

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**  
**KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY**

**ČESKÝ PSYCHOLOGICKÝ ROMÁN**  
**V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ NA STŘEDNÍ ŠKOLE**  
DISERTAČNÍ PRÁCE

**Mgr. Vladimíra Brčáková**  
*Teorie vzdělávání v bohemistice*

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.

**Plzeň 2020**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Plzni dne 13. července 2020

.....

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí disertační práce doc. PaedDr. Ladislavě Lederbuchové, CSc., za dlouhodobé odborné vedení, cenné rady, inspiraci i za lidskou podporu při studiu. Mé poděkování patří též doc. PhDr. Vladimíru Novotnému, Ph.D., za konzultace poskytnuté ke zpracování kapitoly Psychologický román jako žánr. Ráda bych také poděkovala svému partnerovi za podporu a trpělivost.

**ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE**

# Obsah

<b>1. Cíle a metody .....</b>	<b>4</b>
1.1 Cíle disertační práce .....	4
1.2 Metody disertační práce .....	6
<b>2. Komunikační pojetí literární výchovy.....</b>	<b>7</b>
2.1 Recepce uměleckého textu .....	7
2.2 Recepce adolescentů.....	12
2.3 Přímé (zážitkové) poznávání uměleckého textu.....	22
2.4 Umělecký text jako učivo a umění .....	29
2.5 Konstruktivisticky tvořivý přístup k uměleckému textu .....	33
2.5.1 Podrobněji k tvořivé expresivitě.....	37
2.6 Transformovaná role učitele.....	39
<b>3. Psychologický román jako žánr .....</b>	<b>43</b>
3.1 Sledování vývoje a slovníkových definic psychologického románu.....	43
3.2 Konfrontace s monografií Lydie Ginzburgové.....	48
3.3 Leitmotivy psychologické prózy .....	55
3.3.1 Mezní situace.....	55
3.3.2 Nepostižitelnost lidského nitra .....	58
3.3.3 Motiv paměti .....	59
3.3.3.1 Motiv rekonstruované paměti.....	60
3.3.3.2 Motiv domyšlených paměťových stop aneb Mučivé imaginace .....	62
3.3.3.3 Memoáry jako forma mentální sebe prezentace .....	65
3.3.3.4 Motiv ztracené paměti .....	68
3.3.4 Motiv dvojnictví .....	70
3.3.5 Motiv hry a masky .....	75
3.3.6 Motiv prostředí .....	78
3.4 Pokus o vlastní definici žánru.....	81
<b>4. Psychologický román jako učivo.....</b>	<b>84</b>
4.1 Učivo .....	84
4.2 Učivo v inovativní (komunikačně pojaté) literární výchově .....	84
4.3 Umělecký text jako učivo a umění .....	85
4.4 Psychologický román jako učivo a umění.....	90

<b>5. Psychologický román v učitelově přípravě na výuku .....</b>	<b>96</b>
5.1 Psychologický román versus čtenářské kompetence adolescentů .....	96
5.2 Didaktická interpretace uměleckého textu v učitelově přípravě na výuku .....	97
5.3 Didaktická interpretace psychologického románu v učitelově přípravě na výuku .....	98
5.4 Typologie učitele literární výchovy .....	106
<b>6. Výzkumná sonda do učebnic literatury .....</b>	<b>109</b>
6.1 Popis zkoumaného vzorku .....	112
6.2 Stanovení cílů, výzkumných otázek a hypotéz .....	113
6.3 Výsledky obsahové analýzy vybraných učebnic pro 3. ročník středních škol .....	115
6.3.1 Reflexe žánrových znaků ve výkladu děl .....	121
6.3.2 Reflexe stylistické stránky výkladového textu .....	122
6.4 Stanovení cílů, výzkumných otázek a hypotéz při výzkumu čítankových ukázek .....	123
6.5 Výsledky obsahové analýzy čítanek pro 3. ročník středních škol .....	124
6.5.1 Ivan Olbracht: Žalář nejtemnější .....	124
6.5.2 Jarmila Glazarová: Vlčí jáma .....	126
6.5.3 Jarmila Glazarová: Advent .....	128
6.5.4 Václav Řezáč: Černé světlo .....	131
6.5.5 Jaroslav Havlíček: Petrolejové lampy .....	135
6.5.6 Jaroslav Havlíček: Neviditelný .....	137
6.5.7 Egon Hostovský: Žhář .....	139
6.6 Závěry z výzkumné sondy I .....	141
6.6.1 Závěry z výzkumné sondy do učebnic literatury pro 3. ročník středních škol .....	141
6.6.2 Závěry z výzkumné sondy do čítanek pro 3. ročník středních škol .....	143
6.7 Výsledky obsahové analýzy vybraných učebnic pro 4. ročník středních škol .....	146
6.8 Výsledky obsahové analýzy čítanek pro 4. ročník středních škol .....	152
6.8.1 Ladislav Fuks: Pan Theodor Mundstock .....	152
6.8.2 Ladislav Fuks: Spalovač mrtvol .....	156
6.8.3 Arnošt Lustig: Dita Saxová .....	161
6.9 Závěry z výzkumné sondy II .....	163
6.9.1 Závěry z výzkumné sondy do učebnic literatury pro 4. ročník středních škol .....	163
6.9.2 Závěry z výzkumné sondy do čítanek pro 4. ročník středních škol .....	167
<b>7. Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu .....</b>	<b>170</b>
7.1 Žánrové aspekty psychologické prózy coby determinanta tvořivé expresivity .....	170
7.2 Třífázový model učení E – U – R .....	171
7.3 Tvořivá práce s titulem literárního díla .....	173

7.4 Metody tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky.....	176
7.4.1 Narativní transformace .....	176
7.4.2 Alter ego .....	178
7.4.3 Dia-monolog.....	179
7.4.4 Alej.....	180
7.4.5 Interpretační úvaha (esej) .....	183
7.5 Metody RWCT .....	184
7.5.1 Předvídání.....	184
7.5.2 Pětílístek .....	187
7.5.3 Životabáseň .....	188
7.6 Postřehy z pedagogické praxe .....	190
<b>8 Shrnutí a závěr .....</b>	<b>192</b>
8.1 Shrnutí výsledků disertační práce.....	192
8.2 Závěr.....	198
<b>Summary .....</b>	<b>200</b>
<b>Seznam použité literatury.....</b>	<b>202</b>
<b>Příloha 1 .....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha 2 .....</b>	<b>II</b>
<b>Příloha 3 .....</b>	<b>XXVIII</b>

# 1. Cíle a metody

## 1.1 Cíle disertační práce

Předkládaná disertační práce si klade za hlavní cíl vymezit učivo o českém psychologickém románu, zhodnotit důležitost daného učiva a zároveň navrhnout konstruktivistické, expresivně tvořivé cesty k jeho osvojení. Disertační práce chce v oblasti vybraného žánrově pojatého učiva přispět k rozvoji didaktiky literární výchovy pro střední školy, zejména pro střední školy gymnaziálního typu. Zájem výlučně o tento typ škol je dán specifíčkostí (sémantickou náročností) psychologického románu, která limituje uplatnění sledovaného žánru v roli učiva na středních odborných školách a na středních odborných učilištích. Ale samozřejmě i na tomto žánrovém poli platí, že každý učitel by měl poznat čtenářskou úroveň svého žáka a sám zhodnotit, do jaké míry a hloubky může na daném typu školy s psychologickým románem pracovat.

Souvisejícím vedlejším cílem disertační práce je popsat komunikační, konstruktivisticky pojatý model literární výchovy, který vytrhuje žáka z role pasivního příjemce hotových (výkladově zprostředkovaných) informací. Zvládnutí tohoto dílčího cíle pak napomáhá k realizaci jednoho z hlavních cílů, k uplatnění konstruktivistických principů při výuce psychologického románu, konkrétně v návrzích tvořivé didaktické interpretace.

Disertační práce může být prospěšná i v oblasti genealogického bádání, a to interpretačními výklady vybraných děl a z nich vyvozenými závěry o žánrových aspektech psychologického románu. Ale hned v úvodu je třeba poznamenat, že nedidaktická kapitola Psychologický román jako žánr zaujímá vůči ostatním, didaktickým kapitolám služební postavení. Její výsledky (týkající se poetiky díla významných českých představitelů) chápeme jako nezbytné východisko jednak pro didaktickou transformaci těchto odborných informací do učiva, jednak pro výzkum učebnic a čítanek. Mezi cíli a prostředky jejich dosahování tak existuje zjevný dialektický vztah. Dílčí cíle se v disertační práci stávají nástrojem k naplnění cílů vyšších.

Disertační práce má plně didaktický charakter, a tudíž není členěna na literárněhistorickou a didaktickou část. Jedinou nedidaktickou (ale didaktickému záměru podřízenou) kapitolou je již avizovaná kapitola Psychologický román jako žánr. Disertační práce je koncipována tak, aby sledovala tři na sebe navazující otázky: Proč? Co? Jak?



K otázce „Proč“ (proč vyučovat psychologický román v literární výchově na střední škole) se vztahuje kapitola Psychologický román jako učivo, v níž je hledán didaktický potenciál tohoto žánru. Poměřováním vazeb mezi očekávanými výstupy literární komunikace definovanými podle RVP G (2007), psychologickým románem jako žánrem, čtenářskými zájmy a kompetencemi adolescenta je tu vyvozován obsah poznatkové, komunikační i formativní (hodnotové) složky učiva o psychologickém románu. Zamyšlení nad tímto učivem je rozvíjeno v kapitole Psychologický román v učitelově přípravě na výuku, poněvadž strukturu vytčeného učiva o psychologickém románu do jisté míry podmiňuje učitelova didaktická znalost obsahu včetně interpretační dovednosti a smyslu pro estetické.

Otázka „Co“ je pokládána v kapitole Výzkumná sonda do učebnic literatury. Cílem daného šetření je zjistit, co je ve středoškolských učebnicích literární výchovy, k nimž řadíme i čítanky, považováno za učivo o českém psychologickém románu a zda tyto vzdělávací obsahy včetně způsobu jejich prezentace odpovídají jednak oborovým (literárněvědným) obsahům, jednak obsahům kurikulárním. Řešíme zde otázku, zda didaktizovaný text (v čítance jím myslíme vybraný úryvek opatřený didaktickým aparátem) umožňuje postihnout žánrové dominanty konkrétního literárního díla, porozumět jeho smyslu ve shodě jednak s obsahem, který danému dílu přikládá literární věda, jednak se strukturou (složkami) literárněvýchovného učiva na střední škole, rovněž pak s cíli i očekávanými výstupy uvedenými v RVP G. Jsme si vědomi toho, že naše výzkumná sonda je zaměřena pouze na učivo o českém psychologickém románu, na způsob jeho didaktického ztvárnění, přesto se domníváme, že výsledky šetření mohou leccos napovědět o celkové kvalitě současných učebnic literární výchovy pro střední školy.

Otázka „Jak“ je řešena v kapitole Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu. Zde jsou navrhovány postupy, které by byly vhodné pro efektivní, interpretačně zaměřenou práci s konkrétními psychologickými romány. Inspirace k nim je čerpána z oblasti tvůrčího psaní, tvořivé dramatiky či z programu RWCT (Čtením a psáním ke kritickému myšlení).

Disertační práce dále zahrnuje přílohovou část, v níž jsou prezentovány dvě přípravy založené na metodách četby a tvořivé didaktické interpretace vybraných děl, jmenovitě Olbrachtova románu *Žalář nejtemnější* a Fuksova románu *Spalovač mrtvol*. Podle uvedených příprav byly autorkou disertační práce odučeny výukové lekce v septimě a v oktávě Církevního gymnázia Plzeň. Navržené metodické scénáře byly následně doplněny o reflektované výstupy žáků včetně jejich kreativní produkce.

## 1.2 Metody disertační práce

V kapitole Psychologický román jako žánr byla coby dominantní metoda uplatněna literárněvědná interpretace uměleckého textu (zde českého psychologického románu) vycházející z metodologie hermeneutiky, receptivně zaměřeného strukturalismu a sémiotiky. Estetické soudy o díle byly zároveň opírány (ať už souhlasně, nebo polemicky) o analýzu literárněvědných prací (literárněhistorických a genologických studií, slovníků, literární kritiky atp.) věnovaných psychologickému románu, a to v kombinaci s přístupem syntetickým.

V didaktických kapitolách byly k dosažení vytčených cílů využity metody analytického a syntetického poznávání závěrů jednak z didaktických děl o literárněvýchovném učivu, jednak z pedagogických děl o teorii a výzkumu učebnic coby didaktickém prostředku a kurikulárním produktu. Výzkum vybraného vzorku středoškolských učebnic literární výchovy se realizoval metodou obsahové analýzy a metodou interpretace didaktizovaného textu jako složky učiva, a to ve vztahu nejen ke kurikulárním obsahům, ale i k obsahům oborovým (literárněvědným).

V přílohové části disertační práce byla prezentována metoda didaktické interpretace uměleckých textů (dvou výše zmíněných českých románů). V její koncepci byly zohledněny principy pedagogického konstruktivismu a ve shodě s nimi pak tvořivé přístupy k textu (vše ve snaze respektovat expresivní povahu konkrétních textů). Závěrem dodejme, že obě didaktické interpretace byly navrženy tak, aby všestranně rozvíjely žákovu osobnost.

K výše zmíněným metodám lze zařadit i metodu pozorování, jejímž prostřednictvím byl zjišťován stav vyučovacího procesu. V didaktických i v přílohových kapitolách disertační práce tudíž vycházíme i z postřehů z pedagogické praxe – jednak z vlastních pedagogických zkušeností (ze sedmiletého působení na Církevním gymnáziu Plzeň, z jedenáctiletého vedení seminářů a přednášek na katedře českého jazyka a literatury Fakulty pedagogické ZČU v Plzni a z příležitostného lektorování praktikujících učitelů), jednak z hospitací ve výuce českého jazyka, především v literárněvýchovné složce daného předmětu.

## **2. Komunikační pojetí literární výchovy**

Výchovně-vzdělávací proces je neustále (i přes zavedení nových kurikulárních dokumentů) svázaný (přinejmenším do jisté míry) petrifikovanými stereotypy tradiční školy. Tradiční školou myslíme herbartovský model, který do centra výuky staví učitele. V souladu s tímto dosud přežívajícím přístupem pak učitel na svého žáka nenahlíží jako na komunikačního partnera, nýbrž jako na někoho nezkušeného, kdo má hotové informace přijímat a následně memorovat. Naším záměrem ale není kritizovat učení z paměti jako takové, bez kterého se přece neobejde výuka jakéhokoliv předmětu. Naším záměrem je spíše odmítnout pasivitu při osvojování učiva a připomenout, že nabyté vědomosti lze do paměti uložit různým způsobem. Už samotná cesta, jejímž prostřednictvím dochází k získávání znalostí a dovedností, má vliv na proces následného zapamatování (na fázi recepce i retence). Jak známo, situace (v našem případě edukační), jež jsou citově podbarvené, uvíznou v paměti aktérů na delší dobu, a to skrze prožitky, než situace citově indiferentní. Pokud se z vyučovacích hodin literární výchovy podaří učinit tvořivý proces podněcující emocionálně-estetické zážitky žáka a zároveň stimulující jeho schopnost racionální reflexe, pak výsledky dosažené tímto typem učení se trvaleji uchovají v recipientově vědomostní a dovednostní výbavě.

Komunikační pojetí literární výchovy vychází jednak z teoretických stanovisek kostnické školy recepční estetiky či z komunikačně sémiotického modelu nitranské školy, jednak z idejí pedagogického konstruktivismu. Inovativní koncepce (alespoň na deklarované úrovni) zasahuje do všech činitelů literárněvýchovného procesu. Jimi míníme žáka, učitele (od profesních kompetencí učitele se odvíjí volba výukové /metodické/ strategie), umělecký text a učivo.

### **2.1 Recepce uměleckého textu**

Dialog s uměleckým textem by ve školní literární výchově měl probíhat v souladu s přirozenou komunikací čtenářskou, ale rovněž s komunikací, o níž si říká specifická uměleckého textu a z ní vyvozené učivo. Při sledování takto vytčeného záměru se potýkáme s otázkou, jak ve školních podmínkách realizovat tuto spontánní, ale zároveň didakticky připravenou (kultivačním úsilím podněcovanou) četbu, jež by na jedné straně respektovala čtenářskou záměrnost, na straně druhé však nepotlačila záměrnost textu či reprezentativnost

učiva.<sup>1</sup> Ve snaze najít řešení daného metodického problému vycházíme z poznatkové platformy kostnické školy recepční estetiky, která akcentuje tvůrčí aktivitu čtenáře coby spolutvůrce literárního díla. Touto ideou inspiruje didaktiky literární výchovy, jež promýšlí způsob její přenositelnosti do pedagogické praxe, do komunikačně a konstruktivisticky pojaté literární výchovy (srov. Lederbuchová 2004, 2010; Jindráček a kol. 2011; Vala 2011).

Wolfgang Iser (srov. 2001, s. 44–47), jeden z hlavních představitelů kostnické recepční školy, inspirovaný fenomenologickou teorií Romana Ingardena, hovoří o sémantické neúplnosti, jíž se fikční svět liší od světa reálného (úplného). Právě tato nedourčenost poskytuje prostor pro aktualizace, které recipienta zapojují do spoluuskutečňování intence textu. Podle Isera je možné nedourčenost „normalizovat“ tak, že text vztáhneme k naší žité realitě a jeho „vynechávky“ doplníme na základě individuální zkušenosti, imaginace i čtenářské dispozice. Z toho důvodu prázdná místa nelze považovat za manko, jak vysvětluje Iser, ale naopak za tvůrčí východisko čtenářovy konkretizace a účinku uměleckého díla. Avšak zároveň platí, že čtenářské realizace nejsou absolutně svobodné, jejich obsah je zčásti předurčován charakterem textu.

Roman Ingarden (srov. 1967, s. 49–56; 1989, s. 257–276), na jehož myšlenky Wolfgang Iser navazuje, v této souvislosti operuje s termínem „schematické aspekty“ textu, jimiž míní jednak aspekty přiřazené ke specificky sděleným, smyslově zakoušeným fikčním entitám, jednak aspekty psychických dějů, tj. tu část konkretizovaného díla, jež se více než jiné části odvíjí od čtenářova osobnostního nastavení a odráží v sobě způsob, jakým čtenář dílo čte. Zmíněné textové aspekty recipientovi umožňují, aby si ve své představivosti konkretizoval věci, postavy, situace, v textu neúplně zobrazené. Atribut schematičnosti v literární komunikaci předznamenává meze, které korigují variabilitu takto vzniklých aktualizací. Jak vidno, Ingarden nahlíží na literární dílo v jeho schematické podobě, což neznamená, že ho zbavuje jeho jedinečnosti nebo mnohoznačnosti. Jen konstatuje, že konkretizace díla vyrůstají z připravených schematických aspektů, jež čtenářům sice nedovolují naprostou libovůli, ale zároveň je nezprošťují jejich tvůrčího spolupartnerství. Schematické aspekty, jak upozorňuje Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 34), nemusíme chápat pouze ve spojení s nižšími významovými vrstvami, tj. se znázorněnou předmětností, nýbrž i v kontextu vrstev vyšších, například při utváření žánrové příslušnosti textu.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Otázkou záměrnosti a nezáměrnosti v umění se již ve čtyřicátých letech zabýval Jan Mukařovský (1943 in 2000, s. 353–388).

<sup>2</sup> Každá psychologická próza má ve svých schematických aspektech autorskou záměrnost zakódovaná žánrová specifika, jimž je věnována pozornost ve 4. kapitole Psychologický román jako učivo.

Literární dílo dle Wolfganga Isera (srov. 2002, s. 106) není totožné s autorovým textem, jenž nabízí různé schematizované aspekty, ani se čtenářskou konkretizací coby vlastním, aktuálním vyjevením této potenciality skryté v textu, ale leží uprostřed mezi nimi. Iser (srov. *ibid.*, s. 106–107) konstatuje, že *dílo je více než text, protože text ožívá až tehdy, když je konkretizován*, a každá konkretizace vyrůstá jednak z osobnosti a individuálních dispozic čtenáře, jednak z textových struktur vytvořených autorem, aniž by se s jedním či druhým pólem identifikovala. Virtualita (vyplývající z polarity textu a recipientovy představivosti) propůjčuje dílu dynamickou povahu, která se odkrývá v aktu čtení. Čtenář, jenž domýšlí v textu nenapsané, se účastní hry imaginace a zároveň při navigaci textovými perspektivami vytváří anticipace o nadcházejícím (předvídá). Iser (srov. *ibid.*, s. 108–110) dále uvádí, že v uměleckých literárních textech nejsou recipientova očekávání téměř nikdy naplněna a vyžadují korekci. Kontinuální modifikace čtenářských horizontů jednak anticipuje očekávání nová, jednak má retrospektivní efekt na původně utvořené obsahy (prekoncepty), které zpětně nabývají odlišného významu, než měly v momentu četby. Míra účinku, jímž fikční realita zasahuje čtenáře, závisí převážně na míře, do jaké je čtenář nucen či ochoten odkrývat aspekty sebe samého a jejich prizmatem doplňovat ony nenapsané části textu. Tyto výplně fungují jako zrcadlo, které odráží čtenářovy zkušenosti a dispozice.

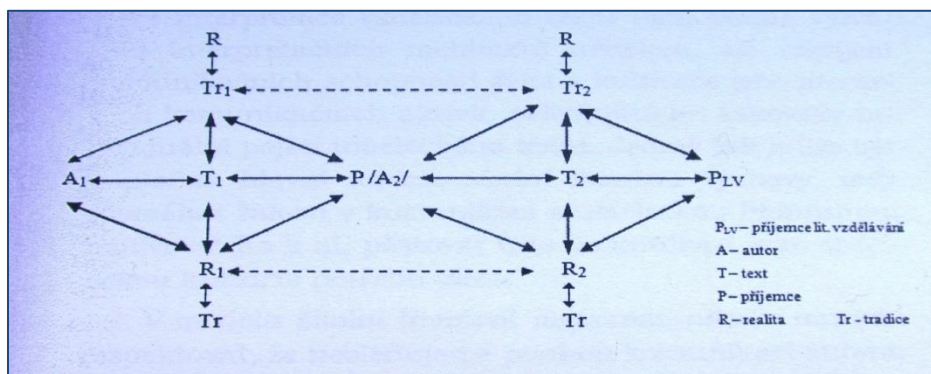
Recipient, jenž doplňuje text o nenapsané části (o potenciální, nevyslovené reality), usměrňován přitom částmi napsanými, se stává spolutvůrcem textu virtuální dimenze (virtuální, protože v mysli konstruované, nijak nefixované, v obsazích proměnlivé). Tuto čtenářovu kreativní aktivitu, která se v jeho recepci realizuje spontánně a víceméně bezděčně, uchopíme v komunikačně pojaté literární výchově jako aktivitu záměrnou, skrze jejíž zážitek vedeme didaktickou interpretaci uměleckého textu aktualizovanou v duchu principů recepční teorie metodami řízené imaginace a předvídání.

Snaha přiblížit školní literární komunikaci přirozené komunikaci čtenářské zároveň předpokládá učitelovu znalost procesuality četby. Z tohoto důvodu zde cítíme důležitost jednotlivé fáze recepce uměleckého textu vymezit, a to dle Ladislavy Lederbuchové (srov. 2010, s. 151–152, 178–204). Recepce je proces, v němž čtenář aktivně a tvořivě přijímá a zpracovává textové informace ve fázích na sebe navazujících (v percepci, apercepci, interpretaci a konkretizaci). V percepci probíhá smyslové vnímání textu (realizované četbou či poslechem) a de facto v tentýž moment se uskutečňují i apercepční aktivity, během nichž si čtenář utváří názornou představu o literárním obrazu, jakousi imaginativní rovinu uměleckého textu. Již samotná tvorba představy je interpretačním aktem, rozhodujícím podkladem pro další, responzivní stadium četby. Ve vlastní interpretační fázi učitel navrácí žáka/čtenáře

k předchozím představám/prekonceptům a nabádá ho v rámci poznávané umělecké znakovosti k jejich k hlubší analýze zaměřené na konotační sféru, tj. k jejich estetickému přehodnocení ve významově širokém kontextovém poli. Žák/čtenář následně zobecňuje vyvozené informace o literatuře, zvláště o kvalitách uměleckého jazyka, o žánrových výrazových formách, žánrech a jejich tematické. Během konkretizačních aktivit, jež mohou být podněcované průběžně (i v předchozích fázích), pak hledá analogie fikčních a žitých situací a na jejich pozadí přisuzuje literárnímu dílu smysl pro svůj vlastní život.

V úvahách o komunikačně pojaté literární výchově rovněž vycházíme z modelu literární komunikace tzv. nitranské školy, konkrétně z publikace *Interpretácia umeleckého textu* (srov. Popovič, Liba, Zajac, Zsilka 1981, s. 63–65). Její autoři se při studiu literárního procesu nechávají inspirovat jednoduchým schématem z teorie informace: odesílatel → zpráva → příjemce. Jako odesilatele vnímají autora, pod zprávou rozumí text a pod příjemcem čtenáře. Je zjevné, že s tímto základním modelem literární komunikace nelze vystačit na poli literární vědy. Funkčnost schématu se projeví až v momentu, kdy se zproblematickuje otázkou, co je umělecký text a jaký je jeho vztah k zobrazované skutečnosti či k předcházejícímu literárnímu vývoji. Tyto referenční relace jsou výše zmíněnými představiteli ještě rozšířeny o mimotextové vztahy, a to o vztah autora k realitě (zkušenostní komplex autora), vztah čtenáře k realitě (zkušenostní komplex čtenáře), vztah autora k tradici (literární vzdělání autora), vztah čtenáře k tradici (literární vzdělání čtenáře). Propojením těchto aspektů vzniká komunikačně-metakomunikační model literárního textu.

#### Komunikačně-metakomunikační model literárního textu – nitranská škola



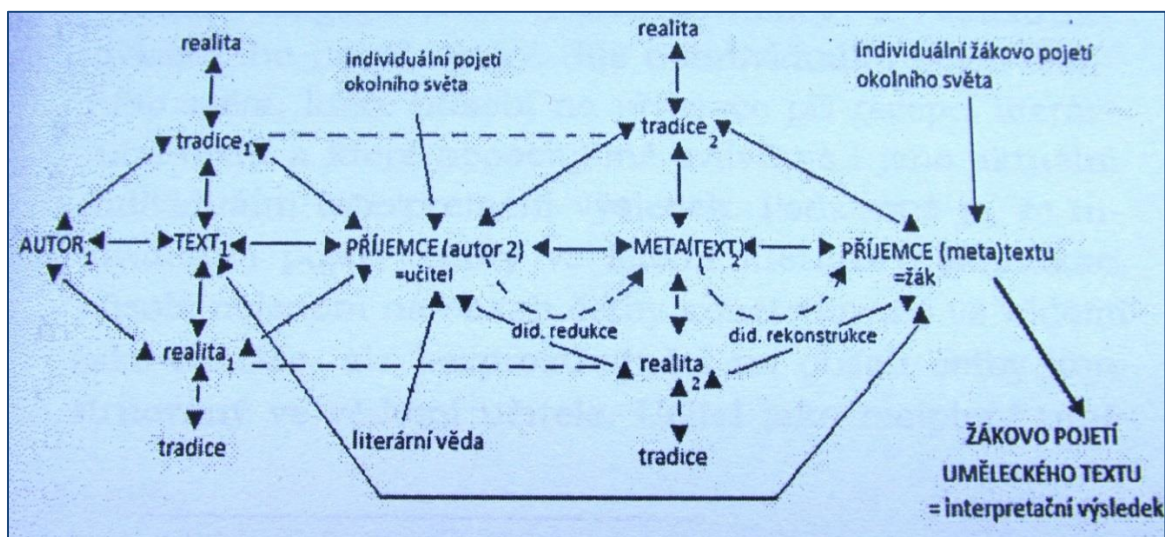
(Jindráček a kol. 2011, s. 51)

Metakomunikací se zde míní čtenářova schopnost rozvíjet literární komunikaci v dalších sekundárních a terciálních řadách. Příkladem toho může být komunikace odborná (literárněkritická) či didaktická (literárněvýchovná). První z nich slouží jako informační zdroj

pro tu druhou, v níž žák (příjemce literárního vzdělání) figuruje jako recipient již ne původního textu, nýbrž metatextu, který tvoří učitel (druhý autor), a to na základě jeho literární vzdělanosti, čtenářské zkušenosti, estetického citění, interpretačních schopností, didaktických dovedností včetně znalosti čtenářských kompetencí a zájmů žáka.

Pod inspiračním vlivem nitranské školy a ve snaze zdůraznit přirozené recepční aktivity žáka dospívá autorský kolektiv Václava Jindrářka (srov. 2011, s. 54–63) k vlastnímu modelu institucionálně uspořádané metakomunikace. Její podstatou a východiskem je interakce mezi žákem/čtenářem a uměleckým textem, avšak nejen ve smyslu učitelova, do detailu připraveného metatextu, nýbrž i ve smyslu komunikace autor – text – žák/čtenář, která umožňuje hledání vlastní cesty k poznání literárního díla, a to v opoře o didaktizovaný metatext, s nímž se ve školní metakomunikaci pracuje.

Model didaktické literární komunikace jako institucionálně uspořádané metakomunikace



(Jindrářek a kol. 2011, s. 55)

Po vzoru nitranské školy operuje výše představený model školní literární komunikace s aspekty tradice a reality, tj. se způsoby přenosu reality do textu a se vztahem textu a tradice, navíc pak oproti původnímu komunikačnímu schématu zdůrazňuje aspekty didaktické. V duchu jejich moderního (komunikačního) pojetí ruší jednostranně naprogramovanou interakci. Na umělecký text je totiž autory modelu nahlíženo jednak jako na originální umělecké dílo s ambicí vzbuzovat ve čtenáři estetické emoce a podněcovat v něm vlastní interpretační postoje, jednak jako na didaktizovaný metatext, který pod taktovkou učitele směřuje žáka k předem vybraným strukturálním dominantám textu či k rozvoji estetickofunkční komunikace. Autoři nového komunikačně-metakomunikačního schématu

odkazují na Ladislavu Lederbuchovou (srov. 2010, s. 41 in Jindráček a kol. 2011, s. 57), dle níž umělecký text i v literární výuce zůstává uměním, které *má dispozice být učivem, anebo obráceně – je učivem s ambicemi udržet si umělecký status*. V souvislosti s pedagogickým konstruktivismem tu autoři chápou žákovská pojetí uměleckého textu jako nástroje a východiska školní interpretace a učitelův „interpretát“ jako jejich determinantu.

## 2.2 Recepce adolescentů

Období adolescence se podle Petra Macka (srov. 1999, s. 11–12) ohraničuje časovým intervalem od 15 do 20 (22) let. Ovšem horní hranice tohoto věkového rozmezí není fixně dána, proměňuje se dle vybraného aspektu, skrze nějž na etapu adolescence nahlížíme. Například při uplatnění kritéria pedagogického, jímž myslíme dokončené vzdělání a jeho prostřednictvím nabytou profesní kvalifikaci, můžeme horní hranici adolescentního věku posunout k 24. roku, v některých případech výše. S tím souvisí i kritérium psychologické, dosažení osobní autonomie, nebo kritérium sociologické, osvojená role dospělého. Za těchto okolností bychom do čtenářství adolescentů nezačleňovali pouze čtenářství středoškoláků, ale též vysokoškoláků.<sup>3</sup> Výzkum čtenářství vysokoškolských studentů zaměřený na jejich čtenářské preference provedli Michal Čuřín, Petra Bubeníčková a kol. (2013), výsledky šetření zpřístupňují v monografii *Čtenářství v souvislostech*.

Důvod, proč adolescentní čtenářství zůstává stranou odborného zájmu, spočívá podle Kateřiny Homolové (srov. 2013, s. 270–271) v charakteru samého období, kdy je mladý člověk přemostován z dětství do dospělosti. Didaktiky literární výchovy více zajímá čtenářství dětí a pubescentů, odborníky různých specializací zase „konsolidované“ čtení dospělých. Navíc někteří badatelé nerozlišují mezi adolescentem a dospělým čtenářem. To autorka dokládá na terénním výzkumu, který v letech 1982–1988 provedl v českých veřejných knihovnách Aleš Haman a jehož výsledky uveřejnil v publikaci *Literatura z pohledu čtenářů* (1991). Dotazníkového šetření se zúčastnilo zhruba 1000 dospělých respondentů, do nichž Haman zahrnul i skupinu adolescentů ve věku 16–19 let. Ta činila 17,9 % z celkového počtu. Podle Hamana (1991, s. 52) se v něm *potvrdilo, že šestnáctiletí čtenáři se řadí spíše do kontextu čtenářů dospělých než mezi dospívající mládež, i když zde přetrvávají ještě některé rysy četby z předchozího období*.

---

<sup>3</sup> Petr Macek (1999, s. 12) uvádí: *Na seminářích o adolescenci pro univerzitní studenty ve věku 19–24 let opakovaně zjišťujeme, že zhruba polovina z účastníků se v období svých vysokoškolských studií cítí být spíše adolescenty než dospělými*.



Jiří Trávníček (2008a, 2008b, 2011, 2014), který sleduje čtenářskou situaci v České republice dlouhodobě, rovněž do dospělých čtenářů zahrnuje adolescenty a celkový vzorek respondentů pak diferencuje podle věkového hlediska. V provedených výzkumech je kvantita četby, kupování knih a návštěv knihoven sledována na šesti generačních skupinách: 15–24 let, 25–34 let, 35–44 let, 45–54 let, 55–64 let, 65 a více let. Při výzkumu některých aspektů četby (například motivačních postojů k četbě) je původních šest skupin redukováno na tři: 15–34 let, 35–54 let, 55 a více let. V souladu s vytčeným zájmem kapitoly nás níže zajímá pouze čtenářství mladé generace osob ve věku 15–24 let, příp. ve věku 15–34 let.

Štěpánka Klumparová (srov. 2009, s. 41) zastává názor, že charakteristiku adolescentního čtenářství lze nejlépe pojmut jako kompilaci poznatků o čtenářství pubescentním a o čtenářství dospělých. Z toho důvodu se v kapitole věnované recepci adolescentů nejprve zastavíme u charakteristických rysů pubescentního čtenářství. Čtenářskými kompetencemi a preferencemi této věkové kategorie se například zabývali či zabývají Otakar Chaloupka (1971, 1982), Jaroslav Toman (2006, 2010), Ladislava Lederbuchová (2004, 2010), Kateřina Homolová (2008, 2011, 2013), Ivana Gejgušová (2011a, 2011b), z jejichž studií zde vycházíme.<sup>4</sup>

Pubescentní čtenářství se datuje zhruba od 11 do 15 let. Všechny prožívané změny dospívání (biologické, psychické, sociální) se promítají do specifické čtenářské situace pubescentů. Ladislava Lederbuchová (srov. 2004, s. 21–22) s odkazem na Otakara Chaloupku (1971, 1982) konstatuje, že pubescent přijímá literaturu jako model života. Touha stát se dospělým ho projektuje do hlavního hrdiny, s nímž se během četby identifikuje a jehož prostřednictvím prožívá situace (většinou dobrodružné či milostné), které jsou mu zatím reálně odepřené. Otakar Chaloupka (srov. 1971, s. 53; 1982, s. 391) vysvětluje, že četba v období pubescence je motivována snahou najít v knize příležitost k sebeuskutečnění. Sféra fiktivního života fantazijních představ podněcených uměleckým dílem tak dospívajícímu doplňuje sféru skutečného života, v němž se dosud nemůže realizovat tak, jak by chtěl. Četba pubescentů tedy plní saturační funkci, z níž vyplývají čtenářské preference žánrů do velké míry podmíněné pohlavím.

Pubescentní čtenářky vyhledávají prózu s dívčí hrdinkou jako model dosud nepoznaných životních situací spojených se silnými citovými postoji, skrze něž prožívají emocionalitu milostných vztahů (srov. Chaloupka 1971, s. 35). To potvrzuje Jaroslav Toman (srov. 2006, s. 71), který koncem roku 2002 provedl za pomoci vysokoškolských studentů

---

<sup>4</sup> Jedná se pouze o výběr odborné literatury na téma pubescentního a adolescentního čtenářství. Tato kapitola si nečiní nárok na úplnost, pouze chce uvést do sledované problematiky.

českého jazyka a literatury výzkum pubescentního čtenářství na náhodném výběru 363 respondentů – žáků druhého stupně základních škol, příp. víceletých gymnázií. Výsledky jeho šetření ukázaly, že fascinace daným žánrem u pubescentních čtenářek kulminuje v 7. ročníku (ve 13 letech) a k oblíbené literatuře tyto dívčí romány patří i v ročnících vyšších. Stabilní pozici knih o citovém zrání hrdinky v žánrových preferencích třináctiletých a čtrnáctiletých dívek znovu dokládá Kateřina Homolová (2008, s. 72), která roku 2007 podrobila dotazníkovému šetření 310 žáků 2. stupně základních škol (konkrétně 7. a 8. tříd) v Moravskoslezském a Královehradeckém kraji. Chlapecké čtenáře (stejně jako předchozí generace) stále poutá akční (hyperbolizovaný) hrdina v napínavém, dramaticky vyhoceném ději typologicky rozmanité dobrodružné (hororové, detektivní, kriminální, válečné, westernové) prózy (srov. Chaloupka 1971, s. 35; Lederbuchová 2004, s. 26, 51; Toman 2006, s. 71; 2010, s. 151; Homolová 2008, s. 72; Čuřín, Bubeníčková 2013, s. 31).

Ivana Gejgušová (srov. 2011a) realizovala výzkum studentského grantu Ostravské univerzity v Ostravě nazvaný *Mimočítanková četba jako prostředek rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků základních škol*. Autorka mimo jiné zjišťovala, pro které tituly k mimoškolní četbě se žáci prvního a druhého stupně (nás zajímají jen pubescenti) rozhodují. Vzhledem k tomu, že varianta vlastního výběru nese větší výpovědní hodnotu o čtenářských zájmech žáků než volba z širší nabídky, sledujeme v této kapitole pouze výsledky získané první variantou. Mezi oblíbenými knihami žáků 2. stupně se opakovaně z tzv. klasiky objevily například tyto tituly: *Tři mušketýři* (A. Dumas), *Patnáctiletý kapitán* (J. Verne), *Kniha džunglí* (R. Kipling) ad. *Ze současné literární produkce se v četbě žáků staršího školního věku výrazně prosadila fantasy – zvláště románová série, např. Eragon, Eldest, Brisingr (Ch. Paolini) a Hraničářův učeň (J. Flanagan), trilogie Strážci času (M. Curleyová), jednotlivé díly potterovské série (J. K. Rowlingová). Podle očekávání byl opakovaně uváděn také komiks, v první řadě obě u nás vydávané části Emily Strange od R. Regera, F. Grunerové a kol. V nejvyšším počtu byly opět zastoupeny rozmanité tituly z literární produkce T. Breziny, prosadily se jak v četbě chlapců, tak i dívek. [...] Starší čtenáři (8. a 9. ročník) uváděli také ve velké míře tvorbu zaměřenou na problematiku patologických jevů, zde se prosadily tituly z české produkce, např. cyklus Holky na vodítku (I. Brezinová) a Memento (R. John). Z překladových titulů byla opakovaně uváděna příběhová próza Divoký pes (Khate Koja).*<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Ivana Gejgušová (srov. 2011a, s. 55) zdůrazňuje, že tento titul by neměl uniknout pozornosti učitelů. Kniha přes proklamované označení dívčí četba může oslovit i dospívající chlapce. Hlavní hrdinkou strhujícího příběhu je nonkonformní patnáctiletá Ráchel (revoltující nejen proti dospělým, ale i vrstevníkům), jež veškerý svůj volný čas věnuje tvůrčímu psaní a péči o opuštěná zvířata. Mezi toulavou a zdivočelou fenou, již se Ráchel marně

Z výzkumů pubescentního čtenářství vyplývá z hlediska genderu zajímavý závěr: Dívky, jež ve své četbě preferují dívčí (ženskou) hrdinku, potažmo literaturu o citovém zranění a vztazích dospělých, se nebrání ani „chlapecké“ tematice, zatímco chlapci „dívčí“ literaturu odmítají (srov. Lederbuchová 2004, s. 25–26; Homolová 2008, s. 71–72). I z toho důvodu je nanejvýš nutné, aby se vyučující literární výchovy, ať už jde o ženy, nebo muže, orientovali v literární produkci pro chlapce (v intencionálních detektivkách, špionážních románech, ve fantasy) a poskytovali jim potřebné impulsy, neboť se znalostí dívčí prózy v současné výuce opravdu nevystačí (srov. Gejgušová 2011b, s. 75).

Otakar Chaloupka (srov. 1971, s. 64–65) dále uvádí, že pubescentní čtenáři, kteří se identifikují s úspěšným hrdinou nebo úspěšnou hrdinkou, většinou nesledují děj čistě jeho nebo jejím prizmatem, ale že v této literární komunikaci vzniká jakýsi součet čtenáře a hlavní postavy. Dospívající si z vlastní osobnosti a z věcného sdělení díla vytváří svébytný obsah recepcce, v němž obohacují literární figuru svými rysy a zároveň přejímají rysy její. Tento přístup k literárnímu dílu může do jisté míry fungovat u znakově jednodušších syžetových textů s hrdinou čtenáři věkově blízkým, avšak selhává (ukazuje svou limitovanost) při četbě literatury umělecky ambicióznější, v níž vystupují protagonisté, kteří svými významy překračují životní zkušenosti náctiletých. Projevy identifikace a sebeprojekce, výše popsané znaky pubescentního čtenářství, souvisí podle Otakara Chaloupky (ibid.) jednak s emocionální bezprostředností, jednak s hledáním vlastní identity a vzorů vybízejících k nápodobě.

Pubescentova čtenářská potřeba literárního hrdiny – ideálu (vzoru), jenž by zosobňoval spravedlnost a vítězně překonával zlo, se v postmoderní literatuře potýká s problémem absence takového protagonisty. Daná situace je zapříčiněna psychologickým momentem, který při v tvorbě charakterů brání schematizaci postav (srov. Lederbuchová 2010, s. 66). Zřejmě i proto dominuje v recepci současných pubescentů (bez rozdílu pohlaví) fantasy literatura, v níž jasně daná hodnotová orientace neškodí uvěřitelnosti jejích nositelů. Oblíbenost fantasy u dospívajících čtenářů zmiňují Lederbuchová (srov. 2004, s. 25, 51), Toman (srov. 2006, s. 71), Homolová (srov. 2008, s. 71–72, 106), Čuřín, Bubeníčková a kol. (srov. 2013, s. 31).

Vychází-li četba pubescentů především ze saturace kompenzačních, relaxačních či emocionálních potřeb, odráží v sobě lhostejnost vůči umělecké svébytnosti literárního díla, což dobře dokumentuje fakt, že dospívající čtenáři si častěji pamatují jméno hlavního hrdiny

---

snaží zachránit před utracením, a jinakostí (nepřizpůsobivostí) hlavní hrdinky se odvíjí paralela, pubescentním čtenářem silně prožívaná. Tato kniha se vymyká intencionálním syžetům se šťastným koncem.

než autora knihy. Náctiletí recipienti si především všímají věcného sdělení, tedy dějové linky, již přijímají jako situaci skutečnou, a uniká jim mnohovýznamová, konotativní, znaková stránka uměleckého díla, přesahující tuto denotativní vrstvu (srov. Chaloupka 1971, s. 59, 71–72). Výše zmíněný výzkum Jaroslava Tomana (srov. 2006, s. 72) potvrdil, že pubescenti věnují pozornost především atraktivnímu ději, referenčnímu hrdinovi či hrdince, v menší míře popisům prostředí a zcela opomíjejí kompoziční výstavbu a jazykové prostředky uměleckých děl. Rovněž výzkum Kateřiny Homolové (srov. 2008, s. 103) dokládá, že literární artistní hodnoty textu jsou žáky voleny jako méně zajímavé a nedůležité. Na tomto místě zdůrazněme, že záležitostí především literární výchovy je řešit problém kvalitativního prohloubení recepce od významů pouze vnějších k významům vnitřním, hlouběji uloženým (srov. Chaloupka 1971, s. 72).

Podle Jaroslava Tomana (srov. 2010, s. 154) vede k oslabování čtenářské kultivace žáků též nedostatečná orientace vyučujících v moderní či klasické intencionální literatuře pro mládež i v její teoretické a kritické reflexi. Výzkumy, na které se Toman odvolává, ukazují, že učitelé nemají téměř žádný přehled o čtenářských zájmech svých svěřenců.<sup>6</sup> Oproti tomu výzkum Kateřiny Homolové (2008, s. 73–74, 110) sice ukazuje, že učitelé mají obecné povědomí o aktuálních žánrových preferencích svých žáků či žákyň, ale je otázka, nakolik se v této žánrové struktuře (dobrodružná literatura, fantasy, sci-fi, dívčí próza), resp. v konkrétních titulech a jejich autorech, sami orientují. Dotazníkové šetření totiž odkrývá pro ně nelichotivou skutečnost. Dospívajícím čtenářům v literární výchově nejvíce chybí právě rozhovor o jim blízké četbě. Uvedený závěr vyplývá z následujících vysoce hodnocených žakovských výroků: *Ve škole neslyšíme o našich oblíbených autorech a knihách; literární výchova baví jen učitele; knihy, o kterých se učíme, nám nic neříkají; kdyby se ve škole více mluvilo o tom, co rádi čteme, četli bychom o to více; učitel(ka) musí umět pro knihu nadchnout* (srov. Homolová 2008, s. 110).

Pokud se učitelé nepodaří s pubescenty navázat kontakt a najít způsob, jímž by kultivovali jejich čtenářství, z velké části motivované kompenzačními potřebami, může se stát, že tito čtenáři v pozdějším věku ztratí o četbu krásné literatury zájem, neboť v ní zobrazené situace začnou prožívat ve svém životě. Jakmile je zanedbána péče o čtenářství pubescentů, je naivní se domnívat, že čtenářská gramotnost adolescentů bude vzhledem k jejich vyššímu věku vyzrálejší. V takovém případě lze naopak předpokládat, že čtenářství

---

<sup>6</sup> Jaroslav Toman (2010, s. 154) své názory opírá o následující výzkumy: Zaprvé o dotazníkové šetření Miroslava Švihálka, při němž bylo v letech 2004–2005 osloveno 561 respondentů, žáků 6.–9. tříd základních škol z kraje Vysočina. Zadruhé o výzkum dětského čtenářství, který na přelomu roku 2002 a 2003 provedli Lenka Václavíková-Helšusová a Ivan Gabal. Jejich cílovou skupinou bylo 1092 respondentů ve věku 10–14 let.

mnohých adolescentů a později dospělých bude vykazovat rysy čtenářských postojů příznačných pro vývojové období pubescence. Čtenářství určitých věkových etap nelze generalizovat. Čtenářské postoje jednotlivců totiž vykazují velké kvalitativní rozdíly, které Otakar Chaloupka (srov. 1971, s. 80–82) shrnuje do tří stupňů (rozličných čtenářských úrovní). Tyto přístupy k uměleckému dílu vymezuje jako fragmentární, narativní a integrační.

Fragmentární přístup je typický pro dětského čtenáře, který z knihy vytrhává pouze určité epizody, scény, momenty, tedy detaily, jež na něj nejvíce zapůsobily, a ty pak separátně verbalizuje, hodnotí jako estetické a významové dominanty daného díla. Pokročilejší úroveň četby představuje přístup narativní, jenž převažuje u pubescentních čtenářů. Ti již vnímají literární dílo v jeho úplnosti, ale pouze co se týče příběhu, tj. věcně sdělné roviny, zatím nepronikají k hlubším významům uloženým v textu, neuvědomují si svébytnost jeho uměleckého tvaru. Toto porozumění se dostavuje až v integračním přístupu, který je u pubescentního čtenáře spíše výjimkou. Fikce už není ztotožňována s vnější realitou, ale je prožívána napříč textovými rovinami v řeči uměleckých postupů. Tento přístup svědčí o vyspělém, poučeném čtenáři se znalostí poetiky, jasnější kulturní orientací v literatuře, potažmo v umění.

Na různou čtenářskou úroveň gymnazistů ve věku 15–19 let upozorňuje Vladimír Nezkusil (2004, s. 44), který rozdílné čtenářské kompetence těchto adolescentů ilustruje mimo jiné na četbě a interpretaci *Maryši*. [...] *určití žáci byli sto nanejvýš převyprávět děj Maryši bratří Mrštíků, jiní si všimnou nelogičnosti v počínání titulní hrdinky (odmítá odejít s milencem do Brna, protože nechce být „špatná“, a pak v závěru se dopustí ještě větší „špatnosti“ – zavraždí manžela) a opět se jiní pouštějí do formulace hypotéz, v čem by mohly spočívat příčiny připomenutých nelogičností.* Tuto různorodou čtenářskou situaci svých žáků Nezkusil (2004, s. 47–48) komentuje následovně: *Nestejná rychlost mentálního vývoje [...] způsobuje, že zejména ve věku kolem patnácti let, tedy při vstupu na gymnázium nebo jinou střední školu (případně vyšší stupeň osmiletého gymnázia), kdy akceleruje proměna mladého člověka směrem k dospělosti, se ocitají naši žáci na jakési křižovatce: Někteří již překonali nižší stadia mentálního, a tedy také čtenářského vývoje a dá se u nich počítat se schopností integračního přístupu, jiní setrvávají zatím ještě na úrovni přístupu narativního, možná i fragmentárního.*

To potvrzuje Aleš Haman (srov. 1991, s. 52, 65–68), který hovoří o reziduálních rysech pubescentního čtenářství u adolescentů. Ve svém výzkumu dospívá k závěru, že mladí čtenáři do 30 let se orientují především na hlavní dějovou zápletku a přehlížejí (při četbě dokonce přeskakují) popis prostředí, výklady historických souvislostí, zdlouhavou

charakteristiku postav. Pro tuto věkovou skupinu je tedy příznačná nechuť k intelektuálně náročnější četbě. Právě mladí čtenáři (základoškolského a středoškolského vzdělání, převážně muži) do 20 let v Hamanově dotazníkovém šetření preferovali knihy s ilustracemi dějových událostí. Čtenáři ve věkovém rozmezí 21–30let (převážně s vysokoškolským vzděláním, ženy) volili ilustrace vystihující spíše atmosféru díla. Z uvedených údajů Haman vyvozuje, že umělecká komunikační schopnost adolescentních čtenářů není plně rozvinuta, přetrvává její fixace na dějovou zápletku, tedy na věcně sdělnou rovinu díla. Svou determinační roli zde jistě sehrává nejen nižší věk respondentů, ale též nižší stupeň jejich vzdělání (základoškolské, středoškolské). Převaha ženského elementu ve druhé alternativě nasvědčuje tomu, že ženy-čtenářky se vyznačují vyšší mírou emocionální účasti při vnímání díla.

Výzkum dále ukázal, že z hlediska formálního rozsahu děl čtenáři do 20 let (většinou muži) preferují povídkové texty, tedy kratší epické formy. U dívek byla zaznamenána inklinace jak k větším prozaickým formám (románům), tak k lyrické poezii či písňovým textům. Zájem mladých žen o lyriku Haman vysvětluje již zmíněnou vyšší intenzitou jejich emocionality. Z žánrového aspektu v četbě mužů do 20 let dominuje sci-fi, ženy spíše vyhledávají společenskou prózu z cizího prostředí nebo sentimentálně laděnou prózu, případně milostnou poezii (srov. Haman 1991, s. 78–80).

Aleš Haman (ibid., s. 80–81) své postřehy shrnuje v následujících poznátcích. Žánrové preference v četbě adolescentů jsou podmíněny pohlavím, věkem a vzděláním. Zatímco první dva činitele jsou biologicky dané, utváří čtenářskou zálibu buď v sentimentalitě, nebo v dějově akčních, dobrodružných příbězích, třetí faktor – vzdělání – může výrazně modifikovat, tj. překonávat limitující vlivy obou faktorů předchozích. Podle Hamana právě v adolescenci vznikají nejvýhodnější předpoklady k ovlivnění a usměrnění čtenářských přístupů.

V roce 2007 provedl Jiří Trávníček svůj první průzkum čtenářů v české populaci nad 15 let. Výsledky kvantitativního šetření uveřejnil v příloze časopisu Host nazvané *Čtenáři a čtení v České republice* (2008a), rovněž pak v monografii *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize* (2008b). Z daného výzkumu vyplynulo, že 86 % adolescentů (mladá generace věkové kategorie 15–24 let) jsou čtenáři. Na tomto místě je důležité uvést, že pro Jiřího Trávníčka je čtenářem již ten, kdo přečte alespoň jednu knihu za rok.<sup>7</sup> Vášnivých čtenářů v námi sledované mladé generaci je pouze 5 % (srov. Trávníček 2008a, s. 6–11).

---

<sup>7</sup> Jiří Trávníček (2008a, s. 10) dělí kategorii čtenáře podle počtu přečtených knih na čtenáře sporadického (1–6 přečtených knih za rok), pravidelného (7–12 přečtených knih za rok), stálého (13–24 přečtených knih za rok), silného (25–49 přečtených knih za rok) a vášnivého (50 a více přečtených knih za rok).

Co se týče žánrové preference čtenářů, výzkum Jiřího Trávnicka (srov. 2008a, s. 23–25) ukázal, že čím jsou obyvatelé mladší, tím více je zajímavá tzv. *funkcionální četba: slovníky, encyklopedie, učebnice, příručky, odborná literatura, ale také sci-fi a fantasy*. Tuto žánrovou skladbu četby lze u mladé generace čtenářů vysvětlit jednak jejich studijními zájmy a povinnostmi (odborná literatura), jednak kompenzačními potřebami a touhou po nevšedním zážitku (fantastika). Čtenáři ve věku 15–34 let dávají v nepatrně větší míře (56 %) přednost zábavě a emocionálnímu zakoušení fikčních světů před informacemi a věděním (44 %). Estetický zážitek jako svého druhu nejvyspělejší způsob čtení pak z celkového měřeného vzorku od knihy očekává zhruba každý dvanáctý (8 %).

Druhé dotazníkové šetření čtenářů a čtení v České republice realizoval Jiří Trávniček roku 2010. Ve svém výzkumu navazoval na metodické postupy a výsledky výzkumu předchozího, nově se zaměřil na čtení v digitální sféře. *79 % obyvatel ČR starších 15 let přečte za rok aspoň jednu knihu (v roce 2007 to bylo 83 %). [...] Nejvíce čtenářů se nachází ve věku nejmladším, tj. mezi 15–24 lety, konkrétně se jedná o 84 % čtenářů z této skupiny.*<sup>8</sup> Lze však sledovat prudký pokles v období 25–34 let, kdy většina populace vstupuje do období ekonomické aktivity. [...] *Vzdělání neustále hraje určující roli. Hranicí mezi čtenářem a nečtenářem je maturita. Mezi středoškolským a vysokoškolským vzděláním nejde už o nijak zásadní posun ve prospěch druhé kategorie.* Mladí respondenti, kteří se deklarovali jako nečtenáři, na otázku, proč nečtou knihy, nejčastěji odpovídali, že je čtení nebaví, spoléhají se na vyhledávání potřebného přes internet (srov. Trávniček 2011, s. 47, 55–57).

Druhý výzkum opět potvrdil, že adolescenti preferují ve své četbě beletrii. 71 % respondentů z věkové skupiny 15–24 let přečetli v průběhu roku alespoň jednu beletristickou knihu. Čím jsou čtenáři mladší, tím více při výběru titulů dají na doporučení svého okolí (svých známých a blízkých). Důvody, proč lidé nečtou beletrii, se různí. Mladí lidé často obviňují školu, tj. diktovanou nutnost číst beletrii jako povinnou četbu. Poezii z celkového vzorku populace čte podstatně méně respondentů, a to 27 %, z toho nejvíce právě mladí lidé ve věku 15–24 let (38 %). Čím jsou respondenti mladší, tím častěji dávají přednost časopisům před knihou, konkrétně časopisům orientovaným na sport (*Hattrick, Peloton, Stadion...*), životní styl (*Bydlení, Cosmopolitan, Esquire, Harper's Bazaar...*) a také na skupinu mládeže (*Bravo, Dívka, Popcorn...*). Věk se jeví jako klíčová proměnná též ve frekvenci užívání internetu, v kategorii respondentů ve věku 15–24 let najdeme 96 % uživatelů. Informace

---

<sup>8</sup> Ve věku 15–24 let panuje výrazná dominance silného čtení. Procentuální zastoupení jednotlivých druhů čtenářů ve věkové kategorii 15–24 let je následující: 16 % nečtenářů, 30 % čtenářů sporadických, 16 % čtenářů pravidelných, 39 % čtenářů častých (srov. Trávniček 2011, s. 60–61).

o knihách získávají adolescenti nejčastěji právě z internetu, řídí se recenzemi či jiným mediálním obsahem. S tím zřejmě souvisí důvod, proč ve věkové skupině 25–34 let je nejvíce těch, kdo nikdy nenavštívili knihovnu (43 %). Svůj vztah ke knihovně si totiž tito lidé nedokázali vypěstovat ani v době, kdy jí byli pragmaticky nejbližší, tedy ve věku, kdy se vzdělávali. K potřebným informacím se coby „digitální domorodci“ již dostali jinými cestami – zejména přes internet. Dvě třetiny z celkového vzorku dotazovaných jsou ochotny vyměnit tištěné knihy za elektronické (na obrazovce počítače, čtečky nebo displeji mobilu). Výraznou roli zde opět hraje věk. Čím jsou respondenti mladší, tím častěji čtou elektronické knihy a upozadují ty tištěné (srov. Trávníček 2011, s. 63–82, 91, 96–100).

Třetí výzkum čtenářské kultury obyvatel České republiky starších 15 let, který navazuje na předchozí dotazníková šetření, věnoval Jiří Trávníček (2014) tentokrát knižnímu trhu a orientaci v něm.<sup>9</sup> Zmíněný výzkum přinesl následující zjištění: 85 % adolescentů ve věku 15–24 let přečetlo za minulý rok alespoň jednu knihu. Propad čtení se tedy u této mladé generace v roce 2013 zastavil, avšak oproti předchozím letům 2007 a 2010 v ní výrazně ubylo častých (silných) čtenářů, a naopak v ní posílil čtenářský průměr a podprůměr.<sup>10</sup> Největším překvapením v této věkové kohortě byl 10 % propad v četbě časopisů, zatímco roku 2010 bylo v dané oblasti zaznamenáno 89 % čtenářů, roku 2013 pouze 79 %. Jiří Trávníček tuto skutečnost vysvětluje přesunutím čtenářského zájmu do digitálního prostředí. Nejpopulárnějšími časopisy mezi adolescenty zůstávají ty lifestyle a intencionálně určené pro mládež. Skupina ve věku 15–24 let výrazně trápí v návštěvnosti veřejných knihoven. Zatímco roku 2010 veřejné knihovny navštěvovalo 59 % čtenářů této věkové kategorie, roku 2013 pouze 43 %. Pokles u této mladé generace lze vysvětlit daleko větší rozšířeností internetu. Studentům k vypracování školních úkolů poskytuje referenční služby právě internet (zejména Wikipedie, ale i jiné databáze). Závěrem konstatujeme, že k nejpopulárnějším žánrům adolescentů stále patří fantasy a sci-fi (srov. Trávníček 2014, s. 47–78, 129).

V monografii Michala Čuřína, Petry Bubeníčkové a kol. (2013, s. 34–35) je odkazováno na diplomovou práci Petry Cuhorkové (2013), která se v kolektivu výše

---

<sup>9</sup> Počtem ročně vydaných titulů se český knižní trh řadí na čelní místa ve světě. Český čtenář má daleko plastičtější obraz o zahraničních novinkách než například čtenář americký. Oproti západním zemím se však český trh vyznačuje nízkou transparentností v oblasti honorářové politiky nakladatelů, distributorů a knihkupců. Široká škála knižních titulů může být pro českého čtenáře výhodou i nevýhodou. Odvrácenou stranou mince se mívá obtížnější orientace v dlouhodobě naddimenzované produkci. Například zajímavé, obsahově hodnotné tituly jsou nabízené pouze jednorázově, ztrácí se v džungli těch méně kvalitních a jejich „regalový čas“ se neustále zkracuje. Dobový trend e-knih postupně nabývá na významu, ale ne na takovém, aby vytěsnil knihy tištěné, ty naopak, zdá se, v této konkurenci získávají na kulturní prestiži (srov. Trávníček 2014, s. 25–33).

<sup>10</sup> Procentuální zastoupení jednotlivých druhů čtenářů ve věkové kategorii 15–24 let je za rok 2013 následující: 15 % nečtenářů, 37 % čtenářů sporadických, 24 % čtenářů pravidelných, 23 % čtenářů častých (srov. Trávníček 2014, s. 56).



jmenovaném zabývala problematikou čtenářství adolescentů. Na jaře roku 2013 byl prováděn výzkum čtenářství 315 středoškolských studentů v Královéhradeckém a Pardubickém kraji zaměřený na proměnu čtenářských postojů v souvislosti s novou vzdělávací koncepcí RVP G, který vstoupil v platnost roku 2007. *Součástí dotazníkového šetření byla otázka zjišťující podněty motivující studenty k četbě a výběru knih. Většina dotazovaných spoléhá na sebe, učitel jako inspirativní činitel na cestě k četbě není adolescenty akceptován. Čtenářské preference v oblasti žánrového rozvržení zůstávají u středoškoláků víceméně stejné jako u žáků základních škol. Adolescenti (dívky i chlapci) preferují v četbě fantasy literaturu, u chlapců se ve větší míře objevuje i dobrodružný román a sci-fi literatura. Dívky na rozdíl od chlapců pozitivně přijímají dívčí literaturu. Výzkum ukázal, že nová koncepce vzdělávání nemá přímý vliv na vztah ke čtení, přestože učitelům literární výchovy umožňuje vyšší svobodu ve výběru textů, tj. změnu zavedeného repertoáru literárních ukázek.*

Hlavním cílem dalšího výzkumu Michala Čuřína, Petry Bubeníčkové a kol. (srov. 2013, s. 36–53) bylo zjistit čtenářské preference vysokoškoláků, de facto druhé vlny adolescentů. Realizace výzkumu proběhla ve druhé polovině roku 2013 mezi studenty Univerzity Hradec Králové ve věku 19–37 let. Dotazování se zúčastnilo 337 respondentů. Výsledky šetření přinesly následující závěry: Oslovené vysokoškolačky-ženy čtou spíše pro zábavu a relaxaci, oproti tomu četba vysokoškoláků-mužů je více motivována novými poznatky. Více než polovina dotazovaných (bez rozdílu pohlaví) si cestu ke knize musela najít sama. Volba knihy k četbě se u dvou třetin respondentů (69,2 %) odvíjí od tématu, podle žánru se rozhoduje téměř pětina dotázaných, dle autora pouze 11,6 % dotázaných. Respondenti studující jazyk si na rozdíl od ostatních dotazovaných vysokoškoláků vybírají knihu spíše na základě znalosti autora titulu než žánru. Z aspektu žánrového *dotazování vysokoškoláci/muži nejvíce preferují literaturu faktu (38,5 %), dále četbu fantasy a vědeckofantastických povídek (19,2 %), historických románů (15,4 %). V četbě vysokoškolaček/žen dominuje také literatura faktu (20,6 %), historický román (15,4 %) a fantasy (15,4 %). Oblibu u studentek oproti studentům má ale i společenský román (12,2 %) a ženský román (11,6 %). [...] Čtvrtina (tj. 25,7 %) studentů a studentek oboru Český jazyk a literatura upřednostňuje četbu psychologického románu, dále pak fantasy a vědeckofantastické literatury (17,1 %) a básní (14,3 %).* Je překvapující, že četba básní je výrazně zastoupená u mužů studujících český jazyk a literaturu, ne u žen. Téměř ¾ všech dotazovaných si knihy nejčastěji půjčuje ve veřejné knihovně. Tento výsledek může být zapříčiněn finanční situací, jež studentům nedovoluje knihy kupovat. Enormní rozdíly ve frekvenci četby zaznamenali výše jmenovaní vědci mezi studenty českého jazyka a literatury,

kteří čtou uměleckou literaturu 1-2 x týdně, a studenty neязыkových oborů, kteří uměleckou literaturu čtou méně často než 1x za měsíc.

Výzkumy ukázaly, že čtenářství adolescentů (včetně vysokoškoláků) má blízko ke čtenářství pubescentů, co se týče čtenářských motivací a žánrových preferencí. Osobnost učitele coby propagátora četby selhává jak na základní škole (u pubescentů), tak na střední škole (u adolescentů). Pubescenti i adolescenti si nejčastěji vybírají knihy dle vlastního uvážení, případně dají na radu svých vrstevníků (spolužáků, kamarádů) nebo se o knihách informují z mediálních obsahů. Výzkum Štěpánky Klumparové (srov. 2009) zaměřený na čtenářské dovednosti adolescentů navíc prokázal, že adolescentní čtenáři<sup>11</sup> se při konkretizaci literárních děl sice zaměřují převážně na děj, ale přesahy do roviny implicitních (konotovaných) významů jsou u nich častější než u pubescentních čtenářů.

### **2.3 Přímé (zážitkové) poznávání uměleckého textu**

V čem se liší komunikace v tradiční (herbartovsky pojaté) literární výchově od komunikace v interaktivní (konstruktivisticky pojaté) literární výchově? Předně je třeba si uvědomit, že v estetickovýchovných předmětech inovativně koncipovaných se komunikace nevyčerpává ani učitelovým monologem (výkladem), typickým pro herbartovskou školu, ba ani sokratovsky vedeným dialogem mezi učitelem a žákem, nýbrž v ní dominuje (či měla by v ní dominovat) interakce žáka a uměleckého díla v intencích učiva a umění.

Poznávání literárního díla se ve čtenářsky orientované literární výchově děje přes žákovu tvořivou recepci, která tu není pouhým prostředkem k dosažení literárněvýchovných (potažmo estetickovýchovných) či formativních (mimoestetických) cílů, ale též cílem samým. To znamená, že již není jen metodou k osvojení učiva literární výchovy, ale i součástí tohoto učiva, resp. jeho komunikační (dovednostní) složky zaměřené na rozvíjení čtenářských dispozic žáka a na utváření jeho čtenářských návyků.

Estetickovýchovný proces interaktivně pojaté literární výchovy se realizuje ve vzájemně se ovlivňujících komunikačních vztazích, zaprvé mezi žákem a textem (příp. autorem), zadruhé mezi učitelem a žáky, kteří společně diskutují o významech a smyslu čteného, didakticky interpretovaného literárního díla (srov. Lederbuchová 2004, s. 10–11; Gejgušová 2009, s. 7). V této souvislosti Jaromír Plch (srov. 1990, s. 6, 13–14) hovoří o estetické a didaktické interakci, přičemž estetickou interakci vnímá jako prioritní

---

<sup>11</sup> Výzkumný vzorek čítal 132 respondentů, z toho 51 gymnazistů a 81 studentů středních odborných škol. Dotazníkové šetření se realizovalo na vybraných školách v Praze roku 2009.

a nezastupitelnou, didaktickou pak jako podpůrnou a řídicí. Přímé působení uměleckého díla proto nelze upozadit, nebo dokonce nahradit jeho opisem, byť sebelepším a interpretačně zaměřeným na osvojení kvalit daného literárního textu. Dialog vedený nad dílem by měl neustále vycházet z dialogu s dílem a zároveň k němu motivovat. Taktéž Viliam Obert (srov. 2003, s. 91, 100) je toho názoru, že estetické a didaktické informace se ve vyučovacím procesu musí vytvářet jednak souběžně, a to ve vzájemném propojení obou druhů komunikačních činností, jednak v jejich vyváženém poměru, souladu.

Vztah této obousměrné aktivity je navíc modifikován mnohoznačností a otevřeností literárního díla, jež vybízí k různému přečtení estetické informace. V souladu s tím Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 11), Věra Vařejková (srov. 2005, s. 9) a Ivana Gejgušová (srov. 2009, s. 7) upozorňují na fakt, že komunikační situace jednotlivých žáků/čtenářů (její individuálnost) je průběžně determinována nejen didaktickým působením učitele, ale též rozdílnou recepcí (názorovou konfrontací) spolužáků téhož kolektivu. Připomenutý faktor v terminologii sociálního konstruktivismu vymezuje autorský kolektiv Václava Jindráčka (srov. 2011, s. 33) následovně: *při recepci literárního textu ve škole je obsah četby ve vědomí žáka neustále konstruován v procesu sociální interakce a sociální komunikace a jako takový je ovlivněn konceptem sdíleného poznání.*

Autoři odborné didaktické literatury prosazující komunikační pojetí literární výchovy (Obert 1998, 2003; Lederbuchová 2004, 2010; Nezkusil 2004; Vařejková 2005; Hník 2007, 2014; Gejgušová 2009; Jindráček a kol. 2011; Vala 2011) se shodují na tom, že přítomnost uměleckého textu ve výuce je nezbytná, ale sama o sobě ještě negarantuje interaktivně pojaté čtenářství. Umělecký text v inovativních přístupech by neměl být účelově redukován na ilustraci učitelova výkladu, jinými slovy by neměl sloužit k potvrzování předem známých závěrů. Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 21–27) upozorňuje na fakt, že tato jednostranná, čtenářsky demotivační racionalita oklešťuje umělecký text o jeho podstatu, tj. o primární estetickou funkci, a činí z něj pouze učivo. Autorka se ohrazuje vůči takto koncipované školní práci s textem, jež vytěsňuje metodu komplexně pojaté čtenářské interpretace a více než literární komunikaci připomíná „laboratorní pokus“ s předem známým výsledkem. Kritikou ve stejném duchu nešetří ani Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 59), jenž pro tentýž nešvar užívá (s odkazem na básníka Miroslava Holuba) příměr „křížovka s tajenkou“, či Jaroslav Vala (srov. 2011, s. 5–6), který na pozadí stereotypního přístupu k básni hovoří o „rébusu“ určeném k dešifrování a k nalezení předem známé odpovědi. Jejím garantem je pak učitel vybavený metodickou příručkou či děděnou tradicí. Ono dosud praktikované racionální pozorování uměleckého textu je signifikantní pro nepřímé,

tj. zprostředkované poznávání, v němž jsou ve jménu posvácených pravd eliminovány spontánní čtenářské postřehy žáka.

Oproti tomu přímé poznávání díla žákovi/čtenáři umožňuje prožití fikční situace, ideálně nejen ve smyslu emocionálním, ale též estetickém. Emocionální reakce a estetické zážitky však nelze zaměňovat, byť spolu úzce souvisí. Vstup do fikce (čtenářovo vcit'ování se do textové situace postav) je sice podmínkou pro pochopení zobrazených výjevů, avšak nepostačující k adekvátní recepci literárního díla, jež od čtenáře vyžaduje nejen schopnost identifikace, ale též distance, jednotu obojího (srov. Liba 1987, s. 116).

„Psychická distance“ dle estetického konceptu Edwarda Bullougha (srov. 1995, s. 11) *leží mezi naším vlastním já a jeho afekty*, tj. čímkoliv, co na naši bytost působí (tělesně, smyslově, emocionálně, racionálně) a vzniká *vyřazením jevu ze souvislosti s naším praktickým, aktuálním já, a to tím, že mu umožníme stát mimo kontext našich osobních potřeb a cílů*.<sup>12</sup> Mechanismus distance vykazuje jednak negativní aspekt, odděluje nás od praktického postoje, jednak pozitivní aspekt, skrze změněné prizma přináší novou zkušenost. Zatímco emocionální zážitky nám nastavují skutečnost z té strany, která má schopnost nás oslovit přes sdílenou empirii a praktickou potřebu, estetické zážitky se rodí z odstupu, z distancovaného vnímání, jež nám není vlastní, ale jež nám daný jev odkrývá z původně nepovšimnuté stránky.

Edward Bullough (srov. 1995, s. 12–14) si na pozadí významové osy „osobní – neosobní“ všímá paradoxu umění, který nazývá „antinomií distance“. Dle něj distance neimplikuje neosobní, čistě intelektuální vztah k umění, naopak popisuje vztah osobní, často vysoce emocionálně zabarvený, ale spočívající ve zvláštním charakteru (v odfiltrování praktické povahy z působení díla). Recipient emočně prožívá fikční scénu, je jí zasahován, ale zároveň si uvědomuje její imaginárnost. A právě vědomí fiktivnosti mu dovoluje dílo esteticky ocenit. Vysoká sebeprojekce na jedné straně zintenzivní proniknutí do díla, avšak na straně druhé zapříčiní ztrátu distance, tj. ztrátu estetického porozumění a hodnocení. Shoda v nastavení postavy a recipienta je tudíž žádoucí jen do té míry, která je slučitelná s udržením distance.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> V tomto kontextu připomeňme Jana Mukařovského (srov. 2000, s. 81–148), který již ve 30. letech uvádí, že estetická funkce, která mobilizuje významy nepraktické, resp. v praxi neužitečné a nepoužitelné, má extatické účinky, jinými slovy vytrhuje čtenáře či diváka z praktické sféry života.

<sup>13</sup> Totéž platí pro umělce. Síla jejich díla se nejvíce prokáže vyjádřením nějaké silné osobní zkušenosti, která však umělecky může být zobrazena pouze pod podmínkou, že od ní autor odhlédne jako od zkušenosti osobní. Její umělecké zpracování může být pro tvůrce druhem katarze, prostředkem, jak se zbavit obsedantních pocitů a představ, avšak nahlédnuto z druhé strany právě emocionální zaujetí v oné věci znesnadňuje autorovi prezentovat dané výjevy tak, aby u recipientů dosáhl stejných či obdobných pocitů, jaké prožívá on sám (srov. Bullough 1995, s. 14).

O identifikačním hledisku a zároveň estetické distanci při poznávání díla hovoří též Jan Slavík (srov. 1997, s. 55–65), a to v souvislosti s kvalitou zážitkové funkce vyjadřující *pravidelný vztah vzájemného působení mezi člověkem a tím, čím se zabývá. Zážitkem pak rozumí vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný obsah nějakého úseku života, který pociťujeme jako určitý významový celek nebo celek, který má smysl. Zážitek, jenž rozhoduje o tom, jak situaci (dílu) rozumíme a jak jsme jí (jím) ovlivněni, je podle Jana Slavíka komponován do individuálně jedinečného obrazu konkrétní situace (konkrétního díla). Právě z proporce jednotlivých zážitkových komponent (významová, konstruktivní, expresivní a prožitková) lze odvodit povahu esteticky zaměřené výchovy. Na tomto místě se zatím pozastavíme u expresivní a prožitkové komponenty. Oběma je totiž vlastní percepční identifikace, skrze niž se recipient ztotožňuje se znakem (symbolem), vstupuje do něj, v krajním případě dokonce může mít pocit, že v něm žije. Zatímco se čistě prožitková komponenta zážitku vyznačuje až splynutím objektu a subjektu, expresivní přístup k dílu neustále zachovává estetickou distanci spočívající ve vědomí symboličnosti, bytí „jako“. *Nejde tedy v plném slova smyslu o zanořenost, spíše o zvláštní oscilaci mezi vnořením a odstupem.* Pedagogická tematizace prožitkové a expresivní komponenty zážitku zohledňuje osobnostní stránku poznávací funkce a je typická pro výchovu zaměřenou na dítě. V tomto pojetí je *reflexe přirozeným vyústěním tvůrčí exprese.* Jejím prostřednictvím se totiž rozvíjí empatická senzibilita, objevuje symboličnost výrazových projevů, hledají osobní významy a smysl ve výrazových formách.*

Švýcarský didaktik Kaspar H. Spinner (srov. 2006, 8–9) konstatuje, že zásadní cíl literárního vyučování spočívá právě v usouvztažnění čtenářovy subjektivní účasti na tématu a pozorného vnímání textu včetně jeho jazykového ztvárnění, a to ve smyslu identifikace a vymezení. Intenzivní vztah k postavám, jenž zpravidla vyvstává tím, že čtenář v textu nalézá vlastní pocity, názory či vysněné představy o jiných životních možnostech, ještě nezakládá literární porozumění. To přichází až s dovedností myslet v logice textu a uvědomovat si cizotu postav.<sup>14</sup> Domyslíme-li výše vyřčené ideje, pak čtenář, který se ocitá uvnitř textu (prožívá jeho dění jako reálné) a zároveň nad textem (v rámci držené distance nezapomíná na jeho fiktivnost a umělecké provedení), je zasahován literárním dílem komplexněji než čtenář, který

---

<sup>14</sup> Kaspar H. Spinner (srov. 2006, s. 8–9) dále podotýká, že v korelaci subjektivního zapojení a přesnějšího vnímání textu hraje důležitou roli proces odcizení a znovupoznání. Shoda či naopak jinakost postav může čtenáře podněcovat k sebereflexi a zároveň v něm posilovat hlubší zájem o text. Každá recepce textu je individuálním procesem, u něhož je těžko ověřitelné, do jaké míry je determinován předchozími životními či čtenářskými zkušenostmi recipienta a do jaké míry vychází čistě z textu. Přestože se do rozhovorů o literární fikci promítá žitá materie, nemusí být při vyučování explicitně prezentováno, jak velká část z ní to je a nakolik subjektivizuje interpretaci. Podle K. H. Spinnera by se učitelé měli vyvarovat příliš osobních otázek typu: Jak to bylo s tebou, když jsi byl/a zamilovaný/á?

sice cítí stejné pocity jako literární hrdinové, ale neproniká ke způsobu jejich předvedení. Estetický zážitek podle Petera Liby (srov. 1987, s. 114–115) vzniká (může vzniknout) právě jako výsledek totálního působení uměleckého textu na čtenářovu osobnost (nejen na jeho smyslové a emocionální vnímání, ale též na jeho intelektuální a volní složky). Citová angažovanost spolu s imaginací je tudíž podmiňujícím východiskem (zároveň součástí) estetického zážitku, jenž do velké míry závisí zejména na reflexi recepčního aktu.

