebnice, příručky), zvýšená náročnost na přípravu učitele, technické problémy (kopírování), obsah ŠVP, objem starší literatury (a názor, že je třeba ji „probrat“), nedostatečná kvalita, chybějící odstup (neprošla zkouškou času), nedostatečná informovanost, další vzdělávání

### Otázka č. 3

Ano (100 % respondentů)

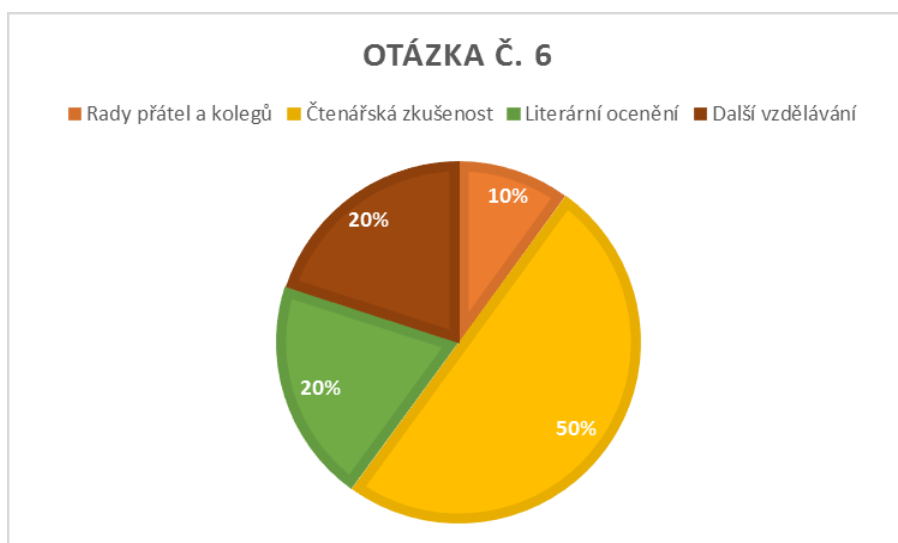


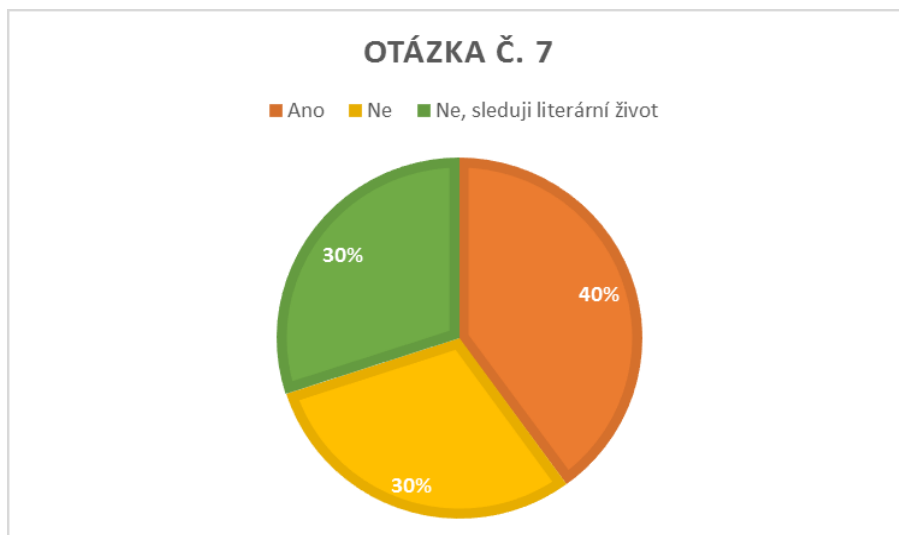
### Otázka č. 4

80 % respondentů používá specifické strategie. Viz kapitola 6.

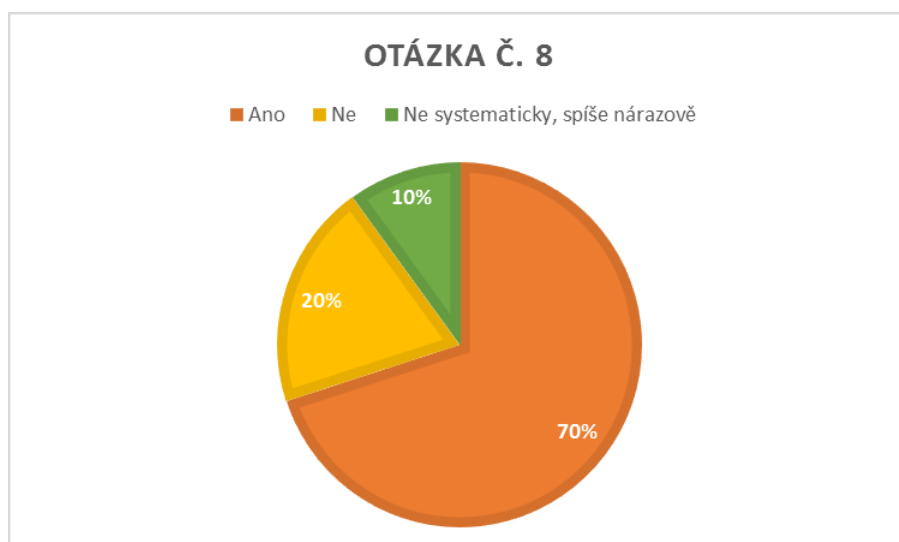
### Otázka č. 5

20 % respondentů odpovědělo záporně, 80 % kladně. Konkrétní problémy viz otázka č. 2b.





Poznámka: Všichni učitelé, kteří odpověděli ano, reflektovali nedostatečnost kurzů.



**Otázka č. 9**

100 % chronologicky

## Příloha č. 3 – Výzkum mezi absolventy středních škol

### 1) Znění dotazníku

#### Literatura na střední škole

1. Na jaký typ střední školy jste chodil/a?

- gymnázium
- SOŠ s maturitou
- SOŠ bez maturity
- jiné

2. Zaměříme se na výuku literatury. Do jakého časového období jste ve výuce české literatury na střední škole došli?

- do úplné současnosti
- přibližně do 90. let
- asi do roku 1989
- nedošli jsme ani do roku 1989
- jiné

3. Vzpomenete si, které nejsoučasnější české autory jste ve výuce zmiňovali?

4. Seznamoval vás učitel i s tím, jak funguje současný český literární život (např. existence literárních časopisů, nakladatelství a co vydávají, ceny apod.)?

- ano, se všemi zmíněnými položkami jsme byli seznámeni
- ano, ale v omezenější míře, nemluvili jsme o všem
- ne, učitel nás při výuce s těmito věcmi neseznamoval
- jiné

5. Které současné české literární časopisy, nakladatelství a ocenění znáte?

6. Zajímalo/zajímá vás téma současné české literatury?

- ano
- ne, zajímá mě spíše současná světová literatura
- ne, nezajímá mě současná literatura
- ne, literatura mě vůbec nezajímá
- jiné

7. Proč vás téma současné (české) literatury zajímá/nezajímá? Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Literatura mě nezajímá vůbec.
- Mám radši literaturu starší, která je prověřená časem.

- Současná literatura je mi bližší než literatura starší.
- Současné literatuře více rozumím, není mi tak vzdálená.
- Současnou literaturu sám/sama čtu.
- Současná literatura je všude kolem nás, můžu si na ni přečíst recenzi, vidět plakát atd.
- Jiné

8. Ocenili byste, kdyby bylo téma současné české literatury ve škole probíráno víc?

- ano
- ne
- jiné

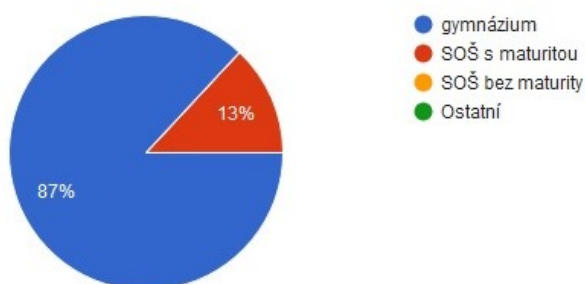
9. Uveďte, prosím, město, v němž jste studoval/a střední školu.

10. Uveďte, prosím, název školy, rok ukončení a vaši třídu (např. 4.D). (Tato informace bude využita pouze pro předcházení duplicitám.)

## 2) Výsledky výzkumu

### Otázka č. 1

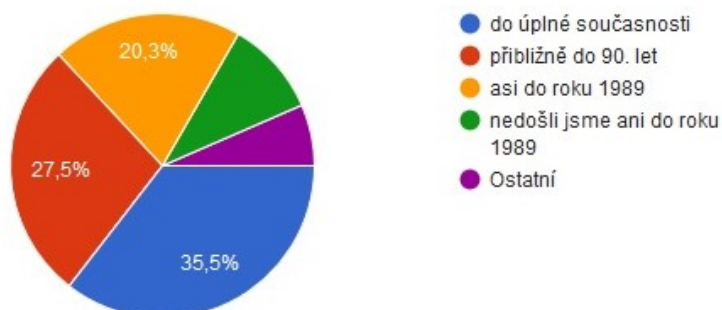
Na jaký typ střední školy jste chodil/a? (138 odpovědí)