V obdobném duchu uvažuje též Roman Ingarden (srov. 1967, s. 132–168), který vstupní emoci vyvolanou určitou kvalitou vnímaného díla chápe jako podklad pro navození estetického prožitku i pro jeho další zakoušení. Vstupní emoce u Ingardena však neznamená pocit libosti či nelibosti, nýbrž moment upoutané pozornosti, nečekaného vytržení z toku každodenního, praktického života. Pod vlivem této emoce vzniká touha „sytit se“ (opájet se) kvalitou, jež nás „vzrušila“ a jež si v další fázi emocionálně-estetického působení říká o doplnění (dotvoření, „zdokonalení“) v rámci celku (například o rozvinutí motivu, dovyprávění otevřeného konce apod.). Umělecké dílo tak svému příjemci poskytuje podněty k přeměně do estetického předmětu.<sup>15</sup> Recipient se však musí snažit o harmonické skloubení kvalit (výchozích a těch nově nalezených, doplňujících) čili o zformování estetického předmětu tak, aby byl blízký uměleckému dílu, které od svého konzumenta vyžaduje pozorné a všestranné vnímání v průběžně modifikované vstupní emoci. Estetický předmět je „vstřebáván“ jednak emocionálně, a to přes akt „vcítění se“ do fiktivně přitvořených skutečností (např. do osudu postav), přičemž předstíráme víru v jejich existenci, jednak kontemplací „tvarových kvalit“. Roman Ingarden dospívá k závěru, že ocenění estetické hodnoty uměleckého díla prožitkem je možné jedině v aktech emocionální odpovědi na zkonstituovaný estetický předmět.<sup>16</sup> Avšak tento estetický prožitek nám sám o sobě nemůže poskytnout poznání estetického předmětu, přináší pouze zkušenost, tj. „polovinu“ tohoto poznání. Ve snaze po jeho zúplnění se musíme vrátit k postoji badatelskému, musíme analyzovat a do jisté míry racionalizovat to, co nám bylo dáno v emocionálně prosycené komunikaci s estetickým předmětem.

---

<sup>15</sup> Estetickým předmětem se myslí intencionální korelát, který je výsledkem aktu obraznosti prožívajícího subjektu, jeho rovnocenné komunikace s uměleckým dílem.

<sup>16</sup> Literární kritici (potažmo lidé zabývající se uměním profesionálně coby každodenní záležitostí) rozhodují, zda umělecké dílo může vést k hodnotnému estetickému předmětu, aniž by konstituovali skloubení kvalit a bezprostředně je viděli a prožívali. Umělecké dílo tedy posuzují vzhledem k těmto možnostem, které však ve vlastní recepci nerealizují. Jejich čistě intelektuální soudy jsou *spíše nepřímým oceněním ne samé hodnoty estetického předmětu, ale jen uměleckého díla jako prostředku, který nás může dovést k vytvoření pozitivně hodnotného estetického předmětu za předpokladu, že proběhne a bude ukončen estetický proces* (Ingarden 1967, s. 161).

Z výše uvedeného vyplývá, že moderní didaktické trendy motivované zážitkovostí jsou v literárním vyučování funkční pouze tehdy, vyrůstají-li z tvarových kvalit textu (nebo k nim směřují) a umožňují-li jejich reflexi. V opačném případě, kdy tvůrčí aktivity nerespektují intenci uměleckého textu (například z důvodu jejího nepochopení či přehlížení), vznikají žákovské konkretizace (vizualizace postav, rekonstrukce textu, dramatizace apod.), jež nejsou harmonicky skloubené s výchozími kvalitami a jako takové nemohou vést k pozitivnímu vyvrcholení estetického prožitku, byť by emocionální odpověď na ně byla kladná. Zakoušené pocity, velmi často vázané na techniku vstupu do postavy, nejsou estetickou emocí v užším slova smyslu. Ta podle Romana Ingardena (srov. 1967, s. 166) je totiž nejen tvůrčí, ale zároveň i objevitelská, poněvadž odkrývá tvarové kvality osobitě stmelené ve zkonstituovaném estetickém předmětu. *A právě toto odкрытие potenciálního skloubení kvalit, „realizovaného“ v určitém konkrétním případě, dokazuje, že prožitek estetický má určité základní rysy společné s prožitkem poznávacím.*

V souladu s řečeným představuje Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 213–214) didaktickou zásadu čtenářského zážitku. Dle ní se při didaktické interpretaci uměleckého textu nabízí z žákovského čtenářského zážitku zaprvé vycházet, zadruhé ho kvalitativně proměňovat v závislosti na fázích recepce a konkrétních uměleckých dominantách (strukturně integrovaných významech) textu, zatřetí ho reflektovat se záměrem poznat jeho estetické zdroje a začtvrté od něj coby výsledku spontánní komunikační aktivity směřovat k estetickému zážitku coby k výsledku vědomého estetického prožívání literárního díla. Na tomto místě je třeba si uvědomit, že proces komunikace v recepci uměleckého textu nelze přísně dělit na část zážitkovou a na část hodnotící, obojí se totiž prostupuje při průběžné osvojované významovosti textu. S tím koresponduje tvrzení Jana Slavíka (1997, s. 62), který zážitkovou funkci označuje též jako poznávací, neboť ji v imaginárním sémiotickém prostoru není možné oddělit od expresivní aktivity.

Obdobnou metodiku interpretačního aktu jako Ladislava Lederbuchová volí Viliam Obert (srov. 2003, s. 82–89), didaktik literární výchovy a představitel nitranské školy, který u didaktické interpretace literárního textu zdůrazňuje především systémovost (zřetěžené kroky v práci učitele) a komplexnost (vzájemné prolínání zážitkovo-intuitivního a logicko-intelektuálního plánu příjmu v psychických procesech žáka). Také on doporučuje komunikaci s literárním dílem otevírat přes žákovou bezprostřední čtenářskou reakci (emoci, asociaci, vizi) a její následnou reflexi ve vztahu k textovým prvkům, jež ji vyvolaly. Zhodnocení prvotních čtenářských zážitků funguje jako podklad, odrazový můstek pro interpretaci díla. Odkryté (vyvozené) poetické jevy se pak uspořádávají a klasifikují v rámci intence textu

a literárněhistorických souvislostí. V takto vedeném heuristickém rozhovoru se velká pozornost věnuje estetické funkci jazyka. Viliam Obert (srov. 2003, s. 121–122) v oné spojitosti na jiném místě uvádí, že právě čtenářovo uvědomění si specifčnosti umělecké výpovědi podmiňuje pochopení myšlenkového vyznění literárního díla.

Při snaze o konsenzus uměleckého textu a jeho čtenářské konkretizace je tedy nutné zkoordinovat kvality nejen v rámci jedné vrstvy (například předmětové, jak se stává nejčastěji), ale v rámci vrstev všech, jinými slovy musí dojít k „polyfonní harmonii“ (srov. Ingarden 1967, s. 173–174). Jak známo, umělecké výrazové prostředky jsou nositelem nejen významu, ale zároveň významem samým. A vzhledem k tomu, že formální aspekty uměleckého textu jsou významotvorné čili úzce provázány s obsahem, měli bychom žákovi/čtenářovi pozornost ve školní literární komunikaci orientovat nejen k tomu, co se říká, ale též ke způsobu, jakým se to říká. Podle Aleše Hamana (srov. 1988, s. 148–149) vztah mezi recipientem a literárním dílem nabývá komunikativní povahy teprve se znalostí umělecké řeči, jež esteticky aktualizuje (tím i násobí, obohacuje) sdělovací možnosti přirozeného jazyka.

Na otázku „co“ podle Jana Slavíka (srov. 1997, s. 57–59, 63–64) odpovídá významová komponenta zážitku, která se de facto rovná věcnému (ustálenému, neproměnnému) obsahu, relativně nezávislému na kontextu vnímání a subjektivním dojmu. Takto pojatý význam má blízko ke „znaku-věci“, jak ho chápala strukturní sémantika Jana Mukařovského. Na otázku „jak“ odpovídá konstruktivní komponenta zážitku, tedy taková *poznávací zaměřenost, v níž recipient potlačil zájem o denotát a jeho pozornost je soustředěna na materiál, výstavbu a vnitřní uspořádání objektu-znaku nebo objektu-symbolu*. Pro zohledňovanou formu díla inklinuje pedagogická tematizace akcentující konstruktivní stránku zážitku k estetickovědní či uměnovědní povaze, na druhou stranu oslabuje zřetel k sebereflexi žáka jako subjektu. Tento přístup je proto orientovaný na obor, na disciplínu, nikoliv na žákovu osobnost.

Je zřejmé, že koncepce didaktické interpretace musí vycházet ze znakové povahy uměleckého textu, z nedělitelné jednoty obsahu a formy (srov. Nezkusil 2004, s. 15–16). S tímto cílem Ladislava Lederbuchová (2010, s. 215) definuje zásadu strukturního přístupu k textu, jež *určuje, že každý interpretovaný jev je ve své významovosti chápán jako integrovaný význam dané strukturní výstavby textu, [...] zároveň vylučuje samoučelnost popisu izolovaných jevů poetiky textu a zaručuje osvojování jejich významů z aspektu estetické funkce textu*. Ve stejném duchu hovoří Viliam Obert (2003, s. 75–77) o zásadě jednoty tématu a jazyka literárního textu. Konstatuje, že značné množství chyb vzniká tehdy, když se interpretace chápe jako jednoduchý součet dvou druhů analýz – tematické a jazykovo-



stylistické. Proti této dezintegrované analýze uměleckého textu se rovněž ohrazuje švýcarský didaktik literární výchovy Kaspar H. Spinner (srov. 2006, s. 9), jenž se vyjadřuje v tom smyslu, že pokud se literární komunikace degeneruje na pouhé formální určování vybraných poetických jevů, aniž by se tyto umělecké prostředky propojovaly se čtenářských prožitkem či textovým významem, nemůže být řeč o smysluplném literárním vyučování.

Závěrem této dílčí kapitoly připusťme, že ani diskurzivní (integrační) přístup k literárnímu dílu, navíc realizovaný v aktivní a tvůrčí recepci, nemusí garantovat estetickou zkušenost, nicméně k jejímu navození i prožití cíleně směřuje. V takto koncipované literární výchově je komunikace s literárním dílem připravována v první řadě jako vědomé setkání s uměním, jež v edukačním procesu zároveň plní funkci učiva.

## **2.4 Umělecký text jako učivo a umění**

Je v literární výchově umělecký text učivem, nebo uměním? Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 32–34) uvádí, že již samotný výběr literárních textů (zpravidla textů klasických, tj. časem prověřených a umělecky ambiciózních, jejichž obsahy představují trvalou kulturní hodnotu a v současné recepci se otevírají významové aktualizaci, tj. oslovují dnešního čtenáře, včetně teenagerovského, podněcují analogie s jeho žitými situacemi) je motivován didaktickým záměrem reprezentovat historicky příznačné žánrové a autorské poetiky či myšlenkové ideje, obecně platné hodnoty, motivicko-tematické komplexy<sup>17</sup>. Bezesporu přijmeme fakt, že literární texty didakticky transformované do textů čítankových se ve školní literární výchově stávají učivem. Avšak natolik zřejmé již není, zda umělecká literatura je schopna odolat didaktickému tlaku (někdy až násilnému) a též v roli učiva si ponechat svou estetickou účinnost, tj. uměleckou platnost.

Předně je třeba si uvědomit, že učivo komunikačně pojaté literární výchovy a s ním úzce spjaté vyučovací metody se liší od učiva a výukové strategie tradiční literární výchovy. V konzervativním přístupu je učivo víceméně redukováno na poznatkovou složku, a to především na znalosti literárněhistorické, které jsou žákům zprostředkovány monologickou metodou a následně určeny k memorování. Zatímco tato faktografická literární výchova buď rezignuje na kontakt s uměleckým textem, anebo jeho funkce redukuje převážně na funkci dokládací, čtenářsky orientovaná literární výchova preferuje přímé, zážitkové a tvořivé

---

<sup>17</sup> Pro literární žánry obecně platí, že k sobě vážou určitá specifická témata. Propojenost psychologické prózy a jejich žánrově příznačných témat, včetně využití jejich didaktického potenciálu, sledujeme jednak ve 4. kapitole Psychologický román jako učivo, jednak v 5. kapitole Psychologický román v učitelově přípravě na výuku.

poznávání literárního textu jako textu uměleckého, jemuž se v didaktickém systému připisuje funkce esteticko-vzdělávací (srov. Hník 2014, s. 31). Žák tak vědomě vstupuje do dialogu s literárním uměním, jehož specificky utvářené obsahy prožívá a zároveň je reflektuje skrze vlastní tvořivou expresivitu.<sup>18</sup>

Výše zmíněná esteticko-vzdělávací funkce svědčí o oscilaci předmětu mezi jeho výchovnou (estetickovýchovnou) a naukovou složkou. Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 12) upozorňuje, že dojde-li k vychýlení směrem k té naukové, deformuje se výchovné poslání předmětu. Oním posláním rozumíme dva vzájemně propojené edukační záměry – vychovávat k četbě (potažmo k umění) a vychovávat četbou (uměním). Vytčené cíle korespondují s dalšími složkami inovačně proměněného učiva, konkrétně se složkou komunikační (sem řadíme četbu a didaktickou interpretaci uměleckého textu) a hodnotovou (ta se vztahuje k všestrannému kultivování čtenářovy osobnosti, k formování jeho hodnotové orientace, sociálně akceptovatelných postojů a názorů). Podle Ladislavy Lederbuchové (srov. 2010, s. 16) stojí komunikační a hodnotová složka učiva v komunikační koncepci literární výchovy nad poznatkovou. Poznatky o literatuře totiž mají sloužit coby nástroj k porozumění textu, k rozvoji žákova čtenářství a ke zvyšování jeho čtenářské kompetence. Jak vidno, moderní didaktické trendy nerezignují na znalosti, jak se někdy mylně myslí, jen k nim směřují jinou metodickou cestou.

Právě způsob utváření a osvojování literárněvědných poznatků rozhoduje o tom, který aspekt literárního vyučování dominuje, zda naukový nebo výchovný (čtenářsky orientovaný). V tradiční, faktograficky zaměřené výuce je těchto znalostí (především literárněhistorických) dosahováno pozitivistickými postupy (encyklopedismem, v jehož duchu je žákům předkládán seznam autorů a jejich tvorby, aniž by jednotlivá díla byla opatřována osobnějším učitelovým komentářem) či metodou teoretické strukturní analýzy textu, skrze niž jsou žáci vedeni k předem známé, v tradici zakonzervované interpretaci, aniž by byla podporována jejich subjektivní angažovanost. Nadužívaným vlivem obojího se v tomto naukovém pojetí ruší nebo upozaďuje estetický účinek (komunikační aspekt) uměleckého díla.

Na jedné straně stojí literární historie (historická recepce), na straně druhé potřeba literární dílo pochopit a komunikovat s ním po svém. Tato komunikační hra se podle Hanse-Georga Gadamera (srov. 2010, s. 264–269) odvíjí od dvou navzájem odlišných horizontů, a to historického a individuálního. Každá interpretace je tudíž předznamenána recipientovými

---

<sup>18</sup> Ondřej Hník (srov. 2014, s. 36) s odkazem na Slavíka, Lukavského a Lajdovou (srov. 2008, s. 113) upozorňuje na významové nuance mezi takřka ekvivalentními pojmy „umělecký“ a „tvořivě expresivní“. Zatímco termínem „umělecký“ se akcentuje *kulturní zázemí druhů, žánrů nebo stylů umělecké tvorby, termínem „tvořivě expresivní“ jsou zdůrazněny psychosociální faktory, personální a projektivní stránky činnosti.*

předsudky, jimiž v literárním kontextu myslíme zděděnou historickou recepci, vliv společensko-politické situace, kulturních standardů na tvar konkrétního uměleckého díla. Historické vědomí (vpravení se do situace minulosti, rekonstrukce historického horizontu) je sice nezbytnou podmínkou pro porozumění významovosti obsahů, nikoli však podmínkou jedinou, nadto cizí (nežitý) horizont by neměl zastiňovat horizont vlastní – aktuálního recipientova vědomí. Abychom působením předsudků, byť nosných, neomezili vlastní poznání, přeorientovává Gadamer pozornost na vnímatelskou aktivitu příjemce. Vpravení do historických horizontů se uskutečňuje přes meze přítomného (přes dispozice, znalosti a dovednosti poznávajícího subjektu). „Vpravit se“ neznamená jen „odhlédnout od sebe samého“, ale také vnést do reflektované situace (včetně textové) právě sebe samého. *Takovéto sebevpravování není ani vciťováním jedné individuality do jiné, ani podrobením jiného svým vlastním měřítkům, nýbrž znamená vždycky vzestup k vyšší obecnosti, jež překonává nejen vlastní partikularitu, ale také partikularitu druhého.* Rozumění se děje ve společném rozhovoru vnímatele a textu, tj. ve splývání obou horizontů.

Fenomén rozumění Hans-Georg Gadamer objasňuje přes hermeneutický kruh<sup>19</sup>, v němž se čtenářovo očekávání během vzájemně vedeného dialogu s textem proměňuje. Jinými slovy historický horizont se mění na pozadí přítomnosti (tedy toho, kdo ho interpretuje), ale zároveň se tímto postojem bez přestání utváří i horizont přítomnosti, neboť všechny předsudky jsou neustále vystavovány zkoušce. Z toho důvodu považuje Gadamer za vyloučené, aby existovala jediná správná a definitivní interpretace textu. Rozumění nikdy není konečné, má totiž strukturu kruhu. Každý čtenář je dítětem své doby, a proto jeho dialog s dílem bude jiný než čtenáře včerejšího nebo zítřejšího. Otázky a odpovědi dnešního recipienta vychází z jeho zkušeností (ze situace, v níž se nachází a jež je mu známá), proto se jeho porozumění textu nutně liší od historické recepce, s níž může, ale nemusí být seznámen (pak na ni reaguje nevědomě). Čtenářova interpretace je vždy vedena skrze dějinnou a vlastní zkušenost (srov. Gadamer 2010, s. 268, 342; Nünning 2006, s. 293–294<sup>20</sup>).

Znovu se tak vracíme k tomu, že poznatky o literatuře mají sloužit pouze jako nástroje, jimiž se navozuje rozumění, a že telegrafické bezobsažnosti nebo samoúčelnému rozboru textu je možné vyhnout se jedině tehdy, *když literárnímu dílu ponecháme jeho přirozené pole působnosti (...). Když tedy na ně budeme pohlížet jako na komunikát, na médium, jehož*

---

<sup>19</sup> K uměleckému dílu můžeme přistupovat pouze přes informace, které již známe a díky kterým odhadujeme smysl celku, jenž nám umožňuje rozpoznávat jednotlivé prvky textu, a komunikace s nimi pak zpětně koriguje vnímání celku a prohlubuje jeho původní chápání.

<sup>20</sup> Heslo hermeneutický kruh v Nünningově slovníku *Lexikon theorie literatury a kultury* připravil Heinz Antor Köln.

*prostřednictvím spolu komunikuje autor se čtenářem, jako na pole aktivit, na nichž probíhají i mezigenerační hovory překračující hranice doby vzniku komunikovaného díla* (Nezkusil 2004, s. 15). Jinak řečeno, když naukové pojetí propojíme s interpretativním, estetickou interakci s didaktickou a v jejich sémanticky usouvztažněném poli se pokusíme o aktualizaci standardizovaných obsahů.

Inovativní literární výchova, která je výchovou v pravém slova smyslu, ponechává literárnímu textu jeho uměleckou platnost, žáka vnímá jednak jako čtenáře, jednak jako spolutvůrce literárního díla (estetického objektu). V duchu didaktického konstruktivismu a prostřednictvím postupů tvořivé metodiky ho posunuje do pozice objevovatele svébytné poetiky textu. Žák tak přes vlastní spontánní i didakticky usměrňované recepční či produkční aktivity dospívá k poznatkům, jež jsou od začátku spjaty s estetickofunkční účinností literárních obrazů a jevů poetiky (srov. Lederbuchová 2010, s. 16). To znamená, že v uměleckoexpresivním pojetí výchovy<sup>21</sup> žák prožívá literární dílo též v intencích uměleckého znaku, verbalizuje vlastní čtenářský názor na dílo, vnímá a analyzuje jím podmíněné imaginace, hodnotí a aktualizuje jeho poselství na pozadížitých či čtenářských zkušeností, své porozumění demonstruje tvořivým zásahem do literární fikce, příp. na autorův text reaguje vlastním textem či činnostmi herního charakteru (dramatizací, rozhlasovým divadlem, výrazovou četbou, živými obrazy apod.).

S tvořivou literární expresivitou žáka souvisí proměňující se povaha poznatků. Zatímco naukový (tradiční) přístup k textu operuje především s literárněhistorickými poznatky, k nimž se dopracovává frontálně vedeným výkladem, v zážitkovém (inovativním) přístupu orientovaném na expresi jsou akcentovány výstupy estetickovědní, literárněteoretické (naratologické, genologické, versologické apod.) a tento typ poznatků se zhodnocuje v další komunikační praxi, v chápání literatury a četby jako celku (srov. Hník 2014, s. 32–33, 41).

V následujících podkapitolách proto hledáme funkční propojení estetického (tvořivě expresivního) a racionálně interpretačního přístupu k literárnímu dílu. Tvůrčí recepční aktivita (uplatňovaná v souladu se zásadami didaktického konstruktivismu) akcentuje umělecký status textu, jenž teprve sekundárně v rámci didakticky vymezených cílů funguje též v intencích učiva.

---

<sup>21</sup> Termín vypůjčen od Ondřeje Hníka (2014).

## 2.5 Konstruktivisticky tvořivý přístup k uměleckému textu

V konstruktivistickém paradigmatu se žák vymaňuje z pozice pasivního příjemce předkládaných informací, spolupodílí se na výstavbě (konstruování) vlastního poznání, jež se odvíjí z jeho dosavadních názorů a prožitků (srov. Tonucci 1991, s. 17). Stejný proces probíhá i v mysli čtenáře, který se v průběhu četby stává spolutvůrcem literárního díla, neboť aktivně a tvořivě přijímá textové informace, skrze něž a vlastní zkušenosti si ve své imaginaci představuje a dotváří (konstruuje) podobu fiktivního světa. Prekoncepty coby vstupní představy žáka (v literární komunikaci jde o konkrétní fenomény z obsahu četby – například o postavy, děje, okolnosti) a prekoncepte coby intuitivní, často naivní či mylné pojetí světa a jeho jevů (ve školní literární komunikaci jimi míníme individuální žákovské pojetí uměleckého textu) se v řízené učební činnosti proměňují, prohlubují, obohacují a organizují (srov. Jindráček a kol. 2011, s. 71, 80–81).<sup>22</sup> Míra uvědomění si významu nově získaných nebo přestrukturovaných znalostí a dovedností závisí na míře komunikační angažovanosti žáka v edukačním procesu.

Oproti tradiční výuce transmisivně-instruktivní už učitel neplní funkci garanta pravdy, nýbrž garanta metody. Za zdroj informací tedy neplatí pouze výklad mentora, ale především didakticky zpracované prameny poznání. Učitel se nově ocitá v pozici facilitátora, který důsledně nepředává vědomostní výbavu v hotové podobě, ale motivuje žáka k jejímu konstruování. Už není ztělesněním vědění, nýbrž jeho mediátorem (srov. Tonucci 1991, s. 21–22; Škoda, Doulík 2011, s. 147–148). Nahlédnuto z aspektu literárněvýchovného učitel promýšlí metodickou cestu za literárním i neliterárním poznáním tak, aby žáka/čtenáře skrze ni směřoval ke klíčovým textovým kvalitám a smyslu uměleckého díla, k jeho aktualizacím, a to ve snaze neomezovat vznikající čtenářské konkretizace na jeden možný, předem daný, v tradici zakonzervovaný výklad.

Komunikační (konstruktivistický) model literární výchovy se však nezříká ani znalostí zprostředkovaných, pokud jsou optimálně propojeny s poznáním přímo utvářeným, jinými slovy najdeme-li vyváženou míru mezi přístupem informačním, příp. ilustračním a interpretačním, jak již konstatoval Viliam Obert (srov. 2003, s. 91). Jistě nechceme zatracovat tradiční metodu výkladu, kterou považujeme za opodstatněnou a nenahraditelnou i ve výuce tvořivé, čtenářsky orientované. Vždyť jejím prostřednictvím můžeme předat právě ty informace (literárního i mimoliterárního charakteru), které potřebujeme k otevření

---

<sup>22</sup> Na literárněvýchovném poli se didaktickými prekoncepty i prekonceptami v duchu pedagogického konstruktivismu zabývají Ladislava Lederbuchová (2010) a Václav Jindráček a kol. (2011).

literárního díla nebo k zobecňování vyvozených závěrů, k významovému obohacení čtenářské konkretizace (srov. Lederbuchová 2004, s. 18). Chceme jen upozornit na fakt, že biografický či kulturně-historický materiál zprostředkovaný výkladem by měl tvořit jen nezbytné pozadí pro četbu a lepší pochopení díla, nikoli tvorbu zastíňovat a přesouvat těžiště od její recepce k literárnímu dějepisu či k psychologii autorovy osobnosti (srov. Peterka 2007, s. 100).

Inovativní literární výchova se po vzoru dramatické, výtvarné, hudební, taneční a pohybové výchovy stává *expresivním vzdělávacím předmětem*. Legitimitu tohoto pojmenování zakládá imanentní přítomnost tvořivé expresivity, která je v literárněvýchovném působení zdrojem i způsobem poznávání (srov. Hník 2010, s. 36). O edukačním využití exprese (emocionálního výrazového projevu) již dříve uvažoval Jan Slavík (1997, s. 12–13), který vysvětluje, že *exprese není pouze východiskem tvorby, ale také, nebo především, je základem pro poznávání a sebepoznávání i pro nalézání osobní identity v kontextu své doby a kultury*. Východiskem artefiletického pojetí výchovy je žákův osobní zážitek jako nezaměnitelný zdroj zkušenosti, rovněž pak propojenost exprese přimykající se k umění s principem její reflexe přimykající se k vědě, tj. harmonie uměleckého i vědeckého přístupu ke světu (k jeho obrazu v díle).

Jak vidno, principy artefiletiky korespondují s výše vyjádřenými tezemi o vstupní emoci coby podmiňujícím východisku estetického zážitku či porozumění estetickým kvalitám, jak je zformulovali představitelé nitranské školy nebo polský fenomenolog Roman Ingarden. Zopakujme, že jmenovaní autoři hovoří o počáteční i průběžně modifikované emocionálně-estetické komunikaci s dílem, která však sama o sobě nemůže poskytnout poznání estetického předmětu, to se uskutečňuje až v racionální distanci badatelského postoje. Již Ingarden vnímal estetický zážitek jako zdroj poznávání tvorby, ale též sebepoznávání, neboť konstituování estetického předmětu ve vnímatelově mysli nutí svého nositele odkrývat aspekty sebe samého. Připomenuté ideje z teorie o poznávání literárního (potažmo uměleckého) díla jsou v didaktickém kontextu nově promyšleny na bázi osobnostního pojetí dítěte a progresivních pedagogicko-psychologických proudů, k nimž patří například artefiletika, kognitivní psychologie či pedagogický konstruktivismus.

Životními zkušenostmi a čtenářskými zážitky žáka coby didaktickými prekoncepty se v duchu pedagogického konstruktivismu zabývají například Ladislava Lederbuchová (2010) a Václav Jindráček a kol. (2011). Žákovy prekoncepty (názory, hodnotové postoje, čtenářské dojmy a imaginace) fungují jako hlavní nástroje poznávání, jako spouštěcí mechanismus pro konstrukci a následně rekonstrukci obsahu četby v rámci žákova kognitivního, ale i esteticko-emocionálního vývoje. Jak připomíná Ondřej Hník (srov. 2014, s. 57), bez imaginace by se

totiž nemohla uplatňovat základní funkce uměleckého textu, tedy funkce estetická, která se v inovativní literární výchově poznává přímo – zakouší se četbou, sdílenými zážitky z četby, interpretací textu a tvořivou hrou s textem.

Hledání odpovědi na otázku, kudy vede cesta k tvořivé (zároveň konstruktivistické) literární komunikaci, odvíjíme od počátečních, apercipčních aktivit recepce, jež jsou spojené právě s imaginací, tedy s dotvářením fikčních entit. Autorský kolektiv Václava Jindráčka (srov. 2011, s. 92–93) podotýká, že konkretizace v koncepci Romana Ingardena má mnoho společného s konstruktivismem. Čtenář, který si na základě textových indicií i konkrétních zkušeností doplňuje nedourčenost předmětů a postav fikčního světa, si de facto ve vlastním vědomí i podvědomí konstruuje jejich individuální a subjektivní obraz.

Idejí fenomenologické recepce a navazující recepční estetiky lze využít v řízené imaginaci, během níž učitel cíleně směřuje žákův/čtenářův dialog s literárním dílem k prázdným místům, recipienta podněcuje k tomu, aby si postavy, věci, situace, události v literární fikci neúplně zobrazené dotvářel, a to s respektem k intenci textu. Učitel tedy formou interpretačních otázek vrací žáka/čtenáře k již přečtenému, nabádá ho k emocionálnímu a estetickému znovuprožívání a v další fázi k racionálnímu vyhodnocování utvořených čtenářských obsahů. Metaforicky řečeno, žák v roli čtenáře si na základě své fantazie a obrazotvornosti, ale i životní či čtenářské zkušenosti promítá nad textem vnitřní fotografie reálií, k nimž denotáty fikce odkazují. Propojením oněch snímků v recipientově vědomí vzniká jakýsi vlastní film vnímaný vnitřním zrakem i ostatními smysly. Přestože je tato žákova projekce usměrňována sémantickým gestem textu, stále si ponechává punc osobitosti a originality (srov. Lederbuchová 2010, s. 178).

Coby interpretační otázky či úkoly, které rozvíjejí aktivní imaginaci čtenáře ve smyslu výše popsaném, tj. podporují emocionální prožívání a individualizaci aktu četby, jsou obvykle doporučovány následující: Jak si postavy představujete? Jak podle vás asi vyhlížejí? Jak vypadá prostředí, v němž se postavy pohybují? Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 183–186) navrhuje tento typ otázek stylizovat i do úkolů, v nichž by žáci vstupovali do rolí divadelníků. Například: Kdybyste byli režiséry, jaké herce, co se týče jejich fyziognomie, temperamentu, byste do rolí obsadili? Kdybyste byli kostyméři či maskéři, jak byste postavy oblékli, obuli, učesali? Kdybyste byli scénickými výtvarníky, jakou scénu byste pro danou dějovou situaci navrhli? Jak se postava při své promluvě tváří? Jak gestikuluje? Co v daný moment zřejmě dělá? Stojí, sedí, chodí? A proč tak usuzujete? Právě zdůvodnění představ (proč si postavu představuji tak, a ne jinak), jež vyrůstají i z nepřímých informací textu, je pro interpretační fázi nezbytné. Učitel tak nenásilně vede žáky k poznávání umělecké znakovosti

textu. Dramatizovaná varianta stejného úkolu by mohla znít: Promluvte, zatvařte se, gestikulujte, projděte se jako postava v daný moment.<sup>23</sup>

Za prázdné místo, které je při řízené imaginaci zaplňováno, nepovažujme pouze vizuální, auditivní (či jinak smyslové) obrysy fikčního světa, nýbrž i nedourčenost ve vyšších významových vrstvách, k níž orientujeme žákovu pozornost v interpretační a konkretizační fázi. Touto nedourčeností myslíme nepronosené monology či dialogy, které uvnitř dějových peripetií cítíme, ale jichž se nedočkáme, skryté motivace v jednání postav, ideje, které autor přímo nesděljuje, ale které vyplývají z významové otevřenosti díla. A právě nenapsaná část textu vybízí čtenáře k tvořivé spolupráci, k doplnění toho, co v textu explicitně řečeno není, ale co je v něm implikováno sémantickými vztahy (srov. Iser 2002, s. 106–107).

K tvořivému osvojování literárního díla (ve smyslu jeho doplňování, variování, předvádění, tedy k poznávání jeho estetické kvality) užíváme aktivizační metody a techniky tvůrčího psaní (srov. Fišer 2001), v transformované podobě aplikované do komunikačně pojaté literární výchovy (například Beránková 2002; Lederbuchová 2010; Fišer 2012), s tím související herní aktivity s konstrukcí a rekonstrukcí textu (Hník 2014) či malé traktáty a scénáře (Kožmín 1995), dále pak postupy tvořivé dramatiky (například Valenta 2008; Machková 2000, 2012, 2013, 2017; Marušák 2010) a strategie kritického čtení a myšlení (přinášené čtvrtletníkem *Kritické listy* od roku 2000 do roku 2013).

Ve školní literární komunikaci nejsou techniky tvůrčího psaní cílem (nevychováváme spisovatele), nýbrž prostředkem poznávání, metodou učení, pracovním nástrojem a jako takové slouží čtenářské interpretaci, napomáhají k porozumění uměleckému dílu, příp. sobě samým (srov. Fišer 2012, s. 15–17). Postupy tvůrčího psaní lze při dosahování literárněvýchovných cílů uplatňovat dvojím způsobem. Buď žák tvořivě vstupuje do autorova textu (domýšlí ho či přetváří v duchu zadání) a tím vyjadřuje svůj názor na něj, anebo interpretaci provádí tím, že na autorův text reaguje textem vlastním. V obou případech by se reflexe žákovy kreativní produkce měla týkat především dovednosti porozumět jednak autorovu uměleckému textu – jeho intenci a smyslu, jednak estetickovědní povaze textotvorné činnosti vůbec. Druhé jmenované (vzhled do procesu vlastní tvorby) doporučuje Ondřej Hník (2014), který do výuky literární výchovy navrhuje zavést didaktickou hru „vyprávěj a hraje“. Přes tvůrčí autorský akt (ve smyslu výstavby čili konstrukce vlastního textu) by žáci řešili textové a textotvorné problémy (včetně literárních i mimoliterárních otázek) a tím by se

---

<sup>23</sup> Pasáže o integraci idejí fenomenologické recepce a recepční estetiky do školní literární komunikace jsou vzaty z autorčiny studie Strategie předvídání kombinovaná s postupy tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky ve školní literární komunikaci (srov. Brčáková 2014, s. 94–95).



aktivně a vědomě účastnili přímého poznávání díla (fungování jeho mechanismů). Samozřejmě za předpokladu, že hodnocení žákovských uměleckých ambic by v kontextu poznávacího potenciálu tvůrčích literárních aktivit probíhalo druhotně.

Taktéž metody tvořivé dramatiky podřizujeme cílům literární výchovy, ponecháváme jim funkci interpretačního prostředku. V opačném případě by totiž komunikační možnosti uměleckých textů byly poměřovány potřebami dramatické výchovy (množstvím a kvalitou dramatických prvků v předloze) a do výuky by vstupovaly jako inspirativní východiska pro improvizovanou či připravenou dramatizaci neseného příběhu, příp. pro simulování a řešení životních situací, v nichž se žáci skrze sdílené dramatické zkušenosti osobnostně a sociálně rozvíjí (srov. Machková 2000, s. 5–8). Z aspektu literárněvýchovných cílů má větší význam didakticky korigovaná (interpretačně zaměřená) příprava k tvořivému výstupu (četba v roli, hra v roli) než jeho finální provedení (srov. Lederbuchová 2010, s. 110–111).

### 2.5.1 Podrobněji k tvořivé expresivitě

Obsah pedagogického díla<sup>24</sup> podnícený estetickými i didaktickými interakcemi vstupuje do zážitků prostřednictvím dvou pedagogicky různě uchopitelných projevů – exprese a reflexe. Podle Zdeňka Petrželky, z něhož Jan Slavík (srov. 1997, s. 104–106) cituje, je exprese *projektivní vyjádření obsahu v mimických a pantomimických projevech, v neverbálních a verbálních hlasových projevech, v gestech, v pohybových vzorcích, ve výtvarných i hudebních projevech i v produktech záměrné i nezáměrné činnosti člověka*. Slavík sám definuje expresi stručněji jako *specifickou, citově zabarvenou a více nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka*, týkající se především jeho emocí. V tomto smyslu je exprese vstupem do duševní intimity.

Radek Marušák (srov. 2010, s. 17) vnímá expresi jako výrazovou, citovou, autentickou, individualizovanou a jedinečnou (přestože má svůj základ ve skupinové práci) formu estetizovaného vyjádření, která vychází z minulých struktur, z reflexe naší minulé zkušenosti (v literární výchově zejména ze čtenářské konkretizace žáka), svou podstatou je

---

<sup>24</sup> Pojmem pedagogické dílo Jan Slavík (srov. 1997, s. 17) postihuje procesualnost i výsledek didaktických aktivit, např. jednotku, v níž se na stejném místě a ve stejnou dobu setkává učitel se svými žáky, aby naplňovali smysl svého setkání. Typickým pedagogickým dílem je vyučovací hodina, ale také výchovný kroužek, workshop, cvičení, seminář, přednáška. Někdy je pedagogické dílo vyjádřeno prostým pojmenováním příslušného předmětu (například literární výchova či mezi žáky užívaný slangový výraz literka). Obsahem pedagogického díla pak Slavík (srov. 1997, s. 104) rozumí *všechna jsoucna, která vstupují do pedagogického díla, zejména prostřednictvím učitelem řízených interakcí, a která si jeho účastník může (a) pamatovat, která může (b) přetvářet, nad kterými může (c) uvažovat a jimiž může být (d) ovlivněn*.

však přítomní (děje se) a svým významem směřuje dopředu (posouvá účastníka v jeho poznávání a poznání).

V artefietickém pojetí výchovy na expresi reaguje reflexe, diskurzivní proces, v němž se vybavují a z významňují předchozí stvořené obsahy, přemýšlí se nad myšlenkovými procesy, tedy se poznávají způsoby poznávání i sebepoznávání (srov. Slavík 1997, s. 106). Reflexe je podle Radka Marušáka (srov. 2010, s. 17) obtížněji vymežitelná. Na rozdíl od exprese, která se děje, se obrací do minulosti, k získaným zkušenostem z tvorby, a realizuje se vyprávěním o tom, co se stalo, co a jak se změnilo, co se prožilo. Reflexe dává expresi přesah, nadhled i náhled, tj. vytváří mosty mezi uměleckým dílem, expresivní činností žáka a žitým světem, obrací pozornost do nitra jednotlivců, vede k utváření či ke zpevnění hodnot a postojů.

V pedagogickém díle má exprese i reflexe své zvláštní kvality, které Jan Slavík (srov. 1997, s. 106–109) vyjadřuje pojmy *výrazová hra* a *reflexivní dialog*. Výrazovou hru odlišuje od exprese, v níž dominuje tvůrčí volnost a individualita výrazového projevu. Tyto příznaky si výrazová hra sice ponechává, ale poněvadž iniciuje a katalyzuje výchovné situace, neredukuje se na ně, nýbrž je překračuje o edukační cíle, s nimiž je spjatá. Na rozdíl od spontánní exprese má svůj počáteční námět i záměrnost, tedy svá pravidla. Za vyjadřovací formu jí slouží výrazový projev (literární, dramatický, výtvarný, hudební) zasazený do kontextu výchovného prostředí. Reflexivní dialog je diskurzivním vyústěním výrazové hry. Vzniká jako reakce na rozdílné uchopení námětu v tvořivé expresivitě žáka, odkrývá poznání jak estetickovědní povahy, tak osobnostních vlastností žáka, vede k respektu názorové heterogenity a k potřebě argumentačně obhajovat vlastní pojetí poznatků a hodnot.

Ondřej Hník (2014) ve své monografii užívá termín *tvořivá literární expresivita*, který vymezuje jako tvorbu ve smyslu tvořivé (literární) žákovské činnosti, do níž zahrnuje především úkoly postavené na rekonstrukci (transformaci) a konstrukci uměleckého textu, tedy na postupech tvůrčího psaní doprovázených reflexí jejich poznávacího potenciálu. V souladu se Slavíkem, z jehož studií vychází, vnímá Hník (2014, s. 62–63) reflexi jako tu část literárněvýchovného působení, kde vzniká porozumění prožívanému uměleckému textu, a předchozí expresi chápe jako zdroj tohoto estetickovědního poznání, v inovativní literární výchově uskutečňovaného *vstupem do textu v roli autora* čili transformací textu nebo tvorbou textu vlastního. *Tato interpretace může být ve fázi tvorby (psaní textu, doplňování textu, přetváření textu v duchu zadání atp.) intuitivní, ve fázi následné reflexe je však vědomá a korigovaná učitelem, který vystupuje jako rovnocenný spoluhráč při hledání smyslu textu* (srov. Hník 2014, s. 76).

Velmi si ceníme inovační didaktické snahy integrovat expresi do školní literární komunikace, ale již se neztotožňujeme s ideou intuitivního uchopování obsahu v tvořivé fázi interpretace. Samozřejmě že exprese funguje jako zdroj poznávání či sebepoznávání, to bezesporu, ale v edukačním prostředí by jí přinejmenším měla předcházet impresie čili reflexe prvotních čtenářských dojmů, prožitků, imaginací, rozvíjená v percepční/apercepční fázi žákovy recepce, ideálně pak v dalších fázích prohlubovaná v duchu sémantického gesta. Věříme, že tvůrčí zásahy do textu nabývají výukového opodstatnění zejména v momentu, kdy spíše vědomě než intuitivně vyrůstají z tvarových kvalit textu. Metody založené na tvořivé expresivitě jsou totiž konkretizačního charakteru, to znamená, že by do nich jako východisko mělo vstupovat předchozí poznávání textu, které zde uzrává, interiorizuje se a propojuje s estetickým zážitkem. Tvůrčí intuice žáka by v nich měla čerpat z utvořených prekonceptů, dílčích interpretačních postřehů. Avšak v konceptu, který navrhuje Ondřej Hník, je s estetickými kvalitami textu (výchozími podmínkami pro tvorbu) většinou obeznámen pouze učitel. Žák tato pravidla, jež de facto určují námět ke hře, nezná, přestože by jimi ve své tvořivé činnosti měl být navigován.

Plně souhlasíme s Ondřejem Hníkem, že tvořivá expresivita nabízí široké spektrum možností k transformování obsahu a že tato obsahová transformace v sobě nese poznávací potenciál, obzvláště je-li propojena s adekvátně vedenou reflexí. Ale má-li být umělecký obsah nabídnut k rekonstrukci, musí být nejprve poznán ve svém původním tvaru (v autorském záměru textu). Jen tak může být konfrontován s tvarem novým (v případě přetváření textu) anebo doplňován v souladu s výchozími kvalitami (v případě dotváření textu). Z těchto důvodů je zapotřebí, aby tvořivé činnosti předcházela proces komunikace s literárním dílem, jelikož teprve jeho prostřednictvím se z konkrétní textové struktury vyvodí schematické aspekty, jež dají podnět k vytvoření pravidel určujících výrazovou hru. Jak konstatuje Radek Marušák (srov. 2010, s. 17), exprese a reflexe jsou velmi propojené, jedna vyplývá z druhé, nejen ve smyslu reflexe z exprese, ale i obráceně, pak se jedná o reflektivně-expresivní postup. Konstruktivisticky vedená kreativní interpretace se ideálně řídí podle modelu: reflexe četby – exprese (tvořivá žakovská aktivita) – reflexe tvořivé expresivity žáka.

## **2.6 Transformovaná role učitele**

Chceme-li inovovat literární výchovu v duchu pedagogického konstruktivismu, musí vytčená idea determinovat všechny složky literárněvýchovného procesu (roli učitele i žáka,

přístup k uměleckému textu, strukturaci učiva). Na jedné straně tu sice máme kurikulární dokumenty (rámcové vzdělávací programy a z nich odvozené školní vzdělávací programy), jež vymezují koncepci reformovaného vzdělávání, avšak na straně druhé je evidentní, že změny v reálné výuce proběhnout nemusí, nebudou-li iniciovány a prakticky naplňovány ze strany učitelů. Komunikační, konstruktivisticky pojatá literární výchova, jež preferuje přímé poznávání díla, klade nejvyšší nároky na učitele. Pokud má být výuka postavená na četbě a didaktické interpretaci uměleckého textu (tedy na metodách, jež by v dialogickém vyučování literární výchovy měly dominovat), musí to být v první řadě učitel, kdo čte a o přečteném přemýšlí, neboť právě od jeho čtenářství, interpretačních a estetických dispozic se do velké míry odvíjí čtenářství žáka, jeho tvořivé myšlení a hloubka porozumění textu.

Učitel-nečtenář sice může být zpraven o principech pedagogického konstruktivismu, avšak pokud sám není schopen otevřít literární dílo, esteticky ho zhodnotit a cestou vlastní recepcce (nejen literárněhistorickým studiem) dojít k poznatkům o literatuře, nemůže logicky vzato tuto komunikační dovednost budovat u druhých a efektivně tak uplatňovat ideu konstruktivismu ve své praxi.

Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 54) při mapování předpokladů nutných k učitelské profesi hovoří o dvojím, navzájem propojeném talentu – jednak o talentu pedagogickém, jednak o talentu specifickém, jenž je *daný uměním vnímat, odkrývat a reflektovat tvar slovesného uměleckého díla jako východiska přenášení této dovednosti na svěřené žáky. [...] Bez toho vyučující literatury nepochybně postrádá pro výkon svého povolání to nejpodstatnější.*

Učitelova schopnost postihnout smysl literárního díla je nutným východiskem pro didaktickou transformaci textových obsahů, recepčních či interpretačních aktivit (ideálně opřených o znalost literárněvědných konkretizací) do učiva a pro výběr metodické strategie, skrze niž má být vytčené učivo osvojené. Didaktici, kteří vycházejí z komunikačního modelu nitranské školy, jako například Viliam Obert (2003), Ladislava Lederbuchová (2010), Václav Jindráček a kol. (2011), upozorňují na fakt, že žák ve výuce není příjemcem autora uměleckého textu, nýbrž metatextu, tj. didaktizovaného textu, jenž odráží čtenářské a interpretační dovednosti učitele, jeho literárněvědné i didaktické znalosti.

Obecně platí, že učitel musí být jednak odborníkem, zaujatým svým předmětem, jednak didaktikem, který dovede oborové vědomosti transformovat do učiva s ohledem na specifickou edukaci (potřeby, zájmy a studijní zaměření žáka, časové možnosti výukové lekce, materiální vybavení učebny – interaktivní tabule atp.). Vztah mezi znalostí (vědních

i jiných obsahů) a způsobem její prezentace vyjadřuje pojem „didaktická znalost obsahu“ odkazující k Shulmanovu konceptu „pedagogical content knowledge“ (Janík 2007).

Na tomto místě připomeňme, že práce s uměleckým textem v estetickovýchovných předmětech si žádá jiný postup než práce s odborným textem v přírodovědných předmětech. K interpretaci smyslu díla sice do jisté míry můžeme pronikat badatelskými metodami analýzy a syntézy, ale jejich užití komplikuje fakt, že umělecký text není psán proto, aby se popisoval, ale aby se vnímal skrze své estetické ztvárnění, v němž se moment „krásy“ a moment „pravdy“ (ideového obsahu) děje zároveň (srov. Jankovič 2005, s. 87). V souladu s tím by učitel inovativní literární výchovy měl především disponovat múzickým duchem čili estetickým cítěním, interpretační dovedností, ale též všeobecným přehledem, jenž je při poznávání díla důležitý. S posledním jmenovaným úzce souvisí i stále se zvyšující důraz na interdisciplinární myšlení.

Jaroslava Vašutová (srov. 2007, s. 34–37) vymezuje profesní standard učitele v sedmi kompetencích. Jsou jimi kompetence předmětová; didaktická/psychodidaktická; pedagogická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující.

Kompetence předmětová v sobě zahrnuje učitelovu již zmíněnou znalost aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SS, dovednost vytvářet mezipředmětové vazby. Schopnost transformovat tyto poznatky do učiva s ohledem na specifčnost edukace a dovednost zvolit za tímto účelem vhodný metodický repertoár se již propojuje s kompetencí didaktickou, příp. psychodidaktickou. Kompetence pedagogická předpokládá učitelovu znalost výchovně-vzdělávacího procesu, jeho činitelů a determinant, a to v rovině teoretické i praktické, dále pak orientaci v moderních vzdělávacích trendech, vyučovacích metodách a organizačních formách, v neposlední řadě respekt k individualitě žáka. Kompetence diagnostická a intervenční akcentuje učitelovu schopnost identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a jejich možností uzpůsobit výběr učiva a metod. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní od učitele vyžaduje dovednost vytvářet příznivé klima ve třídě, řešit náročné sociální situace ve škole i mimo školu, analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, zjednat prostředky nápravy a samozřejmě ovládat principy pedagogické komunikace. Kompetence manažerská a normativní se týká znalosti zákonů a dalších norem vztahujících se k výkonu učitelské profese, schopnosti ovládat základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků, dovednosti organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy. Kompetence profesně a osobnostně kultivující klade důraz na všeobecný rozhled nutný pro formování postojů a hodnotových orientací žáka.

Lenka Hrbáčková a Jana Sladová (srov. 2015, s. 51) promýšlí poslední jmenovanou kompetenci s poukázáním na význam pro učitele literární výchovy následovně: *Všeobecný přehled je pro učitele literární výchovy důležitý jednak při nástinu literární historie, jednak při interpretaci samotné. Učitel by měl být schopen objasnit žákům nejasnosti, které se pro ně v textu objevují, měl by být připraven na jejich dotazy, které mohou být velmi široce a překvapivě pojaté.* Od učitele literární výchovy se navíc očekává hluboký rozhled kulturní, schopnost rozumět umění v širším slova smyslu a dovednost pro něj přes vlastní estetické zážitky a zkušenosti nadchnout, vyvolat v žácích zájem nejen o krásnou literaturu, ale též o divadelní, filmovou, výtvarnou, hudební či taneční scénu. Lenka Hrbáčková a Jana Sladová (ibid.) upozorňují, že je v profesním i osobnostním zájmu učitele aktivně se informovat též o soudobé umělecké produkci určené dětem a mládeži.

Závěr hlavní kapitoly orientované na komunikační pojetí literární výchovy příznačně věnujme učitelově kompetenci komunikativní, která je pro naplnění inovativní výuky klíčová. Komunikací v literární výchově se myslí jednak komunikace estetická (s literárním dílem), jednak didaktická (o literárním díle). Oběma formami interakcí včetně jejich vzájemného prolínání jsme se zevrubně zabývali výše, proto se nyní v rámci vytčené komunikativní kompetence pozastavme nad učitelovým projevem, a to z hlediska jazykové kultury. Radmila Dyrtrtová a Marie Krhutová (srov. 2009, s. 79) připomínají, že učitel by měl pro žáka zůstat přirozeným vzorem – *nositelem kultivovaného projevu v chování, jednání a také v mluveném a psaném slově.* Kultivovanost vystupování, řeči i zevnějšku by měla být pro učitele českého jazyka i literatury samozřejmostí. Avšak ukazuje se, že skutečnost je jiná. Nejenže na spisovný jazyk rezignují učitelé-nečeštináři, ale neformálnost v pedagogické komunikaci už preferují též učitelé českého jazyka a literatury, především ti mladí, nastupující, kteří tak chtějí mít ke světu dětí blíž. Tuto žoviální a uvolněnou komunikaci s žáky potvrzuje předseda Asociace češtinářů Josef Soukal.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Karásková, Ivana: Češtině ubližují už i učitelé, varují vědci. In: iDnes.cz./Zprávy [online]. 4. 9. 2016 [cit. 18. 9. 2018]. Dostupné: [https://zpravy.idnes.cz/cestine-ublizuji-uz-i-ucitele-varuji-vedci-fj9-/domaci.aspx?c=A160903\\_171607\\_domaci\\_fka](https://zpravy.idnes.cz/cestine-ublizuji-uz-i-ucitele-varuji-vedci-fj9-/domaci.aspx?c=A160903_171607_domaci_fka)

### 3. Psychologický román jako žánr

Cílem této kapitoly je představit psychologický román v jeho genologickém vývoji a zároveň se pokusit o jeho definiční vymezení.

Opřeme-li se v našem bádání o literárněteoretické slovníky, zjistíme, že heslo „psychologický román“ v nich není vždy zahrnuto<sup>26</sup> či je pouze okrajově vyloženo v rámci hierarchicky vyššího literárního pojmu „román“<sup>27</sup>. Coby samostatná položka figuruje ve *Slovníku literární teorie* editora Štěpána Vlašína (1984), v *Encyklopedii literárních žánrů* Dagmar Mocné a Josefa Peterky (2004) či v *Labyrintu literatury* Dušana Karpatského (2008). Na rozdíl od Vlašínova Slovníku, který je primárně poetologický, staví novější reprezentativní slovníková příručka *Lexikon teorie literatury a kultury* editora Ansgara Nünninga (2006) na diverzitě, intermedialitě a interdisciplinarietě. Těžiště této přehledové publikace se tak přeorientovává z pojmové oblasti poetiky na koncepty moderní literární teorie. V souladu s tím zájem o genologii vystřídává zájem o naratologii (o typologii narativního diskurzu a fokalizace). Nünningův Lexikon sice neobsahuje termín „psychologický román“, zato však předkládá pojem „psycho-narace“ čili „záznam myšlenek“.<sup>28</sup> Vzhledem k tomu, že pro sledovaný žánr je příznačná introspekce, jeví se narativní metoda umožňující vhled do vnitřního světa postav jako určující východisko při pokusu definovat psychologický román.<sup>29</sup>

#### 3.1 Sledování vývoje a slovníkových definic psychologického románu

Vlašínův Slovník definuje psychologický román jako románový žánr, který se zaměřuje na vykreslení duševního života, chápaného jako střetání protikladných stavů

<sup>26</sup> *Lexikon literárních pojmů* Libora Pavery a Františka Všetičky (2002) neuvádí termín „psychologický román“, pouze objasňuje definici románu, a to bez přihlídnutí k jeho dalším žánrovým formám.

<sup>27</sup> Ladislava Lederbuchová (2002) v *Průvodci literárním dílem* s heslem „román“ souvztažňuje pojem „psychologický román“ coby žánrovou variantu tohoto epického útvaru. Ve svém hesle zároveň nabízí vnitřní diferenciaci románu dle následujících aspektů: umělecky zpracované látky (případ psychologického románu); estetické tendence a hlediska (například román humoristický); kompozičních zvláštností (například román v dopisech); příslušnosti k určitému historickému období nebo směru (například román expresionistický).

<sup>28</sup> Výklad pojmu „psycho-narration“ (byť o poznání stručnější) najdeme i ve *Slovníku novější literární teorie* Richarda Müllera a Pavla Šidáka (2012), v jehož hesláři se rovněž objevují pojmy ze současné (poválečné) odborné diskuse (například z teorie narace, fikčních světů, recepční estetiky, intertextuality apod.).

<sup>29</sup> Technika zobrazování vědomí postav je historicky zakotvena. Do konce 19. století patřil záznam myšlenek (angl. psycho-narration), reprodukce nevyslovených myšlenek postavy prostřednictvím vševedoucího vypravěče, k nejobvyklejším postupům introspekce. Záznam myšlenek bývá uveden tzv. verby credendi (pomyslela si, že...; domníval se, že má...). V moderní epice 20. století byl záznam myšlenek pozvolna vytěšňován „bezprostřednějšími“ formami zachycení vnitřního světa, jako jsou polopřímá řeč či vnitřní monolog, resp. proud vědomí (srov. Nünning 2006, s. 878; heslo vytvořil Martin Löschnigg). Obdobný výklad techniky psychonarace, způsobu, jímž objektivní vypravěč zpodobňuje nitro postav, a techniky vyprávěného monologu, jímž se prohlubuje vhled do excitovaného stavu myslí, můžeme najít též u Bohumila Forta (srov. 2014, s. 84–90).

a pocitů. Zobrazení niterných reakcí postav poutá autorovu pozornost v míře daleko větší než objasnění vnějších motivů, jimiž je chování hrdinů determinováno (Vlašín 1984, s. 304; heslo zpracovala Zdena Kovářová). Obraz lidské psychiky je pod vlivem ideologie minulého režimu vysvětlován převážně sociální a historickou podmíněností.<sup>30</sup> Psychologický román se vzhledem k rozmanitosti psychologické problematiky žánrově člení na další typy, konkrétně na román psychologicko-analytický, psychopatologický, sentimentální, společenský, historický a ze současnosti.

Za přímého předchůdce psychologického románu se zde označuje analytický román, reprezentovaný následujícími tituly: *Kněžna de Clèves* od Madame de Lafayette (1678), Prévostova *Manon Lescaut* (1731), *Nebezpečné známosti* Choderlose de Laclose (1782) a především pak román *Adolf* od Benjamina Constanta (1815). Preromantismus i romantismus jsou vzpomenuty jako epochy, jež projevíly zájem o duševní život člověka. Ovšem jak je záhy zdůrazněno, metody psychologického románu se vyznačují jinými tvůrčími postupy a způsoby analýzy než v romantismu, který vnitřní rozpolcenost stylizuje do tragického konfliktu nadosobního ideálu a přízemní životní reality, či v klasicismu, jenž svou racionalistickou poetikou vnesl do zobrazování niterních rozporů formálně logický řád diktující binární princip dvou neslučitelných vášní či vášně a povinnosti. Realističtí prozaici (Stendhal, Balzac, Flaubert, Thackeray, Tolstoj, Dostojevskij, Hauptmann, T. Mann aj.) navázali na tradici klasicistního a sentimentálního románu a dovedli analytický psychologismus do dokonalosti. V závěru slovníkového hesla je připomenut vliv Freudovy psychoanalýzy, která posunula chápání a význam psychiky pro život člověka a do centra pozornosti postavila ne vědomou, nýbrž nevědomou mysl. Novátorské psychologické metody se promítly do umělecké literatury, ponejvíce do psychologické prózy, a to ve formě narativních technik vnitřního monologu a proudu vědomí připomenutých v souvislosti s dílem Joyce, Prousta, Woolfové, Musila, Kafky aj. Poslední zmínka patří existencialistickým spisovatelům, v jejichž tvorbě psychologická próza doznala dalších změn, aktualizovala se o motivy odcizenosti, osamocení, úzkosti aj. (srov. Vlašín 1984, s. 304).

*Encyklopedie literárních žánrů* sleduje psychologický román z aspektu genologického a vývojového. Geneze žánru je zasazena do kontextu světové literatury, který působil na českou tvorbu. V definiční části hesla se dočítáme, že psychologický román je „románový typ, jehož tematickou dominantou jsou stavy a proměny lidského nitra“ (Mocná, Peterka 2004,

---

<sup>30</sup> Na další diferenciaci determinačních vlivů – na fyziologickou a životní podmíněnost, byť ve Vlašínově Slovníku zmíněnou, poukážeme až v souvislosti s publikací *Psychologická próza* od Lydie Ginzburgové (1977, 1982), dle které autorka hesla definici a vývoj žánru sestavovala.



s. 554; heslo uspořádala Dagmar Mocná). Ambice zachytit složitost a vnitřní protikladnost psychického života, potřeba objasnit skryté pohnutky chování postav a jejich hlubinné zdroje jsou autorkou pokládány za dominanty žánru. Nastíněný zájem o projevy lidského prožívání, o nevědomé vrstvy psychiky si přímo vynucuje kontakt s psychologii, jejímiž poznatky a objevy (Freudova psychoanalýza, Jungova teorie archetypů, Adlerova hlubinná psychologie) se umělecká sféra nechává inspirovat. V psychologickém románu jsou dějové situace komponovány tak, aby v první řadě přispěly k obnažení a poznání nitra postav. V centru pozornosti tedy nestojí děj, nýbrž plastická postava, obvykle introvertní, vývojová a rozpolcená, trpící poruchou identity (často způsobenou duševní chorobou, psychickým komplexem či patologickou závislostí) a se sklonem k introspekci. Při prezentaci kontemplativních obrazů je preferováno limitované vidění a individuální prožívání aktérů, tj. vnitřní fokalizace vypravěče přímého či reflektora, před panoramatickým nadhledem vypravěče vševědoucího (demiurga) či odstupem vypravěče autorského. Naraci vedenou reflektorem a autorským vypravěčem charakterizuje propojení subjektivní a objektivní perspektivy, kombinace autenticity pohledu zevnitř a zcižující autorské distance. Právě tato vyprávěcí situace je příznačná například pro psychologickou prózu Ladislava Fukse.<sup>31</sup> Potřeba zaznamenat racionálně nekorigovaný tok duševního dění si na přelomu 19. a 20. století vyžádala novou literární (kompoziční i narativní) techniku, a to metodu proudu vědomí, jež se rozvíjela v úzkém sepětí s psychoanalýzou a fenomenologickou psychologii.<sup>32</sup> Syžet psychologické prózy v sobě mísí více časových rovin, jejichž prolínání vyplývá z žánrových aspektů, tj. z bilancující tendence protagonistů. Retrospektivy (vzpomínky na dětství a mládí) jsou motivované snahou postav pochopit sebe samé. V závěru definiční (genologické) části encyklopedického hesla se poukazuje jednak na blízkost psychologického románu a dalších románových forem, jmenovitě románu vývojového, biografického a autobiografického, jednak na rozměňování hranic psychologického románu a románu společenského, historického a filozofického (srov. Mocná, Peterka 2004, s. 554–555).

---

<sup>31</sup> Diegetické vědomí reflektora ve Fuksově fikci zapřičiňuje natolik sugestivní atmosféru vyprávění, že se v ní stírají hranice nejen mezi skutečností a halucinací, ale i mezi vlastní a rolovou identitou psychicky labilních hrdinů. Volba subjektivizované er-formy u Fukse nesouvisí jen s žánrovým aspektem psychologické prózy, ale rovněž s mystifikačním principem zobrazování (pro autora specifickým).

<sup>32</sup> Strategie vnitřních monologů zachycujících proud vědomí skýtá spisovatelům můstek mezi nevědomou a vědomou složkou lidské psychiky, většinou vystavěný z řetězce volně asociovaných představ, v nichž se snoubí vnitřní prožívání času s jeho objektivní měřitelností, chronologie s retrospektivou, snová či halucinační skutečnost s reálnou. Vyprávěcí situaci, jež tíhne k proudu vědomí a rezignuje na příběhovou syžetovost a chronologickou kompozici, spojme například s experimentální, psychologicky zaměřenou prózou Zuzany Brabcové.

V *Encyklopedii literárních žánrů* nástin vývoje psychologického románu ve světovém kontextu víceméně koresponduje s heslem ve Vlašínově Slovníku, proto se zde soustředíme pouze na českou prózu, v níž je za první psychologický román pokládán Olbrachtův *Žalář nejtemnější* (1916). Dagmar Mocná vnímá postavu komisaře Macha jako první konkretizaci emblematického typu cizince v české literatuře. Za zlatý věk psychologické prózy považuje 30. léta, jež navazovala na ověřené postupy psychologické introspekce a rovněž rozvíjela dědictví naturalistické školy. Z plejády autorů – Božena Benešová, Helena Dvořáková, Jarmila Glazarová, Benjamin Klička, A. C. Nor, Emil Vachek, Vladimír Neff, Karel Josef Beneš, Jaroslav Havlíček – vybočuje tvorba Egona Hostovského, která pod vlivem francouzských existencionalistů zaznamenává tematickou i poetickou inovaci žánru. Látka odcizeného jedince v moderním chaotickém světě vstoupila do titulů: *Případ profesora Körnera* (1932), *Sedmkrát v hlavní úloze* (1942), *Cizinec hledá byt* (1947). Autorovo poválečné dílo vznikající v americkém exilu inklinovalo k politickému thrilleru (*Nezvěstný*, 1951; *Půlnoční pacient*, 1954; *Všeobecné spiknutí*, 1961). Z 30. let je též vzpomenua noetická trilogie Karla Čapka, v níž však psychologická introspekce není cílem, nýbrž prostředkem sledovaných filozofických problémů. Okupační doba evokovala otázky po původu zla v člověku a lidské společnosti, jichž se chopil a jež ve svých psychologických románech analyzoval Václav Řezáč (*Černé světlo*, 1940; *Svědék*, 1942). Následující 50. léta (zejména jejich první polovina) zavrhl psychologický román jako zhoubný žánr, který pozornost obrací do člověka, a ne od člověka ke společnosti. Někteří autoři se v druhé polovině 50. let pokusili v rámci ideově proklamovaného budovatelského románu propojit aspekt společenský a psychologický. Prvním projevem těchto snah o včlenění psychologismu do dobové prózy byl Otčenáškův *Občan Brych* (1955). Druhým, mnohem výraznějším pak román Eduarda Valenty *Jdi za zeleným světlem* (1956). Valentův antihrdina, zbabělý intelektuál, vybočuje ze soudobých kulturně politických norem již tím, že svými významy neguje obraz uvědomělých kladných hrdinů za okupace. Jeho povaha mu brání podílet se na protifašistickém odboji. Tendence k psychologizaci společenského románu pokračovala i v dalších dekádách, jak dokládá například Kunderův *Žert* (1967) či *Smrtelná neděle* Jaroslava Putíka (1967), v normalizaci pak ineditní román Ivana Klímy *Soudce z milosti* (1986). Zatímco 50. léta utlumila rozmach psychologické prózy, 60. léta přinesla její renesanci. Obraz odcizení (klíčový pro sledovaný žánr) našel dobové uplatnění skrze existenciální téma okupace a holocaustu, jež rezonuje v dílech Ladislava Fukse (novela *Pan Theodor Mundstock*, 1963; román *Variace na temnou strunu*, 1966; novela *Spalovač mrtvol*, 1967) nebo Arnošta Lustiga (povídkový cyklus *Démanty noci*, 1958; novela *Dita*

Saxová, 1962).<sup>33</sup> Témata psychologické introspekce a každodennosti se prolнула v románech Alexandra Klimenta (*Marie*, 1960), v autorově proměňující se poetice pak vytrvala i v letech příštích (*Nuda v Čechách*, 1978; *Basic love*, 1981). Ze 70. a 80. let vybírá Dagmar Mocná groteskně laděnou tvorbu Ladislava Fukse, která se odpoutává od židovské a protektorátní tematiky a směřuje k románovému podobenství s psychicky nedourčenými postavami (*Myši Natálie Mooshabrové*, 1970; *Příběh kriminálního rady*, 1971; *Vévodkyně a kuchařka*, 1983). Na přelomu tisíciletí se psychologismus dle autorky hesla prosazuje především ve zjednodušené formě na poli populární prózy zastoupené romány Zdeny Frýbové a Ivy Hercíkové (srov. Mocná, Peterka 2004, s. 556–560).

Zůstaneme-li u tvorby českých prozaiček a budeme-li v jejich díle po roce 2000 hledat tituly, v nichž těžiště estetického cíle tkví v psychologické analýze a v nichž pro postmodernu příznačná reflexe filozofie současného světa (jeho proměňujících podob) akcentuje psychologizaci životního pocitu či světového názoru, pak bychom i v souvislosti s kladnou odezvou literární kritiky vyzdvihli například romány Zuzany Brabcové (*Rok perel*, 2000; *Stropy*, 2012; *Voliéry*, 2016), Františky Jirousové (*Velmi vzdálený oheň*, 2000; *Vyhnaní*, 2011) či novely Jany Šrámkové (*Hruškadóttir*, 2008; *Zázemí*, 2013). Z tvorby Jakuby Katalpy vybíráme především román *Hořké moře* (2008), od Veroniky Bendové román *Nonstop Eufrat* (2012) a od Markéty Pilátové román *Má nejmilejší kniha* (2009). Román Hany Andronikové *Nebe nemá dno* (2010) ukazuje, jak blízko k sobě mají autobiografické a psychologické romány.

Při zkoumání žánru se rovněž můžeme opřít o monografické studie. Josef Hrabák (1981) se ve své publikaci *Čtení o románu*, konkrétně v kapitole *Cesty do hloubi duše a společnosti*, věnuje francouzskému a ruskému psychologizovanému společenskému románu 19. století. Dobrava Moldanová v 80. letech 20. století zaměřovala svou badatelskou činnost právě k fenoménu psychologického románu. Do souboru nazvaného *Poetika české meziválečné literatury* (1987) přispěla kapitolou *Psychologický román*. Tuto kapitolu pak rozšířila ve své pozdější synteticky pojaté práci *České příběhy* (2007), v níž sleduje vývojový kontext tří žánrových okruhů, a to prózy vesnické, historické a psychologické. Moldanová si jako předmět zájmu vymezuje jeden typ psychologické prózy, který se rodí z románu

---

<sup>33</sup> *Labyrint literatury* Dušana Karpatského (srov. 2008, s. 387–390) v plejádě významných autorů psychologické prózy 60. let též uvádí Hanu Bělohorskou, která do literatury vstoupila psychologickou novelou *Bez krásy, bez límce* (1962), v níž rezonuje dobově příznačné téma židovství a nacistické okupace. Na pozadí etických otázek se odvíjí i novela *Vítr se stočil k jihovýchodu* (1963) a román *Poslední večere* (1966), kde se introspekce navíc snoubí s detektivní zápletkou.

ztracených iluzí na přelomu století a vrcholí ve čtyřicátých letech. Autorka tento typ považuje z hlediska vývoje za nejvýznamnější a nejúspěšnější.

### 3.2 Konfrontace s monografií Lydie Ginzburgové

Monografie zaobírající se pouze psychologickým románem tu existuje, ovšem názorově zastaralá a překonaná, resp. dobově poplatná. Řeč je o titulu *Psychologická próza* od sovětské literární kritičky a teoretičky Lydie Ginzburgové (1977, česky 1982)<sup>34</sup>, která v souladu s tehdejšími politickými smýšlením aplikovala na studium zvolených uměleckých textů (především od Lva Nikolajeviče Tolstého) pohled marxisticko-leninské ideologie. Přestože natolik subtilní oblast, jako je lidská psychika postav, je autorkou nahlížena prizmatem historického materialismu, není zapotřebí tuto publikaci apriorně odmítnout. Některé autorčiny ideje totiž mohou být i přes svou dobovou tendenčnost pro studium psychologické prózy nosné, vyjmeme-li je z podřízenosti vůči sociální determinaci.

Výše řečené ilustrujme na vybraných autorčiných tezích, z nichž i dnes je možné vyjít při hledání kořenů, potažmo definice psychologického románu. Podle Lydie Ginzburgové (srov. 1982, s. 243–246, 256) se psychologický román prostřednictvím otevřené či skryté, přímé či nepřímé analýzy zaměřuje na dynamickou a mnohorozměrnou postavu typu charakter<sup>35</sup>, na protiklady a záhady jejího duševního života. Tento nesoulad mezi chováním a city se v realistickém románě psychologickém na rozdíl od klasicismu a romantismu již nezakládá na apriorně dané (logicky jasné) polaritě (podvojně podstatě konfliktu), nýbrž na nepředvídatelnosti. Sama autorka, která předmět zobrazení, lidskou psychiku, zakotvuje v sociálně historické podmíněnosti, připouští (právě v souvislosti s neočekávaností a paradoxností protagonistova chování), že ona determinace není jednostranná, nýbrž mnohostranná (*historická, fyziologická, všednodenní*) a že se v psychologickém románě *stále víc diferencuje, štěpí, nabývá různých kvalit, mnoha odstínů* (Ginzburgová 1982, s. 256).<sup>36</sup> Myšlenku o mnohovrstevnatosti a nepředvídatelnosti psýchy jistě můžeme přijmout za svou, avšak ne v hierarchické strukturaci Lydie Ginzburgové, jež sociálně historickou podmíněnost v jednání postav povyšuje nad ostatní složky lidské psýchy.

---

<sup>34</sup> Kniha vyšla v Leningradu roku 1977, u nás pak v pražském Odeonu roku 1982.

<sup>35</sup> Pro takto koncipovanou postavu se v literárněvědném diskurzu vžil termín „postava-hypotéza“ zavedený Danielou Hodrovou (1994, s. 75–108; 2001, s. 544–570).

<sup>36</sup> Stejnou textovou pasáž z Lydie Ginzburgové do Vlašínova *Slovníku literární teorie* přejala též Zdena Kovářová, autorka hesla Psychologický román.

Lydia Ginzburgová (srov. 1982, s. 243, 256–257, 274) si navíc ve svých názorech protirečí. Na jedné straně připouští ideu o nepředvídatelnosti lidské psýchy, na straně druhé od psychologické prózy požaduje, aby v ní zobrazená paradoxnost postav byla vysvětlena logickým řešením, nalezenou zákonitostí, jinými slovy aby psychická struktura postav byla srozumitelná, beze zbytku poznána a objasněna. V souladu s tím pak prezentuje tvorbu Lva Nikolajeviče Tolstého jako vrchol analytického (vysvětlujícího) psychologismu 19. století, oceňuje v ní, že chování a jednání románových figur vyrůstá ze sociálně historické podmíněnosti (z povolání nebo ze sociálního statusu, ze sociálně determinovaného životního stylu) či z podmíněnosti jiného druhu, a tudíž je vysvětlené, resp. vysvětlitelné, nedráždí čtenáře svým tajemstvím.

Odkrytá (byť detailně zachycená) vnitřní motivace hrdinů víceméně sociálně typizovaných, související s literárním psychologismem a podmíněností duševního stavu, však neobstojí jako určující žánrový znak psychologické prózy. Zmíněný prostředek realistické literatury totiž primárně nerozvíjí plastičnost postavy (problém psýchy nesleduje jako centrální), nýbrž přispívá k budování tématu, jemuž postava „slouží“. Právě vztah tvůrčího prostředku a záměru je důležitý při hledání žánrových aspektů. V psychologickém realismu se psychologizace postav podřizuje ději, syžetu, tématu, kdežto v psychologické próze dílčí segmenty příběhu slouží k tomu, aby ukazovaly (obnažovaly) psýchu, od níž se pak odráží kritika společnosti, krize civilizace atp.

Důvod, proč Ginzburgová (srov. 1982, s. 285–292) preferuje tvorbu Tolstého, tkví v autorově umu ozřejmit i logicky neslučitelné duševní obsahy, najít pro ně podmíněnost. Ginzburgová (ibid.) své názory demonstruje na postavě carského hodnostáře Karenina, který žije tak, jako kdyby nevěděl, že je podváděným manželem. Ve skutečnosti však pravdu zná, jen ji bezděčně vytěsňuje do podvědomí ve snaze zachovat navyklé formy své vnější existence. S tímto záměrem některé prvky své psychiky aktivizuje, jiné odsouvá stranou a tlumí. Tolstému se podařilo zobrazit obranný mechanismus, jímž vnáší vysvětlení (logiku) též do iracionálních nebo záhadných rozporů lidské mysli, neodklání se tedy od klasického psychologismu 19. století, založeného na objasňování a podmíněnosti. Oproti tomu Fjodor Michajlovič Dostojevskij se již neubírá cestou analytického psychologismu (vyjma *Zápisů z mrtvého domu* či *Zločinu a trestu*), tvůrčí problém kauzality totiž řeší jinak. Svým figurám ponechává svobodu jednání, jinými slovy znejasňuje jejich psychologickou charakteristiku tajemstvím. Jak vysvětluje Ginzburgová (ibid., s. 286), *Dostojevskij se nesnaží řešit záhadu a všechno beze zbytku uzavřít, nepotřebuje mechanismus všudypřítomné podmíněnosti, přivedený k takové dokonalosti Tolstým.*

Na tomto místě je třeba si uvědomit, že Ginzburgová (1982) ve své monografii nazvané *Psychologická próza de facto* s texty psychologické prózy nepracuje, výjimku představují některé tituly od Dostojevského, které však autorka upozaduje, neboť v nich rozvíjený psychologismus nekorresponduje s její ad hoc vytvořenou teorií. Prezentované názory na žánr tak vycházejí z jiného uměleckého materiálu, a to z textů psychologizujícího realismu 2. poloviny 19. století, při jejichž interpretaci lze uplatnit (a také je autorka uplatňuje) postupy analyticky zaměřeného sociologismu, ba i sociologismu vulgárního. Vůči těmto dogmaticky zjednodušeným názorům se můžeme polemicky vymezit s odkazem na českou psychologickou prózu, v různém poměru slučující jak prvek sociální, popř. sociálně-historické podmíněnosti, tak prvek nekorigované svobody (nezodpovězeného tajemství lidské psýchy). Při mapování žánru respektujeme jeho chronologický vývoj. Nejprve vycházíme z Olbrachtova románového debutu *Žalář nejtemnější* (1916), ve svých úvahách se následně opíráme o Fuksovu novelu *Spalovač mrtvol* (1967), okrajově o Lustigovu novelu *Dita Saxová* (1962) a v rámci experimentální prózy pak o romány Zuzany Brabcové, především o její prvotinu *Daleko od stromu* (vydanou v Indexu v Kolíně nad Rýnem roku 1987, poté v Československém spisovateli roku 1991).

Chorobná žárlivost Olbrachtova Macha nevyrůstá z jeho společenské pozice, ale právě z jeho racionálně neobjasitelné psychiky, maniakální vášně, pudovosti. „Zlého samotáře“ z něho nečiní sociální okolnosti, nýbrž jeho psychologická danost (podstata). Možná bychom mohli říct, že protagonista je svým povoláním komisaře poznamenaný natolik, že chce mít nad vším – včetně své ženy – kontrolu. Ovšem text si říká o jiné přečtení. Protagonista se až fanaticky fixuje na byrokratický pořádek, poněvadž tuší, že on sám by před kárným soudem neobstál. Tyto domněnky v něm vyvolávají jeho sny a halucinace, které ho usvědčují z nepoctivosti a sobeckosti. Krásnou ženu, kterou ke svému životu pudově, snad i emocionálně potřebuje, zároveň za to samé bytostně nenávidí, neboť mu bere vnitřní svobodu a klid. Fakt, že láska (v jeho případě spíše majetnický a sobecký cit) ze žárlivého Macha dělá vězně, jenž stráží svého žaláříka, nemá s jeho sociální zařazeností nic společného.

Na titulní postavě *Spalovače mrtvol* lze ukázat, že zlo v člověku není vysvětlitelné pouze (či ponejvíc) sociálně-historickou podmíněností. Na otázku, kdo je Karel Kopfrkingl, neexistuje jednoznačná odpověď. Je to ctižádnostivý kariérista, jenž vraždí svou rodinu, která by mu za protektorátu svým židovským původem bránila v jeho společenském postupu, nebo milující manžel a otec, který zvráceným způsobem opravdu věří, že svým blízkým pomáhá, když je rychlou smrtí vykupuje z nadcházejících hrůz nacistického diktátu, ahistoricky

předjímaného? Na pozadí zobrazené rozporuplnosti (paradoxnosti), v níž nelze jednoznačně oddělit projevy humanity od nehumánnosti, jedno totiž vrůstá do druhého, nás zajímá vliv měnící se historické situace na psychologii postavy. Prodělává protagonista v nových politických poměrech vůbec nějakou transformaci své osobnosti, nebo jen dobře ukrytá šelma v něm (leopard v kleci) se dočkala příležitosti (zprostředkované hadem pokušitelem)? Co když Kopfrkingl byl vždy dravý a svou lačnost jen dovedně skrýval za krásná slova a pózu romantika? O mystifikační povaze jeho postavy může svědčit záliba v přejmenování (přepodstatňování) osob a věcí.<sup>37</sup> Protagonista, který se jmenuje Karel (jedno jeho já, v němž zřejmě dřímá dravá, nebezpečná šelma), si nechává říkat Roman (druhé jeho já, které odkazuje k jeho proklamovanému, na odiv vystavovanému estétství).

V našich úvahách nelze pominout, že je to právě společenský (politický) převrat, který buď aktualizuje protagonistovu psychiku, jinými slovy v ní probouzí dosud nevyjádřené, ale potenciálně uložené vlastnosti, anebo těm vědomě skrývaným, sociálně maskovaným dává příležitost vyniknout. Ať tak či onak, protagonistova psýcha je ve změněných společenských podmínkách obnažována, uváděna v pohyb a jako taková je postavena před úkol nového zformování se. V tomto procesu se pak může stát, že se projevy starého „já“ a „já“ nově se utvářeného navzájem vylučují. Postava náhle vypadne ze svého schématu, jedná jinak, než od ní čtenář očekává, stává se neuchopitelnou, nepředvídatelnou, interpretačně těžko postižitelnou. Výstavba Fuksova titulního aktéra se nadto problematizuje mystifikačním narativem do té míry, že není možné s jistotou odlišit masku od tváře<sup>38</sup> a tím určit, kdo je Karel Kopfrkingl, zda duševně chorý spasitel, nebo mocichtivý cynik, nebo schizofrenik. Věc se navíc komplikuje tím, že obojí (spása i moc) se v protagonistově prožívaném bludu (v touze stát se novým dalajlámou) snoubí vjedno.

Podle Erika Gilka (srov. 2013, s. 73–79) se Kopfrkinglova tendence ke zlu (jeho egoistické sklony prosazované bez ohledu na zájmy ostatních) projeví naplno v momentu, kdy se individuální dispozice octnou v souladu s objektivními podmínkami společnosti. Protagonista doposud trpící pocity malosti a podřadnosti těžší z měnící se politické situace. S vidinou vlastního prospěchu (dosaženého ráje již na zemi) vstupuje do Henleinovy Sudetoněmecké strany SdP a pod vlivem její postupně osvojované mentality se osobnostně mění. Interpretací o kolektivní identitě, jež svému nositeli skýtá pocit vyvolenosti, se Gilk

---

<sup>37</sup> Významová ambivalentnost a mnohoznačnost v postavě Karla Kopfrkingla úzce souvisí s kompozičním principem mystifikace, který poprvé ve Fuksově próze (nejen v novele *Špalovač mrtvol*) identifikovala a ve výstavbě jazykové i tematické analyzovala Ladislava Lederbuchová (1985, s. 73–88; 1986, s. 234–243).

<sup>38</sup> Ne náhodou si Aleš Kovalčík (2006) do titulu své monografie věnované postavám Ladislava Fukse zvolil motivy tváře a masky.

brání generalizaci a jednostrannému označení Kopfrkingla za typ přizpůsobivého maloměšťáka.

Je bezesporu zjevné, že vnější svět společensko-politického dění zasahuje (podmiňuje) protagonistův svět vnitřní. Avšak ve Fuksově novele (románu) funguje obraz protektorátní doby především jako kulisa vhodná pro studium lidského nitra a jeho dispozic ke zlu. Daný literární experiment by mohl být proveden i na pozadí jiné doby a z ní vyrůstající politické či náboženské ideologie, jež vraždu ospravedlňuje dobrými úmysly.<sup>39</sup> Sociálně-historický aspekt v podmíněnosti psychiky je jistě důležitý, ale není nejdůležitější. Psychologickou prózu více než societa jako taková zajímá dramatická změna v ní, jakýsi vnější náraz, který psychiku postavy uvádí do pohybu, vyprovokovává její vnitřní vývoj, jenž nutně nemusí znamenat vývoj v pozitivním slova smyslu (viz Karel Kopfrkingl), nebo dokonce k němu ani nemusí dojít, pakliže postava poznamenaná předchozími peripetiemi už ho není schopna (viz Dita Saxová). Na pozadí připomenuté Lustigovy novely (románu) se navíc ukazuje, že jeden a týž sociální stimul (návrat z koncentračního tábora na svobodu) evokuje v postavách (osiřelých židovských dívek, které přežily holocaust) rozdílné reakce (zatímco některé se vdávají, aby zapomněly na minulost a začaly znova, Dita Saxová volí sebevraždu). Kolem zmíněných literárních figur (Fuksova Karla Kopfrkingla i Lustigovy Dity Saxové) se vznášejí tajemství, jež nelze objasnit sociální, historickou, fyziologickou ani všednodenní determinací, neboť za tím vším je ještě něco, co se vymyká empiricky odpozorovanému, logickému, normativnímu, očekávanému.

Protagonisté (většinou protagonistky) Zuzany Brabcové se dokonce vyvazují z okolní reality. Před chaotickým a odcizeným světem „těch druhých“, jemuž nerozumějí, se uzavírají do vlastního niterného vesmíru halucinační imaginace. Autorčin debut *Daleko od stromu* ve srovnání s následujícími tituly ještě vykazuje ambice vyrovnávat se s předlistopadovým režimem, potažmo s proměňujícími se společensko-politickými poměry vůbec, které však přestávají být dominantní determinantou psychiky literární figury. Úzkostné stavy Věry (dcery evangelického faráře, vnučky přesvědčeného komunisty, dědka Václava, a z matčiny ruské strany děda Jevseje, žida, který se za okupace zřekl své víry a ironickým řízením osudu zapisoval pozůstalost transportovaných) totiž překračují historické souvislosti rodových vzpomínek i sociálně-politické pozadí času vyprávění, tj. doby husákovské normalizace, o významy hluboce lidské a existenciální (srov. Zizler 1990, s. 14). Na druhou stranu ony protagonistčiny subjektivní stavy (úzkostně prožívané halucinace nebo představy) jsou de

---

<sup>39</sup> Úvaha o Fuksově novele (románu) *Spalovač mrtvol* je vzata z autorčiny studie Uplatnění konstruktivismu při tvořivé práci s uměleckým textem (srov. Brčáková 2019, s. 59–60).



facto metaforou žitého světa, reakcí na jeho zdeformovanou humanitu. Chaos zvnějšku se tak promítá do chaosu přespříliš senzitivní psychiky a duše pak vlastním chaosem naráží na problémy okolního světa. Propojení obojího se však děje v metaforických, sofistikovaně surreálných (pekelných) vizích, jež jsou vyvázány z přímé deskripce.

Protagonisté (protagonistky) Zuzany Brabcové hledají recept na štěstí. Úniková řešení dočasně nacházejí v homosexuálních (lesbických) vztazích nebo návykových látkách, avšak nakonec se propadají do zmatku ještě hlubšího, do stavů lidského šílenství, zmateného rozumu, citu i jazyka, do kraje vyobrazeného Hieronymem Boschem. Malířův triptych *Zahrada pozemských rozkoší* (zejména třetí část nazvaná *Hudební peklo*) rezonuje svými motivy i významy s úzkostnými stavy (nejen) Emy Černé, protagonistky románu *Stropy*, k němuž rovněž tvoří vstupní ilustraci. Všichni autorčini neurotičtí a psychicky labilní aktéři končí v psychiatrické léčebně, kde mají být zachráněni před svými sebedestrukčními sklony. Vzhledem k tomu, že se sonda do jejich vnitřního života (fantazijních imaginací) převážně děje v tomto umělém, do sebe uzavřeném prostředí, se do určité míry oslabuje (ale nevytrácí, jak bylo vysvětleno výše, spíše mění své estetické ztvárnění) obraz sociální a historické podmíněnosti psýchy postav.

V této kapitole bychom se chtěli vymežit i vůči dalším postojům a názorům, jež na žánrovém poli psychologické prózy zastává Lydia Ginzburgová. Podle ní je psychologická věrohodnost postav nutně podmiňována autobiografičností, tj. sémantickou vazbou k realitě (k životním zkušenostem autora). Z toho důvodu se ve své monografii věnuje estetickému i praktickému rozměru dokumentárních žánrů (dopisů, deníků, memoárů), jež jsou spjaty s poznávacím významem autenticity událostí i projevů osobnosti, anticipují umělcovo objevování vlastního charakteru na pozadí odžitého děje a v podobě prozkoumaného námětu pak vstupují do analytické (psychologizující nebo psychologické) prózy. Ginzburgová (srov. 1982, s. 11) konkrétně hovoří o *základním zřeteli k realitě*, z něhož tato kognitivní potencialita vyplývá.<sup>40</sup> Dle badatelky žádné umění není s to nahradit prožitek autenticity skutečné události, neboť obraz člověka a jeho psychologie se utváří právě v samotném životě. Esteticky stylizované duševní procesy literárních postav v sobě zobecňují (specificky reprezentují) odpozorovanou a prožitou lidskou zkušenost v jejím psychologickém, sociálně-historickém, potažmo všednodenním charakteru (srov. Ginzburgová 1982, s. 12–14).

---

<sup>40</sup> Autorka zmíněný zřetel k realitě samozřejmě neztotožňuje s faktickou přesností odehraných událostí, což z podstaty věci ani není možné. Životní fakta již v dokumentární literatuře, ale především v literatuře umělecké prodělávají změnu zapříčiněnou estetickou organizovaností, tj. výběrem a tvůrčím skloubením prvků, jelikož jen tak mohou nabýt kvality uměleckého obrazu (srov. Ginzburgová 1982, s. 11–12).

Ginzburgová (srov. 1982, s. 268–270) upozorňuje, že metoda psychologizujícího realismu 19. století sblížovala dokumentární žánry s žánry uměleckými, převáděla životní souvislosti, autorovy vnitřní zkušenosti do světa literární fikce pomocí fabulační invence a uměleckých přeměn. V souladu s tím jmenovaná badatelka kladně hodnotí psychologickou a etickou dokumentárnost Tolstého pramenící z jeho deníkových záznamů (autoanalýz, introspekci, portrétů) a spočívající v tom, že jeho hrdinové nejen řeší tytéž životní úkoly, které řešil sám, ale že je řeší stejnou psychologickou formou a navíc přibližně ve stejných životních podmínkách (ibid., s. 270). Avšak na díle jiného ruského velikána – Dostojevského, který má navíc k psychologické próze blíže, se ukazuje, že autobiografičnost není nutným předpokladem k vytvoření psychologicky věrohodné postavy. Ginzburgová (srov. ibid., s. 269–270) v souladu se svou teorií musí kritizovat složitou vazbu mezi Dostojevským a jeho hrdiny, jež čtenáři zůstává skrytá a jež na povrch vystupuje pouze ve zlomcích a epizodicky, jako je tomu například v románu *Idiot*, kde jsou líčeny pocity člověka před popravou nebo před epileptickým záchvatem.

Domníváme se, že teze o postavě jako o výsledku empiricky odpozorované a následně esteticky zachycené psychiky v rámci psychologické prózy tak docela neplatí. Autor totiž skrze postavu coby umělý (narativní) konstrukt prozkoumává vlastní já, potažmo složitost lidského nitra jako takového, stylizuje se do své postavy, kterou posílá do situací (zejména mezních), jež sám neprožil (nebo prožít nemusel), aby skrze její motivace a reakce v imaginaci představované nebo analogicky vytvářené k těm známým (prodělaným, vyposlechnutým, přečteným atp.) objevoval hloubku lidské duše. Nejen životní zkušenost má vliv na poetiku postavy, ale také to, jak si onu poetiku autor vysní. Vždyť přece i vyfabulovaný (vykonstruovaný) obraz psychiky, který nemá předobraz v realitě, může být významově nosnou zprávou o člověku, sondou do jeho duše.

Příkladem takové nemimetické figury je už zmiňovaný Fuksův Karel Kopfrkingl, který o sobě dává vědět, že je umělým výtvozem. Jeho mluva je totiž natolik stylizovaná (patetická), že si nečiní nárok na uvěření (srov. Suchomel 1967, s. 64). Přestože jeho postava se vymyká psychologické dokumentárnosti a očividně není projekcí empirické osobnosti, podněcuje, ba přímo dráždí čtenáře k úvahám o lidské psychice ocitající se pod tlakem programově šířeného antihumanismu.

Lydia Ginzburgová sice prosazuje autobiografičnost jako strukturní princip úzce pojaté realistické estetiky, ale jak je patrné, pravdy o životě a psychice člověka se lze dobrat či dobírat i opačným postupem než tím, že autor implantuje vlastní psychologii a osobní zkušenosti do postav.

### 3.3 Leitmotivy psychologické prózy

#### 3.3.1 Mezní situace

Mezní situace skýtají svým nositelům možnost sebepoznání. Metaforicky řečeno jsou lakmusovým papírkem lidské psychiky. Umožňují totiž konfrontaci jejích etických, pudových, emocionálních, racionálních i volních stránek, prověřují morální kvality v existenčně proměněných, mnohdy až nehumánních podmínkách a na jejich pozadí pak obnažují to prazákladní v člověku oprostěné od výchovy a konvencí. Protiklad všedního a heroického nebo hodnotové dilema obecně uznávaného (univerzálního) a ryze jedinečného (tady a teď živoucího) vyvstává obzvláště tehdy, jsou-li stresové zátěže vázány na střet člověka a velkých dějin, jenž s sebou přináší témata války, genocidy, ghett, koncentračních táborů, totalitních lágrů atp.

Německý filosof Karl Jaspers (srov. 2016, s. 10–11, 21, 25) vyjadřuje názor, že mezní situace (smrt, utrpení, boj a vina) jsou nepřehlédnutelné, neboť jsou zdí, do které nutně narazíme. Teprve v mezních situacích se stáváme sami sebou, realizujeme v nich potenciální obsah naší existence. Vědomí coby vědoucí a účelově jednající aparát se buď mezním situacím vyhýbá, ignoruje je a zapomíná na ně, nebo o nich ví, ale uchopit je umí pouze vnějškově. Bezprostřední zakoušení mezních situací je totiž možné jedině existencí. Její uskutečňování se děje ruku v ruce se svobodným aktem rozhodování, jenž je spjat právě s mezními situacemi, skrze něž se ukazuje naše přítomná existence, tj. aktuální já. Existence v mezní situaci nejedná podle objektivních pravidel pocházejících z celku, nýbrž vyvěrá z hlubin svého vlastního základu.

Próza Arnošta Lustiga<sup>41</sup> představuje psychologickou sondu do postav, podnětem k ní se stává tragickoexistenciální konflikt sebezáchovného pudu a morálních hodnot. V momentu krajního ohrožení se protagonisté vyvážaní z běžných společenských vazeb a konvencí vyjevují jako mravně autonomní bytosti, které v nehumánním prostředí koncentračních táborů hledají nová pravidla pro fyzické přežití.

---

<sup>41</sup> Ne všechny autorovy tituly lze označit za psychologickou prózu. Psychologický aspekt dominuje především tomu vyprávění, které reflektuje zlo v člověku a vzdor vůči němu. Avšak motiv vzdoru, jenž víceméně prostupuje celým autorovým dílem, není vždy primárně rozvíjen s cílem psychologické analýzy, spíše je zamýšlen jako ilustrace děje. Například finální gesto vzdoru Kateřiny Horovitzové je bezprostřední reakcí člověka zahnaného do kouta, odplatou za pokořeně ženství. Tento nenadálý, impulsivní vzdor proti osudu vyvolaný ponížením, na nějž dívka zcela spontánně reaguje, je v Lustigově optice filmového snímání oprostěné od vnitřních motivací a duševních pochodů své nositelky (srov. Haman 1995, s. 62–64). V konkrétní poznámce sice vycházíme z úvah Aleše Hamana, ten se však otázkou žánrovosti konkrétního autorova titulu nezabývá.

Například Ervín, mladý hrdina povídky *Sousto* (z povídkového souboru *Démanty noci*, 1958), řeší dilema, zda v krizové situaci lodžského ghetta zvolit úctu k zemřelému otci, jehož tělo má být odneseno sběrači mrtvol, nebo starost o svou nemocnou sestru trpící avitaminózou. Nakonec pod tlakem okolností vyrazí svému mrtvému otci zlaté zuby, aby je směnil za citrón, od něhož si slibuje sestřino až zázračné uzdravení. Do intenzivně prožívaného hodnotového rozporu se tak dostává univerzální morální kodex a pragmatické, leč nesobecky motivované jednání. Utilitaristická etika sice v konkrétním případě omlouvá činy jinak neomluvitelné, přesto svého nositele nezbavuje pocitu viny úplně (srov. Haman 1995, s. 76–77). Lustigovi protagonisté analyzují vlastní skutky, které už nemohou být poměřovány podle běžných, konvenčně daných norem, neboť ty se v podmínkách ghetta a koncentračních táborů stávají nepotřebnými, ba životu nebezpečnými. Význam těchto činů nespočívá ve způsobu jejich realizace, nýbrž v obrovské vnitřní síle (odvaze, soucitu, solidaritě) a hlavně v lidskosti nehrdinských hrdinů (srov. Mravcová 1991, s. 164–165).

Žánrové aspekty psychologické prózy vykazuje též Lustigova kniha *Z deníku sedmnáctileté Perly Sch.* (1979) stylizovaná jako deník. Jednotlivé záznamy otevírají protagonistčino nitro a zpřístupňují vzpomínky, touhy, sny a reflexe předčasně vyspělé ženy, kterou okolnosti terezínského ghetta přiměly k prostituci. Mezi existencí Židů a existencí krysa je v autorově próze (nejen v tomto titulu) vedena paralela. Perla často reflektuje svou situaci s myšlenkami na krysu, pronásledovaného a dehonestovaného, zároveň však vytrvalého a nezdolného tvora. V těsné blízkosti smrti (s vědomím zítřejšího transportu na východ) v sobě objevuje naturel tohoto zvířete, jímž se ve své bezvýchodné situaci nechává inspirovat. Německému důstojníkovi, který ji jmenuje „malou židovskou kurvou“ a cynicky jí vypráví o nacistických zvěrstvech, prokousne hrdlo, učiní tak při souloži s ním bez stínu viny a výčitek svědomí.

Vzpouza proti tragickému osudu je v případě Ervína, hrdiny z výše zmíněné povídky *Sousto*, vyjádřena zcela rozdílně. Chlapcův hněv se obrací proti myším, jejichž stálá přítomnost mu připomíná, jak hluboko ve způsobu své existence klesl. Ervín v momentálním pohnutí myslí zatouží myš (de facto zástupný problém své situace) zabít. Jako kdyby zlo zvenčí v něm spouštělo jeho vlastní zlo, skrze něž se chce vyrovnat s absurditou žitého světa a beztréstně tak ventilovat přetlak prožívané úzkosti. V Lustigově povídce se píše: *Na vteřinu pocítil k myším závist. A jak prve venku myslel na stromy, než se viděli s Čikym, a spojovalo se mu to také se závistí, zatoužil najednou po tom, některé z těch nezdolných, rámusivých zvířátek chytit. Chytit, pohladit a pak zabít* (srov. Lustig 2002, s. 16). Vybraná textová pasáž navíc ve zkratce ilustruje rozkolísanost psychiky, exces touhy pohladit oběť před její

plánovanou vraždou. Byť se Lustigovi hrdinové ocitají ve stejné či obdobné situaci (Perla v terezínském ghettu, Ervín v lodžském), jež je nutí konfrontovat jejich existenci s tou krysí, pokaždé se na jejím pozadí vyjevuje jiná potence lidské psychiky – jednou s posunem ke zvířecí mentalitě, podruhé s rysem bizarnosti či morbidity.<sup>42</sup>

Nejabsurdnější na absurditě, v níž se i myši mají lépe, je fakt, že své účastníky po nějaké době donutí k adaptaci, k přijetí jí samé jako samozřejmé součásti každodenní reality. Boj o existenci deformuje myšlení i citění uvězněných, kteří se před utrpením zaštiťují citovou otrlostí a věcností (v jednání i mluvě). Výjimkou není ani *Dita Saxová* (1962), titulní představitelka Lustigovy stejnojmenné novely, jež přežila holocaust i díky lhostejnosti. Ta otupila její vnímání okolního zla, které by ji v opačném případě zničilo. Zmíněné odosobnění od všudypřítomného utrpení ji sice zachránilo v době nesvobody, ale v mírovém světě si vybralo daň nejvyšší. Koncentráčnická zkušenost ji naučila žít přítomností. Pod každodenním krajním tlakem se neptala, co bylo nebo co bude, ale co je teď. Poválečná doba oproti tomu nutí reflektovat minulost a projektovat budoucnost. A zřejmě v tom tkví kámen úrazu. Příliš zatížené vzpomínky Ditě brání uvěřit v morální hodnoty a perspektivy dalšího, už dospělého života. V jejich očích jsou pouze děti schopny opravdovosti, po které touží.

S odkazem na výše řečené konstatujeme, že zatímco v psychologizujícím společenském románu je skrze postavu niterně prožívána a nahlížena mezní situace (například válka), v psychologickém románu je primárně skrze tuto situaci obnažována psychika postavy. To platí i pro literární protagonisty Jiřího Muchy, kteří pod tíhou vypjatých okolností, jež s sebou přináší válka, prochází složitým osobnostním vývojem, hledají a znovu poznávají vlastní, náhle nepoznávané (jakoby cizí) já. Raná autorova tvorba (romány *Most*, 1946; *Spálená setba* 1948; povídkový soubor *Problémy nadporučíka Knapa*, 1946) otevírá otázku, zda pod tlakem existenčně vyhrocených podmínek do své identity opravdu absorbujeme něco cizího, nebo zda jen bezděčně dáváme vyniknout takovým stránkám našeho já, které doposud spaly a čekaly na svou příležitost, tedy zda pouze jinak hierarchizujeme své charakterové vlastnosti.

Interpretací Muchova díla docházíme k následujícímu závěru: Válka ve svých účastnících probouzí konvencemi potlačované atavistické sklony, znovuoživuje zvířecí instinkt, jež jejich jeskynní předci využívali v boji za svá teritoria. Animální pudovost, která v postavách vojáků prozatím dřímala v hlubinách nevědomí, tak díky nově vyvstalé sociální situaci vyvěrá na povrch jejich osobnosti a bezprostředně se promítá do jejich chování,

---

<sup>42</sup> Protagonista, jenž je u Lustiga konfrontován s krysou, objevuje stránky její animality ve své lidské podstatě. Přípodobňování člověka ke zvířeti má své kořeny již v expresionismu, který zpochybňuje víru v neotřesitelnou sílu humanity a v člověku (v jeho sociálním či sexuálním chování, v řešených otázkách etiky) hledá zvíře. Existencialismus (zde estetizovaný v Lustigově próze) přebírá tuto techniku jako zavedenou konvenci.

jednání a emocí. Ovšem s tím rozdílem, že moderní, civilizovaný člověk tuto ne nově získanou, nýbrž nově projevenou biologickou část vlastní identity permanentně konfrontuje se svým svědomím. Řeší v sobě etické dilema, zda skutečně slouží národu, nebo si jen obstarává společensky akceptovatelné důvody pro své nejnižší pudy.<sup>43</sup>

### 3.3.2 Nepostižitelnost lidského nitra<sup>44</sup>

Příznačným rysem psychologické prózy je introspektivní sonda do psýchy (většinou nenormativní) hlavního hrdiny vedená ve snaze pochopit motivace jeho chování i způsob prožívání. Komisař Mach, paranoidní žárlivec Olbrachtova románového debutu *Žalář nejtemnější* (1916), se však má přesvědčit o tom, že se nelze dobrat pravdy o duši člověka, určitě ne racionálním, přísně logickým, byrokraticky disciplinovaným postupem. Jakoukoliv jistotu takto získanou mu totiž narušují slůvka *patrně* a *snad*, která z domnělé jistoty de facto dělají nejistotu, jíž se protagonista ve své chorobné myslí a zjitřené představivosti mučí.

Protagonistu dráždí nepostižitelnost lidského nitra, jakési prázdné místo mezi tím, co o sobě víme a co bychom o sobě měli znát, aby otázka, kdo jsme, byla vůbec zodpověditelná a maska (především ta sebeklamná, bezděčně nasazená) byla oddělitelná od tváře. Mach však při luštění dané hádanky nutně naráží na rozostřené hranice linoucí se mezi vrozeným a naučeným, přirozeným a kultivovaným, niterně chtěným a zvnějšku vnuceným, jež v něm vyvolávají posedlost poznáním nepoznatelného. Miloslav Nosek (srov. 1960, s. 91, 94), Antonín Matěj Píša (srov. 1982, s. 29) i Aleš Haman (srov. 1994, s. 146) vnímají hrdinu jako „fanatika pravdy“, jenž chce podstatu věci nahlédnout prizmatem vlastní zkušenosti a rozumovým, logicky kombinatorickým, pedantským přístupem. Sny, které jsou oproti tomu projekcí podvědomí a kterým v jejich aktivitě nebrání racionální mysl, ukazují románového hrdinu, moralistu lpícího na vlastní bezúhonnosti a dobré pověsti, jako podvodníka. Komisař Mach je jejich prostřednictvím konfrontován s bezděčně ukryvaným či potlačovaným aspektem své osobnosti. To, co z pozice vysokého úředníka stíhá u druhých, má paradoxně sám v sobě. *Právě tento tragický sebeklam (...) učinil Olbracht jádrem svého psychologického rozboru* (Nosek 1960, s. 91).

Nedůvěra vůči okolí (zejména tomu nejbližšímu) v protagonistovi sílí tím více, čím více si uvědomuje, že zřejmě ani sám není tím, za koho se celá léta považoval. A pokud je

---

<sup>43</sup> Úvahy o rané románové a povídkové tvorbě Jiřího Muchy jsou vzaty z autorčiny studie *Muchovi zatracenci ve smyčce času* (srov. Brčáková 2011, s. 18).

<sup>44</sup> Tato podkapitola je přepracovanou úvodní částí z autorčiny studie *Literární dvojník v úloze cizince* (srov. Brčáková 2018, 85–87).

podvodu či přetvářky schopen on, pak rovněž jeho žena Jarmila. Machova smyslová slepota pouze zviditelňuje cizotu vynořenou z jeho vlastního já a její optikou pak ostřeji vnímanou cizotu druhých. V souladu s tvůrčí intencí autora je obraz Jarmilina nitra v románové struktuře (záměrně monograficky koncipované) utajen, neboť právě jeho absencí se umocňuje protagonistovo tápaní v temnotě nevědomí. Kdo je Machova žena? Je dobrá (ze své přirozené podstaty), nebo jen hodná (naučeně milá, způsobně vychovaná)? Je věrná (absolutně – svými myšlenkami, představami, touhami), nebo jen oddaná v duchu společenských konvencí? Miluje, nebo je pouze něžná ve svých dotecích a slovech?

Obsedantní myšlenkové konstrukty (vyfantazírované fikce) vženou žárlivého Macha do situací na hranici snesitelnosti, postupně mu berou svobodu a činí z něj vězně střežícího svého domnělého žaláříka, vlastní manželku, k níž dokonce pocítí nenávist a touhu zardousit ji. Jak vidno, Jarmilina přítomnost v Machovi obnažuje temné vrstvy jeho pudového já. Pociťovaná touha či výše zmíněné sny vyvěrající z hlubin podvědomí prezentují komisařovu osobnost jako protikladnou, navzájem se popírající. Žalářem nejtemnějším tu není slepota, ba ani žárlivost (alespoň ne primárně), nýbrž trýzněná mysl, která se stává obětí vlastních kalkulů a dohad týkajících se nejen potenciální ženiny nevěry, ale potažmo morálního charakteru člověka, skrytých podnětů lidských činů.

Shodně s Alešem Hamanem (1994, s. 146) se domníváme, že námětem Olbrachtova románu není *chorobná žárlivost muže na ženu. Je jím napětí a spor mezi postulátem mravní upřímnosti, charakterové opravdovosti a stálosti, kterou Olbrachtův hrdina nazývá pravdou, a mezi rozbředlou, sentimentální citovostí neschopnou rozlišovat hranici mezi pravdou a klamem, sklouzávající neustále do třeba i dobře míněných polopravd a „zbožných lží“, v jejichž mlžném oparu se ztrácejí obrysy lidské povahy.*

### 3.3.3 Motiv paměti

Jak bylo řečeno výše (viz kap. 3.3.1) s odkazem na Karla Jasperse (2016), mezní situace obnažují skryté aspekty osobní identity, poznávané přímým zakoušením. Vědomí se s těmito krajními situacemi vyrovnává ex post, a to dvojím způsobem. Buď jejich obsah vytěšňuje, anebo naopak si na něj rozpomíná ve snaze pochopit vliv minulosti na přítomnost, tj. s cílem dobrat se příčin vnitřní krize a oprostít se tím od prožívaných běsů. Jak vidno, identita, vědomí a paměť, to jsou fenomény, které spolu úzce souvisí.

Povahové rysy hlavní postavy se v psychologické próze velmi často modelují v hloubce prostupujících se, subjektivně prožívaných časových vrstev. Postavy se při hledání vlastní identity (v procesu sebepoznávání) vracejí v proudu času, ať už záměrně, či proti své vůli. Ve druhém případě k nim vzpomínky přicházejí bezděčně, nekontrolovaně proudí ze spodních pater jejich podvědomí. Retrospektiva proto nebývá užita jako doplněk chronologického postupu, nýbrž jako prostředek mentální prezentace postav. Psychologická próza experimentálního typu ve svých příběhově oslabených syžetech navíc využívá kompozici tříště, která koresponduje s chaosem nepřesně vybavovaných, časově neuspořádaných vzpomínek a čtenáři (stejně jako postavě) negarantuje uskupení těchto fragmentárních asociací do smysluplného celku.

### 3.3.3.1 Motiv rekonstruované paměti<sup>45</sup>

Románové hrdinové (především hrdinky) Zuzany Brabcové věří, že v jejich paměti existuje indicie, která jim pomůže rozklíčovat řešený problém a najít tak cestu k sobě samým. Opěrné body své identity se pokusí objevit v prostředí psychiatrické léčebny, kde pomocí reminiscenční terapie nebo i vlastního, odborně neřízeného vzpomínání vstupují tito abnormálně senzitivní, psychicky labilní protagonisté nejen do osobní minulosti, ale dokonce i do archetypálních dimenzí bytí (do prenatálního období či do jakéhosi mytického, blíže neurčeného chronotopu předcivilizačních předků).

V autorčině románu *Zlodějina* (1995) jsou paralelně rozvíjeny dva „příběhy“, které se v rámci experimentální poetiky proměňují v asociativní polytematická pásma. V prvním pásmu, jehož kapitoly jsou vedeny pod titulem „Pády“, krouží fragmentární narace kolem trudnomyslného intelektuála Emany Podoby, „tlusťocha k pohledání“. Druhé pásmo uvozené názvem „Na druhé straně“ se rozpadá do fantaskních obrazů, bdělých či nebdělých snů Hany Matějů, v momentu vyprávění uvězněné ve výtahové šachtě. Oba protagonisté jsou hledači vlastní identity, oba se po svém vyrovnávají se svou minulostí, zejména se vztahem k rodičům (on k otci, ona k matce), oba se ocitají „daleko od stromu“ (od předků i od přírody) a oběma je autorkou na konci knihy udělena milost.

Téma *Zlodějiny* úzce souvisí se zapomněním. Zahledíme-li se zpět do minulosti, pak se z hlubin času začnou vynořovat záblesky připomínající rozmazanou krajinu nahlíženou

---

<sup>45</sup> Tato podkapitola je zkrácenou a přepracovanou verzí následujících autorčiných statí: Uspořádaný chaos v prózách Zuzany Brabcové (srov. Brčáková 2016a, s. 99–115), Metamorfózy postav a deformace lidskosti v prózách Zuzany Brabcové (Brčáková 2016b, s. 13–20).



z projíždějícího vlaku. Emanovo pročítání otcova deníku, vyvolávání paměťových stop pomocí reminiscenční terapie má ono zapomnění jakoby švindlem obehřát, zastavit to, co míjí. Avšak protagonistův duševní svět, jenž je nahlížen prizmatem univerzálních medicínských postupů, se de facto vzdaluje vlastnímu způsobu bytí, neboť pravda o něm samém existuje pouze v paměti svého nositele. A právě na její nepoznatelnost, na metafyzický moment prožvení, jenž může být reflektován pouze intenzivním prožitkem, nikoliv slovem či jiným znakem, se autorka zaměřuje. Psycha moderního člověka, která pozbyla schopnosti rodové paměti, postupně ztrácí i paměť smyslovou či emocionální a stává se závislou na písemných či vizualizovaných záznamech, které sice vydávají svědectví, ovšem bez propojení s prožitkem, jen falešné, tj. zcizené (možná též odtud lze odvodit název románu *Zlodějina*).

Eman utíká z léčebny během mikulášské noci, kdy chybějící identitu příznačně nahrazuje maskou anděla. Během svého bezdomovectví (myšleno nejen v doslovném, ale též v širším slova smyslu) se seznamuje s rumunskou cikánkou Marou, v níž nalézá průvodkyni (šamanku) pro svou iniciační cestu, a spolu s ní i jejím synem Ionem se navrací k prvopočátkům přírodního člověka, k jakémusi mytickému moři. V této předhistorické krajině vše teprve čeká na své pojmenování, kterého se Eman tentokrát sám účastní, a v této přímé interakci s okolním světem konečně nachází svou ztracenou podobu.

Důvod, proč hrdina před oním (až mystickým) momentem vlastní metamorfózy trpí dezintegrací osobnosti, tkví v popisnosti coby kognitivní metodě. Svět už není poznáván přímo, nýbrž zprostředkovaně pomocí slov, paradigmát, encyklopedických hesel<sup>46</sup>, mění se ve svět znaků, v nichž se jeho žitá podoba ochuzuje (okrádá!) o autenticitu. Hledačská pouť vidoucích slepců u Brabcové neguje tento prázdný verbalismus a nadměrnou vizualizaci, naopak vede přes znovuoobnovenou důvěru ve sluch a čich, příp. hmat, ve smysly využívané předracionální civilizací, a stáčí se zpět do jeskyně.

Kategorie archetypálního času a archetypálního prostoru se pojí s významy vzniku světa a zrodu života. Ne náhodou Hana Matějů (z kapitol „Na druhé straně“) uvízne ve výtahové šachtě, která v metaforické rovině připomíná mateřské lůno. Klaustrofobický stav ženu uvězněnou ve zdviži navíc přinutí zhroudit se do embryonální polohy, a to ve chvíli, kdy v ní samotné klíčí nový, toužebně očekávaný život. Autorka tak mezi příběhy obou protagonistů vede paralelu. Po vzoru Platónova mýtu Anamnése, jehož významy zintelektuálňují daný román a tvoří jeho filozofické podloží, si Emanova i Hanina duše

---

<sup>46</sup> Encyklopedickým principem v poetice románu *Zlodějina* se ve své studii zevrubně zabývá Alice Jedličková (1997).

rozpomínají na počátek života, vracejí se do jeho mytických či prenatalních vod, aby v nich byly znovu zrozeny.

Lidská paměť, jak již bylo připomenuto, je nespolehlivá a nedokáže odehrané události vyvolat zpět, ne v jejich přesných obsazích, které ostatně nikdy neexistovaly, poněvadž v témž momentu, kdy vznikaly, zároveň podléhaly hodnotovému systému toho, kdo se dívá, kdo je žije, a významově se v mysli svých nositelů proměňovaly. Tato skutečnost bývá v beletrii esteticky vyjadřována iterační formou vyprávění, jež je například užita v autorčině lesbickém románu *Rok perel* (2000, 2002, 2012)<sup>47</sup>, kde pozdně objevená sexuální orientace čtyřicetileté Lucie je vykoupena ztrátou její původní identity (rolemi manželky a matky).

Trochu paradoxně platí, že chceme-li minulost analyzovat, musíme ji nejprve stvořit. A právě proces její (re)konstrukce nás zajímá z aspektu psychologického, neboť není pasivním, nýbrž tvůrčím, interpretačním aktem, jenž něco vypovídá o vnitřním světě svého nositele. Ema Černá, protagonistka románu *Stropy* (2012), je z důvodu závislosti na lécích nedobrovolně hospitalizována na detoxikačním oddělení psychiatrické léčebny v Bohnicích. Uzavřenost, vertikální vymezenost nemocničního prostoru, zde symbolizuje titulní motiv stropů. Právě stropy protagonistce (volně ležící či přikurtované na lůžku) slouží jako projekční plátno. Před očima (upřenýma vzhůru) se jí promítá minulost, ovšem proti její vůli chronologicky neuspořádaná, chaotická, fantasmagoricky deformovaná. Ema touží ve znovu přehrávaných flashbacích objevit řešení své krize. Bludně prožívané reminiscence však otevírají prostor imaginárna, v němž aktérka (re)konstruuje odlišný, významově posunutý obraz svého předchozího života, v jehož surreálně laděné fikci logicky vzato nemůže najít kus sebe samé. Zvolený postup ji zcela zákonitě vzdaluje od vytčeného cíle, bezděčně jí znemožňuje vyrovnat se s vyvstalou situací, pochopit ji a reflektovat. Právě zakotvenost v minulosti, resp. v její zkreslené podobě, protagonistce brání v nakročení do budoucnosti. Metaforicky řečeno, staví osobní stropy její psychiky.

### 3.3.3.2 Motiv domyšlených paměťových stop aneb Mučivé imaginace<sup>48</sup>

Dostojevského *Zápisky z podzemí* (1864), jež obnažují hlubiny lidské duše a zachycují v ní temnou, logicky neobjasnitelnou stránku podvědomí, ovlivnily vývoj psychologické

---

<sup>47</sup> Citovaný román se pro svoji syžetovost vymyká z autorčiny experimentální prózy fragmentárního rázu. Kompozice knihy (byť nerespektuje logiku časové posloupnosti) je postavena na ději (pro recipienty, kteří znají autorčiny ostatní texty, překvapivě čtivém), jenž se v rámci kapitol odvíjí v lineární chronologii.

<sup>48</sup> Tato podkapitola je zkrácenou a přepracovanou verzí autorčiny studie *Obrat ke každodennosti a introspekci u Alexandra Klimenta aneb Limity „šťastného“ života* (srov. Brčáková 2015, s. 39–48).

prózy, která se zaobírá otázkami dobra a zla v člověku, konfrontací jeho pudové i emocionální podstaty, vštípené morálky a autonomního svědomí. Vedle Dostojevského zásadně předznamenal podobu psychologické prózy rakouský psychiatr Sigmund Freud, zakladatel psychoanalýzy. Ve své teorii prosazoval existenci nevědomé mysli, do níž mají být vytěšňovány nepříjemné či traumatické vzpomínky.<sup>49</sup>

S ohledem na výše řečené se pozastavíme u poeticko-psychologické prózy *Šťastný život: Basic love* (1990)<sup>50</sup> od Alexandra Klimenta. Úvodem konstatujeme, že intimní zpověď protagonisty, hostinského Bohumila Dvořáka, není líčena cestou konvenční realistické narace. Svou kompozicí spíše připomíná kolážovou mozaiku skládanou jednak z osobních reminiscencí, jednak z momentů každodenní přítomnosti a jednak ze snových představ.

Podle Ivana Klímy (srov. 1990, s. 158) se před námi otevírá příběh lidské duše, a ne příběh o hostinském, o jeho každodenních svízelných či o jeho nešťastných láskách. Osamělý protagonista, který v době husákovské normalizace volí vnitřní emigraci jako formu úniku, se z vyvstálé situace vyvazuje prostřednictvím vzpomínek, fantazie a snění. Ale jak Klíma podotýká, denní sny umí ukázat i odvrácený (vražedný) potenciál lidské psýchy, když vyjevují svého nositele s nožem a ocílkou v ruce. Navíc oproti očekávání (oproti Freudově teorii) protagonista tíživé vzpomínky z dětství (příhoda s rozbitým džbánkem, nůž v tatínkových rukou) nevytěšňuje, naopak je reflektuje a dovádí do krajních mezí. Klimentovi hrdinové však nezapřou, že jejich duše je ženského rodu, touží po setkání s druhým člověkem, po vyslyšení, ne po naplnění vyfantazírovaných černých scénářů.

Bohumil Dvořák se tak od první chvíle potýká s různými (byť nerealizovanými) možnostmi svého zdánlivě šťastného života. Paměť řeznických nástrojů (ocílky a nože) je úzce svázána s místní pověstí (o tom, jak hospodář nožem naostřeným ocílkou zavraždil těhotnou děvečku), tedy s pamětí místa (horského hostince), a podle Aleny Zachové (srov. 2002, s. 50) tím do vyprávěného příběhu vnáší mytický rozměr. Ocílka, kterou protagonista dostal darem, spouští ve svém novém majiteli hrozivé přízraky, skrze které se dávný zločin domáhá svého zopakování. Sugestivně vedené vyprávění vzbuzuje ve čtenáři předtuchu tragédie, které by se tentokrát měl dopustit samotný hrdina, jenž je vystaven nástrahám vlastního já – obsesivním vizím, v nichž se stává vrahem laskavého souseda Slavička i své ženy Marty. Zmíněné mentální obrazy mimovolně vyvěrají z hlubin podvědomí a svému nositeli v rozporu s jeho hodnotovým systémem vnucují vůli zabít.

---

<sup>49</sup> Pojem nevědomí poprvé užil ve svém spisu *Výklad snů* (1900).

<sup>50</sup> Citovaná kniha byla původně vydána v Torontu roku 1980 pod názvem *Basic love*. Druhé vydání (1990), které přineslo královehradecké nakladatelství Kruh, přesouvá její původní název do podtitulu.

Příběh o ocílce a vybrané obrazy vypravěčova dětství tvoří paralelu k tématu, čeho je člověk (i ten dvorný a bohu milý) za jistých okolností schopen. Protagonista se ve vzpomínkách navrácí do chlapeckých a jinošských let přes lehce neurotickou optiku své psychiky, jež rozjitřuje znovuprožívané okamžiky z minulosti včetně jejich domyšlených, leč nikdy neodehraných možností a zároveň jimi nově zvýznamňuje sebereflexi každodenního života. V tomto momentu (a nejen v něm!) Klimentův hrdina silně připomíná Dostojevského člověka z podzemí, který se přirovnává k myši dobrovolně se ničící svými mučivými imaginacemi.

*Sama se bude za svou fantazii stydět, ale přesto si všechno zopakuje, všechno probere, vymyslí věci, které se nestaly, pod záminkou, že se také mohly stát; neodpustí zhola nic.*

(Dostojevskij 1998, s. 20)

Bohumil Dvořák coby malý chlapec chodil svému otci pro pivo do džbánku. Reminiscence z dětství (zpočátku nijak nezvyklá) se stává emočně vypjatou v momentu, kdy je dotvořena vypravěčovou trýznivou fantazií. V takto upravené paměťové stopě se otcův oblíbený džbánek rozbíjí a přichází trest (jakási forma zla, jež dostala příležitost eticky se ospravedlnit).

*Rána mě porazí v otevřených dveřích a já padnu na pavlač. Otec se nade mnou rozkročí a kopne mě. Možná taky bodne nožem. Mám strach, ale nebojím se bolesti, kterou ještě důkladně neznám, bojím se, že se to může stát, bojím se scény, kterou už vidím, jako že se stala.*

(Kliment 1990, s. 49)

V souvislosti s výše řečeným nás nutně napadne otázka: Nebojí se protagonista především sám sebe? Vlastního potenciálního zla čekajícího na polehčující okolnosti, jež by utišily svědomí? Avšak na rozdíl od postavy Dostojevského si tuto eventualitu nechce připustit, a raději se přesvědčuje o tom, že život, který žije, je šťastný. Jak jinak porozumět strachu (neznámému a pradávnému), který se v něm ozývá pokaždé, když drží v rukou nůž?

I ostří nože je ambivalentní, stejně užitečné jako nebezpečné, představuje proto nejen nástroj, ale i výraznou metaforu meze nebo hranice. Protagonista ve své osobní zповědi bilancuje své každodenní bytí a přitom balancuje na jeho tenké hraně lidskosti a nelidskosti, proniká k potenciálu lidské povahy, jíž jsou vlastní protichůdné tendence k dobru i zlu (srov. Zachová 2002, s. 50). Protagonista má na jedné straně hrůzu z neznámého, tj. z podhoubí své osobnosti, kde nezávisle na jeho kontrole bují atavistické sklony člověka (*řežeš do prasete, můžeš řezat do člověka*), na straně druhé však po jejich poznání podvědomě

touží. Ve své imaginaci si bezděčně vytváří obrazy skutečnosti, které ho sice tím, že negují veškeré morální normy a nepodléhají žádné supervizi, děsí, ale zároveň tím samým lákají.

Bohumil Dvořák se ve svých vzpomínkách do dětství mimo jiné vrací k hádce rodičů, při níž tatínek zdvihl proti mamince nůž. Nad onou scénou přemítá následovně:

*A proč můj tatínek zdvihl proti mamince nůž? Událost se snažím domyslit a nemůžu uvěřit, že by třeba až na dně mohl být nějaký vážný motiv. Prostě tatínek měl tu možnost, když měl v ruce nůž. Vidíš také, jak Kain vraždí Ábela, a ještě nemá ani nůž. Samo kamení je zbraní, sám život je zbraní a cení zuby jako láska při úsměvu.*

(Kliment 1990, s. 70)

Klimentovi jde o zobrazení zla v nás, které je neplánované a bezúčelné, ale skrytě číhající na své oběti. O takové, jež vědomě nevolíme, ale pasivně do něj upadáme. Model líčené situace lze vysvětlit na člověku z podzemí, který *se projevuje jako pasivní zajatec svých vášní, perverzních choutek, nemotivovaných schválností a cynické zlomyslnosti* (Glanc in Dostojevskij 1998, s. 6). U Klimenta opakovaná vypravěčova sentence – *co bych měl z tvé smrti, když je nestravitelná* – evokuje připomínané „Zápisky“ a v nich reflektovaný konflikt racionálních a iracionálních, morálních a nemorálních složek osobnosti.<sup>51</sup>

Protagonista touží překonat pragmatický, morálně účelový postoj ke světu, chce splynout s něčím nadosobním, co nás přesahuje a co životu dává hlubší smysl, co vysvětluje podstatu existence, a proto se obrací do vlastního vyvzdorovaného, hájeného mikroprostoru, skrze který se chce přiblížit kosmu – dokonalému řádu a absolutní harmonii. Přes pocíťované potřeby ducha, duše či srdce však jeho postava podléhá mentalitě okolního světa, z něhož neuteče prostě tím, že se uzavře do sebe. Paradoxně právě ve vnitřních představách (moment, kdy pro milého Pána Boha pořádá domácí zabíječku) ustupuje jím hledané duchovno přízemnímu materialismu doby. Ne že by hrdinovo úsilí vymanit se z nestálých poměrů formou vnitřní emigrace zcela selhávalo, jen ukazuje svoje meze. Moc materializace je natolik silná, že determinuje to, co je jí totálně protichůdné – niterní imaginaci jednotlivce.

### 3.3.3.3 Memoáry jako forma mentální sebe prezentace

Petr Švajcar, protagonista Havlíčkova románu *Neviditelný* (1937), chladně kalkulující a chorobně ctižádnostivý pragmatik, sepisuje vlastní memoáry ve snaze pochopit příčinu své

---

<sup>51</sup> Těž Helena Kosková (1996, s. 164) připomíná Dostojevského, když konstatuje, že Klimentova próza se odvíjí *v duchu Dostojevského podobenství o světě, kde jsou zapomenuty boží zákony a kde zlo v člověku dostává volný průběh.*

patové (sisyfovské) situace. Touto aktivitou si supluje pozbylý pocit moci nad svým osudem, zažívá tak satisfakci za příkoří, kterých se na něm dopustila boží prozřetelnost. Nemůže-li být strůjcem své budoucnosti, neboť jeho absolutizující racionalismus selhal ve střetu s náhodou a její nepředvídatelností, chce být alespoň strůjcem minulosti. Při projekci vlastní životní historie si počíná jako olympský vypravěč (vševědoucí bůh), který stojí nad postavami a jejich peripetemi, ze svých výšin předjímá nadcházející dění a v sofistikovaných náznacích k němu láká čtenářovu pozornost. Cynicky se baví na účet svých figur (loutek), jejichž osud zná a zpětně rekonstruuje a za jejichž nitky tahá hned dvojím způsobem – jednak jako vypravěč, jednak jako jednající aktér (v naraci limitovaný tehdejší perspektivou). S tím koresponduje zvolená forma vyprávění. Marie Mravcová (1994, s. 115) hovoří o tzv. quasiautobiografické výpovědi, *ve které koexistují dvě Já hrdiny - vypravěče: Já vyprávějící (po letech) a Já vyprávěné prožívající*. Střídání ich-formy demiurga a ich-formy prožívajícího subjektu zintenzivňuje sugestivnost psychologického narativu<sup>52</sup>.

Režijní pozice, jak zdůrazňuje Nella Mlsová (srov. 2005, s. 121–122), byla protagonistovi vlastní vždy, nejen při psaní (tvoření) vlastních pamětí, ale předně v životě, který spontánně nežil, nýbrž zaměňoval za manipulativní hru rolí, jejíž pomocí bezohledně usiloval o naplnění svého cíle vyženit továrnu. Právě na rozporech mezi skrytou motivací a viditelnou sebe prezentací je vybudována psychologie hlavní postavy. A přestože se hrdina snaží o upřímnou rekapitulující zpověď, hledá ve svých vzpomínkách pouze ospravedlnění vlastních nemorálních postojů, nikoliv podíl viny. Toto stanovisko ho de facto vzdaluje od záměru zmocnit se minulosti. Nestojí nad ní, nýbrž vězí v ní, resp. v její rekonstruované verzi.

Protagonista, který se snaží distancovat od bídného dětství, překonat jeho determinační vliv chladným, střízlivým rozumem, je bezděčně poznamenán zejména svou ranou minulostí, jež se přese všechno stává bází jeho vnímání světa. Švajcar je muž s rozdílnou životní zkušeností, než mají postavy, které posuzuje a které ze své perspektivy nemůže nikdy pochopit. Plebejcův „pohled zespoda“ se promítá do samého aktu vypravěčství, jenž je determinován povahou dravého člověka usilujícího „o chleba“. A vše, co tento cíl převyšuje, se z daného hlediska jeví jako přetvářka (srov. Novotný 2009, s. 16–19). Tato pokřivená optika vyrůstající z utilitaristicky pojaté filozofie „účel světí prostředky“ se dostává nad etické hodnoty křesťanství, není už jimi limitována a sama určuje kritéria hodnocení. *Hranice mezi dobrem a zlem je setřena, hrdina se nesnaží vřadit do nějakého řádu, ale stojí mimo něj, sám*

---

<sup>52</sup> Termín psychologický narativ je převzat od Tzvetana Todorova (2000, s. 126–127, 130–131), který jej ve své publikaci *Poetika prózy* definuje jako narativ ilustrující charakter postavy. Oproti tomu ve vyprávění apsykologickém se postavy podrízuji ději, neoznačují popis charakterů, ale samy se stávají „virtuálním příběhem“.

*sobě měřítkem a soudcem* (Moldanová 2007, s. 176). Jeho svědomí tudíž není určováno společensky danými normami, ale projevuje se svobodou. Ta mu bez pocitu viny umožňuje zbavit se duševně choré manželky (nepřímo asistuje na její sebevraždě), která svým jednáním ohrožuje to, na čem mu záleží nejvíce, tedy jejich syna.

Protagonista rozpoznává svůj omyl, co se týče až zbožštěného rozumu, avšak ne vinu. Jím zvolený racionální postup se totiž při střetu s iracionalitou, která byla z plánu (jak se stát Hajnovým zetěm a továrníkem) vytěsňena, ukazuje coby iluze. Té protagonistu bezděčně podléhá pokaždé, když kalkuluje s životní materií, jež je logikou nepostižitelná právě pro svou vlastnost nevypočitatelnosti. V dané souvislosti se zmiňme o titulní postavě Neviditelného, psychicky vyšinutého strýce Cyrila, jenž v příběhu funguje jako *zástupný symbol všudypřítomného svědka našeho skrytého já, náhody, nepředvídatelnosti, který soustavně člověka zraňuje, byť ne fyzicky – přesto se ho dotýká, je prost jakékoliv racionality* (Mlsová 1994, s. 105). Ve jmenované postavě je personifikována pudová podstata člověka, jeho sexuální atavismus, nejméně podléhající kontrole racionálního vědomí. Havlíček se při jejím zobrazování nechává inspirovat poetikou psychologizujícího expresionismu, jež jednak jeví zájem o nemoci duše (o šílenství), jednak své vitalistické hrdiny koncipuje na principu iracionality a podvědomí. *Expresionisté s oblibou volí postavu šílence zejména proto, že na něm mohou demonstrovat možnost ‚jiného‘ vidění a chápání světa, než jaký člověku diktuje utilitaristický racionalismus* (Fialová-Fürstová 2000, s. 177).

Náhoda, která destruktivně zasahuje do strategických projektů postav, je u Havlíčka jednak prostředkem groteskního zachycení světa, jednak nástrojem ironického osudu.<sup>53</sup> Ambiciózní Petr Švajcar se touží stát majitelem továrny a otcem syna – pokračovatele rodu a všech těžce vydobytých úspěchů. Netuší však, že bohatá dědička, s níž se z tohoto zjištěného

---

<sup>53</sup> Jaroslav Havlíček svým dílem nezapře, že pro jeho poetiku našel inspirační zdroj v osobitě modifikovaném naturalismu Karla Matěje Čapka-Choda. Čapek-Chod sice bývá kategorizován coby představitel klasického naturalismu, ale již Arne Novák (1922, s. 113) ve své studii uvádí, že Čapkův *dar výstřední grotesky* (...) *překonává studenou trpnost metody naturalistické*. Nella Mlsová (srov. 2005, s. 15) s poukazem na textové analýzy Dobravy Moldanové a Ivany Vizdalové spojuje Chodovo dílo s první vlnou expresionismu u nás. Martin Tomášek (2006, s. 74) zase označuje Chodovu tvorbu za „*postrealistickou*“, neboť dle jeho mínění *se nesnaží vytvářet uvěřitelnou iluzi reality. Zahrnuje v sobě i prvky bizarní, groteskní, erotické, mystické, naturalistické, romantické aj., ale především je odvážně kombinuje a posouvá*. K polemice nutí pouze interpretační závěry Veroniky Heéové (srov. 2001, s. 322), která tvrdí, že u K. M. Čapka-Choda *více než na determinaci lidského osudu je důraz na nahodilost a nečekanost, na tom, že jakkoli jednají tyto postavy, výsledek ironicky vyvrací jejich snažení*. Podle autorky se Čapek právě tímto rysem odpoutává od naturalismu v jeho úzkém slova smyslu. Avšak motiv nahodilosti souzní s iracionálním osudem – Chodovým pesimistickým fatalismem. Samotný fakt, že hrdinové nečekaně selhávají právě v tom, po čem nejvíce touží, potvrzuje neschopnost člověka vymanit se z deterministického soukolí, kterému bezděčně podléhá. Tímto pojetím života se K. M. Čapek-Chod neodpoutává od naturalismu, jak vysvětluje Heéová, ba naopak ho naplňuje, jen netradičně – formou tragikomické grotesky. V těchto tvůrčích postupech, ne v nahodilosti, jež boří kauzalitu příčin a následků, spočívá překročení naturalistického směru. A právě těmito postupy, které modifikovaly naturalismus, se nechává inspirovat Jaroslav Havlíček.

důvodu oženil, pochází z duševně zatížené rodiny a že nakonec sama nemoci podlehne. Grotesknost dění graduje ve chvíli, kdy slabomyslnost Švajcarova jediného syna není přivoděna následkem genetické výbavy, jak by se logicky dalo předpokládat, nýbrž nečekaně prodělaným zánětem mozkových blan. Souhrou dalších nevyzpytatelných náhod je právě malý Peťa tím, kdo ve své dospělosti má továrnu vlastnit. Protagonista je tak odsouzen k sisyfovské práci<sup>54</sup> – ke správě podniku, kterého se jeho syn pro své idiotství nebude moci nikdy ujmout. Rodové šílenství se posledním potomkem cynicky naplňuje a Švajcarovi odepírá to, po čem nejvíce toužil.

### 3.3.3.4 Motiv ztracené paměti

Identita člověka je utvářena vzpomínkami. V případě, že by se všechny přesunuly do stavu nevědomí (například vlivem úrazu), ztratili bychom spolu s pamětí též identitu. Po mentální formaci našeho já by zůstala jen prázdná nádoba čekající na další naplnění svých potenciálů, včetně těch doposud nerealizovaných. Už bychom nebyli determinováni prožitou minulostí, avšak naše duševní schopnosti či znalosti by se uchovaly, jen by čekaly na příležitost k znovuprojevení. Nově utvářená identita by narážela na tu starou prosakující z podvědomí.

Tento psychologický experiment vyzkoušel Karel Josef Beneš v románu *Kouzelný dům* (1939), v němž se zaobíral otázkou, *může-li v člověku, ztrativším po fyzickém otřesu paměť, přes noc nastat zlom v povaze a v samých kořenech jeho charakteru* (Kunc 1945, s. 34). Benešův román vypráví o mladé ženě, která po letecké katastrofě trpí amnézií. Bez znalosti jména i svého původu se jako dvaadvacetiletá podruhé narodí na moravském venkově v domě učitelské rodiny, obklopena její péčí (především ze strany mladého, doposud svobodného Martina) a idylou tamní přírody. Dům s pamětí sahající až ke čtvrté generaci tak náhle hostí cizinku s přetřhanými rodovými kořeny, dočasně vyřazenou ze své předchozí existence. Na ruinách minulosti, které se v hrdince ozývají pouze formou zmatečných snů, se utváří identita nová. Marie Larišová neovlivněná svým dřívějším já (Marií Ungrovou, dcerou průmyslového magnáta) ani společenskými předsudky či jinými životními zkušenostmi vrůstá do prastarého domu, do jeho staletých základů a tradic a opětuje v něm Martinův milostný cit *s prapůvodní neporušenou silou své bytosti. (...) Tragický defekt se takto proměňuje v jakýsi ráj zapomnění, který dává promluvit lidské duši v její základní netknuté čistotě, jak vyšla*

---

<sup>54</sup> Na komparaci s údělem Sisyfa upozorňuje ve své monografii Nella Mlsová (srov. 2005, s. 164–165).



z rukou *Stvořitelových* (Jedlička 1939, s. 3). V podobném duchu se vyjadřuje též A. M. Píša (1939, s. 15), když konstatuje: *Postavou a příběhem své hrdinky jako by (autor, pozn. V. B.) chtěl dovést, jakou původní ryzostí, nevinnou a kouzelnou, vyniká lidská bytost, jakmile se vymaní ze všeho, čím ji porušila výchova, prostředí, společnost.*

Mariino nové, oduševnělé já pramenící z její vnitřní krásy se nekontrolovaně prolíná (většinou kontrastuje) s rysy předešlé, prozatím v ní skryté identity, jež se bezděčně navracejí z temnot zapomnění a projevují se například gesty vzdoru, hrdým držením těla, sebevědomým tónem, odlišným způsobem vyjadřování či zvláštním výrazem, jenž zcizuje svou nositelku domu pokaždé, když hraje na klavír.

*Martin, stoje o schod níže, vzhlížel k ní s obdivem i s obavou zároveň. Jak se vůči hledě měnila! Nové a nové rysy vystupovaly na ní a činily ji stále složitější. Její vůle se probouzela a odváděla ji za hradby do jejího světa. Byly okamžiky, kdy mu skoro unikala, ale opět se vracela, ano, opět se vracela k němu.*

(K. J. Beneš 1966, s. 106)

Obdobně jako se hlavní hrdinka potácí mezi dvěma tak nesourodými identitami, potácí se mezi skutečností a snem, neví, čemu uvěřit a čemu přisoudit význam iluze či přeludu. Jako by se v Benešově románu ozývala titulní myšlenka z Calderónova dramatu *Život je sen*. Protagonistčina mlčící paměť oprošťující ji od ní samotné rozostřuje v její dvojí, navzájem nespojitě osobnosti i v lidském bytí jako takovém hranice mezi pravdou a pouhým zdáním. Paměť se nakonec Marii vrací při hypnóze, již u ní navodí během svého veřejného vystoupení kouzelník Caligari. I v jeho postavě se střetává skutečnost a klam. Místní publikum, kterému Marie byla představena jako Martinova vzdálená příbuzná, nevěří obsahům magicky otevřeného nevědomí (tomu, že se jmenuje Ungrová a do jejich kraje přiletěla z Bukurešti), avšak bez zábran přijímá iluzi předchozích kejklířských triků. Hráz protagonistčina zapomnění je sice protržena, ale pouze do momentu leteckého neštěstí. Marie po překotně ukončené hypnóze přichází o sedm týdnů prožitých v „kouzelném“ domě. Její nová identita se rázem vytrácí, zůstává po ní jen snový flashback pohlcený opětně nabytou (byť jen zdánlivou) skutečností jejího předešlého mondénního života. To, co dříve pronásledovalo Marii ve snech, je povýšeno na skutečnost a to, co bylo žito jako skutečnost, odchází do snu.

Na psychologickém románu je zajímavé sledovat charakter psýchy v náhle změněné společenské situaci. Zde však, jak upozorňovala dobová literární kritika (viz již zmiňované citace Jedličky a Píši), jde více než o psychologickou věrohodnost o básnické podobenství duše, její prvotní krásy vyvázané z deformovaného světa, navíc vyjádřené sentimentálním patosem a přílišnou exaltovaností. Nad tajuplností lidské psýchy tak vítězí spíše tajuplnost

romantického ladění. Karel Polák (srov. 1939, s. 376–377) je ve své kritice ještě ostřejší, když románu vytýká líbivost kýče a kalkul předjímající filmové zpracování.<sup>55</sup>

S motivem ztracené paměti do románu vstupuje též problém dvojnictví.<sup>56</sup> Poté co dočasně zaniká staré já, se ze stejných osobnostních potenciálů postavy rodí já nové – já dvojníka. V tomto smyslu si však autor ulehčil práci, poněvadž v momentu, kdy se jeho protagonistka rozpomíná na svou minulost, zároveň zapomíná vše, co se odehrálo od momentu letecké havárie po procitnutí z magického spánku. Tím pádem její původní já není konfrontováno s novým já, neřeší se otázka, odkud se vzalo a kam zaniklo dvojnické já, které dokonce v rámci jednoho těla jako by na sebe bralo jiný zevnějšek. Celkové vzezření Marie Larišové je totiž ženštější a krásnější než Marie Ungrové, která se stává pouhým blednoucím obrazem své dvojnice. Zatímco Marie Larišová působí na své okolí až dojemnou krásou, Marie Ungrová je v očích svých bývalých hostitelů spíše jen hezká, dokonce jen zběžně hezká.

### 3.3.4 Motiv dvojnictví<sup>57</sup>

Téma dvojnictví vnáší do literatury již romantismus se svým smyslem pro vše tajemné a mystické. Nových forem pak dualita lidské existence nabývá v dekadenci a expresionismu. Motiv dvojníka souvisí s *romantickou duplicitou světa, jeho rozdělením na reálný svět a sen v jeho fantaskní, magické či konečně démonické poloze*. Spolu s dvojníkem se vynořuje trýznivá otázka, kdo jsem já a kdo ten druhý, jenž se mi ukazuje jako dvojník a svou přítomností prověřuje mou zdánlivou totožnost. Při bližším kontaktu se však „kopie“ nevyjevuje jako pouhá reprodukce daného subjektu, spíše jako jeho druhá (stínová) stránka ve vnějškově podobném či karikovaném těle. *Člověk se ve dvojníkovi opakuje opačně, naruby* a v tomto komplementárním protějšku, byť je mu to nepříjemné, shledává něco bytostně vlastního, skrytě v sobě přítomného (srov. Pomajzlová 1990, s. 143–145).

---

<sup>55</sup> Filmové adaptace se Benešův román dočkal již roku 1939, tedy téhož roku, kdy byl vydán. Hlavních rolí se zhostili Adina Mandlová a Zdeněk Štěpánek pod režijním vedením Otakara Vávry, jenž byl zároveň autorem scénáře, kde oproti literární předloze zvolil happyendové zakončení. Marie ve filmové verzi zůstává v Bítově, před obchodním sňatkem tak upřednostňuje Martinovu lásku a sen o kouzelném domě, za jehož třemi okny poprvé slyšela bít lidské srdce. Svým rozhodnutím v sobě volí Marii Larišovou na úkor Marie Ungrové, své předchozí identity.

<sup>56</sup> Motiv dvojnictví se objevuje už v predešlém autorově románu *Uloupený život* (1935), kde se váže na záměnu sester-dvojčat. Martina ve snaze žít vytoužený život své sestry Sylvy si po její smrti vypůjčuje její identitu a jejím jménem pak sama sebe prohlašuje za mrtvou.

<sup>57</sup> Tato podkapitola je zkrácenou a přepracovanou verzí autorčiny studie *Literární dvojník v úloze cizince* (srov. Brčáková 2018, 85–95).

Olbrachtův druhý, psychologicko-společenský román *Podivné přátelství herce Jesenia* (1919) se na pozadí divadelního prostředí zaobírá otázkou mnohočetné realizace lidské duše a v souvislosti s tím přináší i významově blízké téma dvojnictví. Olbrachtovu pozornost přitahovala schopnost člověka proměňovat či dle potřeby skrývat své já. *Znepokojoval ho sám herecký pud v člověku, to puzení k masce, k přetvářce i sebeklamu, potřeba zdát se jiný, nežli jsem, sama otázka zdání a pravdy* (Píša 1982, s. 27). Psychologická rovina daného románu se váže jak na motiv masky odkazující k herectví či k nepostižitelnosti lidské mysli vůbec (Lantová 1982, s. 263), tak na motiv dvojnictví.

Románoví dvojníci, herečtí protějšci Jiří Jesenius a Jan Veselý, ztělesňují protikladný vztah k životu, morálce i k umění. Zatímco Jesenius se skrze svou sebekázeň odříká života, aby ho namísto spontánního zakoušení studoval z odstupu pozorovatele a jeho obraz umně vytvářel na jevišti, temperamentnější Veselý dělá čest svému jménu, opíjí se i opájí životem, miluje i vraždí a vše prožité, vědomě či bezděčně uložené na dně jeho duše, se intuitivně vynořuje v rámci jeho hereckých úloh. Jako by se subjektivita Veselého, jehož herecké umění nevyrůstá ze školenosti, nýbrž z emocionálně instinktivní podstaty samotného bytí, rozpouštěla v množství jím ztvárněných rolí. Ve spojitosti s tím nás napadá otázka: Kým tedy člověk je?

Pro Ivana Olbrachta je člověk saiským obrazem trvale zastřeným nutkavou potřebou zdát se jiným, než je. Nicméně Olbrachtovi nejde jen o zobrazení vnější lži, jakéhosi ochranného krunýře, pod nímž se tají nezpracovaná traumata (viz postava kontrolora, „milujícího strýčinka“) či lstivé jednání (viz postava Grüna, ředitele předměstského divadla Uránie), ale o tajemství mnohem hlubší, o tajemství lidského nitra, o příčinu samého hereckého pudu. Tento psychologický aspekt díla evokuje otázky typu: Má každý člověk v sobě něco z herce? A pokud ano, jak vysvětlit, že se v rámci svých rolí (divadelních, sociálních) dokáže distancovat vůči sobě samému a přijmout i stylizaci vzdálenou jeho naturelu? Odkud se v jeho maskách bere to cizí či jiné?

Podle Helmutha Plessnera (srov. 2008, 21–28), zakladatele filozofické antropologie, je člověk nalomená původnost, která nemá v moci sebe samu. Tím, že je člověk v rámci civilizačního vývoje kultivován, ztrácí animalitu, instinktivní jistotu zvířete, de facto spojení se sebou samým. Namísto toho získává schopnost své tělo (jeho temperament, charakter) ovládat, jeho prostřednictvím hrát, vztahovat se k druhému a napodobováním zaujmout jeho pozici. Napodobující se stává jiným, aniž by si byl plně vědom své původnosti, již opouští, a aniž by svou novou, socializací osvojenou podobu považoval za falešnou či iluzorní.

S umírajícím zvířetem se v člověku rodí herec, který se skrze jiné stává sebou. Olbrachtova dvojníkovská mystika zviditelňuje takto vedený sebepoznávací proces.

Otokar Fischer (1929, s. 161) charakterizuje námět dvojníka jako *vyličení, která se člověk ve skutečnosti nebo v obrazivosti setkává s jiným, kdo má rysy jeho těla a znaky spřízněné s jeho duševním životem a kdo mu svou podobností fyzickou nebo svou povahovou příbuzností je záhadný a mučivý*. Mezi Olbrachtovými protagonisty funguje dle O. Fischera záhadný vztah komplementárních bytostí. Na rozdíl od dvojníků vzájemně znesvářených vládne mezi těmito podivné až mystické přátelství, které v závěru románu propojí ony párové duše v jednu úplnou bytost.<sup>58</sup>

Jan Veselý: *Teprve teď vidím určitě (...), že my dva jsme vlastně jediným člověkem. Nikdy dvě lidské dlaně nezapadaly do sebe tak přesně jako naše, nikdy se dvě dvojice očí nedoplňovaly tak krásně, nikdy dva úsměvy, Tvůj moudrý a ke všemu shovívavý s mým vášnivým (v ‚dobrém‘ i ‚zlém‘ smyslu slova), netvořily jediný tak čistě lidský*.

(Olbracht 1982, s. 149–150)

Postava Veselého pochází z rodu novoromantických, svobodomyšlných tuláků Maxima Gorkého.<sup>59</sup> Ztělesňuje iracionální, pudovou část lidské osobnosti, kterou Jesenius oproti němu potlačuje rozumem a vůlí. Dvojpólovost románu přímo vybízí ke schematické redukci protagonistů na kladný a záporný element lidství. Toto vnímání postav se v rámci jejich znakovosti umocňuje mimo jiné v symbolicky pojaté barvě očí (modré oči Jesenia versus černé oči Veselého). Etická intence aktérů však není jednoznačně naplněna (viz popis Janova úsměvu ve výše citované ukázce). V souladu s tím si A. M. Píša (1982, s. 34) příhodně všímá, že chaoticky rozporná a nevypočitatelná „dionýská bytost“ Jana Veselého *svévolně žije mimo dobro a zlo*.

Motiv vlastní, svévolně vymezené morálky v kombinaci s dionýstviem výstižně charakterizuje nezávislého ducha Jana Veselého, volnomyšlenkáře a anarchistu, jenž svým životem (i postojem k němu) naplňuje učení Friedricha Nietzscheho (v knize však

---

<sup>58</sup> V souvislosti se znovuzrozeným Jeseniem, do něhož za mysteriózních okolností vstupuje duch popraveného druha Veselého, aby ho obrodil svými výhradně kladnými vlastnostmi (vášnivostí, aktivním přístupem k životu), si ideologicky podmíněná kritika více než psychologických rysů všímala společenského aspektu románu, manifestačního vytvoření příkladné literární postavy, která od osamocení směřuje k družnosti a k nadosobním cílům pospolitě práce. Například Miloslav Nosek (1960) ve své studii Ivan Olbracht ve vývoji české předválečné prózy sledoval *otázky překonávání individualismu*, v daném románu mapoval *přerod jedince k citění kolektiva, zrod hrdiny, zbavujícího se dosavadního individualistického postoje ke skutečnosti, cestu individualisty k nadosobním závazkům*, vyzdvihl scény (pro levicově orientovaného Olbrachta příznačné), v níž *obrozený herec Jesenius pociťuje solidaritu s dělníky spěchajícími do práce*, a v neposlední řadě věnoval pozornost tzv. novým lidem, kteří odhodili vlastní zájmy a zaměnili je za kolektivistické hodnoty společnosti.

<sup>59</sup> Na inspirační vliv Maxima Gorkého a jeho bosáckých povídek, na počátku století u nás překládaných, upozorňuje ve své studii Jiří Opelík (1965, s. 277–278), který postavu herce Veselého řadí do galerie zlých samotářů, jimž *Gorkij nebyl otcem*, byl jim však *porodní babičkou*.

nejmenované). Veselý pohrdá křesťanským asketismem, sebeodříkáním, konvencemi, které z člověka dělají poslušného stádního tvora, a z pozice nihilisty obhajuje právo jedince na jeho svobodnou vůli: *Co na tom záleží, bratře, jeví-li se (tvůrčí jiskra v nás) plozením nebo vražděním, stavěním nebo žhářstvím... dobráctvím Jeseniovy nebo žoldněřskou nezřízeností Veselého?* (Olbracht 1982, s. 72)

S těmito ideami Nietzscheovými, které v meziválečné Evropě našly úrodnou půdu pro rozmach fašistických hnutí<sup>60</sup>, koketuje výstřední spisovatel Josef Kavalský, jedna z hlavních postav psychologicko-politického románu *Sedmkrát v hlavní úloze* (v USA 1942, v ČSR 1946) od Egona Hostovského. Důvod, proč Kavalský navazuje styky s hitlerovskými pohlaváry, s tzv. Bratrstvem nového řádu, tkví v jeho dekadentní touze po výlučnosti, moci, radovánkách, v touze balancovat na ostří nože, zažívat vzrušení z okraje propasti, být vytržen z nudy a tradic. Právě tuto vizi budoucnosti, takto pojaté poselství chce v roli podivného až ďábelského mesiáše zvěstovat svým sedmi blízkým, v jejichž životě hraje hlavní úlohu (odtud titul románu). Paradoxně však ani sám není do věcí příštích (do plánovaných nehumánních zločinů) zasvěcen.<sup>61</sup> Suitu svých příbuzných a přátel Kavalský vnímá jako miniaturní parlament evropských pacientů. Avšak spása jím (a jim) přinášená se v náhle vyjevené, zrůdné podobě zákonitě obrací proti němu samému. Kavalský dostižen pocitovanou vinou umírá v newyorském exilu, ironií osudu coby pacient předměstské nemocnice (tedy ve stavu nemocného a chudého, ve stavu, který chtěl svým poselstvím vymýtit).