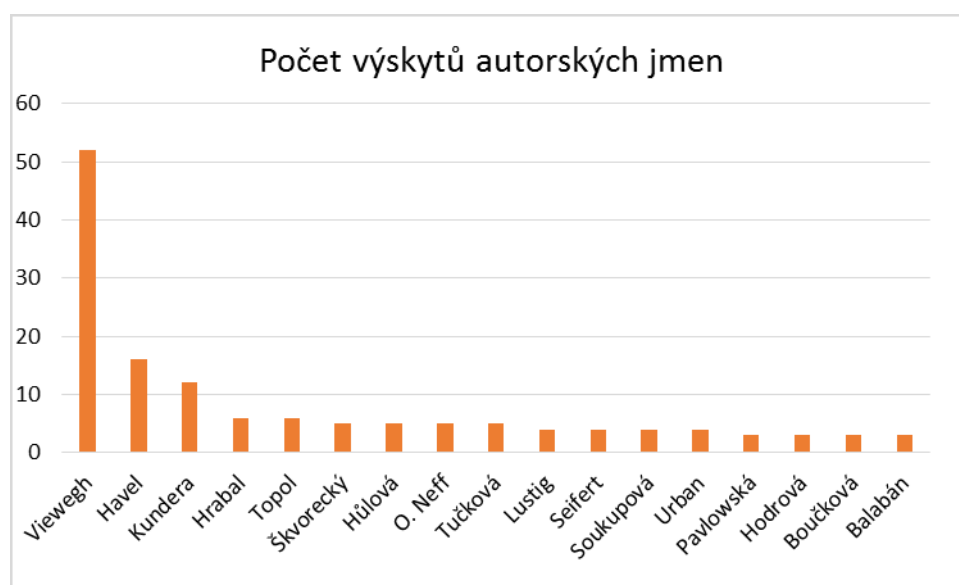
## Otázka č. 2

Zaměříme se na výuku literatury. Do jakého časového období jste ve výuce české literatury na střední škole došli?

(138 odpovědí)



## Otázka č. 3

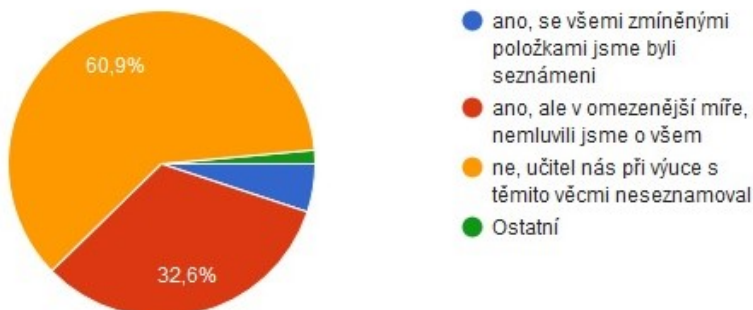


Autoři s počtem výskytů 2 nebo 1: Legátová, Dousková, Denemarková, Obermannová, Nesvadbová, Kopřiva, Jirous, Krchovský, I. Klíma, Wernisch, Hakl, Vaculík, Ajvaz, Šabach, John, Hájíček, I. Procházková, Kahuda, Katalpa, Jamek, O. Pavel

#### Otázka č. 4

Seznamoval vás učitel i s tím, jak funguje současný český literární život (např. existence literárních časopisů, nakladatelství a co vydávají, ceny apod.)?

(138 odpovědí)



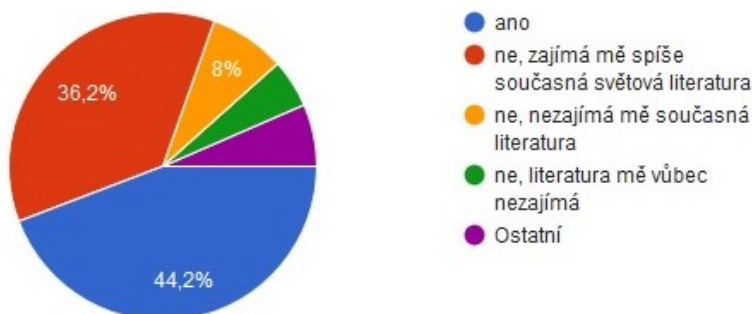
#### Otázka č. 5

V této otázce se projevila výrazná variabilita. Byla to též otázka nejčastěji vynechávaná (neodpovědělo na ni 45 respondentů). 12 respondentů odpovědělo „žádná neznám“, dále se nejčastěji objevoval Albatros a z ocenění Magnesia litera. Většina respondentů, kteří odpovídali výčtem o větším počtu položek, dodávala, že se české literatuře věnují ve svém vysokoškolském studiu či v profesi.

#### Otázka č. 6

Zajímalo/zajímá vás téma současné české literatury?

(138 odpovědí)





### Otázka č. 7

Nejčastěji byly důvody jiné než nabízené, nejfrekventovanější z nabízených možností byla „Současnou literaturu sám/sama čtu“ (34,1 % respondentů). Velmi častá byla též odpověď „Mám radši literaturu starší, která je prověřená časem“ (33 % respondentů).

### Otázka č. 8

Ocenili byste, kdyby bylo téma současné české literatury ve škole probíráno víc?

(138 odpovědí)