Dalším románovým protagonistou je Jaroslav Ondřej, literární kritik a antifašista, navíc člověk věřící, zároveň dvojník Kavalského, sedmý člen jeho družiny. Avšak autorovým záměrem není v Ondřejovi ztělesnit dobro a v Kavalském čiré zlo. Egon Hostovský se brání takovému etickému schematismu, dokonce i u postav, které představují povahové či politické antipody. U Hostovského není *dobra bez příměsi zla a zla bez příměsi dobra* (Kautman 1993, s. 45). Pod inspiračním vlivem Dostojevského ukazuje zpravidla na intelektuálně vyspělých povahách polaritu vědomí, ne ve smyslu patologické schizofrenie, nýbrž ve snaze odkrýt zcela přirozený, byť protiřečící si potenciál lidského Já (srov. Kautman 1993, s. 5). Postavy Ondřeje a Kavalského jsou projevem dualistické duše rozložené do dvou bytostí, nezávisle na

---

<sup>60</sup> Ponechme stranou otázku, zda Friedrich Nietzsche byl, či nebyl sympatizant německého fašismu.

<sup>61</sup> Hlubší vhled do učení „nového řádu“, do jeho šovinistického extremismu, přichází až po letech vyjednávání, na podzim roku 1933, na závěrečném shromáždění „Bratrstva“, kdesi v neznámé zemi, v prostoru kaple, kde oltář je nahrazen portrétem Adolfa Hitlera a zlatým hákovým křížem. Teprve tehdy a tam se představitelé evropské kultury, vědomě či bezděčně zapojení do formování „Bratrstva“, dozvídají pravdu o záměrech tajného spolku, jenž ve jménu nacistické ideologie pokřivil myšlenky jejich životního díla. Pod tíhou náhlého prozření se Kavalský, který v hitlerovském fašismu hledal pouze exkluzivitu nového životního stylu či systému, nervově hroutlí. V reakci na zhoubný vývoj situace začíná psát apokalyptický román *Podzemní chodba*, v jehož fantaskně alegorických obrazech ohlašuje události nadcházející.

sobě žijících, leč osudově propojených. Ne náhodou je Kavalský menší a hubenější než jeho dvojník, v pozorovateli budí dojem Ondřejovy karikatury. Temnější část svého já člověk většinou potlačuje, a proto literární postavy, které ji ztělesňují, bývají vypořádány jako menší, konstitučně slabší (viz postava Stevensonova Hyda). Ovšem zatímco Edward Hyde zosobňuje ryzí (v Jekyllovi skrývané) zlo, démonický intelektuál Kavalský, typ prokletého básníka, vášnivého titána, hledače extatických prožitků, má v sobě navíc něco z odpovědnějšího Ondřeje a obráceně.

*(...) Kavalský ve mně nestvořil nového člověka, nýbrž jenom jej probudil a odkryl. Na dně duše jsem se podobal Kavalskému už dávno předtím, než jsem k němu přilnul a dal se jeho cestou.*

(Hostovský 1998, s. 28)

Dvojník zrcadlí svému protějšku to cizí a jiné, přesto v něm skrytě přítomné. V souladu s tím obě hlavní postavy (subjekt i jeho objekt) nejeví známky jen tělesné, ale především duševní či duchovní spřízněnosti. Kavalský je světoběžník neznámého původu, postava bez domova. Oproti tomu Ondřej je sice znalý svých předků a rodné půdy, ale dobrovolně z ní vykořeněný. Jedno jeho já cítí silné emocionální pouto k domovu, ve druhém jeho já tluče tulácké srdce, jež ho propojuje s Kavalským a činí z něj vnitřně nezakotveného cizince.

Obě hlavní postavy rovněž spřížňuje zájem o fenomén předstíraného života. V románu Kavalského či v zamýšlené eseji Ondřejově však nejde o předstírání ve smyslu hrabalovského pábení, při němž si postavy tokem řeči kompenzují to, co jim osud odepřel, nýbrž o přepodstatňování přirozeného světa ve fikci, která je výsledkem myšlenkových konstruktů (konvencí; sociálních, etických či náboženských norem; stereotypních mentálních schémat; filozofických systémů; ideologie) a „padělaných slov“, tj. slov, jimiž se skutečnost nezprostředkovává, ale záměrně deformuje. Téma předstíraného života upozorňuje na schopnost člověka vědomě či bezděčně vytvářet fikci a zaměňovat ji za realitu. Člověk se tím odcizuje přirozenému světu, žije v systému falešných domněnek a hodnot, přitom však věří, že je účasten pravdy. Život se mění v hru, v níž každý figuruje jednak jako její hlavní postava, z této pozice tedy nutně nese odpovědnost za svou roli (to je mimochodem odpověď Hostovského na otázku, kdo je vinen za druhou světovou válku), jednak jako divák svého příběhu promítaného na plátně. Ovšem žádná z hereckých úloh nemůže být nikdy hlavní, poněvadž pokaždé jde pouze o úlohu, nikoliv o životní identitu.

### 3.3.5 Motiv hry a masky<sup>62</sup>

Obraz rolově stylizovaného života sledujeme na tvorbě Ladislava Fukse, renomovaného autora psychologické prózy, jejíž žánrové postupy aktualizuje o prvky detektivky, hororu a absurdní grotesky. Pro Fuksův fikční, divadelně (panoptikálně) pojatý svět, obývaný duševně narušenými, rozpolcenými či abnormálně senzitivními postavami, platí, že klame a chce být klamán. Otcové – Kopfrkingl (*Spalovač mrtvol*)<sup>63</sup>, Heumann (*Příběh kriminální rady*) – v něm vraždí vlastní syny a nejen v aktu těchto zřůdností se stírají hranice mezi zločinem a mesiášstvím, klamem a sebeklamem. Fuksovi protagonisté jsou odsouzeni žít ve strachu, kterému buď podléhají, nebo se na jeho politice sami podílejí. A je to právě strach, nejhorší negativní emoce, rodící se ze zla a plodící další zlo, co znehodnocuje vztahy postav tím, že jejich přirozenost převrací v hru rolí.

Zlo v *Myších* personifikuje diktátor Rappelschlund a jeho běsové Nabule a Wezr, adaptované děti Natálie Mooshabrové, vdovy po pivovarském kočím, ve skutečnosti však pronásledované kněžny. Titulní protagonistka, která po celou dobu svého skrývání zakouší pocity strachu, ať ze strany státního aparátu, či svých dětí, sama zatouží strach vzbuzovat. Figurovat v systému, před nímž v masce prosté ženy užívá azyl. Coby dobrovolná agentka podivné instituce Péče zastrašuje vyšetřované chlapce i jejich matky. Octli jsme se v bláznivé inscenaci, kde hlavní postava je sice obětí režimu, ale současně jeho horlivou přísluhovačkou, a kde zlo, před nímž hledá úkryt, ve své nevědomosti osvojuje za vlastní.

Počáteční známky zla se projevují již v chladné a nepřístupné povaze otce ve *Variacích* a ve vystupňované formě v *Příběhu*. Se strachem se oba chlapci, Michal i Viki, vracejí domů, očekávají otcův příchod a snášejí jeho přítomnost. Viki se o svém otci nevyjadřuje jako o otci, nýbrž jako o „něm“ a vypravěč – reflektor, jenž má v mnohých pasážích svou perspektivou blízko k chlapcově vnitřnímu hlasu, jako o kriminálním radovi. Právě strach z otce a odosobnění rodinného soužití předchází zbrani v mladíkových rukou i jeho třesoucímu se prstu na spoušti. Viki, který se otci touží pomstít za citová příkoří, totiž nachází svou jedinou naději v plánech, v nichž sám strhává vrahovi masku, či v nichž si ji dokonce na sebe bere. Záměna reality za fikci bulvární detektivní literatury zapříčiní, že život hrdinů se náhle změní v absurdní hru, která závažným způsobem narušuje vnímání jejich identity. Postavy se v ní chovají jako herci a překrývají vlastní totožnost její novou, rolově

<sup>62</sup> Tato kapitola je upravenou (zkrácenou) verzí autorčiny studie Vztahy Fuksových postav jako role na absurdně stylizovaném divadle (srov. Brčáková 2009, s. 22–26).

<sup>63</sup> O novele *Spalovač mrtvol* se v rámci dané kapitoly nehovoří, pojednáno je o ní v kapitolách 3.2, 3.3.6., 3.4.

determinovanou podobou. Obecně platí, že hraje-li se hra, někdo musí prohrát, jiný zvítězit. Na konci této hry však nebude stát žádný vítěz. Jen poražení.

Viki tak dlouho vnímá svůj domov jako vězení, svůj pokoj jako celu a sám sebe jako odsouzence, až se jím skutečně stane. Na svou roli pachatele se pečlivě připravuje. V zákulisí, v otcově pracovně, tajně studuje interní kriminální dokumenty, zhotovuje si *masku dospělého vraha*<sup>64</sup> a obstarává si další nezbytné rekvizity ke svému výstupu.

Kriminální rada Heumann, který zasvětil veškerý čas své práci, nastolování spravedlnosti a ochraně lidského života, se dostává do hry, v níž je okolnostmi donucen lidský život nehájit, ale zabíjet. Ve hře již není reprezentováno jeho „vlastní já“, ale „já herecké“ a „režijní“. Zbylé vlastnosti jeho původní osobnosti, jako jsou zásadovost, neústupnost a přísnost, které do té doby uplatňoval při rodičovské výchově i při výkonu svého povolání, se paradoxně do nového scénáře promítají právě jako důvody, proč se z kriminálního rady musí stát vrah vlastního syna. V ten moment se identita hledaného pachatele ztrojuje a vztah otce a syna se metamorfuje v antagonistické role vraha a oběti. Absurdita hry, kterou oba aktéři spolu vedou, se naplňuje.

Rovněž Theodor Mundstock nevědomě zaměňuje hru za skutečnost. *V knize se tak, jak ve své práci komentuje Jiřina Táborská (1992, s. 286-287), dostává ke slovu princip hry, v tomto případě hry na život. (...) jako by život byl (...) role, která se naučí a pak předvádí.* Protagonista se pohybuje na smyšleném jevišti, kde velikost života degraduje na hru, díky níž se adaptuje na nepřátelský, odlidštěný svět. V duchu její filozofie se však stylizuje do rolí, jež deformují jeho vědomí nejen o sobě samém, ale i o vnější realitě. S motivem hry a herectví úzce koreluje princip mystifikace, který u Fukse sleduje Ladislava Lederbuchová (1985, 1986). Podle autorky je mystifikace ve Fuksově fikci výsledkem chybné interpretace skutečnosti a jako taková nabývá vůči postavě dostředivého i odstředivého charakteru. Protagonisté falešně poznanou realitou mystifikují sami sebe i ostatní figury. *Mystifikace je autorem představena jako síla znemožňující poznání i adekvátní životní reakce a svobodný rozvoj člověka. V krajním případě je lidskému životu smrtelně nebezpečná* (Lederbuchová 1985, s. 76). Vždyť systematičnost hrdinových příprav na koncentráčnické bytí vrcholí praktickým nácvikem prožitku smrti. Sama tato skutečnost je absurdní. Její tragigrotesknost však neustává, a dále graduje scénou, v níž gestapo, které má Mundstockův život ohrožovat, naopak v rámci probíhajícího scénáře jeho život zachraňuje. To, že hra převrací očekávané

---

<sup>64</sup> Maskováním protagonisty se ve své monografii *Ladislav Fuks: Tvář a maska* zevrubně zabývá Aleš Kovalčík (2006, s. 66–70), jmenovitě v kapitole *Maska dospělého vraha*.



chování postav o 180 stupňů (stejně jako v „Příběhu“), ji usvědčuje z její absurdity, jež vychází právě z mylného pochopení okolního dění.

A hrají i postavy v *Myších Natálie Mooshabrové*. Příčinu jejich počínání najdeme v době samotné a v jejich vykonavatelích státní moci. V neznámé, totalitní zemi, kde se ministerský předseda Albín Rappelschlund prohlašuje za mírotvůrce, totiž namísto proklamovaného dobra fungují jen jeho převrácené etické hodnoty. Přetvářka, zlo a strach. Z postav se na jevišti tohoto absurdního divadla stávají herci, kteří dokola opakují tytéž repliky, doprovázejí je týmiž gestickými projevy a prožívají je s týmiž citovým zaujetím, jako by je slyšeli poprvé. Dokonce se i stále stejně oblékají v obavě, aby neporušili nic z mocensky nastavené konformity. Onou konformitou chápe Merhaut (srov. 1989, s. 406) vynucenou společenskou roli, která je v životě aktérů postavena nad jejich skutečné charaktery, lidskost a individualitu. Groteskní karikatura postav tedy konvenuje s jakousi ochrannou kuklou, do níž samy sebe před hrozícím zlem převlékají a s níž nepozorovaně srůstají v takové míře, že nelze s jistotou rozlišit, co je maska a co tvář.<sup>65</sup> *Je to hra, v které však masky tak těsně přilehnou k tváři, že lidé nepoznávají nejenom jeden druhého, ale ani sami sebe. Hra se zmocnila postupně všeho a všech, pronikla do vztahů, do intimity lidí, takže musí hrát stále, nikde nemají od předstírání úlevu* (Pochop, 1970, s. 85).

A právě v tom tkví kámen úrazu. Fuksovy postavy totiž nikdy ze svých rolí nevystupují, nikdy neodkládají své masky ani kostýmy. Kněžna Augusta se za padesát let svého hraní ztotožní s rolí Natálie Mooshabrové, vdovy po pivovarském kočím, natolik, že ve chvíli státního převratu a jejího odhalení není schopna přijmout zpět ztracenou identitu panovnice. Merhaut (srov. 1989, s. 405) ve své recenzi hovoří o formě, která si podmanila obsah. Titulní postava půl století žila ve vězení a půl století upínala svou naději na jediný okamžik. Proč tedy v momentu, kdy se sen stává skutečností, její vůle k existenci slábne a raději volí smrt jako projev rezignace? Možná proto, že na obnovení své původní identity již nemá stará žena, která byla příliš dlouho nucena hrát Natálii Mooshabrovou, dostatek sil. Po spadnutí opony už ve své staré roli nemůže dále setrvávat, ale zároveň se od ní nedokáže oprostít a uklonit se tleskajícímu davu, který skanduje její pravé jméno.

Původcem předváděných bizarností je strach, který nutí postavy hrát. Jejich hra funguje jako forma komunikace, vědomá strategie obrany i útoku, díky níž se protagonisté

---

<sup>65</sup> Technikou kuklení coby prostředkem mystifikace se v *Myších* zabývá Ladislava Lederbuchová (srov. 1985, s. 83–84). Ve své studii vysvětluje, že kuklení se ve Fuksově pojetí stává výrazným charakterizačním rysem a jako takové překračuje významy dějové mystifikace. Natálie Mooshabrová si v roli pracovnice (dohlážitelky) Péče rozšiřuje šatník o výstřední, esteticky nevkusné modely. Takto oblečená (zakuklená) pak podléhá euforii znovu nabyté důležitosti a ztotožňuje se se systémem, kvůli kterému se před léty musela vzdát své identity, aby v něm mohla vůbec lidsky existovat.

adaptují na mezní situace, ve kterých se tak často ocitají. Vztahy postav jsou v ní suplovány osvojenými rolemi a přirozenost předem daným scénářem.

### 3.3.6 Motiv prostředí

Prostředí je v psychologické próze zachyceno prizmatem protagonistova nitra. V popisu místa se vyjevuje hledisko postavy, její psychické rozpoložení, subjektivní prožívání, hodnocení (to, na co reaguje, jaký tomu přisuzuje význam). Vztah mezi prostředím a hrdinou je v rámci žánru dialektický. Prostředí formuje charakter a hodnotový systém svého nositele a zároveň odráží osobnost toho, kdo ho vlastní aktivitou utváří.

Hostovského protagonisté (nejen postavy emigrantů) hledají domov, k němuž by emocionálně přilnuli.<sup>66</sup> Kamil z románu *Žhář* (1935) se potýká s prázdnotou uvnitř vlastní rodiny, když říká: *Tady u nás něco chybí – nevím co* (Hostovský 1968, s. 120). Jeho matka jako velmi mladá (sotva vyšla z kláštera) se proti své vůli (na nátlak rodičů) provdala do zapomenutého kraje Zbečnova<sup>67</sup> za přízemního hostinského Josefa Simona, člověka bez světonázoru, omezeného dobráka, jemuž sice za čas přivykla, ale v jeho domě (hospodě U Stříbrného holuba) domov nenašla, a to ani po narození dětí, dcery Elišky a syna Kamila. Odcizenost rodinného prostředí demonstruje matčin zvyk nelíbat děti na ústa a před každým svým odchodem zamykat dveře do pokojů. Simonova žena (osamělá, silně introvertní, často plačtivá a svým okolím nepochopená) nelpí na zamčených věcech, ale na tom, co pro ni představují. Její duši totiž zaplňují vzpomínkami na dětství, na ztracený domov.

Tajemná atmosféra hostince U Stříbrného holuba částečně pramení z romantické anonymity žebráků a tuláků, které otec hostí každý čtvrtek, ale nejvíce z onoho podivínského řádu zavedeného matkou. Právě komplikované, citově narušené rodinné prostředí je zdrojem osobní i té metafyzické viny a de facto uvádí žháře na scénu. Vladimír Papoušek (srov. 1996, s. 86–87) hovoří o cizotě domova jako o příčině všech událostí, které probíhají v kruhu, neboť intimita vztahů předurčuje dění v makrostruktuře, jež zpětně zasahuje individuální osudy lidí jen zdánlivě nevinných.

Katalyzátorem rodinných poměrů je příjezd vyzývavé Dory, Eliščinu kamarádky z kláštera, která do stojatých vod Simonovy domácnosti vnáší vzruch. V patnáctiletém Kamilovi vznítí plamen touhy a vzápětí se mu pro něj samý vysmívá. Poblouzněný mladík se

<sup>66</sup> František Kautman (1993) i Vladimír Papoušek (1996), monografisté Egona Hostovského, upozorňují ve svých pracích na symbol domu, bytu, domova, vlasti coby nejfrekventovanějšího motivu autorova díla.

<sup>67</sup> Neexistující městečko odkazuje k severovýchodní, pohraniční obci Zbečník, která je dnes součástí autorova rodného města Hronov. Pojmenování Zbečnov tedy vzniklo zkřížením dvou názvů, a to Hronov a Zbečník.

za své pokoření mstí, vylepuje paličské cedule ohlašující příchod žháře. Avšak ve skrytu duše si tímto aktem chce Doru, která mu připomíná oheň, zasloužit (vykonat pro ni něco velikého) a zároveň tak Zbečnovu nahnat strach, poněvadž věří, že právě obavy o vlastní domovy sblíží ospalé městečko a promění ho v pospolitost navzájem se o sebe starající. Bezděčně tak touží po tom, co nejvíce postrádá. Po intimitě, pocitu sdílené blízkosti. Ovšem netuší, že žhář (schovávající se v předválečné době za podezřelého Prušáka) na jeho výzvu odpoví. Zpětně se tak dostáváme k Vladimíru Papouškovi (srov. 1996, s. 80–81, 86), který v kontextu vybraného románu hovoří o vzájemném prolínání prostorových vrstev (těch z mikrostruktury i makrostruktury), o jejich obousměrném působení a vlivu na dějové události.

Hostovského postavy čekají na slovo, jež by je spasilo a přineslo pozitivní obrat do jejich citově vyprahlých životů (netýká se to pouze románu *Žhář*, ale potažmo celého autorova díla). V závěru námi sledovaného titulu ke spáse hrdinů přece jen dochází. Matka v náhle citovém vypětí, ve chvíli děsu z opuštěnosti obejmě své děti a poprvé je líbá na ústa, děje se tak ve tmě, která jako by symbolizovala moment nového zrození.

Kategorie prostředí hraje významotvornou roli v románu Jarmily Glazarové *Vlčí jáma* (1938). Hlavní hrdinky, osiřelé osmnáctileté Jany, kterou válka připravila o rodiče i o dětství, se ujímá bezdětný manželský pár, stárnoucí despotická „teta“ Klára a její výrazně mladší manžel Robert, uznávaný zvěrolékař i oblíbený starosta slezského městečka. Jana, která přichází odjinud, se tak ocitá pod příbojem dojmů nového prostředí. Jeho funkci v daném titulu vystihla Marie Mravcová (1987, s. 34), když ve své monografii napsala: *Jana nechává na sebe nové útočiště působit a zároveň z něho „čte“ o lidech, kteří v něm žijí, o jejich minulém i přítomném životě.* Hrdinka se postupně seznamuje s panským domem, vpravuje se do jeho řádu, zvyků, pracovních úkonů. Citlivýma a zvědavýma očima si všímá nahromaděných věcí, nad jejichž podstatou vítězí právě ono hromadění, které má okázale demonstrovat blahobyť a společenskou povýšenost jejich majitelky, snad i zastírat její citovou či duševní chudobu, avšak ve výsledku má spíše odpuzující účinek. *V románovém dramatu přestaly být věci zdrojem radosti, neboť se staly fetišem, modlou, výrazem chorobné touhy po majetku* (Mravcová 1987, s. 44). Hrabivě (bez ladu a skladu) nasbírané věci k Janě mluví a spolu s dalšími střípky (odposlechnutými rozhovory, odpozorovaným chováním, zprostředkovanými vzpomínkami) fungují coby indicie, které podkrývají tajemství nerovné, povahově odlišné dvojice – svárlivé, neústupné a sobecké tety Kláry a oduševnělého, leč slabošského otčima, jenž ve své půvabné a křehké schovance nachází víc než jen zalíbení. Jana odhaluje tragédii otčimova zaprodaného citového života uspaného dlouholetou, opakující

se každodenností. Její počáteční soucit s otčímem pozvolna přerůstá v lásku, v plachý, ale vroucí cit.

Marie Mravcová (srov. 1987, s. 35) upozorňuje na některé rekvizity domácího prostředí, jež jsou významem obzvláště zatížené, jinými slovy nejsou pouhou součástí dějiště, nýbrž spoluhráčem postav. Příkladem je motiv široké polstrované židle, na níž teta „trůní“ a jež dotváří její povahopis, obraz panovačnosti. *V závěrečných výjevech se tato rekvizita propojuje s teatrálním gestem umírající, která, ač již zcela zchátralá, odmítá opustit vladařské místo, neboť tím potvrzuje neměnnost svého postavení. Celý život prožila ve lživé sebeiluzi a nyní chce oklamat i smrt* (Mravcová 1987, s. 35). Charakterizační účelnost „mluvících“ věcí (tetiných skříní, sklepů a sýpek zbúhdarma nabitých zásobami), folkloru i dialektu již dříve ve své recenzi registruje Karel Sezima (srov. 1938/1939, s. 93).

Velitelský duch domu čiší z každého jeho koutu, zosobněn je pak tetou Klárou, která nízkým až vulgárním způsobem slídí za cizím neštěstím, plíží se za každým zvukem domu jako stín, pátrá po šepotech a hovorech, nikomu nedopřává soukromí či právo na jeho vlastní náladu, na jeho vlastní život. Dle Sezimy (srov. 1938/1939, s. 92) je její figura *zevně propracovaná až do překreslení*, přesto však zůstává plně lidskou a pravdivou. Na dění spíše vnitřní se naproti tomu soustřeďuje povahokresba Jany a jejího otčima. Jana se ve svém nitru potýká s chaosem smíšených pocitů, v nichž se střetává přichylnost s neláskou k tetě, trýznivá vina s neklidem milostné touhy k otčímovi. Muž je zase přítomností mladé schovanky vytržen z pasivní lhostejnosti, již se dlouhá léta obrňoval proti pravdě o svém manželství. Definitivně prozře v Opavě, kam je odeslán za úřadem zemského rady a kde poprvé (během oslav Matičního dne) pohlédne na svou ženu očima druhých. Avšak Robert není z rodu aktivních hrdinů, vzniklou situaci neřeší, spíše před ní utíká a Janu tak vystavuje zlobné netrpělivosti své ženy, jež se dožaduje brzkého stěhování do Opavy za novým, lepším životem.

Po rozbité iluzi klidu se dům ještě více vzdaluje významům domova a mění se ve vlčí jámu, která aktéry milostného trojúhelníku drží v pasti, z níž je osvobodí až smrt. Robert i Klára, která se nikdy nedozví, že byla tou třetí, umírají takřka ve stejnou chvíli, příznačně na nemocná srdce. Psychicky vyčerpaná Jana nachází útočiště u tamního ovdovělého lékaře. Dodejme, že vlčí jáma může zároveň symbolizovat pokrytectví maloměstského prostředí s jeho předsudky, klevety a pletichy.

V závěru podkapitoly se krátce (pouze prizmatem vytčeného kritéria) pozastavme u Fuksovy novely *Spalovač mrtvol* (1967). Estétství titulního hrdiny se odráží ve vybavení jeho pražského bytu, jenž je opakovaně označován za *krásný*, jídelna za *obdivuhodnou* a koupelna za *nejkrásnější místnost*. Rozšířený příjem za propagaci kremace je Kopfrkinglem

investován právě do zútulnění bytu, konkrétně do koupě obrázků ve snaze udělat domov ještě *nádhernější*. Protagonista svůj primární, soukromý prostor utváří zcela v souladu se svou osobností, neboť i v této (spíše ženské) záležitosti je manželčin hlas odsunut do pozadí. Mezi bytem a tím, kdo určuje jeho design, existuje úzký, obousměrný vztah. Kopfrkinglova záliba v přejmenovávání, tj. v přepodstatňování okolního světa (sám si říká Roman, přestože se jmenuje Karel, ženu oslovuje Lakmé namísto Marie, zahradní restauraci U Hroznýše nazývá U Stříbrného pouzdra atp.), se promítá do podoby, potažmo atmosféry bytu. Přicházející zvenku (neznalý pravidel Kopfrkinglovy významově posunuté signifikace) si zde nemůže být jistý tím, co je co, příp. kdo je kdo. Přikoupené obrazy totiž neslouží pouze k dekoraci, nýbrž i k záměrnému klamání a znejišťování. Portrét nikaragujského prezidenta Emiliana Chamorra je mystifikačně prezentován jako portrét Luisa Marina, francouzského ministra penzí a *dokonalého gentlemana*. V syžetových situacích novely se tak prostupují vlastnosti protagonisty a jeho prostředí s významy děje.

Rozpolcenost titulního hrdiny (nejprve hlásá masarykovskou humanitu, potom vraždí rodinu ve jménu nacistické ideologie, avšak spáchaný zločin interpretuje v duchu mírumilovného buddhismu) oslabuje jeho vědomí identity. Těžko rozhodnout, zda protagonistova vnitřní nevyrovnanost je důsledkem potřeby přizpůsobovat se změně společenských poměrů, nebo zda je příčinou zmíněné konformity. Každopádně prázdné místo v zakoušení vlastního já může být maskováno květnatou mnohomluvností, okázalou sebe prezentací, která po čase přerůstá v umění mystifikace (ve významech klamu i sebeklamu). Zakódované mechanismy pak Kopfrkingla nutí verbálně přepodstatňovat nejen vlastní osobnost, ale i okolní skutečnost – například vydávat portrét nikaragujského prezidenta za portrét francouzského ministra, toho pak za dokonalého gentlemana, jež lze nahradit jiným dokonalým gentlemanem – Vůdcem. Důvod, proč Kopfrkingl má ve svém bytě obraz Adolfa Hitlera, se tak nejeví být politickým, zdánlivě se nevztahuje k protagonistově stranické příslušnosti, neboť je prezentován coby adorace mužské kultivovanosti. Jak vidno, detaily nejsou pouhou dekorací či doplňkem celku, naopak se podílejí na jeho spoluutváření, vtiskávají mu punc osobitosti svých tvůrců a zpětně pak působí na jejich myšlení či vnímání.

### **3.4 Pokus o vlastní definici žánru**

Na základě slovníkových definic, odborných studií, statí, recenzí či sborníkových příspěvků a vlastních dílčích interpretací se pokusíme vymezit vlastní pojetí žánru.

Psychologický román je žánrová varianta románu, která do centra pozornosti staví duševní život hlavního hrdiny, jeho logicky neslučitelné a proměňující se obsahy. V psychologickém románu jsou tudíž syžetové situace komponovány tak, aby zpřístupnily protagonistovo nitro a obnažily jeho skryté motivace či vnitřní konflikty. Právě vnitřní perspektiva postav je využívána v narativních strategiích přímého vypravěče nebo reflektora, v nichž funguje jako médium děje, prostředí i času. Hojně uplatňovaný iterační princip navíc umožňuje subjektivní hlediska zúčastněných aktérů střídat a kombinovat s odstupem autorského vypravěče. Povahové rysy hlavní postavy se velmi často modelují v hloubce prostupujících se časových vrstev subjektivně prožívaných. Pro psychologickou prózu je více než pro jiné žánry příznačná retrospektiva. Hrdina ve stavu vnitřního pohroužení znovuprožívá minulost a na pozadí reminiscenčního děje pak bilancuje svou současnou situaci, kupříkladu hledá příčiny, jež vedly k jeho osobnostní proměně, odcizení, ke ztrátě identity, životní stability atp. Ovšem kontemplativní obrazy postav neobstojí jako určující znak psychologického románu, pokud se psychologie postav podřizuje ději, a ne naopak.

Klasický psychologický román se vyznačuje analytickým charakterem. Sebereflexe hlavních figur zde zaujímá rozsáhlé textové pasáže, na nichž se v případě vyprávěcí třetí osoby podílí vnitřní monologizace. Postupy psychologické introspekce metamorfuje již psychologická próza 60. let, která se pod vlivem existencialismu tematicky i poeticky inovuje. Můžeme tedy hovořit o existencialistických modelech psychologické prózy autorsky zastoupených například v tvorbě Arnošta Lustiga, Ladislava Fukse nebo Alexandra Klimenta. Vnitřní svět protagonistů je zde odkrýván na pozadí mezních situací, jimiž nutně nemusíme myslet události na frontě či z dějin holocaustu, ale i stereotypizované činnosti každodennosti.

Osudy Lustigových hrdinů v povídkovém souboru *Démanty noci* (1958) jsou spíše předváděny než vyprávěny. V mezní zkušenosti ghatt a koncentračních táborů se vyjevuje obnažená psychika a v ní probíhající konflikt etických, pudových, racionálních i emocionálních složek, aniž by se vedly detailní sondy do duše postav.<sup>68</sup> Při čtení Fuksova *Spalovače mrtvol* (1967) není čtenář dokonce vůbec vpuštěn do protagonistova nitra, místo toho je odkázán na patetickou, květnatou řeč, jež přepodstatňuje charakter svého nositele i okolního světa a jejíž obsahy není možné konfrontovat se skrytými pohnutkami, neboť formální stránka textu nabízí minimum vnitřních monologů. V kontextu psychologické prózy jde o unikátní fenomén. Autorovi se podařilo v rámci mystifikačního narativu zastřít vnitřní

---

<sup>68</sup> To samozřejmě neplatí pro jiné tituly autorovy psychologické prózy – například pro knihy *Dita Saxová* nebo *Z deníku sedmnáctileté Perly Sch.*, které jsou na metodě introspekce vystavené.

svět hlavního hrdiny tajemstvím, znejasnit jeho psychologickou charakteristiku, a přitom vytvořit psychologickou studii lidského nitra, jeho dispozic ke zlu.

Aleš Haman (srov. 1995, s. 41) s odkazem na Josefa Vohryzka zdůrazňuje, že Arnošt Lustig vypráví příběh o ghettu jako *o jedné z možných každodenností*, a ne o dějinném momentu, jehož obětí by se měl stavět pomník. U Lustiga se totiž stává hrdinou i sebenepatrnější člověk, který si v podmínkách zápasu o holou existenci *dokáže vytvořit normu vlastní důstojnosti, normu mravního vědomí, svědomí*. Též Ladislav Fuks ve svých prózách (nejen okupačních) estetizuje všednodenní rutinu, do níž vstupují velké dějiny, avšak řád opakujícího se mechanismu nepřerušují. Obrazy každodennosti se staly předmětem psychologické analýzy u Alexandra Klimenta.<sup>69</sup> Již autorův debut, novela *Marie* (1960), je intimní zpověď titulní protagonistky, která na pozadí vzpomínek i současné situace reflektuje své manželství, postupně odcizované v pomalu plynoucí, ritualizované všednosti. Děje se tak v asociačním toku myšlenek, který odráží psychický stav hrdinky.

Literární věda, jež po únoru 1948 inklinovala k metodě dialektického a historického materialismu, sice připouštěla mnohovrstevnatost psýchy, ale podřizovala ji sociálně-historické determinaci. Je bezesporu zjevné, že vnější svět zasahuje protagonistův svět vnitřní a že tento sociálně-historický aspekt v podmíněnosti psychiky hraje důležitou roli, ale nutně ne nejdůležitější. Psychologickou prózu více než politicko-spoločenské poměry zajímá dramatická změna v nich, která psychiku postav aktualizuje (přestrukturovává), a přestože hybatel psychických dějů spočívá v societě, nelze opomenout, že jeden a tentýž sociální stimul evokuje v literárních figurách rozdílné reakce. Každá postava se ocitá pod tlakem nejen sociálně-historických okolností, ale také své emocionality či pudů, jež se vymaňují ze sociálního vnímání a podrobují se korekci individuálního, do jisté míry svobodného svědomí. Kolem psýchy protagonistů se tak vznášá tajemství, jež se brání jednoznačnému, logickému vysvětlení a může se vymykat normalitě. Právě psychická nenormativnost postav (včetně stavů duševní vyšinutosti, dispozic ke zlu) stojí v popředí zájmu psychologické prózy.

---

<sup>69</sup> Poznámka o modifikovaných postupech psychologické introspekce neplatí pro existencialisticky laděnou tvorbu Alexandra Klimenta, který v duchu tradice respektuje formální aspekty sledovaného žánru.

## 4. Psychologický román jako učivo

### 4.1 Učivo

*Pod označením učivo (učební látka) se tradičně rozumí souhrn poznatků, vědomostí a dovedností, které učitel předal žákovi a které si má žák v průběhu výchovně vzdělávacího procesu cíleně osvojit v podobě vědomostí, dovedností a návyků. V širším pojetí do učiva zahrnujeme – vedle vědomostí (fakta, pojmy, zákony, teorie apod.) – také dovednosti, hodnoty a všechny zkušenosti žáka, které si v rámci výuky osvojil (Janiš, Loudová 2016, s. 36).*

Jarmila Skalková (srov. 2007, s. 71) vysvětluje, že učivo vzniká zpracováním vědeckých i uměleckých obsahů do obsahů školního vzdělávání. V tomto smyslu hovoří o didaktické transformaci, která se týká všech edukačních složek – poznatkové, dovednostní i hodnotové. Nejde tedy o pouhý přenos původního obsahu, nýbrž o jeho přetváření ve vztazích vyučovacího procesu, jež se děje vždy s ohledem na vytčené cíle odvíjející se od věkových zvláštností i studijního zaměření žáka, od smyslu učiva pro jeho přítomný i budoucí život a v souladu s tím od role (profesních kompetencí) učitele.

Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 18–19) s odkazem na Jarmilu Skalkovou (ibid.) upozorňuje, že proces didaktické transformace badatelských metod, jejich výsledků a hodnot je v případě literární vědy (potažmo i jiných uměnovědných oborů) specifický, neboť do vyučování vstupuje artefakt jako umělecký komplex, nikoliv jen jako materiál, který by mohl být poznáván výhradně metodou racionální analýzy, syntézy či abstrakce.

### 4.2 Učivo v inovativní (komunikačně pojaté) literární výchově

Jak již bylo konstatováno v kapitole 2.4, inovovaná struktura učiva komunikačně pojaté literární výchovy souvisí s proměněnými metodickými postupy, tj. s tvůrčími interpretačními aktivitami. Jinými slovy změníme-li způsob poznávání umělecké literatury, změníme i obsah literárněvýchovného učiva. Zatímco v naukovém pojetí dominuje poznatková (zejména literárněhistorická) složka učiva čili výkladově zprostředkovaná faktografie (umělecký text zde víceméně plní dokládací funkci), v komunikačně pojaté literární výchově se pozornost přeorientovává na samotný proces komunikace, tj. na četbu a didaktickou interpretaci uměleckého textu. Zmíněné metody včetně tvořivé expresivity jsou pojímány nejen ve smyslu cesty za poznáním, ale zároveň jako samotný cíl literární výchovy,



tedy jako obsah učiva, resp. jeho komunikační složky. Inovační výuka však nerezignuje na poznatky, jak se někdy mylně myslí, jen proměňuje jejich charakter, literárněhistorické poznatky (dříve preferované) vyvažuje literárněteoretickými či estetickovýchovnými.

Třetí složkou učiva jsou hodnoty, běžně *chápany jako odraz významu skutečnosti pro člověka, pro jeho potřeby, zájmy. Vyjadřují tedy vztah člověka ke společnosti, k přírodě a k sobě. Hodnoty jsou základem struktury mravního vědomí, jež zahrnuje objektivní společenské normy chování, včetně vztahu cíle a prostředku, motivaci a hodnotovou orientaci člověka i schopnost analýzy konkrétní situace a sebehodnocení, svědomí* (Veverková in Kalhous, Obst 2002, s. 130). Jak si všímá Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 15), hodnotová složka učiva (obsažena v klíčových kompetencích rámcových vzdělávacích programů) vzniká ve strukturních vztazích mezi poznatkovou a komunikační složkou učiva a svou povahou přesahuje prostor literární výchovy.

RVP G (srov. 2007, s. 11–12) v charakteristice vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (konkrétně vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura) prosazuje budování kompetencí k recepci a produkci uměleckých textů, ke čtení s porozuměním, jímž mají být navozeny hluboké čtenářské zážitky. V cílovém zaměření vzdělávací oblasti jsou v RVP G (srov. 2007, s. 13) vedle sebe kladeny jak požadavky na *utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti*, tak na tvořivou práci s uměleckým textem, *jež vede k porozumění významové výstavbě textu, k jeho posouzení z hlediska stylového, pozitivně působícího na estetickou, emocionální i etickou stránku žákovy osobnosti*, k vytváření návyku individuální četby, *k formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama*. Ondřej Hník (srov. 2014, s. 15–16) citovaný obsah kurikulárních dokumentů komentuje posunem těžiště předmětu od vědomostí k dovednostem i k osobnostním kvalitám žáka, od literárněhistorických poznatků k porozumění textu, na jehož základě je potom možné zprostředkovat porozumění literatuře jako celku. Tím se podle Hníka (ibid.) vzdělávací předmět dostává do intencí osobnostně orientované výchovy.

#### **4.3 Umělecký text jako učivo a umění**

Na tomto místě rozvineme obsah kapitoly 2.4., a to se zaměřením na žánrové aspekty textu, jejich rozdílné poznávání v rozboru a interpretaci. Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 19–48) ve své monografii *Literatura ve škole* řeší otázku vztahu literárního umění a učiva

literární výchovy, sleduje specifickou uměleckého textu, jenž i v roli učiva (v didakticky transformované podobě) neztrácí svou primární, estetickou podstatu. Metodu didaktické interpretace textu vnímá spolu s četbou coby dominantní metodu inovační literární výchovy. Oproti racionálnímu pozorování textu (tzv. rozborům děl vedených striktně v duchu standardizovaných, kanonizovaných výkladů) jí přisuzuje význam komplexně pojaté čtenářské komunikace mezi žákem a literárním dílem. Takto pojatá didaktická interpretace v sobě snoubí oba póly výuky – nejen naukový, ale též tvořivě expresivní, neboť z žáka činí spoluvůrce fikčního světa (konkretizačních individuálních imagenů) a zároveň spoluobjevitele jeho poetiky, odkazů a idejí. Pokud učitel v literárních komunikačních aktivitách nerezignuje na principy pedagogického konstruktivismu, jež mu umožňují žákovská pojetí textu na jedné straně respektovat jako východiska školního literárněvýchovného procesu, na straně druhé je efektivně rozvíjet či transformovat ve smyslu vytyčených cílů, pak interakce s uměleckým textem se potenciálně uskutečňuje ve dvojí kvalitě, v intencích učiva i umění vzájemně propojených.

Viliam Obert (srov. 1998, s. 9–21; 2003, s. 90–91) v té souvislosti upozorňuje na trojí didaktický přístup, který se ve školních podmínkách uplatňuje při propojování výchovné a vzdělávací práce s uměleckým dílem. Řeč je o přístupu ilustračním, informačním a interpretačním.

Ilustrační přístup vyžaduje nejméně aktivního příjemce. Žák z pozice posluchače či pozorovatele bere na vědomí především povrchovou strukturu uměleckého textu, která je mu předkládána dle záměrnosti ilustračního působení. Touto demonstrací jsou povětšinou naplňovány neliterární cíle, které redukuje umělecké obsahy na děj, jímž jsou zasahovány recipientovy emoce a skrze ně pak formovány jeho hodnotící postoje, aniž se zohledňuje estetické provedení textu. V literárním vyučování by ilustrační přístup neměl převládat, poněvadž pojímá text pouze jako komplementární nástroj pro učitelův výklad. Literární text nachází své uplatnění zejména v motivační nebo výkladové části vyučovací lekce.

Informační přístup je zaměřený na rozvoj vědomostí a operativnosti žáka, který v těchto relacích figuruje jako příjemce vykonavatel. Avšak ani v tomto případě žák nesleduje „celý“ text, pouze promýšlí přínos díla na rovině jeho obsahu, z něhož excerpuje věcné informace, které dává do spojitosti se znalostmi z jiných učebních předmětů. Text oprostěný od své umělecké podstaty tak slouží mezipředmětovým vztahům, v jejichž rámci funguje jako prostředek k poznávání skutečnosti. Informační přístup rovněž zahrnuje přípravu žáků ve smyslu jejich práce s učebnicemi a dalšími odbornými zdroji včetně masově komunikačních médií.

Interpretační přístup vyhovuje inovativní literární výchově, rozvíjí totiž komplex interpretačních schopností a čtenářských návyků žáka. Charakterizuje ho orientace jednak na emocionálně-estetický (čtenářský) zážitek, jednak na racionální (analyticko-syntetické) zpracování zjevných i skrytých významů textu. Interpretační přístup by měl v komunikačně pojaté literární výchově, jež žáka směřuje k estetickému osvojení umělecky svébytných textů, dominovat a zároveň se funkčně kombinovat s přístupem informačním a ilustračním.

Viliam Obert (srov. 2003, s. 91) konstatuje, že v těchto třech přístupech k literárnímu textu a k jeho fungování v pedagogické komunikaci hraje důležitou úlohu optimální poměr, resp. soulad mezi estetickou a didaktickou informací, tj. mezi uměním a učivem. Znovu se tak opodstatňují výše sdělené teze o úzkém, vzájemně podmíněném sepětí estetické a didaktické interakce. Obert (srov. 2003, s. 86–89) ve shodě s nimi prosazuje didaktickou zásadu výchozího čtenářského zážitku (prvního nejsilnějšího dojmu), jenž by měl být reflektován v dialogickém vyučování zaměřeném na odkrývání právě těch textových prvků, které ho navozují. Zároveň si však uvědomuje, že gymnaziální (středoškolská) interpretace bere do úvahy nejen zážitkově estetický plán, ale též plán literárněhistorický. Viliam Obert, který ve svých názorech nezapře myšlenková stanoviska Jaromíra Plcha (srov. Plch 1990, s. 15–16), se proto domnívá, že již při aktivizaci zážitkové situace je třeba naznačit literárněhistorické pozadí vybraného textu ve smyslu jeho zakotvení v časových, tematicko-motivických a žánrových souvislostech. Oba didaktici Obert i Plch věří, že tímto způsobem – přes zpřístupněné údaje o autorovi a jeho díle (o literárním druhu, žánru, roku vydání) – dosáhnou psychické připravenosti žáka na interpretaci textu. Jistě lze přijmout úvodní zasazení uměleckého díla do kontextu autorova tvůrčího období za důležité podloží pro interpretační činnost, ale již je diskutabilní, zda zvolený informační přístup je čtenářsky motivační a ve své šíři nutný pro vstup do literární komunikace.

Žánrové vymezení díla před samotnou četbou chápeme jako didaktický problém, nad nímž se nyní v souladu s tématem práce pozastavíme. Je opravdu nezbytné zpravit žáka o literárním žánru již v úvodní výukové fázi, nebo je naopak efektivnější rozpoznávat žánrovou příslušnost textu prostřednictvím recepce a didaktické interpretace? V případě literárního žánru, který je pro žáka známý (oblíbený) natolik, že predestinuje jeho čtenářská očekávání, se nabízí z oněch žákovských prekonceptů vyjít a posléze je komparovat se čtenářskými obsahy utvářenými v konkrétní literární komunikaci. Tento metodický postup se doporučuje obzvláště na prvním stupni, kde se vyučují jednoznačně koncipované žánry (například pohádka, bajka), jejichž charakteristické rysy má žák zvnitřněně vlastní zkušeností. Avšak četba pro dospělé už nezahrnuje jasně profilované žánry jako v dětské literatuře, snad

s výjimkou žánrů hlouběji zakořeněných, příkladem může být dobrodružný román, dívčí román, detektivka nebo dnes velmi oblíbené fantasy.

Není-li žánr jednoznačně uchopitelný a v četbě žáka nemá interiorizovanou podobu (obojí lze vztáhnout k psychologické próze, jež není definitivně ukotvena v žánrových pravidlech či vývojových proměnách a ve školním prostředí se s ní žáci setkávají až ve třetím a čtvrtém ročníku gymnázia, příp. střední školy), je smysluplnější vystavit koncepci didaktické interpretace na myšlenkové operaci indukce. Při hledání a objevování textových rysů (žánrových příznaků) platí, že induktivní metoda je funkční tehdy, pokud žákovy dílčí postřehy získané přímým poznáváním díla jsou průběžně propojovány s výkladově zprostředkovanými poznatky (u psychologické prózy například z oblasti naratologie, psychoanalýzy, psychologie osobnosti, klinické psychologie atp.). Zmíněné informace totiž slouží coby interpretační nástroje potřebné k utvoření žánrového povědomí. Opačný postup, předem sdělený a nadefinovaný žánr, neshledáváme v případě psychologické prózy motivujícím, neboť takto předané obsahy jsou bez předchozích čtenářských zkušeností, na nichž by rezonovaly, emočně indiferentní.

Obterem připomenutý zážitkově estetický plán je v estetickovýchovných předmětech realizován s cílem směřovat žákovi pozornost k uměleckosti díla. Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 43, 45), která vnímá reprezentativnost textu jako učiva ve vztahu k textu jako umění, uvádí, že především v úvodní a závěrečné fázi vyučovacího procesu dominuje text jako umění. V úvodních, apercepčních aktivitách se totiž žák přes vstupní emoční vlnu vyjadřuje k textu, esteticky hodnotí obrazy, motivy, pasáže, jež ho nejvíce zaujaly, a ve své představivosti utváří emocionálně bohaté imageny opřené jednak o vlastní čtenářské či životní zkušenosti, jednak o denotativní rovinu textu. Závěrečná, konkretizační fáze recepce se realizuje v tvůrčí aktivitě žáka, který přes vlastní zásahy do textu (například metodou žánrové transformace či transformace vypravěčské perspektivy) jednak proniká ke smyslu díla, jednak si uvědomuje povahu jeho literárnosti, umělecké jedinečnosti.

K nejproblematictějším etapám estetickovýchovného procesu náleží vlastní interpretační fáze recepce, v praxi často zaměňovaná za rozbor textu<sup>70</sup>. V této fázi totiž dochází ke kritickému zvratu, a to přexponováním poznávacích aktivit, jež narušují či přímo potlačují estetický zážitek jako základ literárněvýchovného působení (srov. Plch 1990, s. 16). Zatímco v apercepční fázi určuje interpretační kroky žák, neboť mluví o takových významech, které si vyžádaly právě jeho pozornost, vlastní interpretační fázi explicitněji řídí

---

<sup>70</sup> Rozborem textu zde míníme formální pojmenovávání jeho poetických jevů bez zhodnocení jejich významotvornosti a estetického účinu.

učitel, který z pozice poučenějšího čtenáře a znalce literárního i kulturního kontextu směřuje žákovi pozornost ke strukturálním dominantám (schematickým aspektům) textu ve funkci učiva. Tato intence učiva se umocňuje v případě učitelova příliš striktního didaktického vedení, jež vymezuje významový koridor textu pouze v duchu oficiálních (petrifikovaných) výkladů, jak jsme již naznačili výše, a nepřipouští jejich čtenářské aktualizace. Komunikační kvalita textu jako umění se akcentuje až v závěrečné, tvořivě konkretizační fázi recepce, kde se opět uplatňuje subjektivní kreativita žáka vypovídající o jeho interpretačním postoji (srov. Lederbuchová 2010, s. 44–45).

Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 61–62) rozlišuje pojmy rozbor a interpretace textu. Zatímco rozbor se zaměřuje na popis jednotlivých stavebních prvků textu, jejich vztahů a uspořádání, interpretace sleduje smysl použití těchto výstavbových složek a jejich tvarování do vyšších celků. Nezkusil navrhuje, aby rozbor textu fungoval jako předstupeň k interpretaci. Avšak tím nemíní úplný rozbor jazykové, tematické a kompoziční stránky textu, který by ve své zdlouhavosti vedl k únavě z jednotvárné práce a navíc by text zbavoval života, spíše přemítá o rozboru pouze takového textového podloží, o němž se opírá poselství díla. V podstatě řeší otázku výběrovosti, aniž by na tuto skutečnost explicitně upozorňoval. Takto pojatý rozbor předsunuje před apercipční aktivity, jimiž naopak Ladislava Lederbuchová (2010) doporučuje příjem textu začít (viz výše).

Jak vidno, Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 63) školní literární komunikaci odvíjí od formy s významotvornou potencí a pokračuje směrem k obsahu. Vzhledem k tomu, že text je prvotně výpovědí o tom, co se děje za jeho hranicemi, fungují čtenářovy vjemy a představy utvářené v apercipci a odkazující právě do mimoliterárního světa coby zdroj této výpovědi, hledaného smyslu literárního díla. Nezkusil se však nezaobírá kvalitou imaginativní roviny žákovské komunikace, jež v sobě odráží limity nedospělého čtenářství a jako taková determinuje způsob přemýšlení o textu, ale rovnou přechází od apercipčních aktivit ke konkretizačním technikám dramatické výchovy, v nichž žáci zúročují představy a poznatky z předchozích fází. Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 27) proto upozorňuje, že při žákovské interpretaci je zapotřebí pamatovat na omezenou životní či čtenářskou (ve vztahu k jiným uměním obecně vnímatelskou) zkušenost teenagerů, která může zapříčinit významově chudší, zato o fantazijní dotvářky bohatší obsahy. V případě těchto pomýlených a učitelem nekorigovaných žákovských prekonceptů a imagenů se aplikace tvůrčích metod (nejen dramatické výchovy) stává buď samoučelnou, nepřispívá k hlubšímu porozumění textu, anebo dokonce kontraproduktivní, rozvíjí falešné vědomí o textu.

Závěrem této podkapitoly konstatujeme, že v literárněvýchovném procesu, jehož cílem je kultivovat literární (potažmo kulturní) i čtenářskou gramotnost žáka, je na učiteli, aby pro recepci uměleckého textu vymezil vhodné sémantické pole, jež by nepotlačovalo individuální čtenářskou konkretizaci, žákovi by umožňovalo subjektivní imaginaci a interpretační dohady – svobodné, ovšem ne libovolné, nýbrž motivované významovou intencí textu. K otevření uměleckého díla by učitel měl nejen nabídnout klíče, ale také by měl garantovat meze takto podníčené interpretace.<sup>71</sup> Oněmi klíči míníme poznatky o poetice textu či o literárněhistorických a kulturně politických souvislostech nutných k pochopení díla.

#### 4.4 Psychologický román jako učivo a umění

Poměřováním vazeb mezi očekávanými výstupy literární komunikace definovanými dle RVP G (2007) a psychologickým románem jako žánrem se pokusíme vyvodit učivovou strukturu psychologického románu (její poznatkovou, komunikační i formativní část), a to s respektem ke čtenářské (potažmo životní) zkušenosti gymnaziálního, popř. středoškolského žáka. Zaměření této kapitoly na gymnázia, popř. střední školy, je dáno specifíčností (sémantickou náročností) psychologického románu, která limituje uplatnění tohoto žánru v roli učiva na odborných (a taktéž na středních odborných) učilištích. Ale samozřejmě i zde platí, že každý učitel by měl poznat čtenářskou úroveň svého žáka a sám zhodnotit, do jaké míry a hloubky může na daném typu školy s psychologickým románem pracovat.

V RVP G (2007, s. 15) se píše: *Žák rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře. Žák rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu.*

Při promýšlení konstruktivistické cesty za poznáním strukturních dominant psychologického románu včetně jejich funkcí a účinku na čtenáře je zapotřebí si uvědomit, že tematické složky textu jsou vzájemně podmíněné, ale jinak hierarchizované než v ostatních žánrech. Zvláště zmiňovaný časoprostor je druhotný, neboť v psychologickém románě je obvykle nahlížen, prožíván a posuzován prizmatem hlavního hrdiny. Právě protagonistova optika rozjitřeného, složitého, rozporuplného vnitřního světa integruje významy textu. Nejzjevněji se projevuje v narativním aktu, který subjektivizuje, a to několikerým způsobem.

---

<sup>71</sup> V této souvislosti jen okrajově připomeňme Umberta Eca (srov. 2004, s. 52–72), který se ve své publikaci *Meze interpretace* ohrazuje proti radikálnímu čtenářsky orientovaným teoriím a vrací interpretačnímu aktu ztracené meze. V daném titulu italský sémiotik vysvětluje, že čtenář je sice oprávněn k nekonečnému množství interpretačních dohadů, ale ne libovolných, nýbrž takových, které z intence textu jednak vycházejí, jednak k její rekonstrukci směřují.

Jednak ich-formou přímého vypravěče, jednak er-formou reflektora, jednak frekventovanou přímou řečí. Učitel by si měl uvědomit (a žák pod jeho didaktickým vedením pak objevovat) dialektický vztah mezi postavou a prostředím, pakliže existuje a je důležitý pro budování protagonistovy charakteristiky. Spojitost mezi obojím se vyjevuje například v momentech, kdy výchozí (rodinné) prostředí (de)formuje osobnost svého nositele, jenž pak osvojená měřítko uplatňuje (byť bezděčně) v hodnocení jiného (cizího, odlišného) prostředí (viz *Neviditelný* od Jaroslava Havlíčka). Povahové rysy hlavního hrdiny se také odráží v jeho obytných prostorech, ve způsobu jejich zvelebování (viz *Spalovač mrtvol* od Ladislava Fukse). Právě z obrazu domácího prostředí lze vyčíst charakter postav, které v něm žijí a vlastní aktivitou je utváří (viz *Vlčí jáma* od Jarmily Glazarové). Na prožívající subjekt je rovněž navázáno střídání časových rovin. Ne náhodou je v psychologickém románu retrospektiva užívána častěji než v jiných žánrech. Její pomocí se totiž konfrontuje protagonistovo minulé a přítomné já. Ve vzpomínkách (v dětství, ve výchově, v odzítí mezních událostí) se hledá klíč k pochopení komplikovaného, normám se vymykajícího nitra, jež svou odlišnou (většinou „červivou“) povahou vybízí k analýze (viz *Černé světlo* od Václava Řezáče). Také děj se v psychologickém románu podřizuje hlavní postavě. Situace (zejména ty mezní) jsou záměrně udělány tak, aby obnažovaly protagonistovu psychiku, která je pak ve svém odmaskování nebo přestrukturování předmětem tvůrčího zájmu.

RVP G (2007, s. 15) v očekávaných výstupech literární komunikace dále uvádí: *Žák při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech.*

Na tomto místě je třeba mít na paměti, že žák se s psychologickým románem systematicky seznamuje až ve třetím a čtvrtém ročníku gymnázia, popř. střední školy. Vzhledem k této skutečnosti lze předpokládat, že nemá o jeho žánrových aspektech hlubší povědomí. RVP G, které u gymnaziálního žáka předjímá kompletně osvojenou žánrovou strukturu, však s touto možností dosud nepoznaných žánrů nepočítá.

Vedle těchto literárněteoretických znalostí o psychologickém románu do poznatkové složky učiva řadíme i historický vývoj daného žánru včetně informací o jeho významných představitelích, kteří ve své tvorbě inovovali jeho poetiku a tematiku. Přestože RVP G ve vytčeném učivu zohledňuje *vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu*, v očekávaných výstupech myslí na chronologický aspekt pouze v souvislosti s periodizací literárních dějin, ale již neakcentuje vazbu na genologii.

Výše řečené doložme na očekávaných výstupech RVP G (2007, s. 15), v nichž se uvádí: *Žák vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury,*

*významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení. Žák vysvětlí specifčnost vývoje české literatury a vyloží její postavení v kontextu literatury světové (vzájemná inspirace, příbuznost, odlišnosti a jejich příčiny).*

Posuzujeme-li literárněvýchovné učivo stanovené v RVP G z aspektu genologického, nutně narazíme na nedostatky. Ukazuje se, že k profesním kompetencím učitele mimo jiné patří invenčnost, jíž zde rozumíme schopnost zaplňovat prázdná místa v kurikulárním dokumentu, tj. přizpůsobovat si očekávané výstupy žáka vlastní pedagogické praxi, vytčeným výchovně-vzdělávacím cílům.

Poznatková část učiva o psychologickém románu obsahuje i neliterární složku, tj. mezipředmětové vazby na psychologii (na psychologii osobnosti, sociální psychologii, psychopatologii a klinickou psychologii atp.), na dějepis (odehrává-li se příběh v minulosti), na základy společenských věd (na etiku, filozofii, sociologii, politologii, antropologii atp.), na biologii člověka (neurologii, sexuologii). Zmíněnou interdisciplinaritu završme zájmem o filmovou výchovu, tj. o způsob a míru adaptovatelnosti psychologického románu. Z úvah o možnostech přenosu literární předlohy do filmu lze vyvodit poznatky estetickovýchovného charakteru.

Plynule se tak dostáváme ke komunikační části učiva, do níž zahrnujeme četbu a tvořivou didaktickou interpretaci čili přímou komunikaci s uměním a konstruktivisticky nastavenou komunikaci o umění.

V té souvislosti citujeme další očekávaný výstup RVP G (2007, s. 15): *Žák samostatně interpretuje dramatické, filmové a televizní zpracování literárních děl.* Výjimečně zde zprostředkujeme též obdobný očekávaný výstup z RVP ZV (2017, s. 24), kde se uvádí: *Žák porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování.*

Formulaci očekávaného výstupu v RVP ZV hodnotíme jako pregnantnější, poněvadž se explicitně zmiňuje o metodě komparace, která brání tomu, aby se filmem v hodině literární výchovy posouval nepřečtený děj knihy a vznikla tak iluze totožnosti literárního a filmového (či jiného uměleckého) díla. Přínos filmových sekvencí v literární výchově totiž spočívá právě v komparaci s literární předlohou. Z toho důvodu je nutné vybrat takovou filmovou pasáž, která dějově (textovým momentem) odpovídá čtené a interpretované literární ukázce. Žáci nesledují pouze příběh, ale též způsob jeho vyobrazení, jinými slovy způsob přenosu verbálního kódu do audiovizuálního. V žánrovém kontextu psychologického románu, jenž je vystaven na introspekci (sondě do duše), se žáci mohou zaměřit například na vnitřní monology postav a jejich přenositelnost do filmu. V roli scenáristů pak řeší tyto a obdobné



tvůrčí problémy. Své nápady a myšlenky sdílí a komparují s řešením, jež ve svém snímku zvolili filmoví tvůrci. Na tomto místě je dobré žákům vysvětlit, že ani scenárista, ani režisér nutně neusilují o věrné přepsání literární předlohy, byť se jí motivicky drží, ale naopak si budují prostor pro vlastní uměleckou invenci.

Formativní část učiva o psychologickém románu vzniká ve vzájemně podnětné komunikaci, při utváření a formování postojů vůči vyvozeným poznatkům, jež jsou osvojovány jako hodnotové kvality. Formativní část učiva de facto koresponduje s náplní klíčových kompetencí, které jsou v rámcových vzdělávacích programech stanoveny a formulovány obecně, a to pro všechny vzdělávací oblasti. Každá škola ve svém ŠVP promýšlí, jak se tyto klíčové kompetence dají rozvíjet v jednotlivých vyučovacích předmětech. Například jedna z kompetencí nabádá k řešení problémů. Problémem z aspektu literární výchovy může být problém buď literární, chápaný ve smyslu interpretace textu a reflexe jeho poetiky, nebo neliterární, týkající se analogie mezi fikční a žitou situací. Ve druhém případě žák řeší téma (většinou etického charakteru) v mimotextových souvislostech. Na tomto místě si položíme následující otázky: Která témata v psychologickém románu potenciálně zastoupená mohou v adolescentním čtenáři evokovat zvědavost a zájem? Kterými hodnotami může daný žánr obohatit (ovlivnit) dospívajícího čtenáře?

Atraktivitu psychologického románu spatřujeme v leitmotivu lidské mysli (duše) takřka racionálně nepostižitelné<sup>72</sup>, tedy záhadné, navíc nenormativní (nejen ve smyslu případné vyšinutosti, ale i ve smyslu nekompatibility s odbornými – třeba psychiatrickými – postuláty či se společenskými konvencemi). Psychologický román tudíž láká čtenáře temným tajemstvím, které dráždí a říká si o pozornost. Ono tajemno pramení z neprobádaných míst lidské duše, z jejího nevědomí, jež skrytě determinuje vzorce a motivace chování, pudí svého nositele k určitým cílům. Avšak naše jednání také regulujeme, do jisté míry racionálně ovládáme. K naplnění ozývajících se tužeb volíme prostředky, které konfrontujeme se společenskou morálkou i s vlastním svědomím (tedy morálkou individuální). Konflikt těchto vzájemně působících sil pak estetizuje psychologický román, který pro něj hledá vhodný příběh, časoprostorové kulisy, zkrátka uměleckou kompozici.

Psychologie postav (po vzoru psychologie člověka) je do jisté míry zasahována kulturními a komunikačními stereotypy, politickými idejemi, náboženskými dogmaty, ale

---

<sup>72</sup> Vědní obory, například neurochirurgie nebo psychiatrie, se sice snaží racionálně uchopit a popsat psychické procesy lidské mysli, ale činí tak s vědomím nespelnitelnosti takového úkolu. Špičkový neurochirurg Vladimír Beneš (druhý z generace Benešů) se k danému problému vyjadřuje následovně: *Myslím si, že mozek nikdy nelze poznat, protože nástroj, který na to používáte, to je ten mozek sám. Takže to se vylučuje.* In Hyde Park Civilizace [online]. Premiéra 25. 3. 2017 na ČT 24. [cit. 2019-25-03] Dostupné na: <https://www.ceska televize.cz/porady/10441294653-hyde-park-civilizace/217411058090325/>

v některých ohledech (ve smyslu své biologické podstaty) nepodléhá měnícím se světonázorům, variabilitě životního stylu, neboť je v každé době a za každého režimu nadčasová, v jádru individuální. V lidské psýše jsou totiž zakódované atavistické sklony zděděné po vzdálených předcích. Navzdory tomu, že žijeme v civilizované společnosti, kus zvířete v nás zůstává. Míjíme tím instinktivní touhy po přežití, po uplatnění, po vítězství, které však maskujeme sociálně akceptovatelnými podobami a pod tlakem společenské morálky potlačujeme. Avšak v momentu, kdy politické ideologie legitimizují násilí, a dokonce za jeho projevy odměňují, vynořuje se z hlubin nevědomí ta část lidské psychiky, která doposud spala a čekala na svou příležitost. Nově vyvstalá sociální situace u člověka znovuoživuje touhu po moci, dává mu do ruky zbraň a zbavuje ho odpovědnosti za její užití. Ovšem moderní, civilizovaný člověk své pudové tendence srovnává se svým svědomím, řeší v sobě etické dilema, zda skutečně slouží nějaké vyšší ideji, nebo jen beztrestně ventiluje své nejnižší pudy. Z nastíněného problému navíc vyplývají další otázky, které psychologický román může evokovat. Do jaké míry je lidská psychika odolná vůči zlu a do jaké míry je naopak zmanipulovatelná a přizpůsobivá? A může víra ve vyšší ideu omluvit psychické či fyzické mučení člověka, nebo dokonce jeho zabití?

Psychologický román je disponován k tomu, aby konfrontoval čtenáře s těmito či obdobnými otázkami, aniž by nabízel jejich řešení. Samozřejmě že sémantické gesto (estetická tendence textu, která integruje morální postoj autora) má potenci čtenáře do jisté míry vést a skýtat mu takzvaně pomocnou ruku, ale nikoliv jednoznačná stanoviska k nastoleným etickým tématům. Zpětně tak v rámci formativního učiva potvrzujeme důležitost kompetence k řešení problémů, s níž jsou pochopitelně úzce provázány kompetence další, jmenovitě občanská, komunikativní, sociální a personální. Avšak RVP G, jak již bylo řečeno výše, tyto klíčové kompetence související s formativními aspekty literárněvýchovného učiva nijak nekonkretizuje a s žánrovými výzvami umělecké literatury nepropojuje.

V cílovém zaměření vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* je výchovný (postojově hodnotový) cíl vyjádřen v jediném, obecně definovaném požadavku, aby žák byl veden *k formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama* (RVP G, 2007, s. 13). Tyto hodnoty a postoje však nejsou blíže specifikovány ani v očekávaných výstupech, ani v učivu literární komunikace. Nejen RVP G, ale i ostatní rámcové vzdělávací programy tak vykazují mezery v definování formativní části literárněvýchovného učiva, v jeho usouvztažnění s částí naukovou a komunikativní, a jako takové dostatečně neplní funkci výukové opory. Zejména učitel postrádající schopnost invence nemůže být tímto kurikulárním dokumentem spolehlivě veden.

Zatímco výchova k četbě primárně sleduje informativní cíl (literárněvýchovný, estetickovýchovný), směřuje k utváření čtenářského návyku, výchova četbou formuje stav vědomí žáka, příjemce literárního textu, a to ve sféře jeho eticko-estetického vztahu ke skutečnosti (srov. Obert 1998, s. 192–193). Vzhledem k tomu, že etické hodnoty zobrazené v díle působí nebo mohou působit během recepce esteticky, měl by si psychologický román (ostatně jako kterýkoliv jiný žánr) i v edukačním procesu uchovat status umění. Zrádnost vymezeného učiva totiž spočívá v oklešťování estetických dispozic textu. Učitel se snaží žákovu pozornost zacílit především k vzdělávací potencialitě textu, ale mnohdy tak činí na úkor jeho primární čili estetické podstaty. Nicméně i s metatextem lze v literární výchově (zejména při vhodně zvolené interpretační metodice<sup>73</sup>) nakládat tak, jako by nebyl didaktizovaný. Umělecký text pak na svého příjemce působí nejen vlastnostmi učiva, nýbrž všemi kvalitami, které má.

---

<sup>73</sup> Interpretační metodiku vhodnou při práci s psychologickým románem řešíme v 7. kapitole Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu. Její praktickou aplikaci s důrazem na reflektivní dialog (řízené čtení) pak představujeme v přílohové části.

## 5. Psychologický román v učitelově přípravě na výuku

Komunikativní, konstruktivisticky pojatá literární výchova klade vyšší nároky nejen na žáky, ale v první řadě na učitele, který přestává být garantem pravdy a namísto toho vstupuje do role garanta metody. Obecně platí, že dominantními metodami inovativní literární výchovy jsou (měly by být) četba a didaktická (literárněvýchovná) interpretace. O koncepci didaktické interpretace rozhodují čtenářské dovednosti a zájmy žáka, tematické i poetické zvláštnosti textu, strukturace učiva vyplývající jak z předchozích determinant, tak ze čtenářských i profesních kompetencí učitele.

### 5.1 Psychologický román versus čtenářské kompetence adolescentů

Ve vztahu k psychologickému románu nejprve reflektujeme úroveň komunikace a oblibu literárních žánrů v recepci žáka. Výzkumy adolescentního čtenářství sice prokázaly dominanci relaxační funkce, nechuť teenagerů k intelektuálně náročnější literatuře, přetrvávající fixaci na věcně sdělnou rovinu díla, čtenářskou zálibu buď v sentimentalitě, nebo v dějově akčních, dobrodružných příbězích (viz kap. 2.2), přesto se však domníváme, že adolescenti, zvláště gymnazisté, jsou při fundovaném didaktickém vedení schopni komunikovat i s významově náročnějšími literárními díly, než která preferují ve své četbě. Vyjádřenou domněnku sice nemůžeme podložit odbornou literaturou, pouze postřehy z vlastní pedagogické praxe, ale můžeme se tu ve smyslu analogie opřít o výsledky z výzkumu prepubescentního čtenářství. Ladislava Lederbuchová (srov. 2004, s. 111–112; 2010, s. 143–145) v nich dokázala, že nelze ztotožňovat zdroj libosti (to, co se čtenáři líbí – například syžety postavené na příběhu, prvoplánové obrazy komické situace) a komunikační dispozice (čtenářskou kompetentnost žáka, jeho schopnost porozumět dílu z aspektu sémantického gesta).

Díky všestranně pojaté a kreativně vedené didaktické interpretaci by žáci měli objevit, že i četba umělecky ambicióznějšího díla je může bavit, nadto osobnostně posunout a kulturně obohatit. Psychologická próza má podle nás potenciál oslovit adolescentního čtenáře, upoutat jeho pozornost přes atraktivní témata týkající se záhad lidské mysli. Čtenáře totiž dráždí temným tajemstvím lidského já, obnažuje touhy, vášně, strachy vymknuté kontrole, konfrontuje vrozené pudy se vštípenou morálkou, zobrazuje patologické jevy, jež dávají průchod animální pudovosti a zbavují postavu civilizačních zábran. Právě v estetizaci

nenormativnosti, jinakosti, cizoty, ve srážce racionálního a iracionálního, v šokujících obrazech lidského podvědomí spatřujeme motivační impulz k četbě zmíněného žánru. Psychologická próza tedy nabízí vzrušivá témata a zároveň učí číst mezi řádky, podněcuje k hlubšímu zamyšlení. Ale její textové situace jsou oproti preferovaným žánrům zaměřené na nitro postavy, nikoliv na akčnost děje a v tom smyslu od čtenáře (obzvláště adolescentního) vyžadují větší úsilí a soustředění.

## **5.2 Didaktická interpretace uměleckého textu v učitelově přípravě na výuku**

Právě žánrová specifika, která jsou do jisté míry esteticky usouvztažněna s obsahovou i formální stránkou textu, determinují tvar didaktické interpretace – především za předpokladu, že je učitel rozpozná a reflektuje v nich umělecký i didaktický potenciál. Strukturu učiva o psychologickém románu tedy podmiňuje učitelova interpretační dovednost, múzičnost a znalost:

- a) žánrovosti, tj. psychologické prózy jako žánru, potažmo historické poetiky textu,
- b) odborných konkretizací daného díla,
- c) lidské psychiky (psychologie osobnosti, sociální psychologie, vývojové psychologie, psychopatologie atp.),
- d) širších společenských, kulturních, politických souvislostí,
- e) čtenářských dispozic a zájmů žáka,
- f) interpretační metodiky.

Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 135–139) v návaznosti na koncepci Bohuslava Hoffmanna mapuje přípravu na didaktickou interpretaci žákovy četby, v níž učitel ve vztahu k vybranému textu postupně uplatní kromě svého subjektivně laděného čtenářství literárněvědný přístup, dále pak pedagogicko-psychologický přístup a nakonec přístup didaktický. V první přípravné fázi interpretace učitel zhodnotí text jako umění na základě své čtenářské zkušenosti a literárního vzdělání, a to s cílem poznat potenci významové struktury textu v jejím uměleckém tvaru. Učitel, který chce žákovi představit dílo reprezentující určitou žánrovou variantu, tematiku nebo historickou poetiku, se řídí podle parametrů racionálních (která literární díla z této žánrově tematické oblasti a historické epochy jsou natolik podstatná, že by je žák měl poznat prostřednictvím vlastní četby) a podle emocionálně-estetických (které

knihy z dané nabídky jsou mu čtenářsky bližší, snadněji uchopitelnější).<sup>74</sup> Učitel, jenž je vybaven poznatky z vývojové a pedagogické psychologie a především z teorie teenagerovského čtenářství, pak v další fázi přípravy podrobí zvolený literární titul kritériím žakovského vkusu. S ohledem na čtenářské dispozice, potřeby a zájmy žáka posoudí tematickou atraktivnost a interpretační náročnost uměleckého textu. Na základě tohoto hodnocení rovněž určí potenciální komunikační bariéry mezi textem a žákem.<sup>75</sup> V didaktické fázi přípravy pak učitel reflektuje didaktický potenciál textu ve vztahu k očekávaným výstupům žáka podle příslušného rámcového vzdělávacího programu, příp. školního vzdělávacího programu. Z vybraných textových i mimotextových významů stanoví strukturu učiva – její poznatkovou, komunikační i formativní část.

### 5.3 Didaktická interpretace psychologického románu v učitelově přípravě na výuku

Do poznatkové složky učiva o psychologickém románu by učitel měl zahrnout především strukturní dominanty žánru, tj. kategorie postavy a vypravěče. Hledání klíče k porozumění postavě v estetické aktivitě textu je předmětem komunikační složky učiva. Zde více než v jiných žánrech je nutné nahlížet postavu v narativním diskurzu, tj. ve způsobu, jímž je obraz nitra zprostředkován, ptát se na funkci zvolené vypravěčské formy, na význam užití fokalizace, na míru subjektivizace v hodnocení děje, ve vnímání časoprostoru fikce, na důvod protagonistova častého rozpomínání nebo naopak zapomínání atp.

Například při četbě Řezáčova románu *Černé světlo* nebo Havlíčkova *Neviditelného* se učitel může ptát: *Jak ovlivňuje vyznění románu fakt, že jeho vypravěčem je morálně pokřivený hrdina? Změnila by se atmosféra díla, kdyby události byly vyprávěny v autorské er-formě*

---

<sup>74</sup> Přímé poznávání díla je samozřejmě v literárněvýchovném vyučování redukováno na četbu vybrané (většinou čítankové) textové ukázky, která však při podnětně vedené didaktické interpretaci může žáka motivovat k četbě celého díla, k sebereflexi či k přehodnocení pohledu na svět. Učitel, který chce žákovi představit například psychologický román 30. a 40. let (tzv. zlatého věku), se rozhoduje, zda pro tento účel zvolí dílo Jaroslava Havlíčka (např. *Neviditelný*) či Václava Řezáče (např. *Černé světlo*), jejichž poetika má v daných titulech k sobě blízko, nebo zda zvolí sentimentálně laděné, příběhově více vykonstruované romány Karla Josefa Beneše (*Uloupený život*, *Kouzelný dům*) nebo baladicky komornější a dialektismy prostoupenou prózu Jarmily Glazarové (*Vlčí jáma*, *Advent*) nebo existencialistickou, lyricky stylizovanou (od 40. let exilovou) prózu Egona Hostovského (např. *Případ profesora Körnera*, *Žhář*, *Sedmkrát v hlavní úloze*), jež vedle otázek lidského nitra a bytí reflektuje i otázky politické či filozofické a pro svou náročnost se tak řadí k exkluzivnější četbě, nebo dílo jiného autora. V této přípravné fázi (při výběru žánrově i tematicky reprezentativního titulu) hraje důležitou roli učitelova znalost odborné literatury (literární historie, teorie, kritiky), stejnou měrou pak učitelova čtenářská zkušenost a dovednost dílo si „otevřít“ a porozumět mu.

<sup>75</sup> Z žánrového aspektu psychologické prózy mohou komunikační bariéru představovat například nezvyklé narativní strategie, v nichž se střídají vypravěčské perspektivy a časové roviny, nebo kontroverzní povaha postavy, eticky nejednoznačné situace, rozdílnost dobové a současné etické normy, u časově vzdálenějších titulů též zastaralost užitých výrazů nebo syntaxe atp.

(z objektivního nadhledu)? Proč myslíte, že se autor rozhodl pro přímého vypravěče? Jaký význam má podle vás retrospektiva v dané próze? S jakým úmyslem se protagonista obrací za svou minulostí? Proč v románu převládá reminiscenční děj?

Vzhledem k tomu, že obraz protagonistova vnitřního světa je oproti jiným žánrům složitý, dynamický, často rozjitřený, rozpolcený, dokonce vymykající se duševní normalitě, nevystačí si učitel s úkolem: *Charakterizujte postavu*. Pochopení protagonisty psychologické prózy totiž vyžaduje alespoň základní povědomí o struktuře, mechanismech a fungování lidské psychiky, o zvláštních duševních stavech, například o horečnatých denních snech, o halucinacích, o emoční labilitě, o pocitu osamocení, izolovanosti, úzkosti, o komplexu méněcennosti, o schizotypních poruchách atp. Nauková část učiva o psychologickém románu tedy obsahuje i poznatky neliterárního charakteru, především z oblasti psychologie a jejích základních či aplikovaných disciplín.<sup>76</sup>

Psychologie jako samostatný výchovně-vzdělávací předmět, který žákům pomáhá s jejich sebepoznáním, se však vyučuje výhradně na gymnáziích (ale i zde může být pouhou součástí ZSV – základů společenských věd) nebo na středních zdravotnických školách. Právě mezipředmětové vazby na psychologii by měly být při poznávání psychologického románu nezbytnou součástí didaktické interakce, a tudíž i předmětem učitelovy přípravy. Učitelem zprostředkovaná dílčí vysvětlení týkající se otázek lidské psychiky totiž slouží žákovi jako informační podloží pro jeho interpretační činnost. Cílem psychologické interpretace postavy však není vytvoření psychologického profilu člověka, nýbrž jeho obrazu ve fikční literární struktuře. Daná analýza tak získá smysl až s respektem k významovým funkcím postavy ve struktuře románu.

Například v Olbrachtově románu *Žalář nejtemnější* hraje důležitou roli sen coby signifikantní výraz protagonistovy duše.<sup>77</sup> V duchu Freudovy teorie je každý sen maskovaným splněním potlačovaného (třeba i nepřiznaného) přání spícího a podvědomí je v souladu s tím vykládáno jako sídlo našich chtíčů (srov. Freud 1994). Zmíněnou znalost je možné uplatnit při interpretaci vybraného titulu a posoudit význam freudovské teze v kontextu daného díla.

Pokud je učitel seznámený s učením vídeňské školy a ve výuce pracuje s textovou pasáží první kapitoly, v níž se motiv snu objevuje, může se žáků ptát: *Jakou informaci vysílá sen o povaze svého nositele? Koresponduje obsah snu s prezentovaným charakterem komisaře*

---

<sup>76</sup> Mezipředmětové vazby na další předměty (na dějepis, etiku, filozofii, sociologii, politologii, antropologii, neurologii, sexuologii) jsme akcentovali již v kapitole 4.4.

<sup>77</sup> O významu motivu snu v Olbrachtově románu *Žalář nejtemnější* je pojednáno v kapitole 3.3.2.

*Macha? O čem tento rozpor svědčí? Z jaké části (složky) naší psychiky k nám přicházejí sny? Vzhledem k tomu, že se logikou nemůžeme zmocnit svého podvědomí, můžeme kdy poznat celou svou osobnost a s určitostí říct, kdo jsme nebo kdo jsou naši blízcí? Zneklidňuje vás skutečnost, že není možné se dobrat k úplnému poznání sebe samých či svých nejbližších? A chtěli byste znát úplnou, necenzurovanou pravdu o svém charakteru?*<sup>78</sup>

Poslední dvě otázky již sledují formativní učivo. Jak vidno, k jeho osvojování dochází ve vzájemně podmíněné estetické i didaktické interakci. Žáci při četbě a interpretaci literárního díla (zde psychologického románu) zaujímají postoj vůči vyvozeným poznatkům literárního i neliterárního charakteru. Na jejich pozadí jsou inspirováni k sebepoznávání, k zamýšlení se nad otázkami lidské psychiky, k přezkoumání svých hodnotových preferencí, k aktivizaci etického, sociálního i estetického citění či kritického myšlení.

Psychologická próza se také zaobírá pocity méněcennosti. Karel Kukla, protagonista Řezáčova románu *Černé světlo*, trpí kvůli chatrnému zdraví a slabé tělesné konstituci komplexem méněcennosti, jež se snaží maskovat a kompenzovat nadřazeností (manipulací s druhými). Učitelova příprava na didaktickou interpretaci zmíněného textu ideálně zahrnuje zájem o tento psychologický jev. Rudolf Kohoutek (srov. 2007, s. 117) snížené sebehodnocení vykládá v opoře o individuální psychologii Alfreda Adlera, který považoval pocit méněcennosti za důsledek vrozené nebo získané tělesné vady. Tyto vrozené predispozice se podle Adlera dostávají do konfliktu s vrozenou vůlí k moci. Komplex méněcennosti, jak vysvětluje Kohoutek (srov. ibid., s. 118), znamená vždy narušení rovnováhy osobnosti. Každý postižený jedinec se snaží o znovunabytí rovnováhy buď přiměřeně (viz koktající Demosthenes, který se snahou o napravení svého nedostatku stal řečníkem), nebo je-li mu taková kompenzace znemožněna, pak nepřiměřeně, tedy morálně nežádoucím způsobem. Avšak tento způsob vnitřní rozpory osobnosti jenom prohlubuje.

Touha po síle (moci) a zároveň nenávist vůči těm, kteří jí disponují, je soustředěna do postavy Karla Kukly, od dětství neduživého hochy. Příznakovost jeho příjmení (nomen omen) může čtenáři signalizovat masku, přetvářku, skrytý osobnostní vývoj. Zaseté semínko zla v duši klíčí a nenápadně roste, díky prohnanosti ega (intelektu) si podmaňuje to, co jeho nositel nemá, svaly druhých. Ve Frantíkovi Munzarovi získává protagonista svého Pátka (sluhu, ne přítele), a překonává tak nebo spíše zakrývá pocit bezmocnosti. Nemůže-li být malý Karel jako ostatní chlapci (statečný, kamarádský a věrný), mstí se jejich síle tím, že ji manipulativně obrací proti nim samým. Tento intrikánský způsob chování, jehož

---

<sup>78</sup> Uvedené otázky se podílí na koncepci didaktické interpretace Olbrachtova románu *Žalář nejtemnější*, která je prezentována ve druhé příloze disertační práce.



prostřednictvím si kompenzuje svoji nedostatečnost, uplatňuje i v dospělosti při srážce s emocionální a tvůrčí silou. Nemůže-li být milován, pak ničí ty, kteří milují a milováni jsou.

Osvojené základy psychopatologie, ale i Freudovy psychoanalýzy (povědomí o vlivu dětství, výchovy, traumatizujících zážitků na vývoj povahy) mohou pomoci při interpretaci postavy. Vybere-li si takto poučený učitel ke své didaktické interpretaci například konec třetí kapitoly a pátou kapitolu Knihy první (z časových důvodů zkrácenou)<sup>79</sup>, může do své přípravy zahrnout následující otázky. *Jaký dojem na vás protagonista dělá? Po čem touží a čeho se bojí?* Připomeňme si jednu textovou pasáž.

*Vyhledávám rozmišky a štvu ho (Frantíka, pozn. V. B.) do nových rvaček. Rány buchají. Síla trestá sílu, síla se trestá sama, takový je její úděl. Pak někde v koutku si všechno opakuji. Zápasím, biji se, porážím všechny, není hrdiny nade mne. Sen roste a košatí do výše, kam už za ním nemohu dohlédnout, a najednou se kácí a rozpadne, podřít strachem. Byl práchnivý od počátku, v jeho dutém kmeni číhala úzkost jako lasice, a nyní se na mne vrhne. Takovéto je to se mnou. Nesnesu ani snít o síle a odvaze jako jiné dítě.*

(Řezáč 1988, s. 40).

Učitel se může ptát: *Co vás na vybrané ukázce (vypravěčově řeči) – ať už po stránce obsahové, nebo jazykové – nejvíce zaujalo (překvapilo)? K čemu odkazují protagonistovy sny? Musí sny člověka nutně směřovat k něčemu duchovně vyššímu? Co tato skutečnost vypovídá o lidské psychice? Další otázky se již vztahují k páté kapitole jako celku: Jak byste vysvětlili abnormalitu v protagonistově chování, myšlení, cítění? V čem podle vás tkví její kořeny? Jak na své skutky nahlíží protagonista sám? Podle kterých morálních měřítek je posuzuje? Odkud se bere zlo v člověku?*

Tato část dialogu by měla být v didaktické interpretaci funkčně propojena s otázkami výše uvedenými, tedy s otázkami týkajícími se poetiky textu – vypravěčské perspektivy, střídání časových rovin atp. Například: *Proč autor volí morálně pokřiveného hrdinu za vypravěče, když čtenář má tendenci se s protagonistou (zde navíc vypravěčem) ztotožnit? Jak*

---

<sup>79</sup> Závěr třetí kapitoly Knihy první rekapituluje příhodu s potkanem, která předurčila chlapcův další duševní vývoj. Protagonista vypráví: (Pan Horda, pozn. V. B.) *Šel zabít krysu, protože byl řezník, chlap mezi babami, a protože toto zvíře se hnusilo jeho smyslu pro pořádek a čistotu, nutnou jeho řemeslu. A já jsem ji šel hájit, protože jsem se obdivoval její statečnosti* (Řezáč, 1988, s. 30). V řeznickově pěstí (v pěstí dobráka) se bezděčně (ironicky vzato) zrodilo zlo, temná část protagonistovy povahy. V páté kapitole Karel Kukla (jeho vyprávějící já) reflektuje sílu silných a obranu slabých, zpovídá se ze svých tužeb i strachů. Potýká se s paradoxem vlastní psychiky. Sní o síle, které se zároveň bojí. Sní o tom, že jiným bude dělat to, z čeho sám má hrůzu. Předtím (po srážce s řezníkem) se jí jenom děsil, nenáviděl ji, ale netoužil po ní. To se mění se zahájením povinné školní docházky. V první třídě je malý Karel konfrontován s fyzickou převahou Frantíka Munzara. Později si jí úplatky (jídlem) podmaňuje a stává se jejím pánem. Semínko zla puká a protagonista se mstí síle tím, že ji štvě proti sobě samé.

*by se změnila atmosféra i smysl románu, kdyby jeho vypravěčem byl nezúčastněný pozorovatel?*

*Petrolejové lampy*, první román Jaroslava Havlíčka, sice nevykazuje čisté žánrové rysy psychologického románu (prolíná se s románem společenským), avšak z oblasti lidské psychiky přináší zajímavé náměty k zamyšlení – týkající se jednak jinakosti (hlavní hrdinka Štěpa Kiliánová se vymyká svým hřmotným zevnějškem i bezděčně výstředním chováním dobovému vkusu a maloměšťáckým zvyklostem), jednak patologického stavu mysli (protagonistčin manžel, zhýralý hejtman Pavel Malina, se postupně vlivem progresivní paralýzy proměňuje na žalostnou trosku). Právě obraz duševně chátrajícího člověka, jeho „hnilobného mozku“ je z žánrových aspektů psychologické prózy nosnější či objevnější. Jeho prostřednictvím se prozkoumává psychika, v níž postupně začínají dominovat iracionální složky nad těmi racionálními. Pozorování abnormální psychiky je sice vedeno zvnějšku, ale v některých momentech, jež zachycují zejména pokročilou fázi nemoci, proniká do postoje nezúčastněného vypravěče optika prožívajících subjektů. Navíc realistický psychologismus se tu působivě mísí s expresionistickými prvky – choromyslný hejtman je ztotožňován s odporným hmyzem, v halucinačních vizích se hádá s mrtvým tchánem, resp. s jeho znetvořeným přízrakem, který se coby bytost ze záhrobí stává nesrozumitelným, silně ironickým. Podle Nelly Mlsové (srov. 2005, s. 172) je přelud Kiliánovy mrtvolky odrazem protagonistova už rozpolceného vědomí, jeho strachu ze smrti. Právě hejtmanova zastřená mysl (její imaginace vyjadřovaná výrazy „představoval si“, „viděl“) se ve fantaskních (dialogických) výjevech (ale i v jiných textových místech prostřednictvím polopřímé řeči) stává prizmatem vyprávění, prolíná se s jinak dokumentární vypravěčskou perspektivou.

Robert M. Youngson (srov. 2000, s. 25–27), odborník v oboru psychopatologie a psychiatrie, řadí mezi hlavní symptomy neléčené syfilidy (způsobené bakterií spirochétou, která před objevem antibiotik ničila mozkové buňky) nejprve proměnu osobnosti vyznačující se podrážděností, zapomnětlivostí, zhoršenou osobní hygienou, ztrátou zábran, poté její úplnou degenerací, při níž byly v terciárním stádiu nemoci postiženy motorické i intelektové funkce a rovněž se mohly objevit i bludy. V okamžiku, kdy šílenství propuklo naplno, se obvykle vyskytla celková paralýza provázená ztrátou řeči, inkontinencí, neschopností chůze, celkovým třasem, ztrátou smyslového vnímání a tupým výrazem obličeje. Všechny tyto příznaky se až učebnicově naplňují v Havlíčkově postavě hejtmana Maliny.

Učitel, který si k četbě a didaktické interpretaci románu *Petrolejové lampy* vybere textovou pasáž zobrazující pokročilou fázi šílenství (například úryvek ze sedmé kapitoly třetí části knihy, v níž Malinova nemoc graduje a její rychlý spád signalizuje nevyhnutelný odvoz

do léčebny), se může ptát: *Jak se hejtmanova nemoc projevuje? Jak zasahuje jeho mysl a jeho tělo? Co udělala s kdysi úspěšným důstojníkem? Co je nyní zdrojem radosti vojenského vysloužilce? Co destruktivní, racionálně nekorigované tendence vypovídají o lidské duši? Vypravěč mluví o Malinovi jako o „strašlivém mrzákovi“. O kom se říká, že je to mrzák? Označuje se tímto pojmenováním jen tělesný hendikep? Jaké Štěpčiny vlastnosti (v roli manželky, hospodyně, selky) aktivizuje přítomnost nemocného a starost o něj? V čem spatřujete hrdinčinu výjimečnost (i z aspektu genderových konvencí)? Jak byste okomentovali Štěpčin postoj k nemocnému? Byli byste takové posluhy, de facto obětování také schopni?*

Učitel žákům, kteří nejsou znalí celku, zprostředkuje potřebné informace o postavě a s tím související podněty k zamyšlení, tedy vše, co nelze vyčíst z vybrané 7. kapitoly.<sup>80</sup> A dále se ptá: *Jak se Štěpa proměnila od svých mladých let? V textu vybrané kapitoly se píše, že se Štěpa stala praktickou a rozšafnou i v bolesti. Jak tomuto vyjádření rozumíte? Jak mezní situace ovlivňuje Štěpčinu psychiku? Připomeňme si z dané kapitoly další textovou pasáž.*

*Byla také jen člověk, ubohá Štěpka, byla jen prostý, uštvaný člověk, první zvednutí ruky k ráně ji svedlo. Byla již víc než syta toho věčného posluhování. Měla už také právo na trochu klidu. Začala hejtmana odvykat jeho nepěkným zvykům – bitím. Kdysi – jednou – dal se do pláče. Sedla si na zem u jeho nohou a plakala s ním. Plakala pro tak mnohé.*

(Havlíček 1983, s. 294).

*Odsuzujete Štěpu, že si na dementním muži vynucuje poslušnost násilím, nebo ji i v této poloze chápete a na její chování nahlížíte z pohledu obecně lidského? Co všechno je zřejmě důvodem Štěpčina pláče? Ve vazbě na text může učitel s žáky pohovořit též o agresivitě, která je součástí naší instinktivní výbavy, socializací do jisté míry kontrolovanou. V některých případech, jako je tento, však stále funguje coby prostředek k ovládnutí (zvládnutí) druhého člověka, nebo coby ventil frustrace či jiných negativních emocí.*

Znovu připomeňme, že otázky sledující psychiku postav by měly být funkčně provázány s otázkami, jež vedou k poznání poetiky textu, zejména vypravěčské perspektivy,

---

<sup>80</sup> Žáci se dozvědí o groteskním konfliktu v postavě. Štěpka coby mladá, nepříliš hezká, spíše hřmotná dívka z vyšší společnosti podléhá zromantizovaným představám o životě, sama však je vzdálená dobovým ideálům krásy a chování. Vymyká se průměru, liší se svou nepředstíranou srdečností, živelností, veselostí (až hlučností), upřímností (až prostofekostí), sebevědomím (až sebestředností). Na postavě Štěpy je zajímavé sledovat, kudy vedou hranice mezi společensky žádoucími, ještě akceptovatelnými a už nepřijatelnými osobnostními vlastnostmi. Žáci se dále dozvědí o mateřských pudech hrdinky, které ji vehnaly do sňatku se zhýralým bratrancem, hejtmanem Pavlem Malinou, jenž před ní ze zjištěných důvodů tajil nákazu syfilidou. A tak místo toho, aby se protagonistčiny sny o rodinném štěstí svatebním dnem začaly naplňovat, zůstávají neuskutečněny stejně jako svatební noc (a všechny manželské noci následující), nejspíše se převracejí v trapné staropanství vdané ženy. Smutná grotesknost situace nevězí v promarněných tužbách, ale v tom, že právě činem, jímž jich mělo být dosaženo, zůstávají pro svou nositelku nedosažitelné. Se Štěpou, tou emancipovanou, výstřední, trochu pošetlou dívkou, se na Vejrychovsku děje proměna...

a nabádají k uvědomění si jejího propojení s obsahem uměleckého sdělení. Učitel se může ptát: *Kdo je vypravěčem? Jak byste charakterizovali užitou er-formu? Cítíte v ní nezaujatého pozorovatele reportérského typu, nebo se v ní projevují hodnotící tendence? Udržuje si vypravěč odstup od svých postav, nebo se na svět dívá jejich očima?*

Žák by si měl uvědomit tvůrčí možnosti er-formy v psychologické próze. Havlíčkův vypravěč mísí všechny nabízené modalitty. Někdy dokumentuje, jindy zas komentuje počínání hrdinů, vyjadřuje na ně názor, soucítí s nimi nebo je zesměšňuje, ironizuje. Zvolená er-forma se v některých textových pasážích subjektivizuje natolik, že prostupuje optikou zúčastněných postav.<sup>81</sup>

Poslední titul, na který se v této kapitole zaměříme, je román (novela) *Spalovač mrtvol* od Ladislava Fukse. Učitel ve své přípravě na didaktickou interpretaci vybrané prózy upotřebí znalosti o rozdvojené osobnosti či schizofrenii<sup>82</sup> a obranných mechanismech *ego*<sup>83</sup>. K poznávání románu (novely) je dobré využít zkrácenou první kapitolu, v níž se protagonista prezentuje jako milující manžel, starostlivý otec a příkladný občan. Takto utvořený obraz jeho osobnosti prozatím zpochybňuje jen strojenost mluvy a s tím související záliba v přejmenovávání, tj. v předpodstatňování skutečnosti (ta se vydává za lepší, než je), dále pak obsedantní fixace na téma smrti a až příliš hlasitá morálka, jíž se její nositel zaštiťuje. Latentní zlo v protagonistovi spíše tušené než vyjevené dřímá a čeká na svou příležitost, která se dostavuje se změnou politických poměrů. Násilnické ideologie legitimizují nátlakové prostředky (zastřasování, mučení, zabití), tedy zlo v člověku, které už netrestají, naopak za něj odměňují. Pro potřeby didaktické interpretace doporučujeme vybrat z Fuksova románu ještě další ukázkou, například „koupelnovou scénu“ z třinácté kapitoly, která titulního hrdinu ukazuje po jeho proměně jako rafinovaného vraha, pakliže vůbec k nějaké proměně v jeho osobnosti došlo. Také je totiž možné, že jen dobře ukrytá (slovním projevem maskovaná) šelma vyšla z klece a pod vlivem našeptávače (hada) Williho Reinka se v nových společenských podmínkách zmocňuje svého teritoria, vydobývá si cestu vzhůru.

Poté co učitel zasadí zvolené ukázky do kontextu (dějového, historického), objevuje spolu se žáky charakter hlavního hrdiny, jeho zálibu v přejmenovávání (de facto v předpodstatňování vlastní povahy a okolní skutečnosti), jeho životní filozofii, vyznávané

---

<sup>81</sup> Všechny narativní intence er-formy však nelze ukázat na jedné kapitole.

<sup>82</sup> O schizofrenii, která je často mylně zaměňována s rozdvojenou osobností, má smysl hovořit v případě, že rozdvojené (ve smyslu narušené, nepřiměřené, podivné, magické) myšlení a vnímání je navíc doprovázeno bludy, vágním nebo naopak obřadním, metaforickým či jinak komplikovaným myšlením projevujícím se podivnou řečí (srov. Kohoutek 2007, s. 139–141).

<sup>83</sup> Prostředky, jimiž se *ego* zaštiťuje proti nelibosti a jimiž si udržuje kontrolu nad impulzivním chováním, afekty a pudovými nároky, se zabývá Anna Freud (česky 2006) v publikaci *Já a obranné mechanismy*.

hodnoty, vztah ke smrti a s tím spjatou rozporuplnost jeho osobnosti, zpočátku pouze tušenou, později naplno projevenou. Na pozadí třinácté kapitoly se učitel může ptát po příčinách protagonistovy proměny či jeho rozdvojenosti, po motivaci jeho zruďných činů. *Kým protagonista je? Vraždí z lidskosti (opravdu věří, že své blízké smrtí vysvobozuje z ahistoricky předjímaného utrpení, jež by je coby Židy čekalo), nebo ze zištnosti (kvůli kariérnímu postupu, v němž mu brání židovský původ jeho rodiny)? Věří Kopfrkingl svým slovům o spasitelství, nebo jim věřit chce, aby ulevil svému svědomí? Jinak řečeno, lže jen ostatním, nebo i sám sobě?*

Na nejednoznačnosti (až neuchopitelnosti) postavy se podílí též zvolená vyprávěcí situace, jež je determinována mystifikačním záměrem autora. Protagonista, který není vypravěčem svého příběhu, ovládá scénu slovem, de facto ji přes něj tvoří či lépe řečeno přetváří. V rozsáhlých, silně stylizovaných, obřadních projevech konstruuje žitou skutečnost v duchu svých představ či záměrů. Čtenáře však nepouští do své mysli, a tudíž není možné konfrontovat jeho slova s myšlenkami. Oproti žánrovým zvyklostem autor redukuje metodu introspekce na minimum. A vzhledem k tomu, že ani vypravěč, ani vedlejší (značně upozaděné) postavy nenarovnávají obsah Kopfrkinglových slov, jsme jejich moci (mnohdy významově posunuté signifikaci) ponechání napospas. Pozorujeme „dobráckého“ vraha, jenž s úsměvem vraždí členy vlastní rodiny, a nevíme, zda jeho počínání určují nadosobní ideje, nebo osobní prospěch, zda věří ve spasení duší přes vykonaný akt smrti, nebo touto představou jen obelhává svědomí a zjednáva klid vlastní duši. Ať tak či onak, obojí je zruďné. Učitel by měl žákům vysvětlit, že ani víra ve vyšší ideu nemůže omluvit zabití člověka.

Učitel, který si uvědomí propojení narativní strategie, mystifikačního principu a charakteru postavy, se může ptát: *Kdo je ve Fuksově novele vypravěčem? Čí pásmo – vypravěče, nebo postav – je zde dominantní? Jak si vysvětlujete fakt, že se ve vypravěčově řeči objevují stejné výrazy jako v řeči hlavní postavy? O čem tato skutečnost svědčí? Do jaké míry je vypravěč nápomocný čtenáři při budování názoru na protagonistův charakter? Do jaké míry nás pouští do jeho vnitřního světa?*

Učitel žákům zprostředkuje závěrečný děj Fuksovy novely včetně protagonistovy repliky. *„Šťastné lidstvo. Spasil jsem je. Jistě už nikdy nebude na světě pronásledování, nespravedlnost a utrpení, jistě už ne, ani koně... Pánové, teď nastává ten nový řád.“* Na pozadí této ukázky se pak učitel může ptát: *Jak byste okomentovali poslední slova pana Kopfrkingla? Je si Kopfrkingl vědom svých zločinů? Existuje mezi nimi a protagonistovým zastřeným vědomím (halucinace tibetského mnicha; projekce do reinkarnovaného Buddhy) nějaká souvislost? Co víte z psychologie o obranyschopnosti ega?*

Racionalizace nemorálního jednání a zločinů, popření viny, identifikace s vyvoleným mesiášem, to vše může být předmětem další komunikace. Navíc schizofrenie na úrovni umělecké znakovosti může vypovídat o rozdvojenosti života v totalitě. Toto téma týkající se vztahu lidské psychiky a nedemokratického režimu může být reflektováno v dalších otázkách: *Do jaké míry je lidská psychika odolná vůči indoktrinaci totalitních ideologií a do jaké míry je naopak zmanipulovatelná a přizpůsobivá? Fungují nehumánní ideologie skrze své nátlakové prostředky jako původci zla, nebo jako spouštěče (ventily) zla, k němuž jsme predisponováni?*<sup>84</sup>

#### 5.4 Typologie učitele literární výchovy

Typologií učitele literární výchovy se zabýval Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 54–55). Ve svém *Nástinu didaktiky literární výchovy* vymezuje termíny učitel-umělec a učitel-vědec, jež do jisté míry opírá o typologickou opozici učitele „osobního“ (pedotropa) a učitele „učeného“ (logotropa). První typ představuje učitele zaměřeného na žáky a na rozvoj jejich osobnosti. Vytčenému cíli přizpůsobuje výběr látky i způsob jejího podání. Na poli literární výchovy to znamená, že takový učitel preferuje intuitivně obrazný, tvořivý přístup žáků k slovesnému uměleckému dílu (ideálně žánrově či tematicky atraktivnímu). V krajním případě však spolu se žáky setrvává v první významové vrstvě textu, aniž by ji propojoval s tvarovými kvalitami a z obojího pak vyvozoval obecnější poznání. Druhý typ učitele striktně sleduje především předmět svého odborného zájmu, přeceňuje informativní složku učiva na úkor té formativní. Do dialogu vstupuje především s těmi žáky, kteří jsou schopni ho sledovat do hloubek probírané látky. V oblasti literární výchovy se takový učitel zaměřuje na žáky, kteří jsou schopni diskurzivního zvládnutí textu, tedy odpoutání se od jeho věcně sdělné stránky směrem k obecnějším významovým přesahům. Pro ostatní žáky však taková práce může postrádat smysl, neboť v ní převažuje přílišná, na pozadí textu dostatečně nepodložená abstrakce. Z toho důvodu je v pedagogické praxi, jak zdůrazňuje Vladimír Nezkusil (srov. ibid.), záhodno vyhnout se oběma jednostrannostem a umět skloubit přístup „umělecký“ i „vědecký“.

Ondřej Hník (srov. 2014, s. 129) spojuje učitele-umělce s inovativním, uměleckovýchovným pojetím literární výchovy a učitele-vědce (znalce) s tradičním, naukovým pojetím literární výchovy. Dle Hníka je tradiční učitel literárním historikem,

---

<sup>84</sup> Všechny otázky k Fuksově *Spalovači mrtvol* jsou součástí didaktické interpretace, která je spolu se žákovskými výstupy prezentována ve třetí příloze disertační práce.

„pamětníkem“, vykladačem literatury a zprostředkovatelem znalosti o díle, kdežto inovativní učitel preferující přímé poznávání textu je čtenářem znalcem, zprostředkovatelem imaginace a poznání na základě vlastní zkušenosti, koordinátorem četby, tvůrcem a umělcem. Na tomto místě je třeba si uvědomit, že inovativní výuka na znalosti nerezignuje, jen k nim vede žáka jinou cestou. *Zatímco se tradiční pojetí dopracovávalo ke znalostem především přes literárněhistorické poznatky – fakta – podávané frontálně vedeným výkladem, inovativní pojetí se ke znalostem dostává přes vlastní expresi žáka* (Hník 2014, s. 41).

Oba didaktici hovoří o uměleckém i naukovém přístupu k literárnímu textu. Při jeho literárněvýchovném poznávání se brání extrémům obou edukačních poloh, doporučují jejich kombinaci, ale přese všechno více inklinují k přístupu uměleckému, tedy k učiteli-umělci, byť každý ze jmenovaných didaktiků tak činí jinak a po svém. Též Jaroslav Vala (srov. 2011, s. 37) preferuje v literární výchově osobní chápání uměleckého textu, svobodnou komunikaci žáků s literárním dílem, která by v určitých momentech diskuse (v tzv. mrtvých bodech) byla podněcována či rozvíjena učitelem. Obdobného názoru je i Ladislava Lederbuchová (2010, s. 136), podle níž *hlavním úkolem učitele je být „jen“ zodpovědným iniciátorem a patronem žákových interpretačních aktivit v jejich procesu a výsledku*. Jinými slovy učitel má iniciovat a zaštitovat volné čtenářské obsahy, ale nikoliv libovolné.

S výše řečeným souvisí způsob řízení výuky. Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 55–57) vymezuje tři způsoby: liberální, autokratický a demokratický. Liberální způsob řízení výuky spočívá v naprosté toleranci učitele vůči učivu, metodám, cílům a dalším okolnostem. Jakákoliv interpretace v takto vedené (nebo spíše nevedené) výuce je přijímána jako možná. Liberální způsob řízení se častěji objevuje u méně zkušených učitelů jako výraz jejich bezradnosti<sup>85</sup> či povrchního chápání svobody. Na opačném pólu stojí způsob autokratický. V takto řízené výuce učitel zprostředkovává standardizované obsahy literárních děl jako hotová fakta, o nichž se nediskutuje, žákům podsouvá petrifikované výklady a manipulativně je vede k jejich bezvýhradnému přijetí. Také tento způsob výuky je jednodušší (pohodlnější) než demokratický, který staví na komunikačním partnerství mezi učitelem a žákem, na svobodné diskusi s dohodnutými pravidly, jež vyplývají jak z potřeb žáka, tak z výzev textu. V demokraticky řízené výuce, jak konstatuje Ladislava Lederbuchová (srov. 2010, s. 129), učitel z žákova čtenářství vychází, didakticky na něm staví, ale liberálně se mu nepodvoluje. V souladu s tím se autorka ztotožňuje s názorem Vladimíra Nezkusila (2004, s. 57), který

---

<sup>85</sup> Příčina učitelovy bezradnosti může tkvít v jeho odborné neerudovanosti nebo v nedostatečné interpretační dispozici. Obojí učitelé brání hodnotit a kultivovat čtenářské obsahy žáka. Dohodnutá akceptace jakéhokoliv žákova názoru tak může být maskováním vlastní nekompetentnosti, projevem pohodlnosti, neochoty jít do argumentačně podložené polemiky nebo výsledkem nepochopené recepční teorie.

tvrdí, že *demokratický přístup k literární výchově není pouze jeden z možných, ale je jediný možný, poněvadž odpovídá skutečné povaze literatury.*

V ideálním případě není učitel literární výchovy jen čtenářem umělecké literatury, ale též milovníkem (znalcem) umění jako takového. Inovativní výuka si totiž žádá poučeného učitele múzického typu, učitele s širokým kulturním rozhledem, který své žáky dokáže nadchnout jak pro literaturu, tak pro další umění (srov. Lederbuchová 2010, s. 129). Jedině tak může vést žáka ke komparaci literární předlohy a jejích uměleckých (filmových, divadelních, baletních atp.) adaptací. Múzický učitel přistupuje k literárnímu textu nejen jako k učivu, ale též jako k umění (viz kap. 4.3). Ke zvládnutí obojího je zapotřebí estetického cítění, tvořivého i kritického myšlení, interpretačních dispozic. Bez toho učitel literární výchovy postrádá pro své povolání to nejdůležitější. Specifický talent vnímat, odkrývat a reflektovat tvar slovesného uměleckého díla hodnotí Vladimír Nezkusil (srov. 2004, s. 54) jako nezbytné východisko k přenášení této dovednosti na svěřené žáky. Jinými slovy od čtenářské, interpretační a tvořivé aktivity učitele se odvíjí čtenářská, interpretační a tvořivá aktivita žáka (viz kap. 2.6).



## 6. Výzkumná sonda do učebnic literatury

Jan Průcha (srov. 1998, s. 13–19) vymezuje učebnici ve třech edukačních úrovních. Zaprvé jako prvek kurikulárního projektu, zadruhé jako součást souboru didaktických prostředků a zatřetí jako druh školních didaktických textů. V nejobecnějším vymezení je učebnice součástí kurikulárních projektů a jako taková musí naplňovat obsah učiva a cíle stanovené v rámcových vzdělávacích programech. Ve výuce pak coby didaktický prostředek slouží k dosažení obsahu a cílů vzdělávání. Dnes, tj. v éře vyspělých komunikačních a informačních technologií, konkurují tištěným učebnicím multimediální prezentace, tedy učebnice interaktivní, jež využívají vizuálních i zvukových ukázek. Učebnice (ať už tištěná, nebo elektronická) představuje jeden typ didaktických textů. V literární výchově mezi tyto didaktické texty dále řadíme čítanky, antologie, pracovní sešity, didaktické příručky (obsahy a rozборы děl, metodické příručky pro učitele, didakticky zaměřené časopisy), literárněteoretické slovníky, slovníky dějin literatury, audioknihy, audiovizuální materiál (záznamy filmových, dramatických či jiných adaptací literárních děl).

Jan Průcha (srov. *ibid.*, s. 19–20) definuje edukační účely učebnice podle taxonomie D. D. Zujeva, který rozlišuje těchto osm funkcí: informační, transformační, systematizační, zpevňovací a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační, rozvojově výchovnou. Jednotlivé funkce popisujeme níže, a to v duchu uvedeného zdroje, který zároveň doplňujeme příklady z literárněvýchovného kontextu.

Učebnice konkretizuje obsah vzdělávání včetně rozsahu a způsobu zprostředkování vybraných informací. Tvůrci učebnic transformují odborné informace tak, aby byly přístupné žákům určitého ročníku a studijního zaměření. Učivo dále třídí (systematizují) podle daných kritérií do jednotlivých ročníků či stupňů školy, kapitol, tematických bloků, tím se vytváří posloupnost jednotlivých částí učiva. Strukturovaný obsah některých učebnic nabízí nejen výkladovou část, ale též části dokládací (ukázky z literárních děl), inspirativní (zajímavosti ze života autora, ze světa umění), rekapitulační (shrnutí toho, co by si žák po přečtení kapitoly měl pamatovat), přehledové (na ose času zachycené podstatné události a hlavní tendence ve vývoji literatury, kultury, potažmo společnosti) a testovací (otázkové bloky k prověření znalostí). Pro grafické odlišení jednotlivých složek jsou textové komponenty doprovázeny komponentami mimotextovými (fotografiemi, ilustracemi, postranními panely, grafy, ikonami, ba i komiksem, který vtipně zpodobňuje výklad o autorovi, atp.). Z toho vyplývá, že učebnice nejen informují, ale výše jmenovanými prostředky učivo též ztraktivňují, zpevňují

a míru osvojených znalostí testují. Učebnice motivuje i k samostatnému učení (rozšiřující učivo, v textu graficky odlišené, má většinou inspirativní povahu, přináší náměty k zamyšlení) a u žáka tak vytváří potřeby poznávání. V rámci integrační funkce podněcuje žáka k chápání učiva ve vzájemných souvislostech, jinými slovy prezentuje téma v propojení s informacemi, které žáci získali v jiných školních předmětech. Nadto zajišťuje koordinaci s dalšími didaktickými texty a prostředky. Učebnice, obzvláště estetickovýchovných předmětů, by navíc měla přispívat k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti, například k formování jeho estetického vkusu.

Specifičnost literární výchovy jako složky předmětu český jazyk a literatura vyžaduje v hodnocení učebnic (oproti jiným, ryze naukovým předmětům) akcentaci právě posledního kritéria. Z toho důvodu by výkladové pasáže o literatuře měly být v učebnicích literární výchovy pojaty tak, aby nabádaly k aktivizaci estetického vnímání žáka. Tento požadavek lze řešit propojením výkladových pasáží nejen s ukázkami literárních textů, ale i literární kritiky, která o daných dílech vyjadřuje estetický soud.

V literárněvýchovném vyučování jsou vedle učebnic dominantním didaktickým textem čítanky. Ondřej Hník (srov. 2014, s. 44–45), jenž ve své publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru* reflektuje zadávání otázek a úkolů v čítankách pro 5. – 9. ročník ZŠ, charakterizuje tyto čítanky jako konkretizaci obsahu i metody literárního vzdělávání, přičemž zdůrazňuje nelehkou (a zároveň nevděčnou) činnost jejich tvůrců (včetně grafiků a ilustrátorů). Již samotný výběr literárních děl a jejich textových úryvků je časově náročný, má-li jít o text reprezentativní, zároveň nikoli notoricky známý z jiných čítanek, a nadto ještě atraktivní pro žáka. Nejen výběr textových ukázek, ale též jejich rozsah je důležitým parametrem čítanky. Zvolené pasáže musejí být podle Hníka natolik dlouhé, aby dávaly smysl jako celek, avšak natolik krátké, aby nenudily.<sup>86</sup> Navíc jejich umělecký i didaktický potenciál by měl podněcovat k práci s textem. Při jejím navrhování jsou tvůrci čítanek vystaveni požadavku vymýšlet stále nové typy otázek a úkolů.<sup>87</sup>

Ladislava Lederbuchová (2003, s. 2) se k čítankám (též pro 2. stupeň ZŠ) vyjadřuje následovně: *Čítanka by měla být výběrem textů, popřípadě výběrem úryvku z nich, jejich řazením, doprovodnými metatexty, obrazovým materiálem, ilustracemi, grafickou úpravou, slovem celou svou strukturou konkretizovat osnovami určené učivo – ve složce poznávací, ve*

---

<sup>86</sup> Domníváme se, že i delší ukázka, je-li zajímavá a pokud se s ní dobře pracuje, nutně nemusí žáky nudit. Problém týkající se rozsahu čítankových textů spíše souvisí s časovými podmínkami vyučovací hodiny. Vybraný úryvek musí být jen natolik dlouhý, aby jeho recepce a zároveň interpretace byly pro žáky časově zvládnutelné.

<sup>87</sup> Dodejme, že prosazovaná snaha o edukační originalitu by nikdy neměla být naplňována samoučelně (jen pro kreativitu samu), ale vždy v souladu se smyslem a expresivní povahou literárního díla.

*složce dovednostní, komunikační a ve složce hodnotové či výchovné (především mám na mysli výchovu mravní). Svým obsahem by měla učitel i žákovi pomoci naplňovat funkce literární výchovy, a to nejen v procesu osvojování učiva: celou svou strukturou by měla žákovi představovat funkce krásné literatury, především její estetickofunkční potenciál, a v tomto smyslu provokovat a rozvíjet čtenářský zájem žáka, zkvalitňovat jeho čtenářskou kompetenci a utvářet jeho čtenářskou potřebu v souladu s kultivací žákova estetického vkusu.*

Z těchto komplexně vyjádřených požadavků Lederbuchová (srov. *ibid.* s. 3–7) vyvozuje kritéria pro hodnocení kvality čítanek. Jedná se o 7 kritérií: kritérium umělecké hodnoty textů, čtenářského zájmu žáka, čtenářské kompetence žáka, poznatkové složky učiva, formativních záměrů, umělecké kontextovosti, motivační. Jednotlivá kritéria, která níže popisujeme podle uvedeného zdroje, se sice vztahují na čítanek pro druhý stupeň ZŠ, ale jsou uplatnitelná i při tvorbě a posuzování čítanek pro SŠ. Pouze nad kritériem čtenářského zájmu žáka se zamýšlíme z aspektu adolescentního čtenářství.

Podle prvního kritéria by čítanka měla obsahovat především texty klasické, což neznamená, že by žákovi neměla být představena současná literatura, ale ve výběru čítankových ukázek by měly převažovat texty, jejichž umělecká hodnota je časem prověřená. Čítanková nabídka by podle druhého kritéria měla zároveň vycházet ze čtenářských preferencí teenagerů. Přestože se čítanek pro výuku na středních školách (oproti čítankám pro základní školy) příliš nezaobírají intencionální literaturou, jejich tvůrci by se při výběru ukázek z literatury pro dospělé měli řídit poznatky o teorii adolescentního čtenářství. Čítanek by pak obsahovaly texty, jež by zobrazenými tématy dokázaly oslovit teenagerovské čtenáře. S tím souvisí třetí kritérium, podle kterého by čtenářská náročnost textů měla být posuzována s ohledem na čtenářské dispozice žáka. Toto kritérium připouští i volbu významově náročnějších textů v případě, že jejich příjem bude didaktizován. S tímto cílem jsou k vybraným textovým pasážím navrhovány otázky a úkoly, které učitel i mají pomoci v přípravě didaktické interpretace. Právě didaktickou interpretací textu je možno zvyšovat čtenářskou gramotnost žáka. Čtvrté kritérium zaměřené na poznatkovou složku učiva sleduje, zda čítanka konkretizuje obsahy vzdělávání dle příslušných vzdělávacích programů. Páté kritérium zajišťuje, aby textové ukázky svými potenciálními obsahy formovaly hodnotové postoje žáka. Podle šestého kritéria má čítanka esteticky působit i svým výtvarným řešením. Poslední kritérium je motivační. Toto měřítko je dáno souhrnem předchozích požadavků. Motivační potence vybraných textů totiž vyplývá z komplexního působení jmenovaných parametrů. Souhrnně řečeno, textové pasáže jsou voleny a v didaktickém aparátu reflektovány tak, aby podněcovaly další žákův zájem o krásnou literaturu, jež by neměla být prezentována

pouze jako učivo, které patří do školy, ale především jako umění tvořící nedílnou součást běžného života.

V níže prováděné obsahové analýze středoškolských učebnic literární výchovy, k nimž řadíme i čítanky coby specifický druh učebnic, do jisté míry zohledňujeme všechna výše uváděná hodnotící kritéria. Největší pozornost však věnujeme kritériu poznatkové složky učiva (zvláště ve výkladových částech učebnic) a kritériu formativních záměrů.

## 6.1 Popis zkoumaného vzorku

Výzkumná sonda byla realizována metodou obsahové analýzy. K obsahové analýze byly zvoleny učebnice literatury pro 3. a 4. ročník středních škol, mezi které zahrnujeme i doprovodné čítanky. Zájem pouze o středoškolské učebnice pro 3. a 4. ročník je motivován vývojem psychologického románu, který se v české literatuře (myšleno v čisté žánrové formě) poprvé objevuje v 10. letech 20. století (roku 1916 totiž vychází Olbrachtův román *Žalář nejtemnější*). Z hlediska chronologicky pojatého učiva je český psychologický román zařazen do učebnic pro 3. a 4. ročník středních škol. Důvod, proč jsou z výzkumu vyňata střední odborná učiliště, je dán vyšší interpretační obtížností sledovaného žánru, jak objasňujeme na začátku kapitoly 4.4.

Vybraný vzorek těchto didaktických textů je výsledkem výzkumného šetření realizovaného v červnu roku 2019 na všech plzeňských středních školách, jejichž seznam je uveden v první příloze. Vzhledem k pedagogickému působení autorky disertační práce se nabízelo pro zmíněný výzkum učebnic využít lokace plzeňských středních škol. Od tamních učitelů českého jazyka a literatury jsme se dozvěděli, které učebnice a čítanky užívali ve školním roce 2018–2019. Jedná se o následující tituly:

- ANDREE, Lukáš aj. *Literatura pro 3. ročník středních škol. Učebnice 3.* 1. vyd. Brno, Didaktis, 2009. ISBN 978-80-7358-135-0.
- ANDREE, Lukáš aj. *Literatura pro 4. ročník středních škol. Učebnice 4.* 1. vyd. Brno, Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-149-7.
- ANDREE, Lukáš aj. *Literatura pro 3. ročník středních škol. Pracovní sešit 3.* 1. vyd. Brno, Didaktis, 2009. ISBN 978-80-7358-136-7.
- ANDREE, Lukáš aj. *Literatura pro 4. ročník středních škol. Pracovní sešit 4.* 1. vyd. Brno, Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-150-3.

- MARTINKOVÁ, Věra aj. *Literatura 3*. 5. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-906-3.
- MARTINKOVÁ, Věra aj. *Literatura 4: Česká a světová literatura 1945 – 2005*. 5. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-922-3.
- MARTINKOVÁ, Věra aj. *Čítanka 3*. 6. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-909-4.
- MARTINKOVÁ, Věra aj. *Čítanka 4: česká a světová literatura 1945 – 2006*. 5. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-895-0.
- POLÁŠKOVÁ, Taťána, MILOTOVÁ, Dagmar, DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Literatura: přehled středoškolského učiva*. Rozšířené a aktualizované vydání. Třebíč: Petra Mráková, 2015. Maturita. ISBN 978-80-86873-14-5.
- MAŠKOVÁ, Drahúše. *Čítanka 3 k Literatuře – přehledu SŠ učiva*. 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2009. Maturita. ISBN 80-86873-00-5.
- KRAUSOVÁ, Lenka, FOLDYNA, Lukáš. *Čítanka 4 k Literatuře – přehledu SŠ učiva*. 1. vyd. Třebíč, Petra Velanová, 2008. Maturita. ISBN 80-86873-01-3.
- PROKOP, Vladimír. *Přehled české literatury 20. století pro výuku literatury na středních školách*. Sokolov: O. K. - Soft, 1998.
- PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Přehledu české literatury 20. století (pro výuku literatury na středních školách)*. Sokolov: O. K. - Soft, 1999.
- SOCHROVÁ, Marie.: *Literatura v kostce pro SŠ*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce. ISBN 978-80-253-0185-2.
- SOCHROVÁ, Marie. *Čítanka III. k Literatuře v kostce*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce. ISBN 978-80-253-0188-3.
- SOCHROVÁ, Marie. *Čítanka IV. k Literatuře v kostce*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce. ISBN 978-80-253-0361-0.

## 6.2 Stanovení cílů, výzkumných otázek a hypotéz

Východiska obsahové analýzy představují zaprvé předchozí kapitoly disertace, v nichž je psychologická próza vymezena jednak jako žánr, jednak jako učivo, zadruhé hodnotící kritéria učebnic definována výše v této kapitole.

Cílem obsahové analýzy bylo zjistit, jak středoškolské učebnice literární výchovy transformují a systematizují informace o českém psychologickém románu, případně zda a jak

tyto informace propojují (integrují) s informacemi jiných oborů (především s poznatky z psychologie). Další výzkumný záměr se vázal na analýzu komunikačních prostředků učebnic – na jejich verbální a neverbální složky, jež mohou ovlivnit stupeň sdělitelnosti učiva.

Z výše určených výzkumných cílů vyplynuly následující otázky:

- Je ve středoškolských učebnicích výklad o literatuře koncipován pouze chronologicky ve vztahu k periodám vývoje literatury, tj. s důrazem na literárněhistorický aspekt učiva, nebo je toto pojetí kombinováno se zřetelem k žánrovosti literatury čili s žánrovým aspektem učiva?
- Jak je v daných učebnicích definován psychologický román?
- Do jaké míry jsou informace o psychologickém románu propojeny s poznatky psychologických směrů 20. století?
- Kterými autory a kterými konkrétními tituly je reprezentován psychologický román daných dobových epoch? Jsou ve výkladu těchto děl reflektovány žánrové znaky psychologické prózy? Jinými slovy: Je v reprodukovaném obsahu knihy uplatněno též interpretační hledisko?
- Jak velký rozsah v rámci historických period literatury (myšleno od 1. poloviny 20. století do současnosti) je věnován informacím o psychologickém románu?
- Je při hodnocení literárních děl preferováno spíše hledisko žánrové, nebo tematické?
- Jakým způsobem tvůrci učebnic sdělují obsah učiva? Vyjadřují se ve větách, nebo pouze v heslech, klíčových slovech, odrážkách?

Na základě didaktické znalosti obsahu (poetiky a vývoje českého psychologického románu) i na základě pedagogické praxe (dlouholeté zkušenosti s učebnicemi) jsme zformulovali následující hypotézy:

H1 Chronologicky koncipované učivo dominuje ve středoškolských učebnicích literatury nad žánrově uspořádaným učivem.

H2 Český psychologický román 1. poloviny 20. století je častěji prezentován na díle Václava Řezáče, Jaroslava Havlíčka a Jarmily Glazarové než na díle Egona Hostovského či jiných expresionistů.

H3 Český psychologický román 2. poloviny 20. století je častěji prezentován na díle Ladislava Fukse nebo Arnošta Lustiga, kde je nitro hrdinů odkrýváno na pozadí mezních situací holocaustu, než na díle Alexandra Klimenta, v jehož psychologické analýze se estetizuje každodennost.

H4 Ve výkladu literárních děl reprezentujících psychologický román dominuje reprodukce děje nad interpretačním přístupem k obsahu knihy (nad vyvozenými žánrovými aspekty).

H5 Tematické hledisko je při hodnocení literárních děl upřednostněno před hlediskem žánrovým.

H6 Učebnice literatury pro 3. ročník středních škol věnují českému psychologickému románu 1. poloviny 20. století stejnou či obdobnou pozornost jako jiným žánrům.

H7 Učebnice literatury pro 4. ročník středních škol věnují českému psychologickému románu 2. poloviny 20. století menší pozornost než učebnice literatury pro 3. ročník středních škol českému psychologickému románu 1. poloviny 20. století.

### **6.3 Výsledky obsahové analýzy vybraných učebnic pro 3. ročník středních škol**

Z obsahové analýzy vybraných učebnic literatury pro 3. ročník středních škol vyplynulo, že chronologické pojetí učiva o literatuře vydávané v letech 1918–1945 je kombinováno s jeho žánrovým uspořádáním. Různorodost dobové literatury je prezentována v blocích zaměřených na témata, literární žánry a umělecké směry.

Výzkum přinesl neočekávané výsledky týkající se definování žánrů ve středoškolských učebnicích literární výchovy. Informace o žánrech (ve smyslu uvedení definice včetně hlavních rysů, vyjmenování představitelů, propojení obsahů literárních děl se základními aspekty žánru) v těchto didaktických textech (až na vzácné výjimky) de facto chybí. V naší práci se soustředíme výlučně na didaktizaci učiva o české psychologické próze.

Z vybraného vzorku pouze Prokopův *Přehled české literatury 20. století* a *Literatura pro 3. ročník středních škol* od autorského kolektivu nakladatelství Didaktis uvádějí definici sledovaného žánru, tj. neredukují jeho charakteristické rysy na dvě klíčová hesla (duševní život hlavního hrdiny; inspirační vliv Freudovy psychoanalýzy), jako tomu je v jiných analyzovaných titulech.

Vladimír Prokop (1998, s. 28) hovoří o niterných reakcích postav, které poutají daleko větší pozornost autora než determinační vlivy, dále o sondě do duší, jež je většinou spjatá s postavami amorálními nebo nešťastnými. Z Prokopovy učebnice se žáci navíc dozvídají, že psychologická próza pod vlivem Freudovy psychoanalýzy jeví zájem o podvědomí, o pudové stránky člověka, o patologické jevy nebo jiné aspekty hlubinné psychologie. Uvedené motivy však nejsou ani zde usouvztažněny se způsobem zobrazování, tj. s narativními situacemi

příznačnými pro daný žánr. Svou definici Prokop uzavírá připomenutím Dostojevského, Hesse, Kafky, Musila, Prousta a Joyce, kteří svým dílem měli vliv na vývoj psychologické literatury 20. století.

V Prokopově učebnici je psychologická próza prezentována na díle Egona Hostovského (romány *Případ profesora Körnera*, *Žhář*), Jaroslava Havlíčka (romány *Petrolejové lampy*, *Neviditelný*, *Ta třetí*, *Helimadoe*), Jarmily Glazarové (romány *Vlčí jáma*, *Advent*) a Václava Řezáče (romány *Černé světlo*, *Svědék*, *Rozhraní*). Výkladová část se tu neredukuje na seznam autorů a jejich děl, zejména v komentářích týkajících se autorova díla jako celku je patrná snaha postihnout rysy příznačné pro poetiku této tvorby. Jako psychologický román je také označen *Žalář nejtemnější* od Ivana Olbrachta, v učebnici řazeného mezi levicově orientované spisovatele. Druhý autorův román *Podivné přátelství herce Jesenia* je charakterizován kombinací románu psychologického a divadelního. V rámci bloku nazvaném Literatura v letech 1918–1945 věnuje Vladimír Prokop psychologické próze proporcionálně obdobnou pozornost jako jiným dobovým žánrům či uměleckým směrům.

Autorský kolektiv *Literatury pro 3. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis (2009, s. 66) nepojal definici psychologické prózy jako základní učivo, nýbrž jako učivo rozšiřující, jež je prezentováno v graficky odlišeném postranním panelu nazvaném Inspirace. Nutno podotknout, že se tak děje i při definování jiných literárních žánrů. Žánrové dominanty psychologické prózy jsou ve srovnání s Prokopovým „Přehledem“ sice zredukované, ale z jiného úhlu pohledu pouze tato učebnice (myšleno z vybraného vzorku) si všímá narativních technik užívaných k záznamu myšlenek literárních hrdinů. V závěru hesla se píše: *K typickým formálním prostředkům psychologické prózy patří polopřímá řeč a vnitřní monology postav. Jednoduchý děj je vyvážen propracovanou psychologickou kresbou postav.* V této výkladové pasáži však postrádáme alespoň zmínku o typech vyprávění, které vyhovují psychologické introspekci, čili o ich-formě přímého vypravěče nebo o subjektivizované er-formě reflektora. Právě ve druhém případě se vnitřní perspektiva postav zachycuje nevlastní přímou řečí nebo polopřímou řečí ve funkci vnitřního monologu. Ještě doplníme, že v psychologické próze, jež vyhledává mezní situace – dramatické změny ve společnosti a v životě jedince, nejde o jednoduchost děje, nýbrž o specificky uspořádanou strukturální hierarchii žánru, v níž je kategorie děje podřízená postavě. Lepší než o jednoduchém ději je hovořit o ději upozaděném, který je stylizován tak, aby sloužil k odkrytí protagonistovy psychiky.

Ve výše jmenované učebnici je česká meziválečná literatura diferencována podle uměleckých směrů a tendencí, filozofických a ideologických východisek i podle žánrů. Poté následuje výklad o autorech, kteří v dané době tvořili. Přestože *Literatura pro 3. ročník*



*středních škol* (na rozdíl od Prokopova „Přehledu“) není strukturována do tematických, směrových či žánrových podkapitol, jsou autoři, jejichž dílo vykazuje obdobné tvůrčí impulzy, řazení k sobě. Výklad o Václavu Řezáčovi, Jaroslavu Havlíčkovi a Jarmile Glazarové (včetně analýzy vybraných titulů) tvoří kompaktní celek, z něhož je vyňat Egon Hostovský. Ačkoli je označen za autora psychologických próz, včleňují ho tvůrci učebnice mezi katolicky orientované autory a expresionisty. Taková koncepce se sice vymyká školní tradici žánrově pojatého učiva, ale má své opodstatnění.

Próza Egona Hostovského je ovlivněna expresionismem, resp. jeho psychologickou odnoží, jež je v dané učebnici zastoupena dílem Richarda Weinerja a Franze Werfela. Autorský kolektiv *Literatury pro 3. ročník středních škol* (srov. 2009, s. 96) vnímá pozdního Weinerja jako expresionistu, který v prozaických knihách *Lazebník* a *Hra doopravdy* (dvojice próz *Hra na čtvrcení*, *Hra na čest za oplátku*) analyzuje rozvrácenou (rozdvojenou) lidskou psychiku. Motiv dvojnictví se objevuje ve *Hře na čtvrcení*, která je zde explicitně vyložena jako psychologická novela. Autoři učebnice se tak dotýkají problému tvůrčího vymezení psychologické prózy. Ve vybraném vzorku učebnic (ani v té z Didaktisu) není expresionismus reflektován na žánrovém pozadí psychologické prózy, byť je žákům zmíněný směr vysvětlován přes motivy odcizení, osamocení, rozpolcenosti, přes obsahy iracionálního podvědomí, souhrnně řečeno přes estetické tendence tíhnoucí k psychologizaci postav. Tato situace je zřejmě dána tím, že se expresionistická poetika odklání od tradičního, realistického popisu světa. Nad objektivní realitou tak dominují projekce podrážděné duše (například halucinační obsahy), zatímco pro psychologickou prózu 1. poloviny 20. století je příznačná zobrazovací metoda, v níž převažuje mimetický aspekt.

Psychologická próza je v *Literatuře pro 3. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis prezentována na díle Ivana Olbrachta (romány *Žalář nejtemnější*, *Podivné přátelství herce Jesenia*), který je tu pro své levicové zaměření řazen k Marii Pujmanové (v její tvorbě jsou za psychologickou prózu označena tato díla – román *Pacientka doktora Hegla*, novela *Předtucha*), dále na díle Václava Řezáče (romány *Černé světlo*, *Svědék*, *Rozhraní*), Jaroslava Havlíčka (romány *Petrolejové lampy*, *Neviditelný*, *Ta třetí*, *Helimadoe*), Jarmily Glazarové (romány *Vlčí jáma*, *Advent*), Egona Hostovského (romány *Ghetto v nich*, *Případ profesora Körnera*, *Žhář*, *Dům bez pána*) a Richarda Weinerja (*Hra na čtvrcení*). Závěrem konstatujeme, že informacím o české psychologické próze je v dané učebnici vyčleněna proporcionálně obdobná část výkladového textu jako jiným literárním žánrům nebo uměleckým směrům.

Marie Sochrová (2007, s. 125) ve své učebnici *Literatura v kostce* redukuje výklad o psychologické próze pouze na jednu odrážku: *zaměření na analýzu nitra člověka, jeho*

prožitky zachycené detailně (vliv Freudovy psychoanalýzy). A v učebnici *Literatura: přehled středoškolského učiva* od autorek Polášková, Milotová, Dvořáková (2015, s. 155) dokonce chybí výčet žánrových aspektů psychologické prózy docela. V dané učebnici se pouze píše: *V 30. letech zažil psychologický román velký vzestup. Vliv na jeho rozkvět měla Freudova psychoanalýza, analytická psychologie Jungova i např. tvorba Dostojevského*. Výkladová část věnovaná psychologické próze se ve zmíněných učebnicích mění v seznam autorů a jejich děl, pouze heslovitě okomentovaný.

V obou učebnicích je česká psychologická próza prezentována na díle Jaroslava Havlíčka (*Petrolejové lampy, Neviditelný, Helimadoe*), Egona Hostovského (*Případ profesora Körnera, Žhář, Sedmkrát v hlavní úloze*<sup>88</sup>), Jarmily Glazarové (*Vlčí jáma, Advent*) a Václava Řezáče (*Černé světlo, Svědek, Rozhraní*). Tvorba Ivana Olbrachta (stejně jako v jiných učebnicích) je řazena do podkapitoly Socialistický realismus (příp. Sociální próza a socialistický realismus), autorovy romány *Žalář nejtemnější* a *Podivné přátelství herce Jesenia* jsou zde hodnoceny jako psychologické. Zatímco *Literatura v kostce* řadí do psychologické tvorby rovněž povídku Marie Pujmanové *Předtucha* a novelu Boženy Benešové *Don Pablo, don Pedro a Věra Lukášová*, učebnice *Literatura: přehled středoškolského učiva* připojuje k jmenovaným autorům psychologické prózy Miladu Součkovou s románem *Bel Canto*.

Není nám zcela jasné, proč právě román *Bel Canto*, koncipovaný jako parodie na romány o celebritách, má reprezentovat český psychologický román. Tím důvodem je patrně nedostupnost protagonistčina nitra, jehož opravdovost se rozměňuje v různých sebestylizacích. Dokonce ani vypravěč neví o své postavě (operní zpěvačce Giulii) vše, zná jen její stylizace, které čtenáři zprostředkovává v mnohdy ironických komentářích. Giulie svůj život nežije, nýbrž předstírá, jeho autenticitu zaměňuje s hereckými rolemi a divadelními rekvizitami. To je téma, které se v psychologické próze ve 30. a 40. letech objevuje (viz Jaroslav Havlíček: *Neviditelný*, Václav Řezáč: *Černé světlo, Svědek*), avšak v těchto titulech vyrůstá z protagonistova reflektovaného nitra. U Milady Součkové je oproti tomu pozornost přesměrována od nitra k vypravěčskému experimentu, ironii a parodii.

V obou učebnicích je psychologické próze ve srovnání s ostatními podkapitolami (tematickými oblastmi, literárními žánry, uměleckými směry) věnována proporcionálně obdobná pozornost. Učivo o psychologické próze zde zaujímá přibližně 1 stranu. Tato

---

<sup>88</sup> Román *Sedmkrát v hlavní úloze* je jmenován pouze v učebnici *Literatura: přehled středoškolského učiva* z edice Maturita.

pozornost však není dostačující, jak o tom svědčí neúplná, nebo dokonce chybějí definice žánru a výklad připomínající seznam autorů a jejich děl, jen heslovitě okomentovaných.

Příklad naprosto chybné didaktizace nacházíme v učebnici *Literatura 3* od Věry Martinkové a kol. (2009, s. 55, 57). V kapitole Umělecké směry (spadající pod oddíl Česká próza 1. poloviny 20. století), v níž se nerozlišuje mezi uměleckými směry a literárními žánry, se na straně 55 dočteme následující: *K individuální psychologii jsou zaměřena zejména díla Benjamína Kličky (Bobrové), Jaroslava Havlíčka (Petrolejové lampy, Neviditelný), Jarmily Glazarové (Vlčí jáma) a dalších. Tomuto proudu se blíží i díla se současným nábojem filozofickým (Karel Čapek – Hordubal, Povětroň, Obyčejný život, Egon Hostovský).* Na straně 57 se pak píše: *Za okupace se česká próza dostává poněkud do pozadí. Rozvíjí se zejména próza psychologická (Řezáč, Konrád, Pujmanová – Předtucha, Drda), próza baladická (Glazarová – Advent, Havlíček, M. V. Kratochvíl) a próza historická (...).*

Nevíme, co si z uvedených informací, jež nejsou z didaktického aspektu dobře vybrané ani navzájem propojené, vezmou učitelé (v procesu příprav) a co žáci (v procesu učení). Nezvládnutá didaktizace se projevuje zaprvé v chybějící definici žánru, zadruhé v neopodstatněném (nepodloženém) výběru autorů, jež ho mají svým dílem reprezentovat, zatřetí v nejednotnosti informací. Autorský kolektiv Věry Martinkové (ibid.) neuvádí v učebnici klíčové představitele psychologického románu vyjma Václava Řezáče. Namísto nich bez opory v konkrétních titulech jmenuje Karla Konráda a Jana Drdu.

V učebnici však už není vyloženo, že v období okupace se upozaďoval společenský román, zatímco psychologický román se dále rozvíjel. Z toho důvodu se k psychologické tvorbě uchýlili i autoři, kteří jinak tento žánr nepěstovali, například Karel Konrád (román *Postele bez nebes*, 1939) nebo Jan Drda (román *Živá voda*, 1941). Bez zprostředkování těchto informací se z učebního textu vytrácí jeho smysluplnost, a naopak se navozuje mylný dojem, že Karel Konrád a Jan Drda jsou stejně reprezentativními představiteli žánru jako například Václav Řezáč. Navíc jak z odborného, tak z didaktického hlediska je neakceptovatelné, aby výběr jednoho autora podložen byl (novela *Předtucha* od Marie Pujmanové), a výběr jiných autorů nikoliv.

Jaroslava Havlíčka a Jarmilu Glazarovou zařazuje autorský tým Věry Martinkové (ibid.) k tvůrcům baladické prózy. V učebnici se ale neobjasňuje, že baladická stylizace v díle těchto autorů esteticky souzní s žánrovými aspekty psychologické prózy, dokonce je umocňuje. Nejednotnost zvolené klasifikace se též odráží v separaci kusých, navzájem nepropojených informací, jež svým podáním nevytváří smysluplný celek. Dílo Havlíčka a Glazarové je na jedné straně spojováno s vlivem individuální psychologie, na straně druhé

však není uváděno v kontextu psychologické prózy. Naopak Václav Řezáč, jenž v románu *Černé světlo* zobrazuje komplex méněcennosti a dopad rodinné výchovy na vývoj osobnosti, není explicitně jmenován mezi autory, kteří v Adlerově učení našli inspirační zdroj, zato je bez jakéhokoliv výkladu (byť minimálního) označován jako reprezentant psychologické prózy. Takto podávané informace nejsou integrovány, nenabádají k chápání učiva ve vzájemných souvislostech.

V další kapitole nazvané Významní představitelé české prózy 1. pol. 20. stol. diferencuje autorský kolektiv Věry Martinkové (ibid., s. 58–70) dobovou prózu na tyto tematicko-směrově-žánrové oblasti. Odraz války, Meziválečná avantgarda, Sociální próza, Demokratický proud, Próza duchovní a křesťanské orientace. Oproti jiným učebnicím z vybraného vzorku se zde výrazně zplošťuje žánrová struktura české prózy 1. poloviny 20. století. Touto didaktickou redukcí vzniká v učebnici žánrová hierarchie, v níž sociální próza nebo próza katolická jsou pro dané dějinné období hodnoceny výše než psychologická próza, baladická próza či historická próza. Tyto žánry sice v učebnici jmenovány jsou (viz citace z kapitoly Umělecké směry), ale není jim věnována samostatná výkladová část.

Marie Pujmanová a Václav Řezáč jsou v rámci podkapitoly Sociální próza/Socialistický realismus prezentováni též jako tvůrci psychologické prózy. Z výčtu děl Marie Pujmanové však není poznat, které tituly nesou rysy psychologické prózy. Například není zřejmé, kterého žánru je román *Pacientka doktora Hegla*. Jak vidno, genologický aspekt není stoprocentně jednotčivým kritériem ani v žánrových blocích. Ivan Olbracht je ve sledované učebnici líčen jako *reprezentant sociální tematiky v próze (představitel socialistického realismu)*. Zřejmě s ohledem na takto zprostředkované informace je románový debut *Žalář nejtemnější*, průkopnické dílo v kontextu české psychologické prózy, vyňat ze seznamu autorových děl. Román *Podivné přátelství herce Jesenia* je nahlížen pouze v intencích společenského románu, ale již ne v intencích románu psychologického. Jarmila Glazarová (v jiných učebnicích vedená jako autorka psychologické prózy) je v *Literatuře 3* od autorského kolektivu Věry Martinkové řazena spolu s Karlem Čapkem, Karlem Poláčkem a Eduardem Bassem do demokratického proudu české literatury 30. let, aniž by tento koncepční přístup (vymykající se z literární historie) byl vysvětlen. Božena Benešová je v učebnici prezentována jako představitelka předválečné avantgardy a na pozadí novely *Don Pablo, don Pedro a Věra Lukášová* jako tvůrkyně psychologické prózy. V učebnici chybí podkapitoly o Jaroslavu Havlíčkovi a Egonu Hostovském.

Je na zváženu, zda práce s touto učebnicí, která trpí vážnými nedostatky jak z hlediska literáněhistorického, tak didaktického, nepoškozují v edukačním procesu úroveň

literární výchovy. Uvědomme si, že učebnice jsou stále nahlíženy jako oficiální zdroj informací, jako didaktický prostředek v učitelově přípravě na výuku (někteří učitelé z těchto didaktických textů odvozují obsah a rozsah učiva). Z toho důvodu může být kritická reflexe právě ze strany učitele (zejména neaprobovaného nebo začínajícího) nižší. Pokud však didaktické texty předkládají sporně vyložené učivo, je zapotřebí provést jejich korekci.

### 6.3.1 Reflexe žánrových znaků ve výkladu děl

V této podkapitole se soustředíme na otázku, zda (případně jak) jsou ve výkladu děl reflektovány žánrové znaky. Vzhledem k tomu, že všechny učebnice z vybraného vzorku hodnotí Řezáčovo *Černé světlo* jako psychologický román, provedeme obsahovou analýzu jednotlivých výkladů právě k tomuto titulu. Za nejzdařilejší komentář považujeme výkladovou pasáž z učebnice nakladatelství Didaktis (srov. 2009, s. 91). Zde je krátce řečeno to nejpodstatnější již v první větě, v níž se mluví o analýze zla v duši. Vedle reprodukováného děje je tu reflektována i retrospektivní introspekce přímého vypravěče. Jde o jedinou učebnici z vybraného vzorku, která si všímá vyprávěcí situace. Výkladová pasáž je navíc doplněna mikroukázkou, třemi větami z expozice díla, které uvádějí na scénu protagonistovu nejstarší vzpomínku.

Vladimír Prokop (srov. 1998, s. 29) se v komentáři k Řezáčovu románu *Černé světlo* spíše ubírá cestou reprodukováného děje. Na pozadí vybraných učebnic jde o nejdelší výklad. Explicitně se v něm sice neodráží žánrové aspekty psychologického románu, ale je tu brán zřetel k utváření osobnosti postavy.

Zbylé tři učebnice z vybraného vzorku víceméně redukuje výklad o díle na jedno heslo. *Literatura v kostce* od Marie Sochrové (srov. 2007, s. 126) a *Literatura: Přehled středoškolského učiva* od autorek Polášková, Milotová, Dvořáková (srov. 2015, s. 156) v heslovitě pojatém výkladu akcentují propojenost zla a pocitu méněcennosti. Ve druhém ze jmenovaných titulů je však kusý komentář chybně stylizován. Doložme na citaci: *Černé světlo (1940) – zlo způsobující pocit méněcennosti, vliv zážitků z dětství (úzkost z fyzické síly kompenzovaná intrikami, pokrytectvím a chladným kalkulem)*. Vlivem této nevhodné formulace (znejasněného vztahu mezi podmětem a předmětem) se narušuje smysl zprostředkované informace.

Nejvíce úsporné heslo je obsaženo v *Literatuře 3* od autorského kolektivu Věry Martinkové (srov. 2009, s. 64). Citujme: *Černé světlo je o psychickém vývoji ctižádostivého slabocha*. Není nutné, aby výkladové pasáže k jednotlivým dílům byly obsírné a zahlcovaly

svého čtenáře (žáka) přílišnými detaily, zcela postačí krátká formulace, která vyjádří to podstatné týkající se tématu, žánru (ideálně tak, aby se v informacích o tématu odrážely informace o žánru). Avšak výše uvedená citace natolik redukuje, nadto nevhodně zobecňuje obsah díla, že může být ze strany žáka vykládána různě (v souladu s jeho smyslem, ale i protichůdně).

### 6.3.2 Reflexe stylistické stránky výkladového textu

Výkladový text v učebnicích Vladimíra Prokopa (1998), autorského kolektivu nakladatelství Didaktis (2009) i Věry Martinkové a kol. (2009) je zprostředkován ve větách (v bohatě rozvinutých i v kratších syntaktických celcích). Učebnice z edice Maturita od autorek Polášková, Milotová, Dvořáková (2015) kombinuje ve verbální složce textu větné celky s heslovitými poznámkami.

Způsobem prezentování učiva se z vybraného vzorku učebnic vymyká *Literatura v kostce* od Marie Sochrové (2007). Stylistickou úpravu učebnice ilustrujeme na komentáři k románu Jarmily Glazarové *Vlčí jáma. Vlčí jáma – obraz tyranie věkově nerovného manželství – stárnoucí a egoistické ženy s mladším mužem X dojímavý a tragický osud osiřelé, citlivé dívky Jany (citový vztah k otčímovi); kontrast dobra a zla, ušlechtilosti a nízkosti* (Sochrová 2007, s. 126).

Takto koncipovaný výklad evokuje žákovský zápis poznámek, navíc se míjí s intencí textu. Příčinou nerovného manželství není primárně věk, nýbrž povahový nesoulad manželů. Věkový rozdíl pouze umocňuje jejich charakterovou odlišnost. Důraz na kontrast zla a dobra, ušlechtilosti a nízkosti tu v rozporu s žánrovými zákonitostmi vytváří dojem schematičnosti. Obsah knihy zde není nahlédnut z žánrového aspektu, neboť v něm nerezonují rysy psychologické prózy.

Marie Sochrová (ibid., s. 4) v úvodu učebnice píše: *Výhodou publikace je forma konspektu či sešitového záznamu, který nahrazuje úmorné a časově náročné, podrobné školní zápisy studentů. Tím šetří čas pro konkrétní tvůrčí práci s literárním textem ve vyučovací hodině, pro četbu a poznávání i interpretaci literárních děl nebo ukázek v Čítankách I., II., III. a IV. k Literatuře v kostce.*

To, co vnímáme jako nedostatek učebnice, vyzdvihuje autorka jako přednost. Její argument, že učebnice nahrazuje školní zápis studenta, který tak má více času na poznávání literárního díla, resp. jeho čítankových ukázek, nemůže v pedagogické praxi obstát. Zkratkovitost zápisu by totiž dávala smysl pouze tehdy, kdyby k jednotlivým tezím dospěl

žák sám, a to přes vlastní studijní, interpretační či tvůrčí činnost. V opačném případě nesou jednotlivá hesla leda vyprázdněný obsah, který žákovi v jeho studiu nebo při interpretaci díla nijak nepomůže. Je zjevné, že daná učebnice není určena k samostudiu, ale přímo vyžaduje doplnění učitelovým výkladem, který by zkratkovitě teze dovysvětlil a zasadil do kontextu.

Stylistická úprava učebnic navíc prohlubuje problém komunikačních dovedností žáka, místo aby přispívala k jejich rozvíjení a kultivování. Přitom na základě vlastních pedagogických zkušeností registrujeme, že žáci mají stále větší potíže s verbalizací čtenářských názorů nebo výsledků vlastního učení. Ti žáci, kteří nechápou souvislosti či je nejsou schopni vyvodit z uměleckého ani odborného textu, se při osvojování znalostí uchylují k memorování. Pokud je zdrojem jejich informací heslovitě stylizovaná učebnice nebo pochybný studijní materiál, redukují při ústní zkoušce (někdy se tak děje i u vysokoškolských studentů při státní závěrečné zkoušce) svůj mluvený projev na klíčová slova, jimž ani nerozumějí.

#### **6.4 Stanovení cílů, výzkumných otázek a hypotéz při výzkumu čítankových ukázek**

Vstupní kritéria pro hodnocení kvality čítanek jsme definovali v kapitole 6 podle Ladislavy Lederbuchové. Ve výzkumné sondě nejvíce zohledňujeme kritérium poznatkové složky učiva a kritérium formativních záměrů. Samozřejmě s vědomím toho, že literární dílo i v intencích čítankové ukázky zůstává uměním.

Výzkum vybraného vzorku čítanek byl proveden metodou obsahové analýzy a metodou interpretace didaktizovaného textu. Cílem výzkumného šetření bylo poměřit interpretačně vyvozenou kvalitu daných čítankových ukázek z českého psychologického románu s výchovně-vzdělávacími cíli, jež vyplývají z didaktického aparátu otázek a úkolů.

Výzkumný záměr jsme formulovali v následujících otázkách.

- Která literární díla z žánrové oblasti psychologické prózy byla do čítanky vybrána?
- Která konkrétní ukázka a s jakým cílem reprezentuje dané literární dílo?
- Jakého potenciálního učiva by mohlo být v komunikaci s vybranou textovou pasáží dosaženo? Jinými slovy: Jak se estetický i didaktický potenciál vyňatých úryvků dá využít ve výuce?
- Jak se navržený didaktický aparát (doporučené otázky a náměty k zamyšlení) dotýká podstaty uměleckého sdělení?
- Do jaké míry tento didaktický aparát sleduje žánrové aspekty psychologické prózy?

Na základě didaktické znalosti obsahu (poetiky a vývoje českého psychologického románu) a pedagogické praxe (dlouholeté zkušenosti s čítankami) jsme zformulovali následující hypotézy:

H8 Z českého psychologického románu 1. poloviny 20. století byly do čítanek pro 3. ročník středních škol častěji vybrány ukázky z díla Václava Řezáče, Jaroslava Havlíčka či Jarmily Glazarové než z díla Egona Hostovského.

H9 Z českého psychologického románu 2. poloviny 20. století byly do čítanek pro 4. ročník středních škol častěji vybrány ukázky z díla Ladislava Fukse nebo Arnošta Lustiga než Alexandra Klimenta.

H10 V čítankách převažují didaktické aparáty, v nichž žánrové aspekty nejsou vytčeny jako učivo, nad didaktickými aparáty, v nichž žánrové aspekty jsou vytčeny jako učivo.

H11 V didaktickém aparátu čítanek dominují otázky a úkoly, v nichž není usouvztažněno tematické a žánrové hledisko, nad otázkami a úkoly, kde se obojí vzájemně propojuje.

H12 Didaktický aparát čítanek má spíše charakter rozboru než návrhu na reflektivní dialog.

## **6.5 Výsledky obsahové analýzy čítanek pro 3. ročník středních škol**

Výzkumná metoda obsahové analýzy byla uplatněna jen u těch titulů, které se v čítankové nabídce opakují. Náš výzkum jsme odvíjeli od tvorby Ivana Olbrachta, autora prvního českého psychologického románu *Žalář nejtemnější*, a pokračovali jsme k autorům tzv. zlatého věku 30.–40. let.

### **6.5.1 Ivan Olbracht: Žalář nejtemnější**

Ivan Olbracht je ve vybraných učebnicích a čítankách představován jako levicově orientovaný autor nebo jako autor socialistického realismu (zejména ve spojení s agitačním románem *Anna proletářka*). Ponejvíc však čítanky prezentují Ivana Olbrachta coby autora knih s tematikou Podkarpatské Rusi. Ve všech analyzovaných čítankách se objevují úryvky z baladického románu *Nikola Šuhaj loupežník*, v *Pracovním sešitě 3* od autorského kolektivu nakladatelství Didaktis (2009) navíc i mikroukázka z povídkového souboru *Golet v údolí*, konkrétně z povídky *O smutných očích Hany Karadžičové*. Výjimkou je *Čítanka k Přehledu*



*české literatury 20. století* od Vladimíra Prokopa (1999, s. 25–26), která tvorbu Ivana Olbrachta představuje na psychologickém románu *Žalář nejtemnější*. Autor však ve své čítance neřadí tento titul do kapitoly *Psychologická próza* (k dílu Hostovského, Havlíčka a Řezáče), nýbrž do předcházející kapitoly *Próza levicově orientovaných spisovatelů*. I přesto je v Prokopově čítance vytvořený kompaktní celek čtyř po sobě jdoucích psychologických románů: Ivan Olbracht: *Žalář nejtemnější* (1916), Egon Hostovský: *Žhář* (1935), Jaroslav Havlíček: *Neviditelný* (1937), Václav Řezáč: *Černé světlo* (1940).

Vzhledem k tomu, že román *Žalář nejtemnější* je prvním českým psychologickým románem, provedeme v této kapitole obsahovou analýzu jeho čítankové ukázky, byť tím vědomě porušujeme pravidlo vytčené v kapitole 6.5, podle kterého je obsahová analýza provedena jen u těch titulů, jež se v čítankové nabídce opakují.

Vladimír Prokop (1998, s. 26) ve své učebnici *Přehled české literatury 20. století* hodnotí Olbrachtův *Žalář nejtemnější* jako vynikající psychologický román a kromě dějové zkratky zde nabízí interpretační pohled na protagonistu komisaře Karla Macha. Vidí v něm člověka nejen žárlivého, ale i egocentrického, který si je vědom *sváru pravdy a vylhanosti v celém svém životě*. Jeho *žalářem nejtemnějším tedy není jen slepota, ani ne jenom žárlivost, ale hlavně sobectví*. Do *Čítanky k Přehledu české literatury 20. století* pak Vladimír Prokop (1999, s. 25–26) volí ukázku z páté kapitoly *Olovený mrak*, jež zachycuje komisaře Macha v rozhovoru se studentem.

Nejprve reprodukujme obsah zvolené ukázky. Mach z pozice zkušenějšího dává svému mladému příteli rady do života. Za žalář nejtemnější považuje lásku, poněvadž člověka olupuje o svobodu. Ilustrujme na výňatku z komisařovy dlouhé repliky. *Je po svobodě. Chtěl byste myslet, chtěl byste jednat, chtěl byste žít – nelze. Jste v žaláři a nemožno ven. Láska vás omámila, ohlušila a oslepila, vyplnila svět a kromě ní není... To je ten žalář nejhorší a nejtemnější*.

Vybranou pasáž Vladimír Prokop (ibid.) doprovází následujícím námětem k zamyšlení. *Pečlivě si přečtěte, jak komisař Mach zdůvodňuje své žárlivé pocity a co je pro něho tím nejtemnějším žalářem. Souhlasíte s jeho tvrzením, či máte o lásce jiné mínění?*

Námět k diskusi nevyčerpává estetický ani didaktický potenciál textové ukázky, nesměruje žákovi pozornost k psychologii hlavní postavy. Chybí zde otázky, které by šly za doslovnost textu. Například: Co protagonistův způsob přemýšlení vypovídá o jeho povaze? Proč chce komisař Mach regulovat lásku, resp. její pudovou podstatu, kulturou (de facto rozumem)? Proč myslíte, že Olbrachtův román (nejen čítankový úryvek) je vystaven na dlouhých monolozích hlavního hrdiny? Jak tato vyprávěcí situace souvisí s psychologismem

v próze? Ponoru do protagonistovy duše je v Olbrachtově románu dosahováno právě přes četné přímé repliky nebo přes subjektivizovanou er-formu, která však v ukázce není užitá.

Přestože Vladimír Prokop ve své učebnici interpretuje Olbrachtův *Žalář nejtemnější* jako vynikající psychologický román, nevytýká si ve své čítance žánrové aspekty díla za učivo. Ptá se pouze na významy titulního motivu, konvenčně vykládaného coby žárlivost, ale již nepropojuje způsob Machova uvažování s jeho povahou, nesleduje příčiny Machovy chorobné žárlivosti. Protagonistova sobecká a majetnická láska souvisí s marnou snahou ovládat lidskou mysl, zmocnit se jejího tajemství a minimalizovat tak nevyzpytatelnost psýchy. Kulturou regulovaná vášně (pudovost) má v duchu Machovy logiky učinit druhého člověka předvídatelným a vrátit tak svobodu duším, jež jsou trýzněné nejistotou. Ne na žárlivost samu, ale na příčiny žárlivosti se vážou psychologické aspekty románu. Z druhé strany vzato si plně uvědomujeme, že tento způsob přemýšlení o díle klade vyšší interpretační nároky jak na učitele, tak na žáky. Koncepti didaktické interpretace Olbrachtova románového debutu (prezentovanou na jiných textových ukázkách, jež podle nás více zviditelňují žánrové rysy díla) předkládáme ve druhé příloze disertační práce.

### 6.5.2 Jarmila Glazarová: Vlčí jáma

Ukázky z komorně laděného psychologického románu *Vlčí jáma* jsou zahrnuty do *Čítanky 3* Věry Martinkové a kol. (2009) a do *Pracovního sešitu* z učebnicové sady *Literatura pro 3. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis (2009).

V *Čítance 3* od Martinkové a kol. (srov. 2009, s. 182–184) není román *Vlčí jáma* komentován z aspektu žánrového. Čtenáři je v úvodním slovu prezentován pouze jako příběh osiřelé dívky Jany, která žije společně se svou tetou Klárou a otčímem Robertem. Na pozadí dějového kontextu je následně vysvětlen symbolický název románu. Navíc *Literatura 3* od Věry Martinkové a kol. (srov. 2009, s. 68–69) nehodnotí Jarmilu Glazarovou jako autorku psychologické prózy, nýbrž jako představitelku demokratického proudu české literatury 30. let. Román *Vlčí jáma* je v učebnici popsán jako dojmavý příběh a román *Advent* jako baladická próza.

Do zmíněné *Čítanky 3* byla vybrána ukázka z 9. kapitoly, která je zaměřena na povahokresbu tety Kláry. Ta trůní na své židli před domem a od kolemjdoucích sbírá klepy, kompenzuje si tak svou společenskou izolaci a neoblíbenost. Vinu za ni však nehledá u sebe, nýbrž u ostatních, kteří jí dle jejího soudu závidí bohatství a šťastné manželství. Ve druhé

části ukázky je líčen tetin vztah k Robertovi očima Jany. Právě reflexe zakoušené situace protagonistku charakterizuje. Ukazuje v ní velmi vyzrálou, vnímavou, citlivou mladou ženu a v tetě Kláře ženu nezdravě závislou na svém manželovi. Vybraný úryvek dobře ilustruje žánrové rysy psychologické prózy.

Otázky, úkoly, náměty v čítance Věry Martinkové a kol. jsou zařazeny až na konec kapitoly Česká próza 1. pol. 20. století. K textům psychologické prózy se váže následující úkol. *V tomto oddíle Čítanky naleznete i ukázky psychologické prózy. Vyhledejte je, zdůvodněte svůj výběr a charakterizujte podstatu jejich působivosti.* Avšak neopomeňme, že autoři čítanky nevnímají *Vlčí jámu* v žánrových intencích psychologické prózy.

Do *Pracovního sešitu 3* (srov. 2009, s. 93) z nakladatelství Didaktis byla vybrána krátká ukázka z 16. kapitoly, jejíž děj je situován do Opavy v době Matičního dne. Na tuto starou tradiční slavnost přijíždí teta Klára, aby před celým městem stanula po Robertově boku jako jeho žena. Při korzování však oproti očekávání důstojnost ztrácí. Nevkusný klobouk ji nejen zesměšňuje, ale navíc způsobuje bolest hlavy. Po krátké indispozici hledá svého manžela a v cizím městě propadá panice. Žák však tyto informace o dějovém kontextu k dispozici nemá, nic se nedozvídá o situaci tety Kláry a hned je vržen do jejího niterného zmatku. „*Pane senátore, neviděl jste Robertka?*“ „*Ach, pane presidente, prosím vás, neviděl jste mého Robertka?*“ „*Pane poslanče, nešel tamtudy můj boběček?*“ „*Ach, pane rado, nepotkal jste mého tajtrlíčka?*“ *Teta v nervózním zhroucení používá intimních přezdívek, ztrácí soudnost, je blízká hysterii. (...)*

K vyňaté mikroukázce jsou připojeny následující otázky: *Z toho, co víte o ději románu, se pokuste vyvodit, proč se jmenuje Vlčí jáma. V čem spočívá společenská trapnost popisované situace? Co způsobilo, že teta Klára propadla panice? Jak se v této situaci zachovala Jana? Jaký je váš názor na manželství, kde je mezi partnery značný věkový rozdíl? Je to podle vás problém? Je rozdíl mezi institucí manželství dnes a na přelomu 19. a 20. století? Diskutujte.*

Učebnice *Literatura pro 3. ročník středních škol* ze stejné učebnicové sady nakladatelství Didaktis (srov. 2009, s. 93) zprostředkovává pouze základní informace o ději. V takto pojaté charakteristice díla se přímo nabízí spojit tučně označený pojem „milostný trojúhelník“ s románovým titulem *Vlčí jáma*. Ovšem je třeba si uvědomit, že zvolený název je pro svou metaforickou povahu mnohovýznamový, a tudíž se neredukuje na komplikované soužití odlišných postav pod jednou střešou. Otázka – co způsobilo, že teta Klára propadla panice – je pro žáka, jenž nezná bezprostředně předcházející dějovou situaci, nezodpověditelná. Největší výhrady však máme vůči otázkám na téma věkově nesourodého

manželství, neboť problém, který reflektuje autorčin román, není věková, ale osobnostní rozdílnost mezi manželi. Věková odlišnost pouze umocňuje tu charakterovou. Zmíněné otázky tak jdou mimo smysl románu, de facto ho dezinterpretují.

### 6.5.3 Jarmila Glazarová: Advent

Ukázky z této komorní, baladicky laděné psychologické prózy jsou řazené do tří analyzovaných čítanek (Marie Sochrové; Věry Martinkové a kol.; Drahuše Maškové) a do jednoho pracovního sešitu od autorského kolektivu učebnicové sady *Literatura pro 3. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis.

*Čítanka III* (z edice V kostce) od Marie Sochrové (srov. 2007, s. 175–176) označuje daný titul za baladický román z prostředí valašských Beskyd. Přestože autorka čítanky nehodnotí dílo jako psychologickou prózu, mluví v úvodní charakteristice o psychologicky utvářené povaze postav. Do čítanky vybírá textovou pasáž z 12. kapitoly. Stejný vyňatý text se objevuje i v *Čítance 3* Věry Martinkové (již v jejím nejstarším vydání z roku 1993).<sup>89</sup> Zvolená ukázka líčí strasti malého chlapce, jenž je svým otčímem nucen za každého počasí hnát na pastvu, a trpkou bezmoc, s níž Františka přihlíží synově bolesti.

Výběr úryvku je zřejmě motivován dramaticností či emocionální vypjatostí děje. Avšak v románu se takto laděných scén objevuje povícero, nadto i do větších krajností vystupňovaných. Vzhledem k tomu, že na dílo ke škodě věci není nahlíženo jako na psychologickou prózu, nýbrž pouze jako na baladickou, není metoda introspekce hlavním kritériem výběru daného úryvku, a tudíž v něm nedominuje reflexivní pohled hlavní hrdinky. Domníváme se, že nejen z hlediska psychologizace (či výše zmíněné dramatizace) vyprávění, ale i z hlediska věkové kategorie adolescentního publika, jež tolik nezajímají trampoty malého chlapce, by jiná románová ukázka byla vhodnější.

Ke zvolenému textu jsou připojeny následující, imperativně formulované úkoly a otázky, jež se vyznačují výhradně naukovým a převážně dokládacím charakterem. *Vyhleďte prostředky citového zabarvení epického prozaického textu. Dokažte rozdílnost vztahu Františky a sedláka k chlapci. Jakou funkci má vnitřní monolog ve vztahu k autorčině výpovědi? Jak děj odpovídá žánru balady? Vyhleďte spojitost stavu nitra trýzněného člověka*

---

<sup>89</sup> Jsme toho názoru, že přejímání textových ukázek z čítanky do čítanky je smysluplné a zároveň ospravedlnitelné pouze tehdy, pokud daná pasáž je ve vztahu k poetice či tematice textu natolik nosná a ve vztahu k dětskému či teenagerovskému čtenáři natolik motivační, že nelze nahradit jinou, stejně reprezentativní ukázkou. Se zřetelem k uvedeným kritériím pro výběr čítankového úryvku konstatujeme, že ve sledovaném případě není k přejímání výše zmíněné pasáže z 12. kapitoly (zřejmě od Věry Martinkové) pádný důvod.

s děním v přírodě. Doložte lyrické prvky textu. Všimněte si míst, kde převažuje jmenné vyjadřování, a naopak míst, kde autorka používá dynamická pohybová slovesa, a odůvodněte.

Vzhledem k tomu, že Marie Sochrová představuje daný román jako baladický, směřuje k této kvalitě textu také své otázky i úkoly, jejichž prostřednictvím chce doložit onu baladičnost. Na rozdíl od autorky se domníváme, že pojetí *Adventu* pouze jako baladické prózy je významově zužující.<sup>90</sup>

Jak jsme již zmínili výše, tatáž ukázka z 12. kapitoly se objevuje v *Čítance 3* od Věry Martinkové a jejího autorského kolektivu (od nejstaršího vydání z roku 1993, s. 184–186 po nejnovější z roku 2009, s. 184–186). Věra Martinková však ve své čítance žánrově nespecifikuje romány Jarmily Glazarové, koncepčně je ve své čítance nezařazuje k jiným psychologickým prózám (k novele Boženy Benešové *Don Pablo, don Pedro a Věra Lukášová* a k románu Václava Řezáče *Černé světlo*). Ukázky z vybraných titulů *Vlčí jáma* a *Advent* se tak v její čítance ocitají mezi dílem Eduarda Basse (*Klapzubova jedenáctka, Cirkus Humberto*) a Jakuba Demla (*Moji přátelé*). Z literárněhistorického hlediska je toto řazení uměleckých textů přinejmenším nestandardní.

*Čítanka 3* z edice Maturita od Drahuše Maškové (srov. 2006, s. 184–185) obsahuje dvě ukázky z díla *Advent*. První (delší) ukázka je vzata ze 4. kapitoly a druhá (kratší) ukázka pak ze závěrečné části poslední 23. kapitoly. Z žánrového aspektu je knižní titul označen za románovou baladu. V učebnici od Taťány Poláškové a kol. (srov. 2015, s. 155) *Literatura: přehled středoškolského učiva*, která s danou čítankou tvoří kompaktní celek, je Jarmila Glazarová řazena mezi autory psychologické prózy, avšak její titul *Advent* je i zde primárně prezentován coby román baladický.<sup>91</sup>

V prvním úryvku se Františka bojí o život svého syna Metuda, který se o adventní mrazivé noci nevrátil domů. V mezním momentu Františka vzpomíná na den synova narození. Od svého muže (chlapcova nelítostného otčíma) se namísto citové opory dočká jen cyničnosti a pokrytecké zbožnosti. „*Co se dá dělat proti boží vůli, kterak chceš stavjat', když Pán Bůh boří. Ach, věru, je-li to jeho vůla, co Bůh dělá, dobře dělá. A lešči ogar dnes v noci zmrzne, kdo ví, jaké trampoty by ti udělal zutra. Ten k dobrému nevyroste, to je už vidět.*“

---

<sup>90</sup> Oporu pro své tvrzení nacházíme v odborné literatuře. V publikaci *Česká literatura od počátků k dnešku* se píše, že s psychologickou prózou se prolínala linie prozaických balad. Jako příklad je uváděn právě román Glazarové *Advent* a Havlíčkova novela *Synáček* (srov. Lehár a kol. 2008, s. 695). Marie Mravcová (srov. 1987, s. 84–85) při hodnocení románu (románového dramatu) *Advent* hovoří o baladické stylizaci, skrze níž se zobrazuje vědomí postavy, způsob prožití životních událostí.

<sup>91</sup> Ve všech analyzovaných učebnicích, jež knihu *Advent* charakterizují jako baladickou prózu a Jarmilu Glazarovou spojují s autory psychologické prózy, chybí vysvětlení, že obojí žánrové označení – jak psychologická próza, tak baladická – se v rámci jednoho titulu nemusí vylučovat. Baladické postupy dodávají psychologické próze osobitou poetiku. A obráceně. Psychologizace vyprávění zase specifikuje baladickou prózu.

Pod vybraným úryvkem jsou kladeny následující otázky a úkoly: *Poznáte, kde se odehrává děj tohoto románu Jarmily Glazarové, řazeného k jejím vrcholným dílům? Na základě čeho jste to poznali? Jakých jazykových prostředků autorka užívá? Děj románu a jeho postavy jsou zapojeny do náboženských souvislostí. Co symbolizuje advent? Františka je nositelkou tzv. mariánského motivu – co to znamená? Advent má baladické rysy, v čem se nejvíce projevují? K zodpovězení této otázky si přečtěte i druhou ukázkou. Jak je popsáno drama mateřské lásky?*

Navržené náměty k zamyšlení orientují žákovu pozornost z aspektu žánrového spíše k rysům baladičnosti a symboličnosti než k rysům psychologické prózy. Poslední otázka, v níž se autorka čítanky ptá na drama mateřské lásky, je velmi dobře položená, obzvláště bude-li v literární komunikaci sledována nejen na pozadí děje, ale též vyprávěcí situace a žánrových aspektů. Umělecké vyobrazení dramatu mateřské lásky je jak ve zvolené pasáži, tak v celém románu založeno na prolínání času vyprávění a času vyprávěného. Dramaticky vypjatá situace matky, jíž se v mrazivé adventní noci nevrátí syn domů, je prožívána prizmatem retrospektivního děje, v tzv. dvojím vidění. Františka se před očima objevuje Metud jako miminko, které se domáhá její lásky a odpuštění za nesnáze, jež jí způsobuje jako dvanáctiletý svým neustálým touláním.<sup>92</sup> Františka v navracející se minulosti hledá příčiny chlapcových útěků i svého selhání. Jako závitka (svobodná matka) sice byla vystavena společenským předsudkům, ale mohla své dítě milovat, jako gazdina (selka) svého syna převážně trestá, bije provazem, aby ho tak přinutila k práci a poslušnosti vůči otčímovi. Mateřská láska, která se nemůže projevovat naplno, a naopak je přinucena trestat, láska, která je spojená s ustavičným strachem o dítě, to je téma Františčina vnitřního konfliktu. Drama mateřské lásky je navíc subjektivizováno er-formou, do níž prosakuje optika hlavní postavy.

Druhá (kratší) ukáзка, která už není opatřena otázkami a úkoly, líčí Františku, jak na pokraji svých fyzických i psychických sil nachází v seníku prochládlého a zmáčeného Metuda, a spolu s ním i svého muže s Rozínou (zlou děvečkou, která odmítá ze statku odejít, poněvadž si nárokuje podíl z hospodářství a po celou dobu udržuje s gazdou poměr). Výjev jejich polekaných obličejů však Františka považuje za halucinaci. V pomatení smyslů (jakýmsi nemyslicím pudem, zcela instinktivně) hodí za touto vidinou lucernu a zavře závoru, aby tak ukončila své strádání, ponižování a osočování. Bezděčně se tak v čase adventu, jenž jí

---

<sup>92</sup> Na tomto místě si dovoľme krátkou poznámku o psychice matky, jež má obavu o své dítě. Tento mezní moment je velmi často spjat s momentem sebereflexe. Děje-li se dítěti něco zlého, je-li jeho život v ohrožení, stává se, že se matce vrací vzpomínky na těhotenství, porod, dobu, kdy její dítě bylo miminkem. Zmíněné reminiscence tak ještě více umocňují bezbrannost dítěte a trýznivou bolest matky, která mu nemůže pomoci. Obsah dané poznámky nevychází z odborné literatury, nýbrž z intimních zpovědí žen, jež si prošly obdobnou zkušeností jako hlavní hrdinka Jarmily Glazarové.

přináší spasení, znovunalezenou blízkost syna, zbavuje svých trýznitelů, aniž by její duše byla zatížena vědomou vinou.

Skutečnost, že Františka vnímá přítomnou realitu jako přelud z minulosti, v sobě odráží stav její bolavé duše. Motiv přízraku bývá častým prvkem v žánrové struktuře psychologického románu, neboť vyrůstá ze zjištěné psychiky svého nositele. Zde však čtenář přesně ví, kudy vede hranice mezi vidinou a realitou. Vypravěč totiž vystupuje z protagonistčina nitra a mezní situaci nahlíží objektivně, čtenáři ozřejmuje, že výkřik, který Františka neslyší, vychází z dvojích živých a skutečných úst. Tato komorní, baladicky laděná psychologická próza v sobě nese biblickou paralelu, skrze niž je trpící, životem zkoušená Františka připodobňována k Panně Marii.

Stejná, jen výrazně zkrácená ukázka ze závěrečné části poslední kapitoly knihy se objevuje i v *Pracovním sešitě 3* z učebnicové sady *Literatura pro 3. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis (srov. 2009, s. 93).

Vybraný úryvek (výše okomentovaný) je doprovázen následujícími otázkami a úkoly: *Viděla Františka skutečný výjev, nebo se jednalo opravdu jen o vidinu? Která věta nám na tuto otázku s jistotou odpoví? Porovnejte úděl Františky z Adventu a Jany z Vlčí jámy. Mají něco společného? Na další hodinu si připravte informace o týrání žen a dětí v ČR. Na internetu vyhledejte základní informace – např. statistiky, formy pomoci pro oběti, kvalitní webové stránky o tomto tématu. O problému diskutujte a argumentujte při tom získanými fakty. Podívejte se na film natočený na motivy této knihy (Advent, 1956, režie Vladimír Vlček). Ve filmu identifikujte pasáž z této ukázky. Porovnejte literární a filmové ztvárnění.*

Zvolené ukázky jsou příliš krátké na to, aby z nich mohl být vyčten úděl hlavních hrdinek. Úkol směřující k týrání žen a dětí v ČR vzdaluje čtenářovu pozornost od textu – nejen od jeho literárnosti, ale i tématu, nejde po jeho smyslu, naopak vypovídá o dezinterpretaci románu. Snaha po aktualizaci (po pragmatickém užití textu) je vratká, jelikož nestojí na kompatibilních rysech fikční a žité situace. Fyzické či psychické týrání dnešních žen nelze srovnávat s údělem hlavní hrdinky.

#### **6.5.4 Václav Řezáč: Černé světlo**

Ukázky z Řezáčova románu *Černé světlo* jsou obsaženy ve třech analyzovaných čítankách (Marie Sochrové; Vladimíra Prokopa; Věry Martinkové a kol.) a v jednom pracovním sešitě (autorského kolektivu nakladatelství Didaktis).

*Čítanka III.* (z edice V kostce) od Marie Sochrové (srov. 2007, s. 177) popisuje Řezáčův román jako *baladický příběh o vzniku zla v člověku, o temných stránkách lidské osobnosti*.<sup>93</sup> Přestože autorka čítanky explicitně nehovoří o psychologickém románu, v jeho základní charakteristice klade akcent na obraz psychického vývoje chorobně ctižádostivého, morálně deformovaného slabocha, který se po odkrytých intrikách a následně nevydařené sebevraždě stává mrzákem s dřevěnou nohou a soudcem vlastní špatnosti. Podle autorky je v románu nepřímo postižena geneze fašistické mentality.<sup>94</sup> Ačkoliv čítanka nepojmenovává román jako psychologický, autorčina učebnice ze stejné edice *Literatura v kostce pro střední školu* řadí Řezáčovo dílo do žánrového bloku psychologické prózy (srov. Sochrová 1995, s. 69; přepracované vydání 2007, s. 126).

Do výše jmenované čítanky od Marie Sochrové (2007, s. 177–178) a do *Čítanky k Přehledu české literatury 20. století* od Vladimíra Prokopa (1999, s. 28–29) byla vybrána stejná textová pasáž, a to třetí třetina 1. kapitoly Knihy první. Prokop k ní navíc připojuje kratičký úryvek (první odstavec) z 5. kapitoly Knihy první.

Nejprve okomentujme obsah zvolené ukázky. Závěrečná část 1. kapitoly líčí traumatickou vzpomínku z raného dětství, příhodu s potkanem. Mezi pronásledovaným (dehonestovaným) zvířetem a protagonistou tu vzniká paralela. Malý Karel se totiž do štvané, pišticí myši projektuje, obdivuje její houževnatost, se kterou uniká svým trýznitelům. Zároveň v sobě prožívá vnitřní rozpor, poněvadž ten, kdo myš nejvíce ohrožuje a nakonec drastickým způsobem zabije, je milovaný řezník Horda. Přejímání daného úryvku je v tomto případě oprávněné. Jeho nenahraditelný potenciál totiž tkví v zobrazení determinujícího vlivu náhodné události, jež bezděčně předurčuje chlapcův další duševní vývoj, jeho nenávistný, úzkostný a zároveň manipulativní vztah k síle. Protagonista na začátku 5. kapitoly (viz Prokopova čítanka) reflektuje sílu silných a obranu slabých.

Marie Sochrová (2007, s. 178) vybranou textovou pasáž ve své čítance doprovází následujícími otázkami a úkoly: *Všimněte si, že líčení epizody vychází z konkrétních smyslových zážitků a dojmů, které se stupňují. Kterých? Kterými prostředky autor dosahuje*

---

<sup>93</sup> Marie Sochrová (2007, s. 177) evidentně přejímá od Věry Martinkové definiční hesla o literárních dílech. Totožnou informaci o tom, že Řezáčův román *Černé světlo* je *baladický příběh o vzniku zla v člověku*, se dočteme již v nejstarším vydání *Čítanky 3* od Věry Martinkové (1993, s. 160).

<sup>94</sup> Spojování zmíněného románu se symboly fašismu je krajní mírou jeho interpretace. Pouhý fakt, že Řezáčův román vzniká v době hitlerovské okupace, nutně nemusí do motivické struktury vnášet odkazy na totalitní ideologii. Ambice hlavní postavy jsou sice manipulátorského charakteru, ale postrádají širší sociální rozměr, nevyrůstají z nadosobních tužeb, nýbrž z osobní potřeby ega, které chce vlastní rafinovaností zvítězit nad silou – nejprve fyzickou, poté emocionální i tvořivou. Navíc čítanková ukázka zobrazující událost s potkanem nic z řečeného neobsahuje. Paralela mezi chlapcem a zvířetem sice v protagonistovi poodhaluje podhoubí jeho krysí povahy, která se po prodělaném šoku a vlivem matčiny nemorální výchovy naplno rozvíjí, ale stále se jedná o odkrývání kořenů individuálního zla v člověku, ne v celé společnosti.



*dramatičnosti a dějového napětí? Co metaforicky vyjadřuje název románu? Co skrytě, nepřímě vyjadřuje román v době svého vzniku – za fašistické okupace?* Dané otázky a úkoly nejsou interpretačně pojaty, spíše slouží k rozboru textu či k doložení (u poslední otázky až k násilnému doložení) předem sdělených obsahů. Navíc žákovi pozornost nevedou k uvědomění si vlivu náhodné události na psychiku postavy, k objevení smyslu (charakterizačního potenciálu) paralely mezi chlapcem a zvířetem.

Vladimír Prokop (srov. 1999, s. 29), který svou čítanku koncipuje nejen chronologicky, ale též genologicky, řadí vybranou ukázkou z *Černého světla* do sekce psychologická próza. Své otázky a náměty k diskusi nevztahuje zvláště k Řezáčovu románu, ale i k ostatním vybraným textům psychologické prózy (Egon Hostovský: *Žhář*, Jaroslav Havlíček: *Neviditelný*). Ptá se po příčinách chování jednotlivých hrdinů (Kamila ve *Žháři*, Petra v *Neviditelném* a Karla v *Černém světle*), po motivacích jejich pozdějších činů, které nelze vyčíst z ukázky, ale které naznačuje (anticipuje) zprostředkovaný obsah knihy. Nejedná se sice o optimální interpretační vhléd do umělecké tvorby, neboť dedukce není vyvozena z interpretace textu, nýbrž ze zprostředkovaných informací o ději, ale přese všechno takto pokládané otázky směřují žákovi pozornost více než jiné (zde uváděné) k žánrovosti textu.

V *Čítance 3* od Věry Martinkové a kol. (srov. 2009, s. 160) je Řezáčův román v úvodní charakteristice hodnocen jako *baladický příběh o vzniku zla v člověku*. Dále se zde píše, že intrikánský protagonista se po nevydařené sebevraždě dopracovává k poznání své viny. *Uvědomuje si své činy, ale nemůže už nic změnit*. Na tomto místě polemicky podotkněme, že Řezáčův protagonista se ani na konci knihy za své činy neomlouvá, nelituje jich, neprosí o milost, jen dál setrvává ve své minulosti, aniž by toužil po duševní obrodě. V tom tkví to koncentrované zlo, které je sice uvědomované, ale není přehodnocené. Z jeho reflexe nevzešlo nové morální krédo.

*Literatura 3*, učebnice ze stejného cyklu Věry Martinkové a kol. (srov. 2009, s. 64), představuje Václava Řezáče jako autora *psychologické a sociální prózy (socialistického realismu) v období mezi dvěma válkami*.<sup>95</sup> Psychologické romány *Černé světlo* (1940), *Svědék* (1942), *Rozhraní* (1944) jsou v dané učebnici pokládány za nejživotnější složku autorovy tvorby, za její vrchol. To je jistě pravda, ale je s podivem, že román *Černé světlo* je v učebnici vykládán jako psychologický román a v čítance ze stejného cyklu jako baladický příběh, aniž by tato rozdílná žánrová pojmenování byla usouvztažněna.

---

<sup>95</sup> Z hlediska didaktického je však nepřipustné směšovat autorova rozdílná tvůrčí období, vyjadřovat se v rámci jedné věty o obojím najednou.

Věra Martinková (2009, s. 160–162) spolu s autorským kolektivem vybírá do *Čítanky 3* úryvek ze 4. kapitoly *Knihy druhé*. Jeho obsah okomentujeme následovně. Karel Kukla je zaměstnán v hudebním nakladatelství svého strýce. Intrikami ničí vztahy ve firmě, pohrává si s lidmi jako s loutkami, za jejichž nitky tahá. Ilustrujme na vyňaté pasáži: „*Ten výraz jsem ti vepsal do tváře, milý strýčinku, já. Ach, figurky, hýbejte se a melte se, držím vaše drátky, rozdal jsem vám role a čekám s napětím, co budete deklamovat.*“ Textová část ze 4. kapitoly je z aspektu žánrového velmi dobře zvolena, neboť ukazuje nitro psychicky nemocného člověka, který odvykl žít v přirozenosti, namísto toho se stává pomstychtivým režisérem lidských osudů.

Na tomto místě jen připomeňme, že v čítance Věry Martinkové a kol. jsou otázky a úkoly zahrnuty až na konec kapitoly *Česká próza 1. pol. 20. století*. Úkol směřovaný k textům psychologické prózy se redukuje na pobídku: *Vyhledejte je, zdůvodněte svůj výběr a charakterizujte podstatu jejich působivosti.*

Autorský kolektiv nakladatelství Didaktis (2009, s. 91) do *Pracovního sešitu 3* z učebnicové sady *Literatura pro střední školy* zařazuje kratičký text z poslední kapitoly knihy, pouze moment sebevraždy. Protagonista po pádu ze střechy je zasažen bílým světlem. V daném výňatku se píše: *Něco oslnivě bílého se mihlo nade mnou nebo pode mnou. Snad světla v ulici nebo Mléčná dráha. Jako Markétčina bílá ruka. Není to směšné? Skutečné bílé světlo v poslední vteřině.* Domníváme se, že výběr úryvku je kontraproduktivní, poněvadž jde proti smyslu hodnocení postavy v textu, mívá se s poselstvím románu – analýzou zla v hrdinově nitru, a naopak ve čtenářích vzbuzuje nebo může vzbuzovat lítost s hrdinou. Přestože se učebnice *Literatura pro 3. ročník středních škol* ze stejné učebnicové sady nakladatelství Didaktis vyjadřuje v kontextu autorovy psychologické tvorby o analýze temných sil v člověku (srov. 2009, s. 91), nevybírá autorský kolektiv do *Pracovního sešitu 3* takovou pasáž, která by tyto informace zobrazovala.

Ke zvolené ukázce jsou pak připojeny následující otázky a úkoly: *Pokuste se vysvětlit, proč se román jmenuje Černé světlo. Jak s tím souvisí bílé světlo zmíněné v úryvku? V úryvku popisuje hlavní postava svůj pokus o sebevraždu. Můžeme z tohoto popisu vyčíst psychické rozpoložení hrdiny? Je výpověď emotivní? Zjistěte v literatuře a v elektronických zdrojích, zda je v České republice v porovnání s ostatními státy vysoká sebevražednost. Kde má člověk vyhledat pomoc, pokud trpí psychickými problémy? Jak byste reagovali, pokud byste se dozvěděli, že někdo z vašich známých či kamarádů uvažuje o sebevraždě? Jak můžeme na člověku poznat, že trpí psychickými problémy?*

Úkoly zaměřené na sebevražednost v České republice, na centra krizové intervence se mívají se smyslem Řezáčova románu. Protagonista se v patové situaci sice pokusí o sebevraždu, ale to není jeho osobní téma ani téma románu. Suicidální chování hlavní postavy je jen vyústěním zvolené nemorální cesty, která po odhalení intrik selhává, nenaplnuje vytčený záměr. Románový hrdina nereprezentuje lidi, kteří rezignují na život, naopak si od života hodně slibuje, jen se sociálních interakcí nedokáže účastnit jinak než manipulativní formou.

### 6.5.5 Jaroslav Havlíček: Petrolejové lampy

Ukázky z díla *Petrolejové lampy* jsou zahrnuty do *Čítanky 3 k literatuře – přehledu SŠ učiva* z edice Maturita od Drahuše Maškové (2009) a do *Pracovního sešitu 3* z učebnicové sady *Literatura pro 3. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis (2009).

Drahuše Mašková (srov. 2009, s. 180–181) do výše jmenované čítanky vybírá dvě ukázky z Havlíčkova románu, první (delší) ze začátku 17. kapitoly druhé části knihy a druhou (kratší) ze začátku 20. kapitoly taktéž druhé části knihy.<sup>96</sup> První ukázka líčí hlavní hrdinku Štěpku Kiliánovou jako hospodyně na Vejrychovsku, která si ztracené iluze o manželství a zmařené touhy po dítěti kompenzuje prací na statku.

K vybranému úryvku, jenž končí pomlouvačným a odsuzujícím hlasem maloměsta, připojuje Drahuše Mašková následující otázky: *Jak na vás působí postava Štěpky Kiliánové? Na čem je založen její popis? Obsahuje uvedená ukázka místa, která by předznamenávala další děj? Pokud ano, pokuste se zamyslet nad tím, kudy by se mohl dát odvíjet. Prostředí maloměsta má v literatuře zpravidla své stálé vlastnosti. Jaké? Má je i v tomto románu? Jedno z Havlíčkových děl proslulo svou filmovou verzí. Víte, které to bylo? Co je příznačné pro Havlíčkovu tvorbu?*

Žákova pozornost je směřována k energičnosti a vitalitě ženy, která lpí na životě i poté, co byla připravena o své sny. Protagonistčina povaha je v ukázce vyjádřena nepřímou charakteristikou – jednak jejím rozhodným jednáním v roli hospodyně, jednak na pozadí retrospektivního děje, který zobrazuje střet hlavní hrdinky a maloměstského prostředí. Štěpčina dávná touha být společností přijata totiž narážela na výstřednost své nositelky, a namísto ženichů a přítelkyň jí přinášela jen pohoršení druhých. Jinakost i ve významech trapnost, nepatřičnost, směšnost se rodí a může být pochopena teprve na pozadí tohoto konfliktu. Havlíčkův román v sobě snoubí rysy jak románu psychologického, tak

---

<sup>96</sup> Havlíčkův román je koncipován do tří částí. První část knihy čítá 33 kapitol, druhá část 22 kapitol a třetí část 11 kapitol.

společenského. V souladu s tím vypravěčova er-forma vyrůstá jak z protagonistčina nitra (vnitřních monologů, v úryvku vyjádřených polopřímou řečí), tak z odsuzujícího hlasu maloměsta. Ovšem k vyprávěcí situaci ani k významu retrospektivy navržené otázky orientovány nejsou. Přestože Havlíčkovu dílo je v učebnici ze stejného cyklu *Literatura: přehled středoškolského učiva* zařazováno k psychologické próze (Polášková a kol. 2009, s. 155), otázky obsažené v čítance tyto žánrové aspekty nesledují, ptají se pouze na dojem z postavy a na vlastnosti maloměsta, aniž by obojí usouvztažnily a vedly k vyvozování závěrů.

Druhá ukázka líčí Štěpčinu přípravu na návštěvu její nemocné matky a obavu z přítomnosti jejího cynického, nestoudného, oplzlého manžela-syfilitika. Některé textové pasáže (týkající se tradic vyplývajících z náboženského řádu, charakteru postav, jejich slovníku) jsou červeně označené a jejich význam je komentován (vysvětlován) ve vedlejším sloupci poznámkového aparátu.<sup>97</sup> Ve druhé ukázce dostává větší prostor postava hejtmana, Štěpčina muže, který postupně degeneruje a podléhá progresivní paralýze. Právě patologický stav jeho mysli by mohl být tématem vedeného rozhovoru o díle. V té souvislosti je překvapivé, že níže odcitovaná textová pasáž zobrazující cyničnost, až morbidnost psychicky nemocného hrdiny (syfilitika), který svým projevem bourá všechny morální bariéry, není v poznámkovém aparátu čítanky okomentována, přestože se v učebnici ze stejné edukační řady píše o patologických vlastnostech Havlíčkových postav (srov. Polášková a kol. 2009, s. 155).

*„Copak ty opravdu chceš jít se mnou?“ zeptala se zklamaně.*

*„Já? Jak bych nešel? Bylo řečeno potěšit. Má úcta, stará paní, máme na kahánku, co? Račte přijmout ještě mnohá léta. Zdraví, ha, zdraví! Toť se ví, že jdu. Potěším. Řeknu – na shledanou v hrobě! Sejdeme se co nevidět. Tam si teprve pořádně porozprávíme. Na zemi jsme k tomu nikdy neměli čas. Krásné vyhlídky pro tetičku, nemyslíš?“*

Jak vidno, protagonistovo chování a prožívání už není sociálně regulováno, podléhá iracionalitě mysli a jako takové se vymyká normalitě. Právě nenormativnost psýchy bývá častým předmětem zájmu psychologické prózy.

Do *Pracovního sešitu 3* (srov. 2009, s. 92) z učebnicové sady *Literatura pro 3. ročník středních škol* byly vybrány dva odstavce ze začátku 17. kapitoly druhé části knihy, které jsou rovněž obsaženy v první ukázce *Čítanky 3* od Drahuše Maškové. Zmíněné odstavce líčí Štěpčinu domluvu s Janem Malinou (švagrem) o společném hospodaření a hejtmanovu úlevu

---

<sup>97</sup> V této učebnici není druhý úryvek z díla opatřován otázkami a úkoly, namísto toho je v poznámkovém aparátu prováděn rozbor vybraných jevů z tematické, jazykové a kompoziční roviny díla.

nad tím, že je zbaven posledních povinností včetně trapného úkolu bavit svou ženu. Přestože učebnice *Literatura pro 3. ročník středních škol* ze stejné učebnicové sady nakladatelství Didaktis představuje Jaroslava Havlíčka jako předního českého autora meziválečné psychologické prózy, v níž projevoval zájem o nevědomé složky psychiky člověka (srov. Andree a kol. 2009, s. 92), není do *Pracovního sešitu 3* vybrána textová pasáž, jež by tyto žánrové aspekty naplňovala.

Ke zvolené mikroukázce jsou připojeny následující úkoly: *Vyvodte z textu, v čem spočíval Štěpčín „odvážný plán“, a vlastními slovy ho popište. Ke každé ze tří postav zmíněných v textu přiřadte čtyři adjektiva, která budou postavu co nejlépe charakterizovat. Porovnejte, co od manželství očekával Pavel, s tím, jaká byla očekávání Štěpky.*

Odpovědi na úkoly, jež sledují pouze děj (je těžké pokoušet se o významové přesahy na pozadí pouhých dvou odstavců), ani nelze z tak krátkého textu vyčíst. Ve vybraném úryvku se nepíše nic o tom, co Štěpka očekávala od manželství, ani o tom, s jakými plány do manželství vstupoval hejtman Malina. Tyto informace o ději jsou zprostředkované v učebnici, žáci je nededukují z textu, a není tedy potřeba je klást pod zvolenou ukázkou. Stejná výtka se týká i úkolu zaměřeného na čtyři vlastnosti zúčastněných postav. Na základě textové pasáže můžeme v souvislosti s hlavní hrdinkou hovořit maximálně o podnikavosti či odvaze hospodařit i bez vlastního muže. Není vůbec zjevné, proč právě pro tyto dva odstavce se autorský kolektiv *Pracovního sešitu 3* rozhodl.

### **6.5.6 Jaroslav Havlíček: Neviditelný**

Ukázky z románu *Neviditelný* jsou obsaženy ve dvou analyzovaných čítankách, a to od Marie Sochrové (2007, s. 171–172) a od Vladimíra Prokopa (1999, s. 27–29).

*Čítanka III.* (z edice *V kostce*) od Marie Sochrové (srov. 2007, s. 171) popisuje Havlíčkův román v klíčových heslech, jež se vztahují k ději, poetice a žánrovosti. Sochrová v nich zmiňuje například psychologický román, studii degenerovaného rodu, sugestivní vyprávění v ich-formě, psychologickou analytičnost, konfrontaci chladnokrevné racionality a šílenství, retrospektivní postup, avšak tato klíčová slova explicitně neusouvztažňuje s žánrovými aspekty psychologické prózy. V závěru pak tvrdí, že etickým záměrem románu je potrestání bezcitnosti a pokrytectví. Takové konstatování však vyznívá příliš obecně a evokuje mylnou představu dichotomicky koncipovaných postav.

Vladimír Prokop (1999, s. 27) řadí Havlíčkův román do psychologické prózy a v úvodní poznámce krátce zprostředkovává jeho děj.

Marie Sochrová i Vladimír Prokop volí do svých čítanek dvě totožné textové pasáže. První ukázka je vyňata z 3. kapitoly *Soňa*, druhá pak ze 7. kapitoly *Smích z hlubin*. Nejdříve okomentujeme obsah prvního úryvku. Petr předstírá své city k Soně, setkání s ní plánuje (inscenuje) jako milostnou scénu, v níž se chová coby režisér a zároveň herec v jedné osobě. Ilustrujme na vypravěčově řeči. *Mé podivné chování mělo představovat hluboké vzrušení*. Poslední dvě slova jsou v textu napsána v kurzívě. Již grafická stránka jazyka zviditelňuje protagonistovu režijní pozici, z níž je spontánně žitý život zaměňován za sérii předem plánovaných (racionálně vykalkulovaných) kroků, jež mají svého nositele dovést k cíli – stát se Hajnovým zetěm. Druhý úryvek zachycuje šíleného strýce Cyrila, který svým chováním rozbíjí idylu svatební hostiny. Petr Švajcar sice dosáhl svého, oženil se se Soňou, dědičkou továrny, ale do jeho promyšlených rovnic vstupuje nevyzpytatelná proměnná, „neviditelný“ strýc Cyril. Jeho postava nepodléhá racionalitě, naopak je zmítána svými pudy a jako taková narušuje protagonistovy ambiciózní strategie.

K vybraným úryvkům připojuje Marie Sochrová (2007, s. 172) následující úkoly: *Uveďte, čím se vyznačuje psychologická próza a její postavy. Charakterizujte chování Petra a jeho příčiny. Všimněte si Petrovy chladnokrevnosti, s níž si získává lásku Soni. Všimněte si větné stavby, řeči přímé, nevlastní přímé, polopřímé, slovní zásoby.*

Je překvapivé, že autorka, která do úvodních klíčových slov zařazuje „konfrontaci chladnokrevné racionality a šílenství“, v doprovodných úkolech nesměruje žákovu pozornost k tomuto střetu, obzvláště volí-li dvě ukázky, jednu, která zobrazuje dočasný triumf účelové racionality, a druhou, v níž vítězí pomatenost strýce. Při sledování Petrovy chladnokrevnosti je nutné objevit souvislost se scénickými stylizacemi, s rolemi, do nichž protagonista vstupuje, aniž by se s nimi vnitřně identifikoval. Navíc chladnokrevnost se tu dostává do rozporu se živelnou touhou, která svého nositele žene dopředu. Právě schopnost korigovat oheň ctižádosti vypovídá o síle protagonistovy manipulace, o jeho schopnosti ovládat se. Úkol jdoucí po smyslu textu by měl reflektovat především způsob zobrazení této chladnokrevnosti. Ani pouhé vyhledávání přímé řeči, nevlastní přímé řeči či polopřímé řeči ještě negarantuje pochopení tvůrčího záměru v takto vedeném narativu, zejména pokud jeho tvar není vztahován k žánrovým aspektům psychologické prózy.

Vladimír Prokop (1999, s. 29) své otázky a úkoly neklade zvlášť k Havlíčkovu románu, ale i k ostatním textům řazeným do psychologické prózy (Egon Hostovský: *Žhář*, Václav Řezáč: *Černé světlo*), jak již bylo řečeno v kapitole 6.5.4. Ptá se po příčinách chování

jednotlivých protagonistů a nabádá k zamyšlení nad motivacemi jejich pozdějších činů. Speciálně k Havlíčkovu dílu *Neviditelný* připojuje následující úkol. *Najděte v ukázce Neviditelného, jak chladnokrevně Petr kalkuloval s city Soni.* V závěru doprovodných otázek a úkolů vybízí k zopakování významů těchto termínů: *vnitřní monolog, psychoanalýza, determinace, naturalismus.*

Jak vidno, nejen zvolené ukázky, ale i otázky či úkoly přejímá Sochrová od Prokopa, přestože k dublování textových pasáží ani k přejímání takto formulovaných úkolů není z didaktického hlediska důvod. Hlavní problém nespočívá v přejímání totožných úryvků, ale spíše ve formulaci kladených otázek. V případě Havlíčkova románu by měl být věnován větší prostor rozporu touhy a racionálně účelového jednání, rozporu mezi tím, co si protagonista myslí a co dává najevo, jinými slovy rozporu, na kterém je vystavena protagonistova psychologie. Tento konflikt osobnostních složek by se mohl reflektovat sice v těžko zodpověditelné, ale v myšlenkově podněcující otázce, kým protagonista je za svými rolemi.

### 6.5.7 Egon Hostovský: *Žhář*

Ukázka z románu *Žhář* je zařazena do čítanek Marie Sochrové (2007, s. 173–174) a Vladimíra Prokopa (1999, s. 26–27). Marie Sochrová ve své *Čítance III.* (z edice V kostce) hodnotí román jako psychologický, v krátkosti nastiňuje jeho děj a v klíčových slovech též jeho poetiku – hovoří o dramatickém dějovém spádu, krátkých úsečných větách i v dialozích a o lyrických pasážích. Vladimír Prokop v *Čítance k Přehledu české literatury 20. století* řadí Hostovského *Žháře* do bloku psychologické prózy. V úvodním slově zprostředkovává děj románu, konkrétně hovoří o pubertální krizi hlavního hrdiny, o odcizených vztazích v jeho rodině, o návštěvě Dory, která v Kamilovi vzbuzuje touhu, strach i pocity ponížení, o sepsání paličských listů i o závěrečném přelomu ve vztahu matky k dětem.

Marie Sochrová do své čítanky opět volí stejnou ukázku (konkrétně závěrečnou scénu románu) jako Vladimír Prokop. Ale v tomto případě jde o didakticky opodstatněný výběr. Nejprve se vyjádřeme k obsahu dané ukázky. Patnáctiletý Kamil mluví se svou matkou o tom, co cítí, co ho přimělo vylepit paličské plakáty. Rozhovor se odehrává po tmě v matčině ložnici. Motiv tmy je v románu signifikantní, neboť navozuje pocit nového začátku, zrod smysluplnějšího, intimnějšího vztahu mezi dítětem a matkou. Vylepenými paličskými cedulemi si Kamil chtěl nejen zasloužit či připomenout Doru (dívku, která v něm vznítala dosud nepoznaný plamen), ale především nahnat ospalému městečku strach, poněvadž věřil ve sblížovací sílu těchto vzájemně sdílených obav. Kamil ze všeho nejvíce touží po intimitě

vztahů. Citujme protagonistovu repliku adresovanou matce. *Když se lidé bojí, nehledí na to, je-li někdo ošklivý. A já jsem ošklivý! Ale zklamal jsem se. V strachu jsou lidi na sebe hodnější jen v první chvíli! Maminko, odpusť mi, já už nemohu nic vykládat. Tady u nás něco chybí – nevím co. Proto se to všechno stalo.* Ukázka pokračuje návratem Elišky, Kamilovy sestry, která utekla z domova. V tomto momentu matka překonává odcizený vztah se svými dětmi, objímá Elišku, drží ji v náručí a poprvé ji líbá na ústa. Ukázka končí vypravěčovou řečí. *Ano, cosi se zhroutilo v tomhle domě. Starý řád. Cosi se vrátilo k lidem u Stříbrného holuba. Průvan to přinesl, vítr, z dalek, z nedozírných dalek. Úsměv skrze slzy. Konečně slzy!*

Zatímco pro výběr stejné ukázky z Havlíčkova románu *Neviditelný* není důvod, dílo skýtá více podobně laděných, významově nosných míst, přejímání závěrečné textové pasáže z Hostovského románu *Žhář* je didakticky opodstatněné a pochopitelné. Zmíněná ukázka totiž nabízí katarzi, zviditelňuje poselství knihy, zobrazuje průlom v odcizených vztazích a pojmenovává motivace v předchozím chování postav.

Tuto emočně vypjatou pasáž Sochrová (2007, s. 174) doprovází následujícími otázkami a úkoly. *Které typické rysy mají postavy autorova psychologického románu? Kde je v textu svědectví toho, že hrdinové hledají něco, co jim chybí? Co je sužuje a trápí? Doložte, v kterých momentech se hráz vnitřní cizoty začíná hroutit. Jak autor dosahuje dramatickosti? Posuďte větnou stavbu a dialogy. Všimněte si pointy v závěru ukázky.*

Otázky a úkoly k vybrané textové pasáži jsou celkem dobře kladené. Výtky lze mít pouze k tomu, že znaky psychologického románu (potažmo literárního díla jako takového) by měly být z textu odvozovány konstruktivistickou cestou, k interpretačnímu závěru by se tedy mělo dospívat postupně na základě dílčích poznatků čili metodou indukce, a ne obráceně.

Vladimír Prokop (srov. 1999, s. 29), jak již bylo řečeno výše, navrhuje otázky a úkoly nejen k Hostovskému románu *Žhář*, ale i k ostatním textům české psychologické prózy (k Havlíčkovu románu *Neviditelný* a k Řezáčovu románu *Černé světlo*). Mimo dotaz na příčiny protagonistova chování, se rovněž ptá, ve které z citovaných knih hraje klíčovou roli pocit křivdy. Na pozadí vybraných úryvků lze o křivdě přemýšlet zejména ve vztahu ke Kamilovi (*Žhář*). Kamil trpí ponižením, které se mu dostalo ze strany Dory. A přes vylepené paličské listy se snaží být v jejích očích velký. Ale i Karel Kukla (*Černé světlo*) nebo Petr Švajcar (*Neviditelný*) se vyrovnávají s potupou a pocitovaným příkořím. Dějové peripetie, na něž se tyto motivy vážou, však nejsou předmětem zvolených ukázek. Z těchto důvodů nám Prokopova otázka připadá nepatřičná, poněvadž s pocitem křivdy se do jisté míry potýkají všichni protagonisté zmíněných titulů.



## 6.6 Závěry z výzkumné sondy I

### 6.6.1 Závěry z výzkumné sondy do učebnic literatury pro 3. ročník středních škol

Učivo o českém písemnictví v letech 1918–1945 je ve vybraném vzorku učebnic (v 5 didaktických textech, které pro daný výzkum představují 100 %) strukturováno do kapitol a podkapitol dělených podle tematických oblastí, uměleckých směrů a literárních žánrů. Psychologické próze je v 80 % zkoumaného vzorku věnována proporcionálně obdobná pozornost jako jiným žánrům. 20 % učebnic představuje *Literatura 3* Věry Martinkové a autorského kolektivu (2009), v níž rysy psychologické prózy nejsou sledovány. Na pozadí těchto výsledků tak byla potvrzena hypotéza H6.

Výzkum však ukázal, že žánrové hledisko není důsledně dodržováno ani v žánrových kapitolách, nefunguje zde jako sjednocující prvek, jinými slovy není uplatněno systematicky, tj. v postupu definice žánru, charakteristických rysů, hlavních představitelů, reflexe žánrových znaků v reprodukovaném obsahu knih.<sup>98</sup> Přestože se učebnicový výklad literatury zaměřuje též na literární žánry, převažuje v učivu chronologický aspekt nad tím genologickým. Tato zjištění potvrdila hypotézu H1, v níž jsme předpokládali dominanci chronologického učiva nad učivem genologickým.

Definici psychologické prózy obsahuje pouze 60 % učebnic zkoumaného vzorku, ale adekvátní, významově nosnou definici daného žánru poskytuje jen 40 % učebnic, a to *Přehled české literatury 20. století* od Vladimíra Prokopa (1998) a *Literatura pro 3. ročník středních škol* od autorského kolektivu Didaktis (2009).

Psychologický román jako žánr byl ve 100 % zkoumaných učebnic prezentován na díle Václava Řezáče, v 80 % učebnic na díle Jaroslava Havlíčka, Jarmily Glazarové, Egona Hostovského a Ivana Olbrachta, v 60 % učebnic na díle Marie Pujmanové, ve 40 % učebnic na díle Boženy Benešové a ve 20 % na díle Richarda Weinera, Milady Součkové, Karla Konráda (bez uvedení konkrétního titulu) a Jana Drdy (bez uvedení konkrétního titulu). Výsledky výzkumu potvrdily hypotézu H2, v níž jsme se domnívali, že český psychologický román 1. poloviny 20. století je častěji prezentován na díle Václava Řezáče, Jaroslava Havlíčka a Jarmily Glazarové než na díle Egona Hostovského či jiných expresionistů. Je však třeba podotknout, že psychologická próza je zde ve stejné četnosti zastoupena jak na díle

---

<sup>98</sup> Ke stejnému zjištění již dříve dospěl Libor Pavera (2015, s. 154), který se ve své studii zabýval otázkou, zda je žánrové hledisko učiva zastoupeno ve středoškolských učebnicích literatury, jež se v době jeho výzkumu užívaly ve vyučovacím procesu.

Havlíčka a Glazarové, tak Hostovského. Potvrdilo se, že o psychologické próze není ve zkoumaném vzorku přemýšleno ve vazbě na expresionismus, přestože doménou zmíněného uměleckého směru je právě rozjitřené nitro, jehož prizmatem je nahlížen okolní svět. Důvod, proč introspektivně zaměřená expresionistická próza Richarda Weinera není v analyzovaných učebnicích žánrově označena za psychologickou (výjimkou je učebnice od nakladatelství Didaktis), může souviset s nemimetickou složkou jejího syžetu. Akcentace nerealistických prvků se totiž míjí se zobrazovací metodou psychologické prózy 1. poloviny 20. století. Také je překvapivé, že žádná z učebnic vybraného vzorku do svého výkladového textu nezahrnuje Karla Josefa Beneše a jeho psychologické romány *Uloupený život* a *Kouzelný dům*.

Za příklad chybné didaktizace odborných informací považujeme jednak neintegrovatost, významovou nesjednocenost odborných informací (v *Literatuře 3* Věry Martinkové a kol., tj. ve 20 % učebnic), jednak nepropojenost žánrových znaků psychologické prózy s obsahy literárních děl, jež tuto prózu mají reprezentovat (v 80 % učebnic). Charakteristika vybraných titulů se víceméně omezuje na popis děje a tématu coby výsledku zobecnění. V 60 % učebnic ze zkoumaného vzorku se dokonce výkladový text mění v seznam autorů a jejich děl, jen heslovitě okomentovaných. Snahu o analýzu vybraných titulů (ovšem ne důsledně dodržovanou) nacházíme především v *Literatuře pro 3. ročník středních škol* od autorského kolektivu Didaktis (2009). Na základě těchto zjištění byla potvrzena hypotéza H4, v níž jsme předpokládali, že ve výkladu literárních děl dominuje reprodukce děje nad interpretačním přístupem k obsahu knihy.

Navíc z výčtu děl (to se týká 100 % učebnic) není vždy jasné, které autorovy tituly jsou psychologické a které nikoliv. Například z prózy Jarmily Glazarové pouze romány *Vlčí jáma* a *Advent* jsou psychologické, což však ze způsobu prezentace autorčina díla nevyplývá. Nadto román *Advent* je ve všech učebnicích charakterizován jako baladický. Otázka zní, jak si takový zápis žák vysvětlí. Je román *Advent* psychologický, nadto ještě baladický, nebo jen baladický? Pod jakým identifikačním kódem má být přijat? V žádné učebnici se totiž neobjasňuje, že baladická stylizace v díle některých autorů (Glazarová, Havlíček, Řezáč) esteticky souzní s žánrovými aspekty psychologické prózy.

Závěrem se vyjádříme ke komunikačním parametrům učebnic. Výkladový text je v 60 % učebnic zprostředkovan v větách (v bohatě rozvinutých i v kratších syntaktických celcích), ve 20 % učebnic jsou ve verbální složce textu kombinovány větné celky s heslovitými poznámkami a ve 20 % učebnic připomíná výkladový text formu sešitového zápisu, jenž je koncipován pouze v klíčových slovech.

Na základě těchto výsledků můžeme do středoškolské výuky literární výchovy doporučit pouze *Přehled české literatury 20. století* od Vladimíra Prokopa (1998) a *Literatura pro 3. ročník středních škol* od autorského kolektivu nakladatelství Didaktis (2009), které nejlépe vymezují učivo o české psychologické próze. Naopak učebnici *Literatura 3* od Věry Martinkové a kolektivu (2009) hodnotíme z důvodu odborného i didaktického pochybení jako ne příliš vhodnou pro edukaci. Nutno však dodat, že metoda obsahové analýzy byla užita pouze pro posouzení učiva o české psychologické próze.

### 6.6.2 Závěry z výzkumné sondy do čítanek pro 3. ročník středních škol

V naší výzkumné sondě jsme se metodou obsahové analýzy a metodou interpretace didaktizovaného textu zaobírali čítankami pro 3. ročník středních škol coby specifickým druhem učebnic. Klíč k jejich výběru je popsán v kapitole 6.1. Vybraný vzorek zahrnoval 5 didaktických textů (4 čítanky a 1 pracovní sešit), jež v daném výzkumu tvoří 100 %.

Čítanky pro 3. ročník středních škol jsou komponovány chronologickým řazením textů z aspektu historické posloupnosti jejich geneze. Prokopova *Čítanka k Přehledu české literatury* (1999) tento chronologický aspekt učiva explicitně kombinuje s aspektem genologickým, když vybraný obsah české literatury v letech 1918–1945 strukturuje do kapitol podle uměleckých směrů nebo literárních žánrů. V ostatních čítankách tak činěno není, ale autoři reprezentující estetické tendence dobových uměleckých směrů nebo literárních žánrů jsou řazeni k sobě. Rozdíl tak spočívá především v grafické úpravě čítanek.

Výjimkou je *Čítanka 3* od Věry Martinkové a kol. (2009), kde vybraní autoři psychologické prózy (Božena Benešová, Václav Řezáč, Jarmila Glazarová) nestojí vedle sebe. Netradiční rozvržení autorů v uvedené čítance odráží fakt, že v učebnici ze stejné edukační sady je Božena Benešová primárně vnímána jako představitelka předválečné avantgardy a Jarmila Glazarová jako představitelka demokratického proudu, v rozporu s literárněhistorickými informacemi se tak řadí k bratrům Čapkům, Karlu Poláčkovi a Eduardu Bassovi. Václav Řezáč je ve struktuře didaktických textů Věry Martinkové a jejího kolektivu připojen k autorům sociální prózy, k Marii Majerové, Karlu Novému a Marii Pujmanové, avšak jeho literární dílo je ve zmíněné *Čítance 3* ilustrováno na psychologickém románu *Černé světlo*. Mezi jmenovanými autory sociální prózy tak Václav Řezáč působí jako solitér. Možná i proto není citovaný román hodnocen jako psychologický, nýbrž jako baladický příběh. V hodnocení literárního titulu tak dochází k nekompatibilitě informací uváděných

v učebnici a v čítance ze stejné edukační řady. Opět se zde neobjasňuje, že baladická stylizace díla nikterak nevyklučuje žánrové aspekty psychologické prózy, ba naopak s nimi v daném titulu esteticky rezonuje. Jak vidno, zvolená koncepce čítanky (výběr, řazení autorů a způsob charakteristiky jejich děl) potlačuje, takřka minimalizuje význam české psychologické prózy 1. poloviny 20. století.

Český psychologický román 1. poloviny 20. století byl v 80 % vybraného vzorku čítanek a pracovního sešitu prezentován na románu Václava Řezáče *Černé světlo* a na románu Jarmily Glazarové *Advent*, ve 40 % na románu Egona Hostovského *Žhář*, na románech Jaroslava Havlíčka *Petrolejové lampy*, *Neviditelný* a na románu Jarmily Glazarové *Vlčí jáma*, ve 20 % pak na románech Ivana Olbrachta *Žalář nejtemnější*, *Podivné přátelství herce Jesenia*, na románech Egona Hostovského *Případ profesora Körnera*, *Sedmkrát v hlavní úloze*, na románu Jaroslava Havlíčka *Ta třetí*, na románu Václava Řezáče *Svědék*, na románu *Bel Canto* Milady Součkové<sup>99</sup> a na novele Boženy Benešové *Don Pablo, don Pedro a Věra Lukášová*.

Srovnáme-li tyto výsledky s hypotézou H8, podle níž je český psychologický román v čítankách častěji prezentován na díle Václava Řezáče, Jaroslava Havlíčka či Jarmily Glazarové než na díle Egona Hostovského, zjistíme, že hypotéza byla vyvrácena. Je sice pravda, že nejpočetnější zastoupení v analyzovaných čítankách má dílo Václava Řezáče a Jarmily Glazarové, ale romány Jaroslava Havlíčka a Egona Hostovského se v čítankách objevují ve stejném procentuálním zastoupení. Důvod, proč jsme v čítankách předpokládali menší počet textů od Egona Hostovského, souvisí s výlučným stylem autorova psaní, s jeho lyrizovanou, existencialisticky laděnou výpovědí, jež je náročnější na interpretaci.

Výzkumná sonda do čítanek ukázala, že žánrové aspekty psychologické prózy nejsou při práci s uměleckými texty, jež daný žánr reprezentují, vytknutým učivem. Otázky a náměty k zamyšlení navrhované pod textovými ukázkami se víceméně omezují na děj a charakter postav. Pokud je literárnost v didaktickém aparátu sledována, týká se poetiky uměleckého textu obecně, není vztahována k žánrovým dominantám psychologické prózy. Kladené otázky ani úkoly nesměřují žákovu pozornost ke způsobu vyjádření introspekce, nenabádají k zamyšlení, proč je v textu užitá retrospektivní narativní vsuvka, s jakým záměrem se tu střídá čas vyprávění a čas vyprávěného atp. Zjištěné skutečnosti tak potvrzují hypotézu H10. V čítankách převažují didaktické aparáty, v nichž žánrové aspekty nejsou vytčeny za učivo. Je

---

<sup>99</sup> Román *Bel Canto* od Milady Součkové však není psychologickým románem, nýbrž románem experimentálním, který netradičními literárními postupy narušuje běžné vypravěčské iluze (srov. Lehár a kol. 2008, s. 646, 694).

s podivem, že v navržených didaktických aparátech není reflektována žánrovost textů, které byly vybrány právě s tím cílem, aby reprezentovaly žánr české psychologické prózy.

V didaktickém aparátu se velmi často objevují úkoly typu – charakterizujte postavu, vyjmenujte její vlastnosti, tedy otázky, s nimiž učitel při poznávání psychologického románu nevystačí. Navíc charakter postavy je nutné vnímat na pozadí ostatních složek textu a reflektovat tak způsob, jímž je sonda do duše figur realizována. Také je zapotřebí klást otázky po lidské psychice, které se řeší v psychologické próze a které vyplývají z intence textu, aby si žák uvědomoval vztah mezi tematickými a žánrovými aspekty díla. Avšak otázky a úkoly v didaktických aparátech sledují jednotlivé textové složky izolovaně, nepodněcují k vnímání díla v jeho významové sjednocenosti. Například pouhé vyhledávání přímé řeči, nevlastní přímé řeči či polopřímé řeči ještě negarantuje pochopení tvůrčího záměru v takto rozvíjeném narativu, zejména pokud jeho tvar není vztahován k žánrovým rysům psychologické prózy.

Tento typ otázek či úkolů nekoresponduje ani s očekávanými výstupy podle RVP G (2007, s. 15), kde se píše: *Žák rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře. Žák rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu.* V didaktickém aparátu zkoumaného vzorku tak chybí otázky a úkoly směřované k posouzení funkce vyprávěcích způsobů a typů promluv. Kladené otázky a úkoly se vyznačují převážně naukovým charakterem, vedou žáka spíše k rozboru než k interpretaci textu, vybízí k vyhledávání poetických jevů, ale již ne k pochopení jejich smyslu, jindy dokonce slouží jen k doložení předem sdělených obsahů. Tyto závěry nevyvracejí hypotézy H11 a H12. Potvrzuje se, že v didaktickém aparátu čítanek dominují otázky a úkoly, v nichž není usouvztažněno tematické a žánrové hledisko, nad otázkami a úkoly, kde se obojí vzájemně propojuje. Rovněž se potvrzuje, že didaktický aparát čítanek má spíše charakter rozboru než návrhu na reflektivní dialog.

Metodou obsahové analýzy jsme posuzovali, zda vyňatá čítanková pasáž koresponduje s učebnicovým výkladem. V kapitole 6.5 bylo analyzováno 17 textových ukázek vzatých ze 7 románů. Můžeme konstatovat, že estetické obsahy 14 textových ukázek, tj. cca 82 % z celkového vzorku, odpovídají informacím uvedeným v učebnici, jen 3 textové ukázky, tj. cca 18 % z celkového vzorku, nebyly shledány dostatečně reprezentativními ve vztahu k celku, jejich estetické obsahy v sobě nenesly informace z učebnicového výkladu díla. Všechny tři textové úryvky pochází z *Pracovního sešitu 3* od autorského kolektivu nakladatelství Didaktis (2009).

Dále bylo prokázáno, že v didaktických aparátech bývají kladeny i takové otázky, které z textového úryvku nevycházejí. Nejčastěji se tak děje právě v *Pracovním sešitě 3*. Tato situace je dána tím, že zmíněný didaktický text obsahuje pouze mikroukázky (například dva odstavce z knihy). Tak malá textová plocha jednak nedokáže u žáka navodit čtenářský zážitek, jednak mu nedává smysl jako celek. Navíc se autoři v didaktickém aparátu snaží (leckdy až násilně) o aktualizaci, která však v konečném důsledku literární dílo často dezinterpretuje. Ona snaha po pragmatickém užití textu je příliš vratká, jelikož nestojí na kompatibilních rysech fikční a žité situace. Ukazuje se, že z hlediska didaktického se jako větší problém jeví reflexe čítankových úryvků v didaktickém aparátu než jejich výběr.

Vztáhneme-li zkoumaný vzorek didaktických textů jednak k předchozím kapitolám disertace, v nichž jsme vymezili psychologický román jako žánr a jako učivo, jednak ke kritériím pro hodnocení kvality čítanek (definovaných v úvodu kapitoly 6), nejlépe hodnotíme Prokopovu *Čítanku k Přehledu české literatury 20. století* (1999) a *Čítanku 3 k Literatuře – přehledu SŠ učiva* z edice Maturita (2009). Ale i u těchto titulů máme výhrady k didaktickému aparátu otázek a úkolů. Žánrové aspekty psychologické prózy jsou v nich sledovány minimálně a jejich poznávání není promyšleno konstruktivistickým způsobem.

## **6.7 Výsledky obsahové analýzy vybraných učebnic pro 4. ročník středních škol**

Z obsahové analýzy vybraných učebnic literatury pro 4. ročník středních škol vyplynuly následující závěry. Výklad české prózy po roce 1945 je koncipován chronologicky, tj. s důrazem na literárněhistorický aspekt učiva. Toto učivo je strukturováno na prózu oficiálně vydávanou, samizdatovou a exilovou. Období po roce 1989 je pak pojato jako výčet významných tvůrčích osobností a jejich vybraných děl. Zvolená koncepce je kombinována se členěním prózy jednak po dekadách, jejichž časové ohraničení se v jednotlivých učebnicích vybraného vzorku liší, jednak po žánrově-tematických okruzích (ve prospěch okruhu tematického).

Teoretická reflexe žánru (viz 3. kap.) ukázala, že nejvýraznějšími osobnostmi psychologického románu 2. poloviny 20. století jsou Ladislav Fuks, Arnošt Lustig a Alexandr Kliment, kteří pod vlivem existencialismu inovují poetiku sledovaného žánru (samozřejmě každý tak činí specifickým způsobem). Metodou obsahové analýzy ověřujeme, zda (případně jak) je tvorba jmenovaných autorů představena v učebnicích pro 4. ročník středních škol.

Vladimír Prokop (1998) ve svém „Přehledu“ – konkrétně v oddílu Česká literatura po roce 1945 – uplatňuje chronologické pojetí učiva, tj. pomocné členění na autory oficiální, exilové a samizdatové. Ladislava Fukse zde představuje jako nejkultivovanějšího autora oficiálně vydávané prózy, který ve svých titulech zobrazuje nejskrytější kouty lidské psychiky a jehož protagonisté jsou psychicky deformovanými jedinci. V souvislosti s Fuksovou tvorbou upozorňuje na promyšlenou kompozici a tajemnou atmosféru příběhů, rovněž pak na židovskou tematiku. Ladislava Fukse však explicitně neoznačuje za představitele psychologické prózy. Z jeho děl pouze román *Spalovač mrtvol* vykládá jako psychologický (konkrétně hovoří o psychologickém hororu), zatímco autorovu prvotinu *Pan Theodor Mundstock* hodnotí jako tragickou románovou grotesku (srov. Prokop 1998, s. 50–51).

Ani Arnošta Lustiga neprezentuje Vladimír Prokop (srov. *ibid.*, s. 60–61) jako autora psychologické prózy, přestože základní rysy jeho díla reflektuje následovně: *V centru pozornosti jsou mezní životní situace lidí, jejich morální, popř. duchovní přerod. Právě psychika lidí násilně vytržených ze svého přirozeného běhu zajímá spisovatele nejvíce.* Avšak žádný autorův titul (ani *Dita Saxová*) není v učebnici komentován jako psychologický.

Při posuzování knih Alexandra Klimenta se Vladimír Prokop (srov. *ibid.*, 62–63) dotýká podstatného rysu autorovy tvorby, když konstatuje: *Kliment se v literatuře představil jako mistr psychologického ztvárnění postav v každodenních i neočekávaných mezních situacích. Z hlediska jazykového se spisovatelovy duševní analýzy blíží spíše vytríbené lyrizované próze.* Na pozadí Klimentových děl věnuje Prokop pozornost pouze románu *Nuda v Čechách*, který explicitně charakterizuje jako psychologickou prózu, niterní zpověď o tvůrčí krizi i krizi osobnosti v době nesvobody.

Za psychologický román považuje Vladimír Prokop (srov. 1998, s. 61) též titul *Pravděpodobná tvář* od Jiřího Muchy. Zajímavé ale je, že předchozí autorovy romány *Most* a *Spálená setba* již nevnímá jako psychologické, jejich popis redukuje na autobiografický obraz válečné zkušenosti. Prokop do kategorie realistického psychologismu řadí Peckův dokumentární román *Motáky nezvěstnému*, jenž se vyznačuje surovou, realistickou sondou do psychiky vězněných lidí.

Autoři *Literatury pro 4. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis (srov. 2010) zasazují českou literaturu po roce 1945 do celkového obrazu kulturního a společensko-historického vývoje. Kapitoly Česká literatura v letech 1945 – 1958, Česká literatura v letech 1958 – 1989 a Náhled do současné literatury jsou uvozeny dvoustranou tzv. novin, kde jsou zachyceny nejpodstatnější a nejzajímavější události konkrétního období. Dále následuje dvoustrana, na níž jsou shrnuty nejdůležitější historické okamžiky a tendence ve vývoji

kultury a literatury. Zde se například píše: *Prozaici na přelomu 50. a 60. let obrátili zájem od společensky angažovaných témat k psychologické analýze člověka. To se projevilo nejen v dílech autorů tzv. druhé vlny válečné prózy Arnošta Lustiga, Ladislava Fukse, Josefa Škvoreckého a Jana Otčenáška, ale i v textech Ivana Klímy, Ludvíka Vaculíka a Milana Kundery s tématem životní deziluze* (ibid., s. 91). Na tyto přehledy navazuje výklad o autorech, kteří v dané etapě tvořili.

Autorský kolektiv (srov. 2010, s. 100–101) výše zmíněné učebnice představuje Ladislava Fukse jako tvůrce psychologických próz s válečnou a židovskou tematikou. Rovněž zdůrazňuje kompozici opakovaných motivů a s ní spjatou temnou atmosféru Fuksových próz, v nichž se prostupuje sen se skutečností a mnohé situace či chování postav vyznívají absurdně a groteskně. Autoři učebnice blíže představují obsahy následujících titulů: *Pan Theodor Mundstock*, *Spalovač mrtvol*, *Vévodkyně a kuchařka* (jako základní učivo), *Variace pro temnou strunu*, *Myši Natálie Mooshabrové* (jako rozšiřující učivo v postranní liště). Didaktickým problémem je, že se v seznamu uvedených děl již explicitně nerozlišuje, který titul patří do psychologické prózy a který nikoliv (*Myši Natálie Mooshabrové* nejsou psychologickou prózou, spíše žánrovým hybridem pohádky, hororu, detektivky, antiutopické sci-fi a psychologické studie člověka v totalitě; ani poslední Fuksův román *Vévodkyně a kuchařka* nelze považovat za psychologický).

Arnošt Lustig je v dané učebnici řazen k autorům tzv. druhé vlny válečné prózy s tematikou holocaustu. Přestože je ve výkladové části konstatováno, že Lustig klade důraz na psychologickou analýzu hrdinů, kteří děj komentují v rozsáhlých vnitřních monolozích, není na autorovu tvorbu nahlíženo jako na psychologickou (srov. ibid., s. 102–103).

O Alexandru Klimentovi se autorský kolektiv nakladatelství Didaktis vůbec nezmiňuje. Kromě Fuksovy prózy je za psychologickou tvorbu explicitně označena pouze povídková kniha Evy Kantůrkové *Krabička se šperky* (srov. ibid., s. 124).

Marie Sochrová (srov. 2007, s. 151) v *Literatuře v kostce pro střední školy* uvozuje kapitolu Česká próza 2. poloviny 20. století přehledem žánrové a tematické typologie dobové prózy. V odrážkách vyjmenovává tematiku války, kronikářský román, tzv. budovatelský román, historický román, psychologický román, román deziluze, experimentální prózu, vědeckofantastickou prózu, autenticitní prózu (o dokumentech, denících, memoárech), postmoderní prózu a polistopadové téma.

Dílo Ladislava Fukse a Arnošta Lustiga je v rámci daného přehledu řazeno do „tematiky války“ (obrazu bojů, koncentračních táborů a nacistických věznic, židovské tematiky), ale již ne do psychologického románu, přestože výkladová část učebnice prezentuje



Ladislava Fukse jako autora válečných a psychologických próz<sup>100</sup>, Arnošta Lustiga pak jako autora próz s židovskou tematikou rozvíjenou v povídkových souborech a v psychologických novelách s ženskými hrdinkami: *Dita Saxová*, *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*, *Nemilovaná* (srov. Sochrová 2007, s. 152).<sup>101</sup> V úvodní typologii české prózy 2. poloviny 20. století jsou jako představitelé psychologického románu jmenováni pouze Edvard Valenta a Jiří Mucha. Avšak v rozporu s tím je ve výkladovém textu uváděno Muchovo nepsychologické dílo, konkrétně deníková próza *Studené slunce* a dokumentární, vzpomínková próza *Podivné lásky*, tj. tituly, které nesou znaky autentické prózy (srov. *ibid.*, s. 153). Paradoxně pak působí skutečnost, že Jiří Mucha v úvodním přehledu není jmenován mezi představiteli autentické prózy. Obdobně se děje u Alexandra Klimenta, který je v úvodní žánrové typologii uváděn jako reprezentant románu deziluze, ale v následující výkladové části se ve spojitosti s jeho dílem, novelou *Marie* a románem *Nuda v Čechách*, hovoří výhradně o psychologické próze, aniž by se její žánrové aspekty objasňovaly na pozadí románu deziluze (srov. *ibid.*, s. 158).<sup>102</sup>

Shrneme-li výše řečené, pak můžeme konstatovat, že obsahovou analýzou byla zjištěna neintegrita informací, nesjednocenost přehledové a výkladové části. Kromě vybraného díla Ladislava Fukse, Arnošta Lustiga, Edvarda Valenty, Alexandra Klimenta je v učebnici Marie Sochrové za psychologickou prózu považován též dvoudílný román Karla Pecky *Motáky nezvěstnému* (srov. *ibid.*, s. 159).

Rovněž autorky učebnice *Literatura: přehled středoškolského učiva* Polášková, Milotová a Dvořáková (srov. 2015, s. 199–200) preferují při hodnocení Lustigovy tvorby tematické hledisko, autora představují jako tvůrce próz s židovskou tematikou, zatímco dílo Ladislava Fukse prezentují jako psychologické. Avšak na Fuksovy jednotlivé tituly už nenahlíží žánrovým prizmatem, jejich zhuštěný popis *de facto* redukuje na děj. Próza Alexandra Klimenta není v dané učebnici uváděna. Kromě Fuksovy a Lustigovy tvorby

---

<sup>100</sup> Avšak Ladislav Fuks válečnou prózu nepsal. Lépe by bylo hovořit o psychologické próze s tematikou okupace a holocaustu.

<sup>101</sup> Zajímavé je, že zatímco u Ladislava Fukse je akcentována otázka žánrová, u Lustiga ta tematická, přestože i v jeho tvorbě ustupuje děj postavám a autor v některých svých titulech zachycuje situace holocaustu tak, aby prozkoumával psychiku člověka, jež je atakována nenormativními událostmi. Na rozdíl od Marie Sochrové se nedomníváme, že novela *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* je psychologická. Podle nás nenaplnuje žánrové rysy psychologické prózy popsané v kapitole 3 a na pozadí Lustigova díla blíže specifikované v podkapitole 3.3.1.

<sup>102</sup> Na obdobný problém jsme již narazili v učebnicích pro 3. ročník, kde psychologická próza nebyla sledována ve společném kontextu s prózou baladickou. Oba žánry, byť se jejich rysy v některých literárních dílech prostupují a vzájemně umocňují, jsou v učebnicovém výkladu izolovány (viz Jaroslav Havlíček, Jarmila Glazarová).

(omezeno na novelu *Dita Saxová*) je v české próze po roce 1945 označen za psychologický román jen titul Evy Kantůrkové *Přítelkyně z domu smutku* (srov. *ibid.*, s. 205).

Věra Martinková a její autorský kolektiv (srov. 2009, s. 102–117) zasazují ve své učebnici *Literatura 4* českou literaturu po roce 1945 do politického a kulturního dění naší země. Její vývoj sledují po jednotlivých, historicky důležitých etapách (od 1945 do 1948, od února 1948 do poloviny 50. let, od druhé poloviny 50. let do konce 60. let, od roku 1968 do 1989, od počátku 90. let 20. století do současnosti). Na tyto kapitoly ve jmenované učebnici navazují žánrově-tematické okruhy, v nichž je představena především první a druhá vlna prózy s válečnou a židovskou tematikou. V kontextu 60. let je konstatována žánrová mnohohlasost, do níž je počítána tzv. próza všedního dne, „pábitelská“ fantaskní linie, próza utopická, psychologická, přírodní, lyrizovaná, historická, dokumentární, existenciální, experimentální, reportážní, „dívčí“, humoristická, satirická, absurdní (srov. Martinková a kol. 2009, s. 118–125). Žánry však nejsou blíže specifikovány a v žánrové oblasti psychologické prózy se Věra Martinková se svým autorským kolektivem dopouští nejasností, nepřesností, ba i odborných chyb.

V učebnici je pouze uvedeno, že psychologická próza se rozvíjí v 60. letech, ale již není jmenováno dílo, na němž by tato informace byla doložena či objasněna (srov. Martinková a kol. 2009, s. 124). O Fuksově a Lustigově próze z 60. let se učebnice zmiňuje pouze v souvislosti s tématem okupace a holocaustu. Odcitujme část věnovanou Ladislavu Fuksovi. *Svébytně zpracovává námět „bezbranných vítězů“ Ladislav Fuks v novele Pan Theodor Mundstock (1963, o člověku zahnaném do izolace a systematicky se připravujícím na hrůzy koncentráku a později umírajícím kvůli nehodě) a v knize Spalovač mrtvol (1967)* (Martinková, 2009, s. 120). Jak vidno, o tvorbě Ladislava Fukse se tu nepřemýšlí ve spojitosti s psychologickou prózou, navíc zhuštěný popis autorova debutu omezující se pouze na děj je významově zavádějící. Vždyť za okupace bylo zcela běžné, že se lidé (většinou židovského vyznání) připravovali na transporty. Jejich příprava byla psychická, nepočínali si absurdně jako Fuksova titulní postava. To však z příliš zobecněného obsahu nevyplývá. Výklad narušuje smysl i zřejmě nejznámějšího titulu *Spalovač mrtvol*, kde není „bezbranných vítězů“, jen poražených.

Druhá zmínka o psychologické próze je vyslovena v kapitole Oficiální proud české prózy 70. a 80. let, kde je konstatováno, že do určité míry zaznamenala rozvoj i próza psychologická, a to zejména v 80. letech. Jako příklad jsou pak jmenovány následující knihy: Jan Otčenášek – *Pokušení Katarína*, Ladislav Fuks – *Oslovení z tmy*, Jana Štroblová – *Hra na třetího*, Petr Hájek – *Areál snů*, Vít Stuchlý – *Měsíc jde nahoru*, Zdeněk Zapletal – *Půlnoční*

*běžci*, Radek John – *Memento* (srov. Martinková a kol. 2009, s. 132). Žádný z uvedených titulů však nenaplnuje žánrové znaky psychologické prózy. Zájem o psychologickou kresbu postav či konfrontace mladého člověka s konformitou jeho rodičů ještě neodůvodňují kategorizaci díla do skupiny psychologická próza. Ani Fuksova kniha *Oslovení z tmy* není příkladem psychologické prózy. Z hlediska žánrového má mnohem blíže k filozofické próze aktualizované o postupy sci-fi literatury.

V kapitole Samizdatová a exilová próza 70. a 80. let je literární produkce (daná titulem kapitoly) charakterizována po žánrově-tematických okruzích. V rámci tohoto dělení Věra Martinková a její autorský kolektiv (srov. 2009, s. 132–134) hovoří o intelektuální próze, generačním psychologickém románu, o příbězích s tématem odcizeného člověka, o příbězích lidí na okraji společnosti, o tématu „malého českého člověka“, o vesnickém románu a experimentální próze. Do oblasti generačního psychologického románu řadí následující tituly: Josef Škvorecký – *Tankový prapor*, *Mirákl*, *Příběh inženýra lidských duší*, Zdena Salivarová – *Honzlová*, Ivan Klíma – *Stojí, stojí, šibenička* (po úpravě *Soudce z milosti*), *Má veselá jitra*, *Moje první lásky*, *Láska a smetí*, Hrabalovy prózy, které v 70. a 80. letech nesměly vyjít oficiálně, tj. *Městečko, kde se zastavil čas*, *Obsluhoval jsem anglického krále*, *Příliš hlučná samota*. Zmíněné knihy sice vykazují tendenci k psychologizaci prózy (některé více, některé méně), ale o psychologickou prózu jako takovou rovněž nejde. Naopak linie příběhů o odcizení člověka, která je tu prezentována například na díle Alexandra Klimenta – *Nuda v Čechách* či Karla Pecky – *Motáky nezvěstnému*, má k psychologické próze mnohem blíže, byť v učebnici tak specifikována není. V tématu odcizeného člověka se paradoxně neidentifikuje rys psychologického románu. Při reflexi literárního díla nedochází k propojování tematického a žánrového hlediska.

Portréty vybraných autorů tvoří v posuzované učebnici další, samostatnou část. Mezi tvůrci psychologické prózy jsou tu jmenováni Vladimír Neff (bez uvedení konkrétních titulů reprezentujících daný žánr), Jiří Mucha (romány *Spálená setba*, *Pravděpodobná tvář*, *Studené slunce*, *Věčná zahrada*), Karol Sidon (románová trilogie *Boží osten*, román *Brány mrazu*<sup>103</sup>), Ladislav Fuks (romány *Pan Theodor Mundstock*, *Variace pro temnou strunu*<sup>104</sup>) a Eva Kantůrková (sbírka povídek *Krabička se šperky*).

Povšimněme si, že Ladislav Fuks je v monograficky laděné kapitole vnímán jako autor psychologické prózy, ale v předchozím výkladu tak prezentován není, zde je pouze spojován

---

<sup>103</sup> Románová trilogie *Boží osten* ani román *Brány mrazu* nejsou psychologickými romány jako takovými. Psychologizující tendence se v daných titulech snoubí s žánrovými aspekty filozofického románu.

<sup>104</sup> Próza *Spalovač mrtvol* je v učebnici líčená jako sugestivně působící hororový román, proto v hlavním textu není uváděná.

s protiválečnou tematikou a v normalizačním období pak s kvalitnější oficiální prózou. Jediná Fuksova kniha uváděná jako příklad psychologické prózy, novela *Oslovení z tmy*, však psychologickou prózou není. Ovšem v autorově medailonku je pojednou – v rozporu s dříve řečeným – hodnocena jako sci-fi novela (k tomuto žánru má skutečně blíže).

Informace v jednotlivých učebnicových částech postrádají konsens. Monografické kapitoly nejsou významově sjednocené s kapitolami předchozími. Tvorba Josefa Škvoreckého, Zdeny Salivarové, Ivana Klímy a Bohumila Hrabala je v literárních portrétech prezentována bez žánrové vazby na psychologický román, přestože v kapitole o samizdatové a exilové literatuře jsou zmínění autoři uváděni jako představitelé psychologického románu. A platí to i naopak. Peckův autobiograficky pojatý román *Motáky nezvěstnému* je v autorově medailonku charakterizován jako psychologický, avšak v předchozím výkladovém textu (v jeho žánrově-tematické typologii) není do psychologického románu řazen.

Obsahová analýza učebnice *Literatura 4* od Věry Martinkové a kolektivu ukázala výrazné odborné i didaktické pochybení při výběru a transformaci informací o sledovaném žánru. Výsledky získané obsahovou analýzou jsou o to znepokojivější, že daná učebnice má schvalovací doložku MŠMT. V té souvislosti vyvstává otázka, zda jsou učitelé natolik fundovaní, aby zaregistrovali chyby v učebnici, jejíž užívání je schváleno ministerstvem školství, a ve své přípravě hledali oporu v jiných, odborných textech. Největší míru odpovědnosti za výběr a způsob zprostředkování odborných informací totiž nese právě učitel.

## 6.8 Výsledky obsahové analýzy čítanek pro 4. ročník středních škol

### 6.8.1 Ladislav Fuks: Pan Theodor Mundstock

Ukázky z Fuksova románu jsou obsaženy v *Čítance IV. k literatuře v kostce* od Marie Sochrové (2007), v *Čítance k Přehledu české literatury 20. století* od Vladimíra Prokopa (1999) a v *Pracovním sešitě 4* od autorského kolektivu učebnicové sady *Literatura pro 4. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis (2010).

Marie Sochrová (srov. 2007, s. 152) ve své čítance označuje Fuksův umělecký debut za *psychologicko-filozofický román či rozsáhlejší novelu s židovskou tematikou o osamocení člověka, o jeho rozštěpenosti, o marné snaze vzepřít se zlu*. V její úvodní poznámce (alespoň podle našeho mínění) s žánrovými aspekty psychologického románu nejvíce koresponduje klíčové heslo, v němž je zdůrazněn *vnitřní svět hlavního hrdiny*

*deformovaný tlakem teroru až do psychopatologických stavů a depresí.* Znaky filozofického románu obsahují klíčová hesla, v nichž je tvůrčí záměr románu spojován s úvahou o zdrojích společenského zla nebo s podobenstvím mířícím k existenciálním otázkám a situaci člověka 20. století.

Sochrová (2007, s. 152–154) do své čítanky vybírá čtyři krátké textové pasáže. Volba mikroukázek však není z didaktického aspektu vhodná, neboť přílišná parcelace textu obírá žáka o zážitek z četby a navíc bez znalosti obsahu knihy narušuje nebo může narušit zprostředkování vybrané myšlenky.

První ukázka je vzata z konce 10. kapitoly. Pan Mundstock spěchá domů, poté co při úklidu ulic objevil spásný postup, jenž mu má pomoci přežít koncentrační tábor. Úryvek už nezahrnuje poslední odstavec kapitoly, v němž se píše, že s nalezenou cestou k naději mizí stín. Motiv stínu (dvojníka) je však pro postižení toho, co psychologický román zajímá (zde rozštěpenost psýchy), velmi podstatný. Druhá, velmi krátká textová ukázka pochází z 12. kapitoly a zobrazuje počátek praktického nácviku očekávané mezní situace, tj. cestu na transport s 50kilovým kufrem v ruce. Třetí ukázka, vyňatá z konce 12. kapitoly, zachycuje pana Mundstocka, jak proměňuje svou pohovku na koncentrační pryčnu a jak ve svých představách prožívá políček od dozorce. Čtvrtá ukázka je zkráceným koncem poslední, tj. 21. kapitoly, v níž hrdina doplácí na přesné dodržování své metody, umírá pod koly německého nákladního auta.

Vybrané textové pasáže Marie Sochrová (2007, s. 154) doprovází následujícími otázkami: *Jak se vyvíjí ústřední postava? V čem je její tragická grotesknost? Jakou obecnou platnost a vyznění má dílo? Na které dílo s podobnou tematikou Fuks navazuje? Srovnajte. Srovnajte Fuksův a Lustigův přístup k židovské problematice. Které stylistické prostředky Fuks využil, aby dosáhl sugestivity svého líčení?*

Otázky jsou sice vhodné, ale zodpověditelné pouze za předpokladu, že čtenář bude znát román jako celek. Výběr úryvků se totiž vztahuje pouze k objevení metody, která má svého nositele (protagonistu) uchránit před nebezpečím holocaustu. Všechny textové fragmenty jsou tedy vzaty z druhé poloviny románu a sledují hrdinu, jak se absurdním (hořce směšným) způsobem adaptuje na logiku svých agresorů. Z aspektu psychologické prózy by bylo lépe volit dvě ukázky. Jednu před nalezením metody, tedy takovou, která zobrazuje psychiku atakovanou stupňujícím stresem, dokonce rozštěpenou pod tlakem rostoucí nenávisti a diskriminace, druhou po nalezení metody. Tragično Mundstockovy groteskní metody je totiž postižitelné až ponorem do protagonistovy duše, do jeho deformované psychiky, která se však ve druhé polovině románu (novely), odkud jsou ukázky vzaty, nezobrazuje. Otázka

sledující tragickou grotesknost je interpretačně dosti náročná a na pozadí vyňatých mikroukázek takřka nezodpověditelná.

Sochrová navíc ve svých otázkách nesleduje žánrovost díla, neptá se po Mundstockových představách, které jsou prožívány jako realita, nesměřuje žákovu pozornost k vyprávěcí situaci, která umožňuje prolínání reality a představ. Ptá se pouze na vývoj postavy, který však není na pozadí vyňatých úryvků registrovatelný. Sochrová v navrženém didaktickém aparátu mapuje více židovskou tematiku než tematiku lidské psychiky. Otázka židovské identity je vytěžována jako protest proti holocaustu a nacismu, v obecné rovině proti násilí a bezpráví jako takovému. Formativní (hodnotová) složka učiva se tak zužuje na reflexi etických problémů spjatých s nacistickou rasovou perzekucí, ale již neobsahuje otázky nahlížející lidskou psychiku v proměněných, nenormativních situacích.

Vladimír Prokop (srov. 1999, s. 47) v *Čítance k Přehledu české literatury 20. století* hodnotí Fuksův debut jako tragickou románovou grotesku. Tyto tvůrčí postupy však už neusouvztažňuje s psychologickými aspekty románu, nečiní tak ani v doprovodné učebnici. Prokop (srov. 1998, s. 51) v *Přehledu české literatury 20. století* vyzdvihuje obecnou platnost humanitního patosu, který míří proti jakékoliv diskriminaci člověka, ale už explicitně nehovoří o devastujícím dopadu této diskriminace na lidskou psychiku, nespojuje Mundstockovu schizofrenii s perzekucemi za nacistické okupace.

Prokop (1999, s. 47–48) jako čítankovou ukázkou vybírá souvislou, nezkrácenou textovou pasáž z konce 12. kapitoly. Připomeňme její obsah. Mundstock přeměňuje pohovku na koncentračnickou pryčnu, ve svých představách prožívá těžkou práci v kamenném lomu, vzpomíná na políček, který zde dostal, a promýšlí způsoby, jak nejlépe přijímat rány, aby agresor odešel uspokojen. Ještě před usnutím ho napadne trik s falešnými zuby a také plán, jak ho vyzkoušet.

Prokop (1999, s. 49) k vybranému úryvku připojuje následující otázky a úkoly. *Sledujte, nakolik zřejmá je hranice mezi probíhající realitou a mezi tak živými představami. Uměli byste říct, proč tomu tak je? Co by se nejen s působivostí textu stalo, kdyby autor ostře vymezil tyto dva světy? Smrt Theodora Mundstocka má symbolický význam. Víte, proč musel v knize skončit právě takto tragicky?*

Přestože Prokop nehovoří o psychologickém rozměru románu, jeho otázky postihující tenkou hranici mezi představou a realitou mají k objevení žánrových aspektů blíže než u Sochrové. Zde je však více než na žánrovost upozorňováno na sugestivnost vyprávění. Nicméně jedno souvisí s druhým. Avšak poslední otázky na protagonistovu smrt se již nevztahují k textové pasáži, nýbrž ke zprostředkovanému obsahu knihy.

Do *Pracovního sešitu 4* nakladatelství Didaktis (2010, s. 102) zařadil autorský tým dvě, velmi krátké textové pasáže. První ukázka (oproti původnímu textu dosti zkrácená) zachycuje rozehvělého Mundstocka, který právě objevil svou „spásnou“ metodu. Jde tedy o tentýž úryvek, který do své čítanky vybrala Marie Sochrová. Druhá ukázka, která pochází z konce 12. kapitoly (Mundstock přeměňuje lůžko na pryčnu a promýšlí nácvik políčku s trikem falešných zubů), se obsahově překrývá s ukázkami, které již předtím do svých čítanek zvolili Sochrová a Prokop.

Není zřejmé, proč v tomto případě dochází k neustálému přejímání týchž pasáží. Soudě podle navrhovaných otázek předmětem učiva nejsou aspekty psychologické prózy, nýbrž tragikomičnost metody, případně autorský styl. Tragikomičnost metody lze však prezentovat i na jiných ukázkách, v nichž je navíc metoda konfrontována s realitou, a tudíž usvědčována ze své absurdity, ponejvíce pak v momentu, kdy je protagonista při nácviku smrti zachráněn gestapem, místo aby jím byl ohrožován.

K první ukázce jsou připojeny následující otázky a úkoly. *Pokuste se na základě ukázky popsat a vysvětlit Mundstockovy pocity. Na co a proč se chce hrdina připravit a v čem spočívá jeho metoda? Proč je slovo „zachráněn“ v originálním textu napsáno kurzívou? Určete jeho větněčlenskou i slovnědruhovou platnost. Vysvětlete význam věty „Mlhy se rozplynuly“. Myslíte si, že by měla Mundstockova taktika a příprava v prostředí koncentračního tábora smysl? Proč?*

Popisovat protagonistovy pocity na pozadí minimální ukázky (o několika větách), aniž by byl čtenář znalý kontextu, je takřka nemožné. Jinak otázky (vyjma úkolu na větněčlenskou a slovnědruhovou platnost slova *zachráněn*, jenž svědčí o nepochopení vnitropředmětových vztahů) jsou dobře volené. Ovšem zvolená ukázka je příliš krátká a neobsahuje tolik textových informací, které by dávaly podnět k hlubšímu zamyšlení. Například ptát se na smysl Mundstockovy metody, když ji žák ani nepoznal, je předčasné.

K druhé ukázce jsou připojeny následující otázky a úkoly. *Jak se v této ukázce projevuje prolínání představ a skutečnosti typické pro Fuksovy prózy? Vypište z ukázky výrazy, kterými je označován nepřítel. Na základě textu charakterizujte Fuksův autorský styl. Vycházejte ze způsobu vyprávění a z principu opakování slov.*

Ve vybrané textové pasáži je nacistický dozorce označován těmito výrazy: *uniformovaný, šílenec, blázen v uniformě, ten v uniformě, hulvát, blázen*. Vyjádření tétohož motivu prostřednictvím synonymních výrazů není zcela typickým příkladem Fuksovy variace, zmíněného principu opakování slov, který má být na ukázce poznáván. Autor variuje jazykové prostředky (slova, věty, navracející se pasáže) většinou s cílem upozornit na

specifičnost protagonistovy psychologie.<sup>105</sup> Zvolená ukázka tedy není vhodným textovým materiálem pro prezentaci autorovy metody, de facto svědčí o jejím nepochopení.

### 6.8.2 Ladislav Fuks: *Spalovač mrtvol*

Ukázky z Fuksova románu (z Fuksovy novely) *Spalovač mrtvol* jsou obsaženy ve třech analyzovaných čítankách (Věry Martinkové a kol.; Vladimíra Prokopa; Lenky Krausové a Lukáše Foldyna) a v *Pracovním sešitě Literatury pro 4. ročník středních škol* od nakladatelství Didaktis.

V *Čítance 4* (s podtitulem *Česká a světová literatura 1945 – 2006*) od Věry Martinkové a kol. (srov. 2009, s. 249–251) je *Spalovač mrtvol* řazen do oficiálně vydávané prózy 70. a 80. let, přestože daný titul vyšel roku 1967. Pro úvodní charakteristiku díla je užitá anotace z obálky 2. vydání knihy (Praha: Mladá fronta, 1983), v níž se Fuksova próza popisuje jako groteskně laděný příběh se zvláštním panoptikálním ovzduším a její ústřední postava Karel Kopfrkingl, zaměstnanec pražského krematoria, jako neškodný podivín, který se během předokupační a okupační doby mění ve stoupence fašistické ideologie, zrádce, udavače a vraha. Zmíněná anotace končí konstatováním, že Ladislav Fuks vybudoval *úchvatný a zároveň děsivý obraz oné doby i typu měšťáka, který se díky své přizpůsobivosti dá zmanipulovat až ke zločinům.*

Psychologický rozměr románu (novely) nezmiňuje ani doprovodná učebnice *Literatura 4* od Věry Martinkové a kol. (srov. 2009, s. 120). Próza *Spalovač mrtvol* je tu spolu s novelou *Pan Theodor Mundstock* řazena k plejádě děl s tematikou okupace a druhé světové války. Žánrový aspekt je poprvé zohledňován v učebnicovém medailonku o Ladislavu Fuksovi (srov. Martinková a kol. 2009, s. 177), kde je kniha *Spalovač mrtvol* hodnocena jako sugestivně působící hororový román z prostředí pražského krematoria a položidovské rodiny. V souvislosti s děsivou atmosférou románu se tu však nereflektuje fakt, že v díle vzbuzovaná hrůza není výsledkem tradičně užívaných prostředků hororu, nýbrž uplatněné metody

---

<sup>105</sup> Například Natálie Mooshabrová (v knize vystupující jako vdova po pivovarském kočím) opakuje tatáž slova či tytéž repliky ve snaze splýnout s totalitní společností. V jejím případě jde o nasazenou masku uniformity a konformity, která s její tváří (s tváří hledané panovnice Augusty) srůstá do té míry, až ji obírá o její pravou identitu. Karel Kopfrkingl se zase ve své obřadní, silně stylizované řeči fixuje na téma smrti jako osvobozujícího aktu. Tento jazykový jev podtrhuje protagonistovo podivinství i jeho volně se stupňující duševní vyšinutost. Zároveň jsou oním tvůrčím způsobem předjímaný Kopfrkinglovy vražedné záměry, které jsou však svým nositelem interpretovány jako vykupitelské. To jsou příklady Fuksovy variace, která velmi často bývá spojována s psychologií hlavních postav, s žitým stereotypem, všednodenní rutinou, případně s groteskně koncipovanými karikaturami postav.



introspekce. Morbidní situace vyrůstají z temných stránek lidské mysli, jež jsou aktivizovány ve změněných společenských podmínkách.

Do čítanky *Literatura 4* byl vybrán úryvek z druhé poloviny 14. kapitoly, v níž Kopfrkingl pod záminkou prohlídky krematoria utluče před vyhaslými žárovišti vlastního syna železnou tyčí a jeho tělo pak strčí do rakve německého SS Sturmbannführera s odůvodněním, že v lidském popelu není rozdíl. Daná ukázka je zřejmě vybrána se záměrem ilustrovat rostoucí brutalitu, kterou zfanatizovaný člověk obrací proti nejbližšímu, proti vlastnímu dítěti. Textová pasáž však také obsahuje protagonistovy repliky bezprostředně reflektující zločin. „*Chudák chlapec,*“ řekl si, *jak by byl jinak v životě trpěl, čeho jsem to dobré dítě ušetřil. Už teď by ho nevzali do německých škol a do Hájot, natož až přijde nový, šťastný řád. Škoda jen, že jsem ho ještě nemohl vyfotografovat.*“ Právě zobrazená rozporuplnost protagonisty by v komunikaci s dílem mohla být nosná pro vyvozování rysů psychologické prózy.

Otázky, úkoly, náměty jsou v této čítance zahrnuty až na závěr kapitoly Česká literatura 70. a 80. let. K vybranému textu z Fuksova *Spalovače mrtvol* se vztahují následující úkoly. Žáci se mají pokusit o autorovi a jeho díle zjistit co možná nejvíce informací a na jejich pozadí pak interpretovat uvedenou ukázkou co nejpodrobněji. Tento úkol je však příliš obecně formulovaný, žákovi (čtenáři) neusnadňuje vstup do literárního díla, navíc se autorský kolektiv čítanky až nadměru spoléhá na kompetentnost učitelů. Další úkol žáky nabádá k charakterizaci jazykových a básnických prostředků v tvorbě jednoho z uvedených autorů (Hrabal – *Pábitelé*, Páral – *Soukromá vichřice*, Fuks – *Spalovač mrtvol*, Pavel – *Jak jsem potkal ryby*). Žáci pak mají doložit umělecké prostředky na ukázkách, aniž by nutně pochopili smysl jejich estetického účinku, a napsat příběh, v němž s danými tvůrčími postupy budou pracovat. Avšak pasáž ze *Spalovače mrtvol* je víceméně dvojitým monologem – jednak hlasitým, který Kopfrkingl adresuje svému synovi ještě před tím, než ho utluče, jednak vnitřním, skrze nějž Kopfrkingl ospravedlňuje chlapcovu násilnou smrt. Ne básnické prostředky, nýbrž specificky rozvíjený narativ byl měl být předmětem reflexe. Posledním úkolem je najít ve *Spalovači mrtvol* nejpůsobivější místa a rozhodnout, v čem tato působivost spočívá. Tento úkol jdoucí po významech hororové atmosféry a snad i po záludnosti mysli hodnotíme jako nejzdařilejší. Právě od něj by se komunikace o díle měla odvíjet.

Vladimír Prokop (srov. 1999, s. 48–49) v *Čítance k přehledu české literatury 20. století* řadí prózu Ladislava Fukse do rozsáhlejší kapitoly *Prozaici po roce 1945*. Ve své úvodní poznámce hodnotí *Spalovače mrtvol* jako groteskní novelu a jejího protagonistu, zpočátku vlídného a spořádaného zaměstnance pražského krematoria, nastiňuje přes specifika

jeho chování a povahy. Avšak Prokopova učebnice *Přehled české literatury 20. století* komentuje Fuksův titul jako psychologický horor o narůstajícím zlu a přeměně prostého člověka ve vraha (srov. Prokop 1998, s. 51). Informace uváděné o literárním díle nejsou v Prokopově učebnicové sadě sjednocené. Nevysvětluje se, že groteskní stylizace novely (románu) nijak nenarušuje žánrové aspekty psychologického hororu.<sup>106</sup>

Prokop do své čítanky vybírá „koupelnovou scénu“ z 13. kapitoly, v níž pan Kopfrkingl po slavnostní večeři (za zvuku operní árie vnímané jako „pohřební hudba“) oběsí svou ženu na smyčce od ventilátoru. Na německé kriminálce pak nahlásí její údajnou sebevraždu. Ukázka zobrazuje rozporuplnost protagonistovy duše, v níž se střetávají protichůdné motivace spáchaného zločinu. Není zjevné, zda jde o vraždu ze ziskovosti (z kariérních důvodů), nebo ze soucitu. „*Udělal to zřejmě ze zoufalství. Měla židovskou krev a nesnesla žít po mém boku. Snad tušila, že se s ní dám rozvést, že se to nesrovnává s mou německou ctí.*“ *A sobě v duchu řekl: „Litoval jsem tě, drahá, litoval. Byla jsi skleslá, zamklá, ovšem, jak by ne, ale já jsem tu oběť jako Němec přinést musil. Zachránil jsem tě, drahá, před utrpením, které by tě jinak čekalo. Jak bys byla, nebeská, s tou svou krví v tom novém šťastném, spravedlivém světě trpěla...“*

Ke zvolené pasáži jsou připojeny následující úkoly: *V ukázce ze Spalovače mrtvol si všimněte, jak je literárně ztvárněn nejvypjatější tragický okamžik. Charakterizujte i vzhledem k tomuto okamžiku vypravěčův jazyk v celé ukázce (můžete se rovněž pokusit o komplexnější charakteristiku tolik zvláštní Fuksovy poetiky, lze používat slovníky a odbornou literaturu). Budete-li alespoň trochu znát obě uvedené knihy (myšleno i Pana Theodora Mundstocka, pozn. V. B.), pokuste se odmyslit si konkrétní postavy a vlastní děj a zkuste svými slovy říci, o čem (obecně) oba příběhy jsou. Jinak také řečeno, co je ve spektru zájmu Ladislava Fukse? Vysvětlíte následující pojmy: groteskní, tragikomický, absurdní.*

Prokop si za učivo vytýká především poznání literárnosti textu, specifčnosti autorovy poetiky. Další úkoly jsou stylizovány tak, aby se žáci odpoutali od doslovnosti obou příběhů (nejen *Spalovače mrtvol*, ale i *Pana Theodora Mundstocka*) a zamysleli se nad jejich poselstvím, jež se odvíjí od vlivu totalitní ideologie na život jedince. Prokop v tomto případě počítá se žakovou znalostí knih jako celku. Práci s vybranými úryvky tak víceméně omezuje na poznání poetiky, aniž by potenciál daného textu využíval k vyvození žánrových aspektů psychologické prózy, které se v případě *Spalovače mrtvol* vážou na rozporuplnost titulní

---

<sup>106</sup> Přítom užití postupů černé grotesky je ve Fuksově díle esteticky opodstatněno. Slouží zde k nemimetickému zobrazení jednak protagonisty (způsobu jeho mluvy, chování), jednak světa, v němž se zpochybňuje smyslová zkušenost coby jistota poznání a kde padají garance mravních norem, jež do té doby držely Kopfrkinglovo zlo v latentní podobě.

postavy, na obranyschopnost ega, konkrétně na racionalizaci pocíťované viny coby mechanismus k oklamání svědomí. Kopfrkingl, po smrti své ženy jmenovaný ředitelem pražského krematoria, se konfrontuje s vlastní mocí i s možnostmi jejího zneužití, které si však nepřipouští. Namísto toho se opájí vlastní domnělou dobrotou a laskavostí, jak ilustruje poslední odstavec 13. kapitoly (zahrnutý do čítanky). Penzionoval *pana Vrátu* ve vrátnici *nádvoří, který tam seděl, že měl něco s játry, je už starý, myslil si, je tu už od mého nástupu bezmála před dvaceti léty, ať si odpočine, paní Podzimkové, uklízeče, dal výpověď, vždyť se tu skoro bála, řekl si, ať ji zbavím strachu, té kletby...*<sup>107</sup>

Lenka Krausová a Lukáš Foldyna (srov. 2008, s. 140–141) řadí ve své *Čítance 4 k literatuře – přehledu SŠ učiva* Fuksova *Spalovače mrtvol* do objemné kapitoly Česká próza, drama a kritika 2. pol. 20. stol. Uvedené dílo představují na dvou ukázkách. První, delší část je vzata z první kapitoly, kterou autoři čítanky uvádějí následujícími informacemi: *Na počátku knihy Fuks demonstruje na několika příkladech Kopfrkinglovu povahu a způsob jeho vnímání světa. Využívá k tomu zpravidla dialogů s dalšími osobami, které však pro Kopfrkinglovu dominanci v diskuzi přestávají dialogy v pravém slova smyslu být.* Je škoda, že tento protagonistův povahový rys a zároveň narativní znak Fuksova fikčního světa je žákům nadiktován předem. Lépe by bylo ho odhalovat přes interpretačně zaměřený dialog s dílem.

K vybranému textu jsou připojeny následující otázky a úkoly. 1. *Jaké argumenty používá Kopfrkingl pro podpoření své teorie o kremaci?* 2. *Lze již v tomto úryvku z počátku knihy vysledovat aluze na nacistickou ideologii, která sehrává v celé knize klíčovou úlohu?* 3. *Pokuste se na základě úryvku charakterizovat postavu Kopfrkingla.* 4. *Který český herec ztvárnil pana Kopfrkingla ve filmu Spalovač mrtvol režiséra Juraje Herze?* 5. *Proč Kopfrkingl pojmenoval restauraci U Hroznýše na U Stříbrného pouzdra?*

Spíše než k pokládaným otázkám máme výhrady k jejich sledu. Z toho důvodu jsme otázky očíslovali. Otázky 1, 5, 3 by měly stát u sebe, aby odpovědi na ně mohly na sebe navazovat. To, jakými argumenty Kopfrkingl podporuje teorii o kremaci, o něm přece leccos vypovídá, stejně jako jeho tendence k přejmenovávání bytostí a míst. Přímá řeč a v ní zobrazený způsob uvažování se podílí na charakterizaci toho, kdo ji užívá (zde na odkrývání jeho bizarnosti), obzvláště je-li vypravěčova řeč upozaděna nebo dubluje-li protagonistovy projevy. Kopfrkingl, který ovládá scénu vlastním slovem, zároveň přes toto slovo skutečnost předpodstatňuje. To může svědčit jak o rozvinutém smyslu pro krásu, tak o mystifikaci

---

<sup>107</sup> Ve Fuksově románu (novele) jsou některá slova nebo některé věty proloženy kurzívou, grafická stránka textu tak zviditelňuje jejich význam. Vzhledem k tomu, že kurzívu zde používáme pro citaci, zvolili jsme opačný postup. Slova a věty původně označené kurzívou jsme odlišili základním typem písma.

a manipulaci. Ještě si dovolíme podotknout, že z první kapitoly aluze na nacistickou ideologii vyčíst nelze, jen protagonistovu morbidní zálibu v kremacích, která má být právě nacistickou ideologií později zneužita.

Druhá (kratší) ukázka je vzata z 11. kapitoly, v níž Willi Reinke, Kopfrkinglův přítel z války a člen Sudetoněmecké strany SdP, demagogicky přesvědčuje Kopfrkingla o nadřazenosti árijské (především germánské) rasy, o méněcennosti rasy židovské, o oprávněnosti říšského postoje k židům. Připomeňme, že v této učebnici není druhý úryvek z díla opatřován otázkami a úkoly, namísto toho je v poznámkovém aparátu prováděn rozbor vybraných jevů z tematické, jazykové a kompoziční roviny díla. V případě Fuksova textu jsou okomentovány rétorické figury, stylistické epanastrofy, řečnické otázky, rétorické vsuvky, apostrofy, projevy demagogie.

Autoři čítanky pak pod textem vysvětlují užití apostrofy jako prostředku k udržení pozornosti posluchačů a Williho Reinka prezentují jako zdatného, manipulativního řečníka, který zneužívá Kopfrkinglovy narušené mentality, jeho vlastních slovních obrátů k dosažení politických cílů. Výběr ukázky i její interpretace směřují žákovu pozornost k přesvědčovací taktice politických agitátorů. Toto poznání je jistě důležité, ale mělo by být propojeno s otázkami žánrového charakteru, tj. s úvahami o tom, jak nástroje násilnické ideologie působí na city a pudy člověka – na jeho mocenské ambice, na potřebu někam patřit atp. Navíc totalitní ideologie otevírají prostor pro beztravné ventilování agrese, legitimizují, dokonce odměňují projevy, které jsou v demokraticky fungující společnosti sankcionovány. Jinými slovy vědomě atakují psychiku člověka (ať už agresora, nebo oběti), vytvářejí okolnosti, které spouštějí zlo a destruktivní chování.

Přestože je Ladislav Fuks v doprovodné učebnici *Literatura: přehled středoškolského učiva* (srov. Polášková, Milotová, Dvořáková 2015, s. 200) představen jako autor psychologických próz, není psychologická složka jeho titulů analyzována ani tam, ani v čítance ze stejné edukační sady.

Autoři *Pracovního sešitu 4 k Literatuře pro 4. ročník středních škol* nakladatelství Didaktis (srov. 2010, s. 103) vybrali z Fuksova *Spalovače mrtvol* mikroukázku – necelé dva odstavce ze začátku 14. kapitoly. Pan Kopfrkingl v duchu východní filozofie reflektuje smrt manželky a matky svých dětí. Dochází k závěru, že nic v životě lidském není jisté, kromě smrti a vůdcovy šťastné Evropy.

K tomuto stručnému textovému výňatku jsou připojeny následující otázky a úkoly: *Jak hrdina vnímá smrt? Proč pro něj není tragickým závěrem života? Jaké jsou další názory pana Kopfrkingla? Je možné z nich vyvodit jeho politické smýšlení? Vysvětlete, kdo je to cynik. Je*

*možné takto označit pana Kopfrkingla? Diskutujte o tom, co člověka vede k nekritickému přijímání zruďných ideologií. V jaké situaci se podle vás člověk uchýlí k něčemu takovému? Jak vnímáte v současnosti činnost tzv. neonacistických hnutí?*

Zvolená ukázka je příliš krátká a nenabízí potřebné textové informace k vyvození rysů protagonistovy osobnosti. K pochopení motivací postav je zapotřebí kontext, který se ale neotevře při četbě dvou odstavců. Tak krátký text ani nemůže být interpretován, spíše je autory pracovního sešitu používán jako východisko k diskuzi o nedemokratických ideologiích nebo v aktualizacím pojetí o činnosti neonacistických hnutí.

Doprovodná učebnice nakladatelství Didaktis *Literatura pro 4. ročník středních škol* (srov. 2010, s. 100–101) představuje Ladislava Fukse jako autora psychologické prózy s válečnou a židovskou tematikou, která klade důraz na vnitřní pocity člověka střetávajícího se se zlem, na jeho vnitřní destrukci pod vlivem nacistické ideologie. Přesto při výběru textové pasáže do *Pracovního sešitu 4* ze stejné edukační sady nebo v návrhu didaktizujícího aparátu (v otázkách a úkolech) již není zohledněna psychologická složka díla.

### **6.8.3 Arnošt Lustig: Dita Saxová**

Arnošt Lustig je v analyzovaných učebnicích prezentován jako spisovatel židovského původu, který osobní zkušenosti s holocaustem promítl do své autobiograficky laděné beletrie. Zatímco Dagmar Mocná (srov. 2004, s. 559) označuje Arnošta Lustiga za druhého klíčového představitele psychologické prózy (po Ladislavu Fuksovi), dané učebnice a čítanky pro střední školy prezentují autorovu tvorbu spíše v kontextu tematickém (okupačním a židovským) než žánrovém, byť obojí spolu úzce souvisí. Právě mezní situace židů za druhé světové války dala podnět k analýze psychiky a morálního přerodu člověka ocitajícího se pod tlakem krajních okolností. Přestože Arnošt Lustig není v učebnicích představován jako autor psychologické prózy, některé jeho tituly s psychologickou literaturou spojovány jsou.

Ve všech analyzovaných čítankách se objevují textové pasáže z novely *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*. V čítankách se opakuje buď scéna závěrečného vzdoru (srov. Prokop 1999, s. 58–59; Krausová, Foldyna 2008, s. 139), nebo scéna s rabínem, který se v sušárně vlasů modlí nad Kateřininým tělem (srov. Sochrová 2007, s. 147–148; Martinková a kol. 2009, s. 202–204). Vzhledem k tomu, že daný titul nepokládáme za psychologický, nevěnujeme mu v této kapitole pozornost.

Jelikož tvorbu Arnošta Lustiga (především novely *Dita Saxová*, *Můj známý Vili Feld*, *Nemilovaná*. *Z deníku sedmnáctileté Perly Sch.*) považujeme na poli psychologické prózy za

klíčovou, porušíme ještě jednou pravidlo stanovené v kapitole 6.5, podle kterého je obsahová analýza prováděna jen u těch titulů, jež se v čítankové nabídce opakují. A v rozporu s ním provedeme obsahovou analýzu ukázek z *Dity Saxové*. Ty jsou zahrnuty pouze do *Pracovního sešitu 4* nakladatelství Didaktis.

Autorský kolektiv (srov. 2010, s. 104) uvedeného edukačního materiálu vybral z Lustigovy novely dvě textové pasáže. První (zkrácená a redakčně upravená) pochází ze 7. kapitoly. Jedná se o rozhovor Dity Saxové s milencem D. E., s nímž v hotelovém pokoji právě přišla o panenství. Nutno podotknout, že tato pasáž je velmi dobře zvolená, reflektuje životní postoj mladého člověka zatíženého minulostí. Ocitujme úvod z ukázky.

*Znenadání se obrátila od okna: „Nejhezčí místo na světě. To je asi pro každého sporné. V Terezíně jsem měla na starosti děti. Teď na to myslím jako nikdy v Lublaňské, čestné slovo, D. E. Nikdo se neptal, co bude zítra, co bylo včera. Bylo jen teď. Teď je samozřejmě taky jen teď; ale lidé se přitom dokáží tvářit, jako by to nebylo to hlavní. A zároveň to rvou – hlava nehlava – jako cizí vánoční stromek. To, co je teď, by mělo být vždycky ze všeho nejlepší. Říkám to proto, že bych to chtěla. Ne že to pro mne takové je.*

Každodenní trauma holocaustu donutilo své nositele myslet pouze na přítomný okamžik, starat se o existenci dějící se tady a teď. Dita si díky této mezní zkušenosti uvědomuje váhu přítomné chvíle, jež by měla být prožívána plněji než minulost nebo představa o budoucnosti. Přesto ona sama se v tak výjimečný okamžik, jímž pro ženu ztráta panenství jistě je, odpoutává od života tady a teď, a namísto toho se ve vzpomínkách vrací do Terezína. Na druhou stranu právě tyto momenty, které z ní udělaly vychovatelku v tamním ghettu, vnímala vždy jako nejšťastnější a nejpravdivější. Koncentračnickou zkušenost (to, čeho je člověk schopen na člověku) se Dita Saxová snaží vyvážit hezkými zážitky a znovu tak uvěřit ve smysl života. Ukázka končí replikou: *„Chtěla jsem poslední dobou pár takových hodin, víš, jenom hodin, protože jsem asi skromná proti své vůli; z nouze ctnost, chápej, aby stálo za to žít, a už nic.“*

Autoři *Pracovního sešitu 3* k vybrané textové pasáži navrhli následující otázky: *Jak Dita vnímá svou současnost? K čemu se ve vzpomínkách vrací a upíná? Arnošt Lustig své starší prózy (mimo jiné i Ditu Saxovou) často přepisuje. Co podle vašeho názoru může vést k zásahům do hotových prací?*

První dvě otázky směřované na současnost a minulost (jdoucí však pouze po ději) by měly být rozvinuty ještě dalšími otázkami, které by na ose času (minulost – přítomnost – budoucnost) reflektovaly hodnotu „života tady a teď“ a zároveň důvod, proč se protagonistka právě v momentu milostného naplnění zaobírá svou válečnou minulostí. Z aspektu fungování

lidské psychiky je zřejmě náročnější poválečná doba než ta válečná, poněvadž mysl, která již není atakována bezprostředním ohrožením, se zpětně vyrovnává s hrůzami, vůči nimž se v koncentračním táboře obrnila lhostejností. S daným problémem do jisté míry souvisí i věk těch, kteří přežili holocaust. Od tohoto poznání by se mohly odvíjet další otázky. Jak se na běžný život v poválečné době adaptoval dospělý člověk, který v koncentračním táboře strávil pár let dospělého života, a jak mladý člověk, který zde přišel o své dětství nebo mládí?

Druhá zkrácená ukázka vzatá z 16. kapitoly zachycuje závěrečnou scénu sebevraždy, skok z ledovce. K textu jsou připojeny následující úkoly a otázky. *Stručně shrňte obsah úryvku. Vyjádřete svými slovy pocity Dity Saxové. Jak Dita vnímá smrt? Proč se rozhodne spáchat sebevraždu? Představte si, že jste Dita. Napište dopis na rozloučenou, v němž vysvětlíte důvody svého jednání. Diskutujte o tom, jaké důvody nejčastěji lidi vedou k sebevraždě. Jak lze těmto lidem pomoci? Existují nějaké organizace, které se na tuto problematiku zaměřují? V čem spočívá jejich činnost?*

Otázky včetně tvůrčího úkolu jsou dobře zadané. Domníváme se však, že z aspektu psychologického je rozdíl mezi sebevraždou plánovanou a tou, která je výsledkem spontánní reakce. Právě tato skutečnost by měla být zohledněna ve školní literární komunikaci, například v otázce: Proč Dita Saxová nenapsala dopis na rozloučenou? Titulní postava je totiž pohlcená svou tíživou situací natolik, že nedokáže být v ní a zároveň nad ní, nemá potřebný odstup a nadhled k napsání dopisu, nepřipravuje se na smrt, naopak je svou volbou zaskočena. Do Švýcarska odjíždí, aby tu začala žít „opravdový“ život, ne aby ho ukončila. Ještě před smrtí tančí na večírku. Dita Saxová je zmítána svou rozporuplností. Její vůle žít naráží na maskovanou úzkost, snaha zapojit se selhává při střetu se skrývanými nebo potlačovanými traumaty. Druhou ukázkou by proto bylo dobré rozšířit o předcházející večírkovou scénu, která nabízí sondu do protagonistčina nitra.<sup>108</sup>

## 6.9 Závěry z výzkumné sondy II

### 6.9.1 Závěry z výzkumné sondy do učebnic literatury pro 4. ročník středních škol

Metodou obsahové analýzy jsme se zabírali 5 učebnicemi, které pro danou výzkumnou sondu představují 100 %. Klíč k jejich výběru je popsán v kapitole 6.1. Učebnice Vladimíra Prokopa (1998), Marie Sochrové (2007) a autorek Polášková, Milotová, Dvořáková

---

<sup>108</sup> V krátkosti připomeňme její obsah. Dita si užívá soukromí hotelového pokoje se syny svého hostitele. Zpočátku nevázaná zábava přechází ve vážnější tón, v rozpravu o vnitřním smutku.

(2015) byly součástí i předchozího výzkumného vzorku (v kapitole 6.3 a v závěrečné kapitole 6.6.1), neboť zprostředkovávají učivo pro 3. i 4. ročník středních škol.

Učivo o české próze po roce 1945 je v analyzovaných didaktických textech strukturováno po dekáдах, jejichž časové ohraničení se v jednotlivých titulech liší. K uspořádání učiva se též používá pomocné členění prózy na oficiálně vydávanou, samizdatovou a exilovou. Období po roce 1989 je pojato jako výčet významných tvůrčích osobností a jejich vybraných děl. 60 % učebnic v přehledových částech sleduje typologii české prózy po roce 1945, její estetické tendence, žánry a tematické okruhy. Výklad prózy po druhé světové válce tak není oproštěn od genologického aspektu zcela, jen je tento zřetel k žánrovosti literatury ještě více umenšen než v učebnicích pro 3. ročník středních škol, nadto v některých analyzovaných titulech i zatížen vážnými chybami jak z hlediska odborných informací, tak z hlediska jejich didaktizace (viz níže). Zjištěná fakta potvrdila hypotézu H1, kde jsme předpokládali, že chronologicky pojaté učivo dominuje ve středoškolských učebnicích literatury nad žánrově uspořádaným učivem.

Za představitele českého psychologického románu 2. poloviny 20. století byli explicitně označeni tito autoři: Ladislav Fuks v 80 % učebnic, Jiří Mucha ve 40 % učebnic, Edvard Valenta, Eva Kantůrková, Vladimír Neff a Karol Sidon ve 20 % učebnic. Na tomto místě si dovolueme jeden komentář. Vladimír Prokop (1998) ve svém výkladovém textu sice velmi pregnantně postihuje specifčnost introspektivně laděného psychologismu v díle Ladislava Fukse, Arnošta Lustiga a Alexandra Klimenta, ale tyto dílčí informace (de facto žánrové znaky) neabstrahuje do zastřešujícího pojmu psychologické prózy. Jmenované autory nepředstavuje jako reprezentanty daného žánru. Vzhledem k této skutečnosti nebylo možné autory Fukse, Lustiga a Klimenta promítnout za Prokopovu učebnici do výše uvedeného procentuálního vyčíslení.

Česká psychologická próza po roce 1945 byla prezentována na těchto titulech: V 80 % učebnic na románu Ladislava Fukse *Pan Theodor Mundstock*, v 60 % učebnic na románu Ladislava Fukse *Spalovač mrtvol*<sup>109</sup>, ve 40 % učebnic na románech *Variace pro temnou strunu* (Ladislav Fuks), *Dita Saxová* (Arnošt Lustiga), *Nuda v Čechách* (Alexandr Kliment), *Pravděpodobná tvář* (Jiří Mucha), *Motáky nezvěstnému* (Karel Pecka) a na povídkové knize Evy Kantůrkové *Krabička se šperky*, ve 20 % učebnic na povídkových souborech *Mí*

---

<sup>109</sup> V případě konkrétního díla je procentuální vyčíslení obtížné, poněvadž není zcela zřejmé, pod jakým identifikačním kódem má být přijato. Fuks je sice představován jako autor psychologické prózy, ale v seznamu jeho tvorby je *Spalovač mrtvol* hodnocen jako hororová novela, jindy jako hororová próza s rysy grotesky, jindy pouze jako román. Není tedy zjevné, zda jmenovaná kniha má být vnímána pouze v intencích hororové literatury, nebo i v intencích literatury psychologické. Žánrové označení psychologický horor ve svém učebnicovém textu užívá pouze Vladimír Prokop (1998, s. 51).



*černovlasí bratři* (Ladislav Fuks), *Jen si tak maličko povyskočit* (Eva Kantůrková), na novelách *Marie* (Alexandr Kliment), *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*, *Nemilovaná: Z deníku sedmnáctileté Perly Sch.* (Arnošt Lustig) a na románech *Jdi za zeleným světlem* (Edvard Valenta), *Spálená setba*, *Věčná zahrada*, *Studené slunce* (Jiří Mucha), *Přítelkyně z domu smutku* (Eva Kantůrková).<sup>110</sup> Na tomto místě připomeňme, že některé učebnice pro 3. ročník středních škol do výkladu psychologické tvorby Egona Hostovského začleňují i autorovy tituly z 2. poloviny 20. století, romány *Nezvěstný* (20 % učebnic), *Dobročinný večírek* (40 % učebnic), *Všeobecné spiknutí* (60 % učebnic).

Ze zjištěných faktů vyplynulo, že hypotéza H3, kde jsme předpokládali, že český psychologický román 2. poloviny 20. století je častěji prezentován na díle Ladislava Fukse či Arnošta Lustiga než na díle Alexandra Klimenta, byla vyvrácena. Český psychologický román se v analyzovaných učebnicích de facto redukuje na jednoho autora, a to Ladislava Fukse. Z textů jiných autorů, reprezentantů žánru, nejsou vyvozeny rysy tvorby. V jejich případě učebnicový výklad uvádí pouze výčet děl, v němž mnohdy tituly psychologické prózy nejsou rozlišeny od titulů nepsychologické prózy. Arnošt Lustig není v analyzovaných učebnicích vnímán jako tvůrce psychologické prózy, nýbrž jako tvůrce prózy s tematikou holocaustu. Tematický aspekt ve výkladu autorova díla tak dominuje nad aspektem žánrovým. Přitom 60 % učebnic shledává základní rys Lustigovy tvorby v mezních životních situacích, které obnažují psychiku postav. Důvod, proč jsme se domnívali, že Alexandr Kliment není v učebnicích, konkrétně v žánrové oblasti psychologické prózy, uváděn se stejnou frekvencí jako Fuks nebo Lustig, spočíval v poetice autorových próz, jež lyrickým způsobem estetizují všednodenní rutinu. Dějově vyhocené momenty z nacistické okupace, příp. holocaustu jsme pokládali za čtenářsky atraktivnější – i s vědomím toho, že také Fuks a Lustig zobrazovali své postavy v každodenních činnostech na pozadí velkých dějin (více v kapitole 3.4).

Na základě těchto výsledků se zároveň potvrdila hypotéza H7, kde jsme předpokládali, že učebnice literatury pro 4. ročník středních škol věnují českému psychologickému románu

---

<sup>110</sup> Na didaktických textech se ukazuje, jak tenká hranice vede mezi autobiografickou, dokumentárně laděnou prózou, jejíž síla spočívá ve svědecké perspektivě, a prózou psychologickou. Například Muchovo dílo *Studené slunce* prezentuje 40 % učebnic jako deníkovou prózu, 20 % učebnic jako psychologickou prózu, 40 % učebnic ji ve svém výkladovém textu neuvádí. Totéž můžeme doložit na románu Evy Kantůrkové *Přítelkyně z domu smutku* nebo na románu Karla Pecky *Motáky nezvěstnému*. 40 % učebnic uvádí román Evy Kantůrkové jako reportážní prózu nebo jako knihu portrétů, 20 % učebnic jako psychologický román o vězných ženách, 20 % učebnic obecně jako román, 20 % učebnic tento titul ve svém výkladovém textu nezmiňuje. 40 % učebnic interpretuje román Karla Pecky jako psychologický, 20 % učebnic jako román dokumentární vyprávěný v realistickém psychologismu, 20 % učebnic jako autobiograficky laděný román, 20 % učebnic tento titul do výkladového textu nezahrnuje.

2. poloviny 20. století menší pozornost než učebnice literatury pro 3. ročník středních škol českému psychologickému románu 1. poloviny 20. století. Troufáme si dokonce konstatovat, že český psychologický román po roce 1945 je ve srovnání s jinými žánry té doby upozadován.<sup>111</sup> Platnost tohoto výroku je však těžko ověřitelná, neboť učebnicový výklad české prózy po roce 1945 již není strukturován do žánrově zaměřených kapitol. Bylo by tedy velmi komplikované zjišťovat rozsah verbální složky textu věnovaného jednotlivým žánrům, obzvláště víme-li, že se v učebnicích rezignuje na přesné žánrové označení knih. K vyslovení domněnky o upozadění sledovaného žánru nás vede výše popsaná skutečnost. Český psychologický román po roce 1945 je v učebnicích literatury de facto prezentován na jednom autorovi – Ladislavu Fuksovi, a to ještě ne důsledně. Vzniká tak mylný dojem, že vývoj českého psychologického románu ustrnul na díle Václava Řezáče.

Dalšími didaktickými prohřešky učebnic jsou jednak chybný výběr odborných informací, jednak jejich nesjednocenost v přehledových a výkladových částech nebo ve výkladových a portrétových částech. V *Literatuře 4* se Věra Martinková se svým autorským týmem (srov. 2009) dopouští chyb, když za psychologickou prózu neoficiální produkce 70. a 80. let považuje například dílo Josefa Škvoreckého (romány *Tankový prapor*, *Mirákl*, *Příběh inženýra lidských duší*). Avšak následující monograficky koncipovaná kapitola o Josefu Škvoreckém již nenavazuje na předchozí výklady, neobsahuje informace o žánrovém charakteru díla, pouze o jeho tematice. A platí to i naopak. Ladislav Fuks a Eva Kantůrková jsou v portrétové části učebnice prezentováni jako autoři psychologické prózy, ale v předchozím učebnicovém výkladu s tímto žánrem spojování nejsou. Jediná Fuksova kniha zde uváděná jako příklad žánru, novela *Oslovení z tmy*, psychologickou prózou není.

Neusouvztažňenost informací se objevuje i v *Literatuře v kostce* od Marie Sochrové (srov. 2007), která v úvodní žánrové typologii české prózy 2. poloviny 20. století jmenuje coby představitele psychologické prózy pouze Edvarda Valentu a Jiřího Muchu, ale v rozporu s tím pak ve výkladovém textu prezentuje dílo Jiřího Muchy pouze na memoárech *Studené slunce* a *Podivné lásky*, tj. na titulech autentické prózy, nikoli však psychologické prózy jako takové. Ladislav Fuks je v přehledové části učebnice spojován pouze s židovskou tematikou, přestože ve výkladovém textu je představován jako autor psychologické prózy. Ve výzkumné sondě do učebnic literatury byla potvrzena hypotéza H5, kde jsme předpokládali, že tematické hledisko je při hodnocení literárních děl upřednostněno před hlediskem žánrovým.

---

<sup>111</sup>Mnohem větší pozornost než psychologické próze věnují učebnice výzkumného vzorku próze historické, jež je zastoupena těmito autory: Václav Kaplický, František Kožík, Miloš Václav Kratochvíl, Vladimír Neff, Jiří Šotola, Vladimír Körner, Věra Sládková, Jarmila Loukotková, Bohumil Říha, František Kubka, Karel Michal, Josef Toman, Oldřich Daněk, Ludmila Vaňková, Vladimír Macura ad.

Na základě výsledků výzkumné sondy můžeme do středoškolské výuky doporučit především učebnici Vladimíra Prokopa *Přehled české literatury 20. století*. Vladimír Prokop (1998) totiž nejlépe vystihuje specifické rysy poetik jednotlivých autorů psychologické prózy, byť je explicitně za reprezentanty daného žánru neoznačuje. Navíc jeho výklad o české próze po roce 1945 se neredukuje na seznam autorů a děl jen heslovitě okomentovaných, jak se děje v učebnici *Literatura: přehled středoškolského učiva* z edice Maturita od autorek Polášková, Milotová, Dvořáková (2015) a v *Literatuře v kostce* od Marie Sochrové (2007). V učebnici *Literatura pro 4. ročník středních škol* z nakladatelství Didaktis (2010) kladně hodnotíme prvek analýzy v komentovaném obsahu knih. Z reprodukováného děje jsou zde vyvozovány informace o poetice konkrétního díla. Avšak nabídka autorů v této učebnici je oproti Prokopově „Přehledu“ dosti zredukováná, nezahrnuje například informace o Jiřím Muchovi, Alexandru Klimentovi nebo Vladimíru Körnerovi, který netradičním způsobem ve svém díle kombinoval prvky baladické, historizující a psychologické. Nejvíce odborného i didaktického pochybení bylo objeveno v *Literatuře 4* od Věry Martinkové a kolektivu (2009). Paradoxně právě tato učebnice má schvalovací doložku MŠMT, ale připomeňme, že metodu obsahové analýzy jsme uplatnili pouze pro posouzení učiva o české psychologické próze.

### **6.9.2 Závěry z výzkumné sondy do čítanek pro 4. ročník středních škol**

V naší výzkumné sondě jsme se metodou obsahové analýzy a metodou interpretace didaktizovaného textu zabývali 4 čítankami pro 4. ročník středních škol a 1 pracovním sešitem jako specifickými druhy učebnic. Těchto 5 didaktických textů tvoří 100 % výzkumného vzorku. Klíč k jejich výběru je popsán v kapitole 6.1.

V čítankách pro 4. ročník se rezignuje na žánrové hledisko. Texty české prózy po roce 1945 jsou řazeny chronologicky, příp. tematicky. Ladislav Fuks, jenž je ve všech učebnicích vybraného vzorku představován jako autor psychologické prózy, je tak v doprovodných čítankách většinou řazen k autorům prózy s židovskou tematikou, například k Jiřímu Weilovi, Norbertu Frýdovi, Janu Otčenáškovvi, Otu Pavlovi, Ludvíku Aškenazymu a Arnoštu Lustigovi. Pochopitelně že v každé čítance se objevuje pouze výběr z uvedených autorů. Vzhledem k tomu, že Arnošt Lustig není v učebnicích vybraného vzorku vnímán jako představitel psychologické prózy, je jeho tvorba ve všech analyzovaných čítankách ilustrována na novele *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*, tedy na próze nep psychologické. Pouze v *Pracovním sešitě 4* z učebnicové sady *Literatura pro střední školy* z nakladatelství Didaktis (2010) se objevují dva mikroúryvky z novely *Dita Saxová*.

Český psychologický román po roce 1945 je prezentován v 80 % výzkumného vzorku na románu (novele) Ladislava Fukse *Spalovač mrtvol*, v 60 % na novele (románu) Ladislava Fukse *Pan Theodor Mundstock* a na románu Karla Pecky *Motáky nezvěstnému*, v 20 % na novele (románu) Arnošta Lustiga *Dita Saxová*, na románech Egona Hostovského *Nezvěstný*, *Úkryt* a na novele (románu) Vladimíra Kőrnera *Adelheid*<sup>112</sup>. Jak vidno, český psychologický román 2. poloviny 20. století je tu oproti jiným žánrům zastoupen minimálně, de facto na díle jednoho autora, a to Ladislava Fukse. Mimo Fuksovy knihy se ve vybraném vzorku didaktických textů objevily ukázky též z románu Karla Pecky *Motáky nezvěstnému*. V případě tohoto autobiografického románu však nejde o žánrově čistý psychologický román, spíše o dokumentární román vyprávěný v psychologickém realismu. Román Egona Hostovského *Nezvěstný*, který je zařazen do *Čítanky 4 k Literatuře – přehledu SŠ učiva* (2008), v sobě mísí prvky jak psychologického románu, tak politického thrilleru. Výběr ukázek i návrh didaktického aparátu jsou motivovány tématy špionáže a dvojích agentů, a to bez ohledu na aspekty psychologického románu, přestože se v interpretačním komentáři pod vybraným textem konstatuje: *Špionážní zápletka tvoří jen kostru k dramatu lidského odosobnění v mechanickém řádu sebestředných režimů*. Český psychologický román je tak v analyzovaných čítankách zredukován na dílo Ladislava Fukse.

Srovnáme-li tyto výsledky s hypotézou H9, kde jsme předpokládali, že z českého psychologického románu 2. poloviny 20. století byly do čítanek pro 4. ročník středních škol častěji vybrány ukázky z díla Ladislava Fukse nebo Arnošta Lustiga než Alexandra Klimenta, zjistíme, že hypotéza byla potvrzena. Ladislav Fuks je ve zkoumaných didaktických textech dominantním představitelem psychologické prózy, de facto jediným, na kterém je žánr sledován. Dílo Arnošta Lustiga je však oproti původnímu předpokladu ve všech čítankách vybraného vzorku představeno na nep psychologické novele *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*. Knihy Alexandra Klimenta nejsou do analyzovaných čítanek zařazeny vůbec. U žáka se tak nepěstuje povědomí o české psychologické próze po roce 1945.

Navíc informace o literárních dílech psychologické prózy nejsou v učebnicových sadách vždy sjednocené. Vladimír Prokop (1998) ve své učebnici hodnotí Fuksova *Spalovače mrtvol* jako psychologický horor, ale ve své čítance ho označuje za groteskní novelu. Obě

---

<sup>112</sup> Kőrnerův román *Adelheid* sice není psychologickým románem v pravém slova smyslu, ani v analyzovaných učebnicích tak není prezentován (zde je označen za baladickou prózu), přesto ho ve výčtu knih reprezentujících žánr uvádíme, poněvadž se v autorově existenciální výpovědi snoubí esteticky působivým způsobem prvky baladické, historické a psychologické. Téma vykořeněných, národnostně znesvářených postav, které v poválečném světě hledají svoji identitu, je téma psychologické prózy. Obzvláště je-li tento prožívaný chaos umocněn silným rozporuplným citem, v němž pudová erotika naráží na pudovou nenávisť. Vyňaté pasáže jsou zařazeny pouze do *Čítanky 4 k Literatuře – přehledu SŠ učiva*, aniž by zde bylo dílo žánrově hodnoceno.

informace jsou sice pravdivé, ale v rámci edukační řady nejsou usouvztažněné, a jako takové mohou působit matoucím dojmem. Groteskní ztvárnění díla totiž není vysvětleno na pozadí žánrových schémat psychologické tvorby.

V didaktických aparátech analyzovaných čítanek není žánrový charakter děl, jež mají reprezentovat český psychologický román po roce 1945, vytčen jako učivo. Navržené otázky a úkoly k textům Ladislava Fukse poskytují podněty pouze k reflexi nacistické rasové perzekuce. Tematika Fuksovy psychologické tvorby je tak v didaktických aparátech zredukována pouze na problematiku holocaustu. Formativní složka učiva se zužuje na etické otázky spjaté s porušováním lidských práv a svobod, na odmítavý postoj vůči antisemitismu, ale již neobsahuje otázky týkající se lidské psychiky v mezních, nenormativních situacích. Pokud se nahlíží sugestivnost Fuksova vyprávění, není tak činěno z žánrového aspektu psychologické prózy. Nauková složka učiva se sice zaměřuje na poznání literárnosti textu, ale bez vazby na žánrové rysy psychologické prózy.

Na základě těchto výsledků se potvrdily hypotézy H10 a H11, v nichž jsme předpokládali, že v čítanek převažují didaktické aparáty, které si nevytýkají žánrové znaky psychologické prózy jako učivo, a že v těchto didaktických aparátech dominují otázky a úkoly, které neusouvztažňují tematické a žánrové hledisko literárních děl.

Vzhledem k tomu, že žádná z analyzovaných čítanek nenabízí uspokojivé zastoupení české psychologické prózy po roce 1945, nelze k osvojení daného žánru doporučit nějaký konkrétní titul z vybraného vzorku. Jsme toho názoru, že česká psychologická próza by měla být v každé čítanke zastoupena dvěma až třemi tituly různých autorů (například Ladislava Fukse, Arnošta Lustiga, Jiřího Muchy, Alexandra Klimenta, Egona Hostovského, Zuzany Brabcové atp.), a ne jen jedním autorem (Fuksem), jak tomu je doposud. Navíc Fuksova psychologická próza je žánrově velmi specifická, neboť je modifikována mystifikačním principem a aktualizována postupy hororu, černé grotesky, od 70. let pak i detektivky. Naším zájmem není naplňovat čítanek psychologickým románem na úkor jiných žánrů, poněvadž bychom se tak ubírali cestou druhého extrému, který by byl rovněž ke škodě komplexnosti čítanek. Právě snaha o představení komplexnosti literatury by měla být pro autory čítanek jedním z vytčených cílů.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> Shrnující závěry vztahující se k významové sondě do vybraných učebnic literatury pro 3. a 4. ročník středních škol jsou součástí 8. kapitoly Shrnutí a závěr.

## 7. Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu

Školní literární komunikace, která je postavená na přímém poznávání uměleckého textu, je pro specifčnost svého komunikátu a individualitu jeho recipientů neopakovatelná. *Tento proces komunikace a priori vylučuje šablonu a uniformitu, jakýkoliv stereotyp v pracovních postupech, jednou provždy připravenou přípravu. Žádá naopak pružnost přístupů a proměnlivost úhlů pohledu i metod, toleranci pro subjektivní účast žáků, ba přímo evokaci této účasti* (Vařejková 1998, s. 9). S odkazem na citaci připomeňme, že tvořivé metody (jejich variabilita) v zážitkové (konstruktivisticky pojaté) literární výchově plní svou edukační funkci pouze za předpokladu, že jejich výběr respektuje intenci uměleckého textu, z ní pak vyvozené učivo, v jehož struktuře se primárně zohledňuje žák/čtenář coby svrchovaný činitel literárněvýchovného působení. Opět tak zdůrazňujeme, že tvořivá expresivita v literární výchově musí mít svá pravidla, která vyrůstají z tvarových kvalit textu, tedy mj. z poetiky žánru, jak jsme objasňovali v kapitole 2.5.1.

### 7.1 Žánrové aspekty psychologické prózy coby determinanta tvořivé expresivity

Poetika psychologické prózy je natolik specifická, že funguje (měla by fungovat) jako determinanta didaktické interpretace textu. Téma ponoru do lidského nitra se nutně odráží v kvalitě recepcce, svého čtenáře totiž mnohem více dráždí k interpretační aktivitě než například cestopis či dobrodružná próza. Postava námi sledovaného žánru (obvykle introvertní, plastická, dynamická, vnitřně rozpolcená a hledající se) k sobě poutá větší pozornost než děj, který jí je podřízen, jinými slovy je koncipován tak, aby odkrýval nitro svého aktéra a prověřoval jeho charakter. Ne náhodou se protagonisté psychologické prózy velmi často ocitají v mezních situacích (jimi míníme například válku, teror totalitních režimů, holocaust, existenční nouzi, ztrátu paměti, situaci migrantů, slepotu u žárlivce, boj se závislostmi a smrtelnými chorobami, náhlé objevení homosexuální orientace, vystavení celibátního kněze vlastní sexualitě atd.). Potřeba těchto krajních událostí není většinou motivována lačností po senzačnosti či exkluzivitě děje, nýbrž autorovým zájmem o psychologii postavy, která by jinak (ve standardní, běžné situaci) zůstala nezasazena, a tudíž neobnažena, neproměněna. Autoři se tímto způsobem snaží pochopit mnohvrstevnatost lidské psychiky.

*S literární postavou a s otázkou její sebe prezentace souvisí pojem tzv. narativního vědomí* (Fořt 2008, s. 70). To, jak je narativní já charakterizováno, zda přímo nebo nepřímo, zvnějšku nebo zevnitř, v jedné vypravěčské strategii nebo ve vzájemně se prolínajících vypravěčských perspektivách, rozhoduje o dimenzionalitě takto utvářeného obrazu psychiky. Jednotlivé prvky syžetu jsou integrovány vypravěčským gestem, jež je v psychologické próze orientováno na postavu. Děj, prostředí i čas, to všechno je rozvíjeno ve významové závislosti na postavě, vnímáno prizmatem jejího vnitřního světa. Právě specifický způsob, jímž hlavní hrdina chápe a prožívá nejen svou situaci, ale též prostředí, které ho více či méně formuje, má ve vztahu ke svému nositeli zpětný charakterizační účinek. Také připomeňme, že v kompozičních postupech psychologické prózy je z aspektu časovosti více než v jiných žánrech využívána retrospektiva. Postavy podstupují osobní zpověď, konfrontují své současné já s já minulým ve snaze najít ztracenou identitu, porozumět sobě samému, vlastní proměně nebo odlišnosti, rovněž i příčinám situace, v níž se nacházejí. Čas vyprávění (vyprávějící já) se tak často prolíná s časem vyprávěného (vyprávěným já).

Při poznávání psychologické prózy by metody měly být voleny tak, aby žákovu pozornost směřovaly k příznačným jevům její poetiky. Pokud jsou žáci vedeni k objevování výše nastíněných žánrotvorných postupů, zmocňují se daného útvaru ve struktuře jeho vyprávění. Ideálně se tak děje konstruktivistickou (tvořivou) cestou, z níž vychází třífázový model učení E – U – R, který představujeme v následující kapitole.<sup>114</sup> Tím, že psychologická próza otevírá aktuální, mnohdy kontroverzní témata, inspiruje k dialogu, skrze nějž lze formovat žákovu osobnost, podněcovat jeho kritické myšlení. Žák na pozadí textových situací podstupuje sondu do sebe samého, konfrontuje protagonistovo chování a prožívání s vlastními názory, postoji a zkušenostmi, analyzuje protagonistovy činy z aspektu morálních i pudových pohnutek, poměřuje jeho individuální svědomí formované jedinečnými okolnostmi s morálními normami a společensky uznávanými hodnotami.

## **7.2 Třífázový model učení E – U – R**

Při popisu třífázového modelu učení E – U – R se opíráme o články Ondřeje Hausenblase a Hany Košťálové (2006) z *Kritických listů* č. 22 (s. 54–58), č. 23 (s. 57–59), č. 24 (67–69). Uvedený učební model v sobě kombinuje principy pedagogického

---

<sup>114</sup> V duchu třífázového plánování výukové lekce koncipujeme didaktické interpretace k Olbrachtovu románu *Žalář nejtemnější* a k Fuksově novele *Spalovač mrtvol*. Obě přípravy k vybraným dílům české psychologické prózy jsou prezentované v přílohové části disertační práce včetně žákovských výstupů.

konstruktivismu, přirozeného učení a zážitkové pedagogiky. Pomáhá učitelům plánovat výuku tak, aby žák byl do procesu konstruování vlastního poznání zapojen co možná nejefektivněji. Jeho výhodou je, že může být aplikován stejně dobře na jednu vyučovací hodinu jako na vícehodinovou lekci.

Evokace (E), výchozí fáze konstruktivistického modelu učení, lze navodit pomocí různých technik (např. brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní, asociační hry, klíčová slova), jejichž prostřednictvím si žáci vybavují vše, co o zadaném tématu vědí či co se o něm pouze domnívají. Evokační otázky mají být učitelem formulovány tak, aby žáky podněcovaly k více odpovědím, nevylučovaly ze hry jejich prekoncepty (správné ani mylné, naivní ani fundované) a naopak v nich probouzely zvědavost. Právě zvědavost do řízeného učení vnáší pozitivní vnitřní motivaci. Z toho důvodu učitel v této výukové části ještě nepotvrzuje tu či onu verzi, prozatím žákům neposkytuje zpětnou vazbu. Pravdivost žákovských domněnek a představ prověří až další fáze učení (např. práce s uměleckým nebo odborným textem), již se žák účastní v roli objevovatele nebo spolutvůrce. V evokaci by tudíž měly být kladeny takové otázky, jež se k vybranému textu, tématu, problému přímo vztahují. Volba otázek i volba metod se již v evokační fázi odvíjí od vytčených učebních cílů.

Ve fázi uvědomění si významu (U) se žáci vlastním úsilím dobírají k informacím, hledají odpovědi na evokační otázky, posuzují obsahy svých prekonceptů. Vhodným zdrojem literárněvýchovných, potažmo estetickovědních poznatků může být četba uměleckého nebo odborného textu, didaktická interpretace (ideálně aktivizovaná metodami tvůrčího psaní, tvořivé dramatiky či kritického myšlení), učitelův výklad, komparace literárního díla a jeho filmové či divadelní adaptace, příp. audionahrávky, komparace dobového ohlasu a pozdější literární kritiky atp. Žáci konfrontují své původní prekoncepty s nově získanými informacemi, zpřesňují význam znalostí předchozích a uvědomují si smysl těch ryze nových nebo nově uchopených.

V reflexi (R), v závěrečné fázi třífázového modelu učení, žák formuluje závěrečné pochopení vlastními slovy, nově získané poznatky propojuje s předchozími, ujasňuje si jejich souvislosti, přehodnocuje a nově strukturuje svou vědomostní výbavu. Reflexi nelze nahradit shrnutím, neboť nadiktovaný pořádek v sešitě nepomáhá, když se nejprve neutvořil v žákově mysli. Reflexe se netýká jen výsledků učení (o čem jsme se učili), ale též procesu učení (jak jsme se učili; které metody nám umožnily uskutečnit náš znalostně-dovednostní potenciál), příp. sebereflexe (co jsem se dozvěděl o sobě samém).



### 7.3 Tvořivá práce s titulem literárního díla

V evokaci, výukové fázi, jež předchází četbě a interpretaci a jejímž smyslem je podněcovat žákův zájem o tyto aktivity, se nabízí vyjít z literárního titulu. *Název plní většinou funkci pomyslného klíče, který nám umožní učinit prvý krok při pronikání do jednotlivých významových vrstev díla* (Gejgušová 2009, s. 29).

Daniela Hodrová (srov. 2001, s. 240–253) v opoře o typologii Jiřího Levého rozlišuje tituly popisné (čistě sdělovací, jmenné, žánrové) a symbolizující (symbolické, synekdochické, metaforické, příp. alegorické). Z didaktického hlediska považujeme za smysluplnější práci s titulem symbolizujícím než s titulem popisným, tj. nepříznačným, jenž ve čtenářích nevyvolává tak široká a různorodá očekávání. Oproti tomu název symbolizující, jak vysvětluje Daniela Hodrová (ibid.), se vyznačuje funkcí konotativní, která je založena na hře významů. Právě dvojí, až několikerý význam činí ze symbolizujícího titulu dynamickou složku díla. Jeho podstata tkví v tom, že *udává téma, problematiku nebo atmosféru díla zkratkou, symbolem, obraznou transpozicí tématu, [...] snaží se upoutat svou neobvyklostí a často i zašifrovaností*. Symbolizující titul, jenž se z významňuje teprve v průběhu, nebo dokonce na konci četby, se stává *sémiotickým prahem literárního díla*.

Jako příklad symbolizujících názvů z oblasti české psychologické prózy jmenujme romány *Žalář nejtemnější* (1919) Ivana Olbrachta, *Neviditelný* (1937)<sup>115</sup> Jaroslava Havlíčka, *Vlčí jáma* (1938), *Advent* (1939)<sup>116</sup> Jarmily Glazarové, *Černé světlo* (1940) Václava Řezáče, *Spálená setba* (1948) Jiřího Muchy, *Variace na temnou strunu* (1966), *Spalovač mrtvol* (1967)<sup>117</sup> Ladislava Fukse, *Daleko od stromu* (v exilu 1987, v Československu 1991) Zuzany Brabcové.

Titul *Žalář nejtemnější* se vyznačuje metaforickým charakterem, na pozadí protagonistovy životní situace má polysémantickou potenci, a to ve smyslu Machovy slepoty, žárlivosti, samoty, sobectví, uzurpátorské lásky, trýzněné mysli, sebezničujících domněnek.

Titul *Neviditelný* můžeme vnímat v intencích popisných i symbolických. V prvním, doslovném významu se týká šíleného strýce Cyrila, jenž je přesvědčen o své neviditelnosti. V symbolickém podtextu pak název vypovídá o všem, co je skryté smyslovému poznání, tedy rozumem neuchopitelné a nepochopitelné, co nás přesahuje (bůh, osud, náhoda) nebo co sídlí

---

<sup>115</sup> Tento titul nepatří k vyhraněnému typu, snoubí v sobě rysy popisnosti i symboličnosti.

<sup>116</sup> Také tento titul komunikuje se čtenářem v popisné i symbolické rovině.

<sup>117</sup> Symbolické významy konkrétního titulu nejsou tolik silné a přesvědčivé jako u ostatních jmenovaných děl. Výběr názvu novely je motivován jeho expresivními kvalitami, které anticipují čtenářská očekávání a pro literární komunikaci se stávají významotvornými.

v pudové podstatě člověka, v jeho podvědomí, jehož obsahy nelze zcela ovládnout či korigovat.

Titul *Vlčí jáma* je založen na obraznosti, která ho činí víceznačným. V rámci děje ho můžeme vyložit několikerým způsobem. Předně se vztahuje k nezdravým rodinným konstelacím, jež osiřelou osmnáctiletou Janu chytají do pasti – jednak do dusivého útlaku stárnoucí, despotické „tety“, jednak do milostného trojúhelníku (mezi mladou schovankou a „otčímem“ se bezděky rodí milostný cit, sice vzájemný, ale bez možnosti naplnění). Nerovné manželství pěstounů, rozbitelné jen smrtí, nebo přízemní maloměstské prostředí, které postavám nedovolí vyvázat se z konvencí a uskutečnit svůj život podle svých představ, to jsou další významy uvedeného metaforického názvu.

Titul *Advent* v popisné rovině předjímá časové zařazení děje do adventní doby (zde konkrétně do jedné noci), na niž se však fabule knihy neredukuje, neboť protagonistka ve svých vzpomínkách bilancuje svůj dosavadní těžký život, nejdříve úděl svobodné matky, pak manželky-trpitelky. V biblické symbolice je advent časem naděje, smíření ducha a očekávání příchodu Vykupitele. Toto téma rezonuje v protagonistčině osudu. Františka, která v poslední chvíli nalézá (zachraňuje) svého promrzlého syna, se bezděčně (ve stavu silného psychického rozrušení) zbavuje svých trýznitelů (muže-gazdy a jeho milenky), když po nich (po domnělém preludu) hodí do seníku lucernu. Obraz prožívaného (znovuobjeveného) mateřského štěstí se snoubí s motivem hvězdy nad Betlémem zvěstující očekávané narození Ježíše Krista.

Titul *Černé světlo* zaujme čtenářovu pozornost oxymóronní vazbou, jež evokuje tmu především v přeneseném smyslu slova, ve významech vnitřní temnoty, podlosti, intrik, beznaděje, osamocení, smutku. Autor v tomto románu de facto hledá zárodky zla v člověku. Přesto pro svou knihu nevolí název Tma (mimořádně motiv tmy se v ní objevuje velmi často), nýbrž Černé světlo. Právě motiv světla ve čtenářích konotuje potenciál lidskosti, který tu sice je zkalen, nicméně ne natolik, aby se hovořilo o tmě. Stále zde přetrvává naděje, že to lepší v člověku bude opět nalezeno, obnaženo, obrozeno, že si světlo ponechá svou podstatu – vlastnost jasu (přeneseně dobra). Kromě toho, že významový protiklad v názvu dráždí a strhává k sobě pozornost, také poukazuje na rozporuplnost lidského nitra, jehož temné a světlé stránky se prostupují.

Titul *Spálená setba* je metaforou zmarněných životů, snů, nadějí kdysi slibné, nyní vykořeněné „ztracené generace“, která se během války promění z lidí se světlou budoucností na lidi, již by svou budoucnost měli žít, ale nežijí.

Titul *Variace na temnou strunu* stejně jako Řezáčův název *Černé světlo* odkazuje k temným stránkám lidské duše. Nitro člověka je ve Fuksově románu přirovnáno k harfě se

strunami vyššími, nižšími a jednou temnou. Zatímco zvuk vyšších strun povznáší, té temné by se mysl člověka měla vyhnout, poněvadž v něm probouzí děsivé představy, přízraky, vize, zkrátka zlo, které nabývá různých podob (variuje se) a hledá si cestu ven. Zobrazené zlo je v knize umocněno nadcházející druhou světovou válkou. Události, které předznamenávají blížící se velké dějiny, jsou vnímány „zespod“, prizmatem senzitivního, silně rozjitřeného chlapce, v jehož výpovědi se realita prolíná s přeludy. Fuksův titul navíc anticipuje promyšlenou kompozici refrénově se opakujících, jemně se obměňujících signálních motivů. „Variace“ v sobě ukrývají mnoho tajemného, sugestivně působivého i významově mnohoznačného či jen obměněného. Síla významu je dána nemožností se vymanit z kruhu variací, z kruhu temnoty.

Titul *Spalovač mrtvol* jsme vybrali z důvodu jeho expresivity, která je v komunikaci se čtenářem zřetelnější než případné symbolické intence. Autor namísto neutrálního pojmenování (zaměstnanec, příp. ředitel krematoria) záměrně volí expresivní název, jenž sugestivně konkretizuje proces likvidace mrtvého těla napříč smyslovým spektrem, odpudivě tak zasahuje zrak, sluch, čich i hmat recipienta. Též užitý výraz mrtvola je pejorativní, evokuje představu odlidštěné věci, ruší pietu vůči mrtvému. Titul románu není jen popisný ve smyslu odkazu k protagonistově profesi, jelikož v rovině expresivity nabývá dalších komunikačních kvalit, jejichž prostřednictvím hovoří o likvidaci úcty a hodnot.

Titul *Daleko od stromu* v metaforických významech (inverzně vystavených k původnímu lidovému úsloví) poukazuje na odcizení člověka jednak přírodě a vlastní autentičnosti, jednak svým předkům, tj. rodu, ze kterého vzešel.

Učitel ve fázi evokace sbírá žákovské prekoncepty navozené literárním titulem, pracuje metodou brainstormingu (co vás napadne, když se řekne „žalář nejtemnější“, „vlčí jáma“ atp.), přitom nenásilně orientuje žákovu pozornost od významů doslovných k významům metaforickým (co by dané slovní spojení mohlo znamenat v přeneseném smyslu slova) a pokračuje metodou předvídání (jaké umělecké obsahy očekáváte od jmenovaného díla a jím navozených konotátů). V případě Fuksova titulu *Spalovač mrtvol* lze v evokaci uplatnit též metodu variace (jak by se změnilo vaše čtenářské předvídání, kdyby se novela jmenovala *Zaměstnanec krematoria*). Žák je tak konstruktivistickou cestou směřován k expresivním kvalitám názvu, aniž by na ně bylo explicitně upozorněno. Obdobným způsobem se můžeme ptát na titul Řezáčova románu *Černé světlo*. Jak by se změnilo vaše představy, asociace evokované původním autorovým názvem, kdyby se román jmenoval *Tma*? Které významy z předchozí anticipace by nabyly na důležitosti, které by se naopak oslabily, nebo dokonce vytratily?

V dalších výukových fázích (v procesu uvědomování si významu a jeho reflexe) žák srovnává svá očekávání s obsahy, které vznikají v konkrétní literární komunikaci, hodnotí autorův název díla ve vztahu k jeho protagonistovi, ději a dalším syžetovým složkám. Kreativní variantou úkolu může být tvorba vlastního titulu, jenž je v reflektivním dialogu esteticky poměřován s titulem původním, autorovým.

## **7.4 Metody tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky**

Vzhledem k tomu, že se psychologická próza vyznačuje introspekci, vyprávěcí situací, jež umožňuje vhléd do protagonistova rozporuplného nitra, nabízí se při poznávání daného žánru užít takové metody, které žáka dovedou k zájmu jak o narativní strategii, tak o projevy vnitřního prožívání, příčiny skrývaných pohnutek, potažmo o složitost (vnitřní protikladnost) postavy.

### **7.4.1 Narativní transformace**

Metodu narativní transformace, jež vychází z konstruktivistického, přirozeného a zároveň zážitkového způsobu učení, u nás prosazují například Ivana Gejgušová (2009), Ladislava Lederbuchová (2010), Šárka Klumparová (2013), Ondřej Hník (2014). Možné aplikace metody ilustrujeme na Olbrachtově románu *Žalář nejtemnější*.

Ivan Olbracht se u zmíněného románového debutu rozhodl pro monografickou formu, v níž technikou introspekce sleduje výhradně protagonistovo nitro, zvolna sestupuje do jeho zasutých vrstev podvědomí. Ponoru do žárlivcovy duše je z aspektu narativního dosaženo jednak subjektivizovanou vyprávěčskou *er*-formou, jednak četnými přímými replikami, které dílo sblíží s dramatem. Spolehlivost neosobního vyprávěče je tu odsunuta do pozadí a zredukována na popis scény, dějových momentů či vnější výbavy hrdinů.

Po reflexi četby, jejímž prostřednictvím se žák zmocňuje obsahů literárního díla, uvědomuje si vysokou frekvenci přímé řeči, její autentizační a charakterizační funkci, seznamuje se s hlavním hrdinou a jeho motivacemi, může na řadu přijít tvořivá literární expresivita. Jako první námět doporučujeme přepis vybrané textové pasáže do *ich*-formy. Olbrachtův text po obsahové transformaci získá intimnější rozměr zpovědi. Při její stylizaci žák čerpá z dílčích interpretačních postřehů vyvozených z předchozí komunikace s literárním dílem. V reflexi svého tvůrčího výstupu pak odlišuje *ich*-formu prožívajícího subjektu a *ich*-formu vyprávěcího subjektu, komparuje obě verze textu (původní s vyprávěčem personálním

čili reflektorem a novou s vypravěčem přímým) z aspektu žánrových potřeb. Záměrem navržené expresivity jsou žákem tvořivě osvojené vyprávěcí situace příznačné pro moderní psychologickou prózu.

Druhý námět, transformace vnitřních monologů do nepřímé řeči postavy, dáváme pouze k úvaze, neboť se nám z hlediska estetickovědních znalostí žáka jeví jako náročnější. Daný úkol je motivován cílem objasnit rozdíly v zobrazování vědomí postav. Této žákově tvůrčí činnosti nutně předchází reflexe jeho čtenářských obsahů zaměřená na narativní postupy užívané k prezentaci myšlenek aktérů. Lapidárně řečeno, aby žák vůbec mohl vyhovět zadání, musí nejprve vnitřní monolog realizovaný nevlastní přímou řečí nebo polopřímou řečí ve vybraných pasážích rozpoznat. Při jeho přepisu do nepřímé řeči pak vědomě či intuitivně narušuje subjektivizovanou er-formu reflektora a nahrazuje ji neosobní er-formou vypravěče vševědoucího, jenž do protagonistova vnitřního světa vstupuje přes výrazy typu „pomyslel si“, „cítit“, „představoval si“. V navazujícím reflektivním dialogu žák srovnává introspektivní techniky rozdílných vyprávěcích situací a ideálně se dobírá k poznání, že sugestivnost psychologického narativu se lépe navodí vypravěčem personálním (nebo přímým – viz první námět) než vševědoucím. Schůdnější variantou daného úkolu, kterou nabízíme jako další možnost, je učitelovo zapojení do této expresivní činnosti. Učitel předloží žákovi ukázkou transformovaného textu. Žák v ní v duchu zadání pokračuje (třeba jen jednou větou nebo dvěma větami) a posléze obě verze (autorovu původní i novou, variovanou) vyhodnotí s ohledem na žánrová specifika.

Třetí námět, zdvojování vypravěčské perspektivy (doplňte text o Jarmilin pohled), staví na didaktické práci s prázdným místem textu. Ivan Olbracht ve svém románu záměrně smlčel obraz hrdinčina nitra, aby tak umocnil Machovo tápání v temnotě nevědomí, zastřel psychiku druhého člověka tajemstvím a vydráždil zvědavost čtenářů, kteří si nemohou být jisti Jarmilinými city, její absolutní věrností. Tvůrčí úkol se opět odvíjí od reflexe čtenářství, od otázek typu, jak velké místo v textu zaujímá postava Macha a jak velké postava jeho ženy, čím je podle vás motivována absence protagonistčina vnitřního světa, jak by se změnil ráz uměleckého textu, kdyby prázdné místo týkající se jejího psychického života bylo vyplněno, apod. Analýza žákovské tvořivé expresivity pak sleduje dopad zdvojené (změněné) vypravěčské perspektivy na podobu fikčního světa, jehož události jsou novým úhlem pohledu reinterpretovány. Žák vlastním zásahem do textu poznává iterativní naraci, pluralitní optiku personálního vypravěče, která posiluje polysémickou povahu uměleckého textu a zároveň přispívá k charakterizaci postav, neboť způsob vyprávění (prezentace postav a myšlenek) postavu zpětně charakterizuje. Znovu však připomeňme, že žák/čtenář by se v první řadě měl

zamyslet nad tvůrčím záměrem Ivana Olbrachta, který pro svůj román volí monografickou formu, a v reflexi tuto autorovu intenci esteticky porovnat s intencí variovaného textu.

Náměty k narativní transformaci jsou navrženy tak, aby žák skrze ně pronikal k žánrově specifické podobě vyprávění. Se zřetelem k vytčenému cíli a tvůrčím možностям žáka preferujeme námět první, poněvadž v něm spatřujeme nejnositelnější a nejschůdnější cestu k pochopení narativních dominant v psychologické próze.

#### 7.4.2 Alter ego

Metodu alter ega, kterou lze aplikovat na práci s uměleckým textem pokaždé, když se rozchází protagonistovo veřejné vystupování s jeho vnitřním prožíváním a myšlením, představuje Eva Beránková (2002, s. 27–28) a Josef Valenta (2008, s. 165–166). Alter ego bývá *příležitostí k psychologickým sondám a rozkrývání motivů vnějšího jednání*, jeho technika se pojí *s jednou ze základních lidských schopností, totiž s vnitřní dialogičností a o příčku dále též s lidskou schopností něco jiného prožívat či myslet si a něco jiného dávat najevo druhým* (Valenta 2008, s. 166). Aplikaci metody ilustrujeme na Havlíčkově románu *Neviditelný*.

Protagonistou románu je Petr Švajcar, chladně kalkulující a chorobně ctižádostivý pragmatik, který spontánnost života vyměnil za hru rolí v naději, že dosáhne vytčeného cíle (vyžení továrnu a stane se otcem syna, pokračovatele rodu a jeho těžce vydobytých úspěchů). *Na rozporech mezi tím, jak postava sebe-prezentuje (sebe-stylizuje) navenek, což je projev a důsledek její reflexe vlastního psychického života, a co si „fakticky“ myslí a o co „ve skutečnosti“ usiluje, je vybudována její psychologie* (Mlsová 2005, s. 121–122). Nesouladu mezi skrytou motivací a viditelným jednáním přisuzuje Marie Mravcová (1994, s. 115) klíčový význam pro pochopení protagonistova psychologického portréту.

Havlíčkův román je komponován jako akt sepisování memoárů, ve kterém se Švajcarovo mladší já střídá se svým alter egem, jež reflektuje události již prožité. Protagonista si při projekci vlastní životní historie počíná jako olympský vypravěč. Cynicky se baví na účet svých figur, jejichž osud zná a zpětně konstruuje a do nějž vstupuje jako jednající aktér (limitován tehdejší perspektivou). Jeho prožívající já lze ve snaze zmocnit se vyhlídnuté kořisti, jeho vyprávějící já na tuto přetvářku explicitně upozorňuje a objasňuje své skrývané pohnutky. Daný narativní postup prohlubuje introspektivní vhled do protagonistova nitra.

Poté co proběhne komunikace s literárním dílem, v níž se pojmenují a objasní protagonistovy pravé záměry, odkryjí se okolnosti, které formovaly (pokřivily) jeho charakter,

se žáci rozdělí do dvojic, určí si úlohu prvního a druhého já a v duchu těchto rolí přestylizují epický text do podoby dramatického dialogu. Důvod, proč tvořivé expresivní činnosti předchází reflexe četby, tkví v nutnosti porozumět roli ještě před vstupem do ní. První hráč prezentuje Švajcarovo vnější chování a jednání, druhý hráč pak tlumočí vnitřní prožívání a myšlení alter ega. Žákovský výstup se nutně nemusí omezovat na repliky, nýbrž lze vystavět též na prostředcích neverbální komunikace (na intonaci, tempu, barvě, síle hlasu, na řeči těla, pantomimě). Žáci hovoří střídavě, tj. po replice „vnějšího“ se ujme slova „vnitřní“ nebo opačně. „Vnitřní“ například uvažuje o tom, co říci nahlas, a „vnější“ pak prezentuje výsledek onoho přemítání. Nebo nejprve se k divákům (ostatním žákům) obrací „vnější“ a záhy nato „vnitřní“ komentuje myšlenkové pochody doprovázející slova, gesta, pohledy. Možná je také strategie jednoho hráče, který změněnými hlasy promlouvá střídavě za obě ega.

V reflexi tvůrčího úkolu žáci vysvětlují zásahy do textu provedené v procesu připravované dramatizace, komparují epickou a dramatickou variantu textu, všímají si v nich tvůrčích možností pro modelování psychologie postavy, sdělují pocity, které v roli zažívali, a nahlíží ryze lidskou schopnost jinak myslet, cítit, mluvit, jednat.

### 7.4.3 Dia-monolog

Metodě alter ega je blízká metoda dia-monologu. Podle Josefa Valenty (2008, s. 170–171) v ní nutně nemusí nastat očekávaný protiklad „zveřejňovaného“ a „tajeného“, hráči tu *mohou reprezentovat dvě souřadné polohy jedné osobnosti, dvě dimenze osobnosti, dva postoje apod., které mohou být v dialogu – jedna strana hovoří o starostech doma a druhá o starostech na pracovišti, přičemž tyto mohou, ale nemusí být v protikladu. Aplikaci metody ilustrujme na Fuksově próze Spalovač mrtvol.*<sup>118</sup>

Kdo je Karel Kopfrkingl, protagonista Fuksovy novely? S určitostí můžeme konstatovat jen jedno. Zaměstnanec pražského krematoria. Ve všem ostatním jsme na pochybách. Nevíme, jestli je protagonista tím, za koho se okázale vydává, tj. příkladným měšťákem, milujícím manželem i otcem, patetickým až kýčovitým romantikem, nebo tím, kdo laskavostí a soucitem jen maskuje své egoistické motivace. U Ladislava Fukse totiž neexistuje jedno, nebo druhé, nýbrž obojí – vzájemně v sobě obsažené. Zmíněné protiklady se ve svém nositeli prostupují a jeho jednání ať už vědomě, nebo bezděčně ovlivňují.

---

<sup>118</sup> Oktaváni CG Plzeň byli motivováni k hlubšímu proniknutí do významu Fuksovy novely a k jejímu dotvoření (čili k vlastní umělecké činnosti) právě touto metodou tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky. Jejich autentické výstupy jsou zahrnuty ve třetí příloze disertační práce.

Karel Kopfrkingl je od samého počátku (ještě před nacistickou propagandou) fascinován smrtí, která v jeho pojetí osvobozuje duši z tělesných či pozemských útrap, urychluje její převtělení a vymycuje nebo alespoň zkracuje zlo. Z tohoto úhlu pohledu vše, co protagonista skrze mezní a nevratný moment smrti vykoná (resp. spáchá), nabývá ambivalentní platnosti. Jednak s významem pragmatickým (nemorálním a nezákonným), jednak s významem spasitelským, nadosobním. Obojí se děje zároveň, leč jedno vylučuje druhé. To, že protagonista pro své nelidské činy (zbavuje se rodiny, která mu stojí v cestě za úspěchem) hledá ospravedlnění právě v lidskosti (v tvrzení, že své blízké nevráždí, ale zachraňuje před ještě větším utrpením, které by je coby Židy čekalo), nutně nemusí znamenat pokryteckou přetvářku, byť se tento výklad nabízí. Vylíčené počínání může stejně dobře vypovídat o skrytém alibismu ega, jež umlčuje svědomí a racionalizuje zločiny, nebo o manipulační síle nacistické ideologie, v níž Kopfrkingl skutečně mohl spatřit prostředek k naplnění své vize o lepším, šťastnějším řádu, nebo o schizoidní poruše osobnosti, pod tlakem mezní situace naplno propuklé.

I v tomto případě musí expresivní tvořivé činnosti předcházet reflexe četby, jež by sokratovským dialogem poukázala na výše zmíněný paradox (konflikt) v postavě a nastolila tak otázku, zda Kopfrkingl vraždí z lidskosti, nebo zjištnosti. Žáci samostatně či ve dvojicích napíší scénář pro dva vnitřní hlasy, dvě dimenze Kopfrkinglovy osobnosti. Jeden hlas těsně před vraždou Lakmé či záhy po ní obhajuje postoj sobecký (kariéristický), druhý naopak mesiášský (vykupitelský). Hlasy nutně nemusí být v rozporu, naopak se ve svých cílech (jen nahlédnutých z opačného stanoviska) mohou potkávat. Žáky vytvořený scénář lze následně uplatnit jako předlohu pro hru, příp. četbu v roli.

Reflexe tvůrčího úkolu má přispět k poznání nitra coby navzájem si odporujících vnitřních hlasů (tužeb). Právě metoda dia-monologu umožňuje žákovi ponor buď do sebe samého, nebo do vnitřního světa literárního hrdiny. Žák se tak skrze vlastní prožitek dotýká odporujících si, avšak vědomě či bezděčně zároveň kooperujících temnějších i světlejších stránek lidské psychiky, zamýšlí se nad mocí nevědomí, jež mnohdy ospravedlňuje morální selhání svého nositele a vzbuzuje v něm pocit nevinny.

#### **7.4.4 Alej**

Metodu aleje, jejíž název je příhodný, neboť značí skutečně alej nebo též uličku, popisuje Josef Valenta (2008, s. 164–165). Jádro postupu spočívá v tom, že se žáci postaví do dvou řad čelem k sobě a vytvoří tak alej (uličku). Mezerou (širokou alespoň 1,5 metru)



prochází hlavní hráč – protagonista příběhu. Na úrovni rolové hry je určeno, koho „stromy“ (komponenty uličky) ve vztahu k procházející postavě představují, nutně nemusí zastupovat pouze přátele či nepřátele hlavního aktéra, též mohou zosobňovat jeho myšlenky, názory, ctižádost, vášeň, konfrontovat jeho svědomí (vnitřního soudce) s vnějšími morálními autoritami (rodiči, učitelé, bohové) atp. Účinkující vědí, co mají v jakou chvíli protagonistovi říkat. Klíčový hráč prochází alejí z jedné strany na druhou, naslouchá, zastavuje se, pokud s jednotlivými figurami vstupuje do dialogu, nebo je dokonce sám oslovuje, jindy vyřčené repliky pouze vyslechne či reflektuje uvnitř sebe samého, tj. formou monologu.

*Alej vychází z životní zkušenosti s reflexemi a sebereflexemi našich problémů [...], rovněž je metaforou toho, kolik postojů a nejasností v sobě můžeme nosit, i metaforou odsouzení nebo pomoci a rady. Alej parafrázuje jdoucímu hrdinovi repliky z textu a tím mu například ukazuje vývoj jeho postojů ke zločinu (Valenta 2008, 165).<sup>119</sup>*

Metodu aleje můžeme propojit s tvůrčím psaním. Žáci na základě porozumění dílu vytváří repliky pro postavy (komponenty uličky), jež nejvýrazněji ovlivnily protagonistův charakter. Tento postup však předpokládá znalost celé knihy. V opačném případě se na tvorbě scénáře podílí též učitel coby zkušenější a vzdělanější čtenář. Žáci do jím rozpracované předlohy zasahují přes ty repliky, které mohou interpretačně vyvodit z textových pasáží, jež byly v rámci literárněvýchovného procesu vybrány k četbě a její reflexi. Alej však není výsledkem direktivně vedeného výstupu, umožňuje žákům svobodu v jejich expresivitě (není zapotřebí odříkávat připravený text doslova, důležitější je respektovat jeho smysl). Na druhou stranu alej v literární výchově není ani volnou improvizací, žáci mají rozdělené role včetně té hlavní, vědí, koho představují, jaký postoj k procházejícímu aktérovi zaujímají, s jakým záměrem se na něj obracejí. Aplikaci metody ilustrujeme na Řezáčově románu *Černé světlo*.

Protagonista románu Karel Kukla je svým sobectvím, chorobnou ctižádostí, manipulací i tendencí proměňovat spontaneitu života v intrikánsky režírovanou inscenaci blízky Petru Švajcarovi, hrdinovi Havlíčkova románu *Neviditelný*, na rozdíl od něj však trpí komplexem méněcennosti a bezmocnosti, jenž souvisí s jeho neduživostí, úzkostnou přecitlivělostí a s hrůznou příhodou z dětství (s honbou na potkana). Již samotná projekce chlapeckého ega do potkana leccos vypovídá o charakteru hlavního aktéra, který jakoby intuitivně nalézá v nízkém, špinavém a zavrženém tvorovi spřízněnost, a to navzdory pocíťované štítivosti. Potkanova smrt, přivezená pevnou pěstí řezníka Hordy, vyvolá u malého Karla trauma, které determinuje jeho povahu a zaseje v něm nenávist k síle. Jejím

---

<sup>119</sup> Metodu lze též využít ve vyhrocených dějových pasážích textu, jež si žádají aktérovo rozhodnutí, a je tedy potřeba vyslechnout názory různých lidí čili nechat průchod veřejnému mínění.

nositelům se pak slabošský hrdina mstí tím, že pro ně nastavuje zákeřné situace, v nichž je nechává, aby se bezděčně zničili sami. Stává se jednak loutkovodičem síly (nejen té hrubé, ale též tvořivé), jednak divákem její zkázy.

Protagonistovo jednání je zobrazováno perspektivou psychoanalýzy. Reflektované mezní momenty se totiž propojují se vzpomínkami z dětství, v nichž se hledá kořen problému (pokřiveného charakteru). V souladu s tím vinu na morálně (psychicky) narušeném vývoji Karlovy osobnosti ponejvíc nese výchova příliš laskavé a shovívavé matky, která omlouvá, dokonce kryje synovy delikty, a časově vytíženého otce, jenž svou nepřítomnost vykupuje dárky. Kombinace této výchovy, několika náhodných (nepředvídatelných) událostí (vedle příhody s potkanem se do Karlovy mysli vryl učitelův aprílový vtíp s komářím sádlem) a osobnostních dispozic (bázlivost, nedůtklivost, emoční labilita) stála u zrodu „červivého“ člověka.

Zlo poměřováno ryze individuálními morálními kritérii ostře kontrastuje s obecně platným etickým modelem zejména díky přímé vypravěčské situaci, jež oslabuje kategoričnost čtenářova odsudku (postavu víceméně negativní činí lidsky pochopitelnou, přestože s ní čtenář nesympatizuje) a otevírá otázku potenciality zla v člověku (srov. Moldanová 2007, s. 174–175). Protagonistovo morální mrzáctví po jeho nepodařené sebevraždě symbolizuje (zvnějšňuje) dřevěná noha, která svému nositeli stále připomíná jeho minulost a nutí ho k bilancování života.

Alej při kreativní interpretaci románu *Černé světlo* může představovat například průvod stínů, který se lepí na protagonistovu dřevěnou nohu a vleče se za ním, nebo průjezd, kde protagonista ve svém raném dětství prodělal svůj první psychický otřes (událost s potkanem). Obě uvedené varianty se navzájem nevylučují, v žakovské imaginaci se mohou vzájemně doplňovat. Postava Karla Kukly ve svých reminiscencích říká: *A po celý život a podnes ještě doléhá na mne úzkost, mám-li projít dlouhou tmavou chodbou, na jejímž konci se slabě dní neurčitým světlem. Podivné: procházet dlouhou tmavou chodbou, na jejímž konci se neurčitě dní* (Řezáč 1988, s. 24). Figury se vztahovou vazbou (matka a otec, touha a pokušení, ego a alter ego apod.) by měly stát v aleji proti sobě, aby účinek jejich slov adresovaný klíčovému hráči byl co největší.

Reflexe tvořivé literární i dramatické expresivity se zaměřuje jednak na výběr a parafrázi replik, jednak na prožitek ze hry. Žáci, kteří v souladu s pravidly fikce vstupují do postav a splývají s jejich autenticitou, získávají v reflexi od svého hereckého já distanční odstup. Ten jim umožňuje posoudit účinek jednotlivých rolí a jejich replik z aspektu

psychologického žánru a s ohledem na jeho potřeby zvážit jiné varianty scénáře, které by přispěly k hlubšímu ponoru do protagonistova nitra.

#### 7.4.5 Interpretační úvaha (esej)

Do konkretizační fáze didaktické interpretace uměleckého textu je možno zařadit metodu interpretační úvahy (eseje), kterou ve výuce literární výchovy doporučují například Ladislava Lederbuchová (2010), Zuzana Šalamounová (2010) nebo Pavla Kopečná (2010). Interpretační úvaze (eseji) předchází četba a didaktická interpretace textu. Při jejím psaní žáci využívají podnětů nasbíraných v předchozích fázích recepcce. Zadání eseje je obzvláště vhodné pro žáky maturitního ročníku, kteří si tak upevňují stylistiku odborného stylu (příp. zásady práce s odbornou literaturou), ale zároveň odborný projev v rámci subjektivního přístupu (příznačného pro zvolený útvar) rozvolňují, a to ve snaze emocionálně, ba i esteticky formulovat své myšlenky. Pavla Kopečná (2010, s. 104) navrhuje, aby si žák před psaním interpretační eseje sestavil osnovu a uspořádal si tak zjištěné skutečnosti do logického sledu.

Jako námět k interpretační úvaze (eseji) může být položena otázka, jež je signalizována literárním dílem, navíc čtenáře dráždí, provokuje a brání jednoznačné odpovědi. Například četba Lustigovy *Dity Saxové* přímo vybízí k otázce, proč titulní protagonistka spáchala sebevraždu. Jak je možné, že dokázala přežít válku (dokonce koncentrační tábor), ale nedokázala přežít mír? Zůstaneme-li v kontextu jmenovaného díla, mohou se žáci zamyslet též nad oblíbeným citátem Dity Saxové (*život není to, co chceme, ale to, co máme*) a jeho výklady pak zabudovat do struktury své úvahy.

Variantou interpretační eseje může být dopis (nejlépe esejistického stylu). Žák se při jeho psaní buď stylizuje do Dity Saxové, pak by mohlo jít o dopis na rozloučenou, anebo jeho text titulní protagonistce adresuje. Námět k druhému zadání by mohl znít: Co byste Dítě Saxové chtěli vzkázat? Na co byste se jí zeptali? O metodě dopisu hovoří například Eva Beránková (2002, s. 29) nebo Ladislava Lederbuchová (2010, s. 202).

Pavla Kopečná (2010, s. 105–108) s odkazem na Svatavu Škodovou navrhuje reflexi interpretační eseje provést formou žákovského hodnocení. Žáci si mezi sebou vymění své práce tak, aby jednu esej posuzovali dva kolegové. Při jejím hodnocení postupují podle následujících instrukcí – například modrou čarou vyznačí pasáže, které shledávají obsahově nosnými, modrou vlnovkou pak místa myšlenkově nejasná nebo zmatečná; žlutou čarou označí pasáže, jež by zasluhovaly rozvinout, žlutou vlnovkou pak části určené k zestručnění

nebo vypuštění; zelenou čarou zvýrazní zdařilé úryvky (vhodně podložené citáty), zelenou vlnovkou naopak místa, která by měla být podepřena citátem; červenou čarou podtrhnou pravopisně chybné části, červenou vlnovkou pak místa, která vyžadují stylistickou korekci. Závěrem pak napíšíou krátké zhodnocení práce jako celku, v němž se vyjádří mimo jiné k následujícím otázkám: Čím vás spolužákův text zaujal? S jakým autorským záměrem byl napsán (jaká estetická tendence v něm dominuje)? Jak byste zformulovali jeho hlavní myšlenku? Myslíte si, že autor objasňuje své názory a postoje srozumitelně? Jak je vyřešen přechod mezi jednotlivými odstavci, tématy? Je v textu dostatek příkladů, životních analogií, citátů, jež ilustrují hlavní téma? Které pasáže v textu naopak hodnotíte jako nadbytečné, odklánějící se od hlavního tématu? Jak byste zhodnotili jazykovou a stylistickou kulturu textu? Tato reflexe může dát podnět k druhé verzi eseje, již buď hodnotí opět žáci, nebo pouze učitel.

## **7.5 Metody RWCT**

Hlavním cílem programu čtením a psaním ke kritickému myšlení je naučit žáka číst s porozuměním, samostatně přemýšlet o uměleckém díle, dávat vědomosti do souvislostí, aktivně se podílet na konstruování vlastního poznání a na jeho následné reflexi.

Níže vybrané metody pětílístku (7.5.2) a životabásně (7.5.3) jsou vhodné pro rozvíjení a kultivování konkretizační fáze recepce.

### **7.5.1 Předvídání**

Didaktickou interpretaci uměleckého textu lze aktivizovat též metodou čtení s předvídáním. Pod pojmem předvídání však nechápejme hádání, nýbrž logické usuzování na další pokračování textu, které žák zformuluje na základě vyhodnocených textových informací nebo podloží předchozími čtenářskými či životními zkušenostmi. Dílčím cílem této metody je naučit žáka nejen odůvodňovat svá tvrzení, ale též umět rozhodnout, zda jejich argumenty vyplývají z předchozího textu, nebo z mimoliterární oblasti (např. z prožité analogické situace). Metoda čtení s předvídáním pomáhá vychovávat aktivního a přemýšlivého čtenáře, který s literárním dílem vede dialog. Zmíněná čtenářská strategie by měla být koncipována tak, aby žák nekomunikoval s jednotlivými textovými pasážemi izolovaně, ale v jejich společném kontextu, aby měl možnost porovnávat své anticipace s utvořenými obsahy, vracet

se k částem již přečteným a opravovat význam, který jim původně dal, tj. korigovat předsudek, se kterým do četby vstoupil (srov. Šafránková 2010, s. 16–23). Metodu předvídání ilustrujeme na Olbrachtově románu *Žalář nejtemnější* a na Fuksově novele *Spalovač mrtvol*.

Jméno postavy může signalizovat důležitý charakteristický rys svého nositele, obzvláště tehdy, je-li založeno na intertextovosti a kulturní tradici. Protagonisté Olbrachtova románu – komisař Karel Mach a jeho žena Jarmila – svými jmény připomínají básníka Karla Hynka Máchu a hrdinku jeho tragické poemy *Máj*. V sémantice jejich jmen se znovuožívuje kultovní příběh romantické lásky a zločinu ze žárlivosti. Na pozadí těchto literárních souvislostí žáci anticipují budoucí příběh Olbrachtových postav buď hned v evokaci (ještě před četbou díla), anebo v průběhu četby, při níž poznávají Karla Macha jako slepého, žárlivého, uzavřeného byrokrata, vinou své podezíravosti prožívajícího mezní situace na hranici snesitelnosti. Čtenářské obsahy reflektované na pozadí děděné tradice slouží žákům jako východisko pro předvídání, tj. vyvozování dějových peripetií a vývoje charakterů postav. Žáci si zároveň uvědomují, jak mezitextová komunikace ovlivňuje jejich čtenářské předsudky (anticipace) a jak původní významy zasazené do nového kontextu doznávají změn.

Mystifikační princip, jenž ve Fuksově novele *Spalovač mrtvol* (ale i v jiných autorových prózách) inovuje postupy psychologické prózy, lze zviditelnit přes metodu předvídání.<sup>120</sup> Žáci si přečtou ukázkou z třinácté kapitoly, též známou jako „koupelnová scéna“, ukončenou replikou: *Otevři ten ventilátor, drahá*. Na základě textových motivů v ní zastoupených a předchozího poznání protagonistovy osobnosti domýšlejí pokračování děje. Předvídaný obsah se následně komparuje s obsahem kapitoly, který je pro nezasvěceného čtenáře navigovaného replikami – *Máme, nejčistší, život před sebou. Máme, nadoblačná, otevřený svět. Je nám otevřeno nebe* – jistě nečekaný. Druhé čtení téže scény, v níž Kopfrkingl oběsí svou ženu, probíhá z pozice poučeného čtenáře, jenž zná protagonistův záměr a může tak docenit autorovu mystifikační hru. Citované repliky najednou nabývají dvojsmyslného rozměru a romantická večere se rázem stává večerí poslední.

Čtenářské anticipace učiněné na základě předchozích informací o postavě se nenaplnují, Kopfrkinglovy činy se dokonce rozcházejí s prezentovaným obrazem jeho humanity. A právě v tom tkví meritum věci. Čtenář ve skutečnosti nesleduje myšlenkové pochody titulního hrdiny (ty jsou v knize víceméně zastřené), nýbrž způsob jeho sebe prezentace, tj. řečnické projevy, herecky stylizované výstupy (srov. Gilk 2013, s. 64–65).

---

<sup>120</sup> Samozřejmě že pro smysluplnost této metodické strategie je nezbytné, aby žák vývoj postavy neznal z vlastní četby nebo filmové adaptace. Žáci, kteří znají knihu nebo její filmové zpracování, se aktivity předvídání nezúčastňují.

Erik Gilk ve své monografii odkazuje na Drahomíru Kořínkovou (1977, s. 534), která v této souvislosti zdůrazňuje, že *celá novela je v podstatě vybudována na výpovědi protagonisty o sobě* a že Kopfrkinglovy postranní poznámky, jež ho usvědčují z neupřímnosti, se objevují až od sedmé kapitoly. Čtenáři se tak pouze zdá, že má protagonistovo nitro před očima, ale jakoukoliv introspekci tu znemožňuje už formální stránka textu (minimum vnitřních monologů), navíc vzhledu do Kopfrkinglovy psýchy brání bariéra slov, jimiž je realita jak vnitřního, tak vnějšího světa neustále přejmenována a předpodstatňována, a to v souladu s měnicími se zájmy svého mluvčího.

Příčinou těchto měnicích se zájmů je měnicí se establishment. Vzhledem k tomu, že se titulní hrdina v každé situaci chová jinak, vidí v něm Aleš Kovalčík (2006, s. 96) *muže bez vlastností*. Jednu vlastnost však titulnímu hrdinovi upřít nelze, a to přizpůsobivost. Zatímco v době Masarykova humanismu je protagonistova konformita neškodná, v antihumanistickém klimatu se v kombinaci s utajenou ambiciózností stává nebezpečnou. Programová loajalita vůči režimu (i tomu ideově protichůdnému), potažmo vůči jakékoliv silnější autoritě, se nutně odráží v rozporuplných projevech svého nositele. Ladislav Fuks tak na literární postavě demonstruje, za jakých okolností se může ze spořádaného občana stát vrah, jak se uskutečňují latentní dispozice ke zlu (srov. Opelík 1969, s. 193; Suchomel 1967, s. 64; Kořínková 1977, 531, 537).<sup>121</sup>

V kontextu psychologického žánru se tak poprvé setkáváme s prózou, která de facto nezobrazuje protagonistův vnitřní svět, spíše ho obaluje tajemstvím. Kopfrkingl není ani mimetická postava, jeho způsob mluvy a chování odporuje životní přirozenosti, nečiní si nárok na věrohodnost (srov. Suchomel 1967, s. 64), spíše je „laboratorním potkanem“, který ve čtenářích evokuje otázky po zlu: Odkud se v člověku bere zlo? Je v nás geneticky zakódováno, nebo je do nás implantováno zvnějšku? Funguje nehumánní ideologie, která dává vybraným jedincům možnost beztrestně ničit a vraždit, jako tvůrce zla, nebo jako spouštěč zla, doposud ukrytého pod nánosem společenských konvencí? Shrneme-li výše řečené, dojdeme k závěru, že novela *Spalovač mrtvol* je psychologickou studií lidského nitra, jež analyzuje jeho odolnost vůči zlu, aniž by však protagonistovo nitro čtenáři doopravdy zpřístupňovala. Proti neuchopitelnosti lidské psýchy (záměrně nemimeticky zobrazené) Fuks staví její zákeřné možnosti, empiricky odpozorované, a pro čtenáře tedy již identifikovatelné.

---

<sup>121</sup> Erik Gilk (srov. 2013, s. 73–79) se rovněž zamýšlí nad duševními dispozicemi protagonisty ke zlu a v obrazu spalovačova života hledá determinanty, jež mohly zapříčinit jeho osobnostní proměnu. Spíše než v konformismu maloměšťáka, který zneužívá příležitosti k vlastnímu obohacení a společenské prestiži, spatřuje důvod Kopfrkinglova morálního selhání ve skryté dravosti nedoceněného člověka trpícího pocitem malosti.

Smyslem Fuksovy novely je varovat před temnými hlubinami lidského nitra, před zneužitelností jeho žádostivosti.

### 7.5.2 Pětilístek

Metoda pětilístku připomíná báseň o pěti řádcích. Žáci podle schématu vyjadřují svůj postoj k tématu. První řádka nese jednoslovné téma (obvykle podstatné jméno; jméno postavy). Druhá řádka popisuje téma dvěma slovy (přídavnými jmény), vystihuje jeho podstatu, nejedná se tedy o popis povrchních příznaků. Třetí řádka rozvíjí dějovou složku tématu prostřednictvím tří sloves. Čtvrtá řádka je verš o čtyřech slovech, která se vztahují k tématu. Jde o významově nosnou, kondenzovanou myšlenku. Pátá řádka obrazně vyjadřuje podstatu tématu buď skrze jednoslovný výraz, nebo pomocí přirovnání, metafory, sousloví či frazému (srov. Košťálová 2003, s. 6–7).

Vzhledem k tomu, že pětilístek je silně strukturovaný a zhuštěný text, vyžaduje vysokou míru nejen abstrakce, mnohdy uplatňované na úkor předchozího zážitku, ale i redukce, jež na jedné straně může přispět k jasnějšímu vyznění díla, na straně druhé však může negovat psychologickou hloubku a plastičnost postav. Otázka tudíž zní, zda metoda pětilístku je vůbec vhodná pro didaktickou interpretaci psychologické prózy na střední škole. Přestože pětilístek patří k frekventovaným a prosazovaným metodám kritického myšlení, má jeho univerzalita také své limity. Edukačním záměrem této metody je učit žáky zobecňovat, aniž by při abstrahování uměleckého textu porušili smysl jeho obsahu. Tato tendence, zplošťování textových významů, jde proti záměru psychologické prózy, jež staví na opačné tendenci – na zobrazování mnohosti. Nemíníme tím pouze mnohost interpretační, která vyplývá z charakteru uměleckého znaku, nýbrž i mnohost vnitřního života postav (často protikladnou, vzájemně se vyvracející). Navíc u gymnazistů či středoškolských žáků se očekává, že myšlenkovou operaci abstrakce již mají zvládnutou, a z toho důvodu by měli být vedeni spíše k tomu, aby své interpretační názory dokázali zformulovat v kultivovaném projevu.

Pětilístek však nemusíme vnímat pouze jako metodu aktivního učení, můžeme v něm spatřovat i svébytný umělecký text, jenž v tvořivém slova smyslu je odpovědí na jiný umělecký text. Žák pomocí pětilístku tak vstupuje do literárního života, v němž se učí

z pozice autora reagovat na dílo jiného autora. Řečené ilustrujeme na konkrétním žakovském výstupu k Fuksově novele *Spalovač mrtvol*.<sup>122</sup>

*Karel Kopfrkingl*  
*přelaskavý            nelítostný*  
*skrývá    přejmenovává    vystavuje*  
*prý Roman, ale vrah*  
*promyšleně*

Vybraný pětilístek je od Marie, studentky oktávy CG Plzeň, která vlastní interpretační postoj k literárnímu dílu vyjádřila touto uměleckou zkratkou, v níž nejde jen o vhodně vybraná klíčová slova korelující s předepsaným schématem a intencí Fuksova textu, ale rovněž o celkovou kompozici. Jednotlivé řádky (verše) dané miniatury spolu významově souvisejí, vytvářejí esteticky krásný obraz, který se točí kolem Kopfrkinglovy mystifikace a jeho záliby v *přejmenovávání*. Protagonista, který se jmenuje Karel, si nechává říkat *Roman*. Toto jméno totiž zvukově souzní s jeho navenek *vystavovanou* romantičností a laskavou, až *přelaskavou* péčí, pod níž se *promyšleně skrývá nelítostný vrah* a kariérista. Navíc elipsa slovesa ve čtvrtém verši a pointa realizovaná adverbiem dodávají básni na zajímavosti. Reflexe pětilístku může probíhat ve dvojici nebo i v početnější skupině, v níž si žáci navzájem dají zpětnou vazbu.

### 7.5.3 Životabáseň

Tvorba životabásně je většinou sebereflexivní aktivitou, neboť žákovi pomáhá utřídit jeho myšlenky, emoce, postoje, jinými slovy poznat sebe samého.<sup>123</sup> Ale zároveň může být zadána coby interpretační metoda, díky níž žák nahlíží do vnitřního světa hlavní postavy a její perspektivou reflektuje okolní svět. Úkolem žáků je dopsat předtištěné začátky veršů tak, aby jejich obsah konvenoval intenci uměleckého textu. Nevyžaduje se rým ani jiná zvuková pravidelnost, povede-li se, je druhotná, v žakově tvůrčím výstupu se akcentuje především schopnost proniknout do protagonistova způsobu myšlení, cítění, vnímání, v kontextu psychologické prózy navíc do projevů jeho alter ega, do vytěsněných vzpomínek, skrývaných

<sup>122</sup> Další autentické žakovské výstupy navozené metodou pětilístku při četbě a interpretaci Fuksovy novely *Spalovač mrtvol* jsou součástí třetí přílohy disertační práce.

<sup>123</sup> Inspirace k metodě byla čerpána od Niny Rutové, konkrétně z následujícího webového článku: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/zivotabasen>



tužeb atp. Finální báseň je de facto zpětnou vazbou pro učitele, jak žáci/čtenáři literárnímu dílu porozuměli. Forma textu daná kompozicí rámce a repeticí evokuje uměleckost výsledného tvaru. Metodu životabásně ilustrujme na konkrétním tvůrčím výstupu k Olbrachtovu románu *Žalář nejtemnější*.<sup>124</sup>

#### Metoda životabásně:

Jsem (dvě vaše vlastnosti)

Chci se dozvědět, (něco, co vás právě v tyto dny zajímá)

Slyším (co vám tolik zní v uších)

Vidím (před svým vnitřním zrakem)

Toužím po (nějaké opravdu vysněné věci)

Jsem (dvě vaše speciální vlastnosti – opakuje se první řádek)

Tvářím se, že jsem (co skutečně předstíráte)

Prožívám (cit či pocit ve vaší fantazii)

Dotýkám se (něčeho pomyslného)

Dělám si starosti o (něco skutečně naléhavého)

Pláču nad (něčím, co vás činí vážně smutnými)

Jsem (dvě vaše vlastnosti – opakuje se první řádek)

Dobře rozumím, že (něco, co vážně dobře znáte)

Tvrdím, že (něco, v co skutečně věříte)

Sním o tom, že (něco, o čem se vám jenom sní)

Snažím se (něco, o co vám vážně jde)

Doufám, že (něco, na čem vám skutečně záleží)

Jsem (dvě vaše vlastnosti – opakuje se první řádek)

Karel Mach

Jsem *žárlivý a podezřívavý*

Chci se dozvědět, *co se skrývá v temnotě*

Slyším *šelest šatů*

Vidím *stíny jiných mužů*

Toužím po *jistotě*

Jsem *žárlivý a podezřívavý*

Tvářím se, že jsem *morální*

Prožívám *samotu*

Dotýkám se *zapovězené části lidské mysli*

Dělám si starosti o *svou pověst*

Pláču nad *nevědomostí*

Jsem *žárlivý a podezřívavý*

---

<sup>124</sup> Další autentické žákovské výstupy navozené metodou životabásně jsou vloženy do druhé přílohy disertační práce.

Dobře rozumím, že *se mají dodržovat pravidla*  
Tvrdím, že *láska je pud jako hlad*  
Sním o tom, že *ho člověk ovládne a dá mu řád*  
Snažím se *udusit pravdu o svém já*  
Doufám, že *se vymotám z žaláře nejtemnějšího*  
Jsem *žárlivý a podezřívavý*

Vybraná životabáseň je od Dominiky, žákyně septimy CG Plzeň, která ve svých verších zviditelňuje komisařovo striktní lpění na pravidlech, jeho přílišnou racionalitu, skrze niž chce prozkoumat, pochopit, spoutat pudovou podstatu člověka a jednou provždy tak zabránit důvodům k žárlivosti, osvobodit se z žaláře nejtemnějšího, jímž nazývá lásku. Rozum je mocný, ale není všemocný, stačí pouze na to, aby se dotkl zapovězeného, potlačeného, temného. Již tento dotek však stačí, aby vyvolal strach o dobrou pověst. Mach sice pláče nad svou nevědomostí, ale zároveň se do ní uzavírá, ve skutečnosti nechce znát pravdu o svém já. Takové či podobné obsahy mohou vyplynout ze společné reflexe tvořivé expresivity žáků.

Reflexe životabásní může proběhnout například ve dvojicích, čtyřčlenných (či jinak početných) skupinách nebo frontálně. Hromadné hodnocení je možné pouze u těch básní, k jejichž veřejnému přečtení dají žáci souhlas.

## 7.6 Postřehy z pedagogické praxe

Ze závěrečných reflexí výukových lekcí – nejen těch prezentovaných v přílohové části disertační práce, nýbrž opakovaně realizovaných v průběhu školního roku metodou anonymního dotazníku na CG Plzeň (v septimě a oktávě<sup>125</sup>) – vyplynulo, že žáci sice před tradiční výukou (postavenou převážně na metodě výkladu) preferují komunikačně pojatou literární výchovu a její dominantní metody četby a didaktické interpretace, poněkud interpretací dialog (rozhovor o četbě), který jim pomáhá dílo otevřít a pochopit, poskytuje jim prostor ke konfrontaci názorů, ale již nejsou stejnou měrou nakloněni metodám tvořivé exprese, jejichž výběr jsme v této kapitole představili. Důvod zřejmě tkví v pragmaticky orientovaném čtenářství (o čem kniha je, jak jí mám rozumět, co se mi hodí k maturitě), jež rezignuje na emocionálně-estetický prožitek a s ním spjaté edukační strategie (tvorbu a z ní vyvozované nebo v ní upevňované poznání). K těmto postřehům jsme dospěli na základě následujících žákovských odpovědí: *Inovativní výuka se mi líbila, ale knihu si nepřečtu, protože už znám její rozuzlení; při tvorbě vlastních textů jsme využívali poznatky, které jsme*

---

<sup>125</sup> V CG Plzeň je zajišťována výuka pro paralelní třídy stejného ročníku, tzn. že zde hovoříme o čtyřech třídách cca po třiceti žácích.

*o díle již měli, proto nám tyto metody nepřišly prospěšné.* Ukazuje se, že žáci čtou více pro informace než pro samotné potěšení z četby. Jestliže četba daných žáků vyrůstá převážně z informační potřeby, pak metody, které je mají přes vlastní produkci (variaci textu či napsání textu vlastního) vpravit do principů textové výstavby (například do žánrových aspektů prózy), zůstávají buď nepochopeny, nebo nepřijaty. Navíc netvořivé (na výkon zaměřené) žáky je těžké aktivizovat kreativní výchovou a poskytovat jim prostor k sebe prezentaci, o němž de facto nestojí.

Zmíněné dílčí závěry sice nemůžeme zobecňovat, neboť se týkají úzce profilované skupiny žáků, a to jak z hlediska jejich studijního zaměření, tak věkové kategorie, přesto napovídají mnohé o žakovském postoji ke komunikačně pojaté literární výchově a tvořivé expresivitě. Pokud jsou kreativní úkoly zadávány příliš sofistikovaně, tj. pokud vyčerpávajícím způsobem umožňují poznávání díla, mohou mít v konečném důsledku kontraproduktivní efekt. Žáka, který i díky nim nabude dojmu, že o konkrétním literárním díle již všechno potřebné ví, k jeho mimoškolní četbě de facto nemotivují, ba právě naopak.

## 8 Shrnutí a závěr

Disertační práce vymezuje český psychologický román jako žánr a jako učivo, rovněž pak hledá atraktivní a zároveň efektivní konstruktivistické postupy, jež by žákovi pomohly k pochopení estetického sdělení dané umělecké literatury. Připomeňme, že poznatky o českém psychologickém románu jako žánru získané hermeneutickou analýzou vybraných uměleckých textů a studiem literárněvědných prací nebyly hlavním cílem disertační práce, nýbrž východiskem jak pro didaktickou transformaci těchto odborných informací do učiva, tak pro výzkum středoškolských učebnic.

### 8.1 Shrnutí výsledků disertační práce

V kapitole Komunikační pojetí literární výchovy byl v souladu s idejemi pedagogického konstruktivismu a zároveň na pozadí teoretických východisek nitranské školy, kostnické školy či fenomenologie Romana Ingardena předložen model tvořivé, konstruktivisticky vedené interpretace uměleckého textu. Ve snaze smysluplně naplňovat kreativní literární výchovu byla prokázána nezbytnost reflexe četby, té procesuálně rozvíjené a kultivované v duchu výše zmíněných metodologických přístupů. Jelikož jsou metody tvořivé expresivity konkretizačního charakteru, mají být při práci s uměleckým textem uplatňovány tak, aby se předchozí poznání textu (získané právě reflexí četby) díky nim prohlubovalo, interiorizovalo a propojovalo s estetickým zážitkem. Avšak metoda reflektivního dialogu (řízeného čtení) bývá v pedagogické praxi mylně zaměňována s rozbohem, který v rozporu s konstruktivistickou teorií stále dominuje didaktickému aparátu čítanek, jak se potvrdilo v kapitole Výzkumná sonda do učebnic literatury.

V komunikačně pojaté literární výchově (lépe řečeno v inovativní snaze o ni) se tak paradoxně ve jménu exprese velmi často rezignuje na komunikaci o díle, přestože právě z reflexe četby mají být vyvozena pravidla výrazové hry, která z čtenáře činí spolutvůrce literárního díla. Dospěli jsme tak k závěru, že konstruktivisticky vedená kreativní interpretace se ideálně odvíjí podle modelu: reflexe četby – exprese (výrazová hra) – reflexe tvořivé expresivity žáka. Nově utvořené a následně reflektované obsahy žáka tak mohou být komparovány s reflektovanými obsahy původního estetického sdělení.

V kapitole Psychologický román jako žánr byl učiněn pokus o vlastní genologické vymezení psychologického románu. Zkoumání zmíněného žánru bylo opřeno

o literárněteoretické slovníky a monografické studie o autorech české psychologické prózy. Literární vědě však stále chybí ucelená monografie o psychologickém románu, nepočítáme-li dobově poplatné dílo *Psychologická próza* od sovětské literární kritičky a teoretičky Lydie Ginzburgové. Vzhledem k tomu, že se autorka více než texty psychologického románu zabývala texty psychologizujícího společenského románu (zejména od L. N. Tolstého), nadto prizmatem historického materialismu, jsou některé výsledky jejího bádání hůře přijatelné, nebo dokonce neakceptovatelné.

Konfrontace s tezemi Lydie Ginzburgové přinesla následující závěry. Zaprvé: Kontemplativní obrazy postav neobstojí jako určující znak psychologického románu, podřizují-li se ději, a ne naopak. Zadruhé: Sociální status literární postavy nebo společensko-historické okolnosti děje sice determinují (mohou determinovat) protagonistův vnitřní svět, avšak sociálně-historický aspekt v podmíněnosti zobrazené psychiky nemusí být ten nejdůležitější. Psychologickou prózu více než societa jako taková zajímá dramatická změna v ní, která psychiku postavy uvádí do pohybu, vyprovokává její vývoj, aktivizuje do té doby latentní predispozice lidské psychiky. Zatřetí: Byť je psychologie postavy převážně mimeticky zobrazována, nutně nemusí být věrohodná, tj. výsledkem známé životní materie. Též vyfabulovaný (vykonstruovaný) obraz psychiky, který nemá předobraz v realitě, může být významově nosnou zprávou o člověku, sondou do jeho duše. Podnět k těmto úvahám poskytla Fuksova nemimetická figura Karla Kopfrkingla, jehož mluva je natolik stylizovaná (patetická), že si nečiní nárok na uvěření. Přestože se jeho postava vymyká psychologické dokumentárnosti a očividně není projekcí empirické osobnosti, podněcuje, ba přímo dráždí čtenáře k úvahám o lidské psychice ocitající se pod tlakem programově šířeného antihumanismu. Začtvrté: Mnohvrstevnatost psýchy spočívá i v racionální nepostižitelnosti nitra, tj. v tajemství, které nemusí být objasněné logikou (mechanismem všudypřítomné podmíněnosti), ale které vyplývá z vnitřní svobody jedince. Právě nenormativnost a nepředvídatelnost psýchy konstituuje žánrový znak psychologické prózy.

Kapitola Psychologický román jako učivo využívá tyto poznatky o žánru coby východisko pro jejich didaktickou transformaci do literárněvýchovného učiva, u něhož byla vymezena poznatková, komunikační a afektivní (hodnotová) složka. Takto vyvozené obsahy žánrově pojatého učiva byly srovnávány s očekávanými výstupy literární komunikace definovanými podle RVP G. V navazující kapitole Psychologický román v přípravě učitele na výuku jsou pak k vybraným českým psychologickým románům, resp. k jejich textovým pasážím navrhovány didaktické aparáty, tj. otázky a úkoly, jimiž by bylo možné toto žánrově pojaté učivo naplňovat, a to ve všech jeho složkách.

Při promýšlení naukové části učiva týkající se literárněvědných poznatků byl zohledňován fakt, že tematické složky textu jsou v psychologickém románu jinak hierarchizované než v ostatních žánrech. Časoprostor i děj se zde koncipují tak, aby mohly být nahlíženy (prožívány) prizmatem psýchy hlavního hrdiny. Právě protagonistova optika rozjitřeného, složitého, rozporuplného vnitřního světa integruje významy textu. Z těchto důvodů je více než v jiných žánrech nutné vnímat postavu v narativním diskurzu, tj. ve způsobu, jímž je obraz nitra zprostředkován. Z uvedeného vyplývá, že poznávání psychologie postavy, vyprávěcí situace, užití fokalizace či způsobu zakoušení časoprostoru (reflexe reminiscenčního děje nebo dialektický vztah mezi postavou a prostředím, pakliže existuje a je důležitý pro budování protagonistovy charakteristiky) tvoří (měly by tvořit) poznatkovou složku učiva o psychologickém románu. Kapitola Psychologický román v přípravě učitele na výuku pak nabízí typ otázek, skrze které lze reflektovat specifickou podmíněnost textových složek v psychologickém románu a podněcovat žáky k přemýšlení o těchto žánrových znacích.

Vedle zmíněných literárněteoretických znalostí o psychologickém románu byl do poznatkové složky učiva zařazen i historický vývoj daného žánru včetně informací o jeho významných představitelích, kteří ve své tvorbě inovovali jeho poetiku. V té souvislosti jsme upozornili na nedostatečně vymezené očekávané výstupy v RVP G, v nichž je chronologický aspekt zmiňován pouze ve spojitosti s periodizací literárních dějin, nikoliv ve vazbě na vývoj a proměnu žánru. Plánovaná strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která zahrnuje revizi rámcově vzdělávacích programů, sice počítá s proměnou obsahu vzdělávání, ale především ve smyslu redukce očekávaných výstupů. Snížený objem učiva (údajně až o polovinu) je zdůvodňován potřebou vytvořit časový prostor k procvičování prioritního učiva, které teprve bude definováno.<sup>126</sup>

Do naukové složky učiva byly začleněny i poznatky neliterárního charakteru, jež byly dány mezipředmětovými vazbami zejména na psychologii, etiku a dějepis. Pochopení protagonisty psychologické prózy totiž vyžaduje alespoň základní povědomí o struktuře, mechanismech a fungování lidské psychiky. Navíc toto psychologické hledisko je v textech sledovaného žánru obvykle propojováno s hlediskem morálním a dobově společenským.

Formativní část učiva, která přispívá k utváření mravních a jiných hodnotových postojů žáka, byla vymezena pomocí analogií fikčních a žitých situací, jež vyrůstají z kvality zobrazované psýchy. Kapitola Psychologický román v přípravě učitele na výuku pak nabízí

---

<sup>126</sup> *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+* [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Poslední změna 11.11.2019 11:45 [cit. 25.3.2020] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51582/>.

otázky cílené na citovou a pudovou složku psýchy, která je na jedné straně regulovaná společenskou morálkou, na straně druhé podléhá zděděné animalitě a svobodě jedince.

Komunikační složku učiva tvoří četba a její reflexe, tj. komplexně (ne kompletně) pojatá didaktická interpretace (ideálně aktivizovaná tvůrčími metodami). Pomocí těchto metod, jež jsou učivem a zároveň cílem literární výchovy, se utváří a vzájemně propojuje poznatková a formativní složka učiva.

Výsledky kapitol Komunikační pojetí literární výchovy, Psychologický román jako žánr, Psychologický román jako učivo, Psychologický román v přípravě učitele na výuku představují teoretická východiska pro obsahovou analýzu prováděnou v kapitole Výzkumná sonda do učebnic literatury. Cílem obsahové analýzy bylo zjistit, jak učebnice literatury pro 3. a 4. ročník středních škol, mezi něž byly zahrnuty i čítanky coby specifický druh učebnice, transformují a systematizují informace o českém psychologickém románu, případně zda a jak tyto informace sjednocují s poznatky jiných oborů (především z psychologie). Na pozadí sedmi čítanek a dvou pracovních sešitů pro 3. a 4. ročník středních škol, jež byly užívány v akademickém roce 2018/2019 na plzeňských středních školách, bylo sledováno, zda jsou žánrové aspekty psychologického románu zohledňovány zaprvé při výběru textového úryvku, zadruhé v obsahu didaktického aparátu. Prizmatem konstruktivistické teorie byla pozornost zaměřena jak na otázky a úkoly literární, tedy vztahující se ke struktuře textu (k látce a k jejímu estetickému ztvárnění v téma), tak na otázky a úkoly neliterární, a to včetně jejich zpětného usouvztažnění s tématem a žánrem díla.

Při výzkumné sondě do učebnic literatury bylo zjištěno, že chronologické řazení učiva z aspektu periodizace literárních dějin dominuje nad genologickým hlediskem. Žánrově pojaté učivo sice je v učebnicích vybraného vzorku (především v učebnicích pro 3. ročník středních škol) zastoupeno, ale ne důsledně. Dokonce i v žánrových kapitolách chybí jeho systematické uplatňování, a to v postupu: definice žánru, charakteristika žánrových rysů, vyjmenování hlavních představitelů, reflexe žánrových znaků v reprodukovaném obsahu knih.

Akceptovatelnou definici psychologického románu, která se neredukuje na dvě klíčová hesla (zaměření na analýzu protagonistova nitra; vliv Freudovy psychoanalýzy), obsahují pouze dvě z pěti učebnic literatury pro 3. ročník středních škol. Chybějící nebo nedostatečná definice žánru je závažným didaktickým prohřeškem, který v používaných učebnicích literatury nelze tolerovat, neboť utváření žánrového povědomí je nezbytné pro žákovu (čtenářovu) orientaci ve světě literatury. Překvapivým dojmem proto působí fakt, že *Literatura: přehled středoškolského učiva* z edice Maturita (2015), na jejíž obálce se inzeruje

zpracování učiva *dle požadavků MŠMT k nové podobě maturitní zkoušky*, neobsahuje definici žánru a výkladový text spíše připomíná seznam autorů a děl, jen heslovitě okomentovaných.

Definici žánru neuvádí ani *Literatura 3* Věry Martinkové a kolektivu (2009), v jejímž obsahu bylo zjištěno nejvíce odborného a didaktického pochybení. V dané učebnici se nežádoucí didaktickou redukcí výrazně potlačuje význam psychologické prózy. Zásadní didaktickou chybou není zploštěný seznam autorů, ale argumentačně nepodložený, navíc (s výjimkou Řezáče) nereprezentativní výběr autorů, který v kombinaci s absencí žánrových rysů brání adresátovi výkladového textu utvořit si žánrové povědomí o české psychologické próze 1. poloviny 20. století. Ostatní učebnice zkoumaného vzorku představují českou psychologickou prózu daného období z hlediska výběru autorů celkem uspokojivě. Ovšem ani v těchto didaktických textech (vyjma učebnice nakladatelství Didaktis) nejsou obsahy zvolených knih reprodukovány na pozadí žánrových znaků psychologické prózy.

Zřetel k žánrovosti literatury je v učebnicích pro 4. ročník středních škol ještě více umenšen než v učebnicích pro 3. ročník středních škol, nadto v některých analyzovaných titulech i zatížen vážnými nedostatky. Didaktickým prohřeškem těchto učebnic je jednak chybný výběr odborných informací, jednak jejich nesjednocenost v přehledových a výkladových částech nebo ve výkladových a portrétových (monografických) částech. Nejvíce odborného i didaktického pochybení bylo objeveno v *Literatuře 4* Věry Martinkové a kolektivu (2009). Paradoxně právě tato učebnice získala schvalovací doložku MŠMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tak spoluzodpovídá za pochybnou kvalitu středoškolských učebnic literatury používaných v současném edukačním procesu. Otázka zní, zda jsou v pedagogické praxi natolik kompetentní učitelé, aby rozpoznali chyby učebnic a dokázali je ve své výuce korigovat.

Česká psychologická próza po roce 1945 je v analyzovaných didaktických textech prezentována především na díle Ladislava Fukse, který je v učebnicích explicitně označován za tvůrce daného žánru. Ovšem jiní významní představitelé psychologické prózy (například Arnošt Lustig, Alexandr Kliment) nejsou v učebnicovém výkladu uváděni jako reprezentanti psychologické prózy, byť některá jejich díla jsou hodnocena jako psychologická. Český psychologický román 2. poloviny 20. století se tak v analyzovaných učebnicích redukuje víceméně na jednoho autora, a to Ladislava Fukse. Vzniká tak mylný dojem, že vývoj českého psychologického románu ustrnul v okupačních letech u Václava Řezáče.

Je samozřejmé, že učebnice nemohou precizně sledovat vývoj každého žánru, ale mohou výklad o tvorbě jednotlivých autorů 2. poloviny 20. století a začátku 21. století spojovat s žánrovým hlediskem, tj. s žánrovou charakteristikou jejich děl. Například knihy



Alexandra Klimenta ze 60.–80. let by si zasloužily komentář tohoto druhu. Zmíněný postup by přispěl k zviditelnění kontinuity žánru.

Obsahovou analýzou čítanek (jak pro 3. ročník, tak pro 4. ročník středních škol) bylo zjištěno, že žánrové znaky vybraných psychologických próz nejsou v didaktických aparátech vytčeny jako učivo. Navržené otázky a úkoly nezohledňují specifičnost zobrazování textového světa daného žánru. K ději a k charakteru postav je pozornost směřována rutinním způsobem (charakterizujte postavu, vyjmenujte její vlastnosti, najděte určitý dějový moment), aniž by se jednotlivé textové složky usouvztažňovaly a vědomě poznávaly na pozadí subjektivizované vyprávěcí situace, užitých introspektivních technik. Pokud je žákův zájem orientován k literárnosti textu, je tak činěno formou rozboru (najděte přímou, polopřímou a nevlastní přímou řeč), bez pobídky k posouzení funkce užitých promluv. Otázky a úkoly neliterárního charakteru (třeba u Fukse navázané na tematiku holocaustu) již nejsou zpětně propojeny s problematikou, která stojí v centru pozornosti psychologické prózy (například tlak mezních situací na lidskou psychiku). Žák se tak nedozví, že každý žánr je disponován k zobrazování jiného okruhu témat. Paradoxně u textů, které mají reprezentovat psychologickou prózu, nejsou žánrové aspekty této prózy poznávány.

V kapitole Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu byly navrženy tvůrčí interpretační postupy tak, aby respektovaly intenci vybraných uměleckých textů. Žánrové aspekty psychologické prózy se tak staly jednak determinantou tvořivé expresivity, jednak učivem určeným k osvojení. Za účelem konstruktivistického objevování žánrotvorných postupů byl užit třífázový model učení E-U-R.

Pro fázi evokace byla pomocí metod brainstormingu a předvídání navržena práce s metaforickým titulem knihy, tedy titulem příznakovým, který ve čtenářích podněcuje různorodá očekávání založená na hře s konotačními významy. Ve fázi uvědomění si významu byly vedle reflektivního dialogu (řízeného čtení) doporučeny zejména metody narativní transformace, alter ega či dia-monologu, tj. metody, které žáka vedou k zájmu jednak o introspektivní techniky vyprávěcích situací, jednak o mnohvrstevnatost psýchy, její navzájem si odporující vnitřní hlasy (tužby). Ve fázi reflexe byl akcentován moment, kdy žák nehodnotí jen výsledky učení, ale též proces učení.

Domníváme se, že tyto tvůrčí a zároveň konstruktivistické cesty by mohly napomoci k poznávání psychologického románu v intencích umění a učiva, zejména pak na středních školách gymnaziálního typu, kde také byly odzkoušeny. Odučené výukové lekce založené na četbě a tvořivé didaktické interpretaci aktivizované výše jmenovanými metodami a opatřené žákovskými výstupy jsou zahrnuty do přílohové části disertace.

## 8.2 Závěr

V dnešní době, kterou Zygmunt Bauman nazývá tekutou, přetrvává v literárním umění princip postmoderní estetiky, který se kromě jiného vyznačuje hybridizací literárních druhů a žánrů. Přesto nebo právě proto je důležité věnovat ve školní literární výchově pozornost žánrově orientovanému učivu. Fakt, že texty nejsou nikdy žánrově zcela čisté, podle Pavla Šidáka (2013, s. 68) *neumenšuje recepční význam žánru; naopak, právě tenze mezi žánrově čistým ideálem (čistým žánrem) a konkrétním textem může být důležitou součástí uměleckého účinku*. Aby se tento umělecký účinek dostavil, je nutné u žáků utvářet povědomí o literárních druzích a žánrech.

Nahlédnuto tímto prizmatem se literárněteoretické učivo, jehož těžištěm je poetika uměleckého textu (poznávání estetické funkce uměleckého jazyka a struktury uměleckého textu včetně žánrových znaků), jeví jako klíč k porozumění literárnímu dílu, k proniknutí do jeho žánrové podstaty.

Jak známo, každý literární žánr je disponován k tomu, aby zobrazoval jiný okruh témat. Jeho narativní (fikční) svět pak má vlastní pravidla, jak tohoto estetického sdělení dosáhnout. Výběr a uspořádání textových složek díla jsou determinovány žánrem. Například vztah postavy a prostředí je jinak koncipovaný v cestopise, kde je prostředí určeno k objevování, příp. k reflexi tamních poměrů (dává vypravěči a čtenáři podněty k úvahám), jinak v psychologickém románu, kde významově koresponduje s povahou, životním stylem, hodnotami, příp. minulostí svého nositele. Totéž platí například pro vztah postavy a děje, který je v psychologickém románu koncipován jinak než v ostatních žánrech, neboť postava zde není podřízena ději, nýbrž významy děje jsou podřízeny postavě a přispívají tak k utváření její psychologie, většinou v subjektivní nebo v subjektivizované vyprávěcí situaci.

Ovládnutí těchto žánrových specifík, která jsou nedílnou součástí literárněteoretické terminologie, zkvalitňuje komunikaci o literárním díle, stává se kognitivním nástrojem myšlení. Aby znalost žánrového konceptu přispívala k rozvoji žákovy čtenářské gramotnosti, k jeho orientaci v nezměrném množství uměleckých textů, musí být osvojována v procesu recepcce a didaktické interpretace (ideálně tvořivé), nikoliv v rozboru, který se omezuje na formální pojmenovávání poetických jevů, aniž by tyto textové komponenty usouvztažňoval a vybízel k hodnocení jejich významotvornosti (žánrotvornosti) a estetického účinku.

V souvislosti s výše řečeným byly učiněny následující závěry. Zaprvé: Žánrové povědomí funguje de facto jako předporozumění, gadamerovsky řečeno jako předsudek, který ve čtenáři evokuje očekávání o tématu a výstavbě díla, tím mu pomáhá zorientovat se na

literárním poli (v nabídce knih). Zadruhé: Má-li středoškolák s porozuměním číst a tvořivě zasahovat do uměleckého textu například metodou žánrové nebo narativní transformace, je žádoucí, aby v komunikaci s dílem a o díle (ideálně vedené ve shodě s přirozenou procesualitou četby) nejprve objevoval žánrová (a s nimi související narativní) pravidla fikčního světa, která dávají (mohou dát) podnět k tvořivé expresivitě. Vzhledem k tomu, že žánry jsou do jisté míry definovány vzájemnou komparací, je užitečné uvedenou metodu žánrové transformace promyslet tak, aby při její aplikaci byla objevována buď vzájemná blízkost některých žánrů (např. balada a horor), nebo naopak jejich binární protikladnost (např. balada a romance). Při tvořivé recepci specificky uchopeného psychologického románu Ladislava Fukse lze uvažovat o rekonstrukci (přepisu) vhodně zvolené části do hororu. Zatřetí: Pokud je žák (čtenář) obeznámený se znaky, které konstituují žánr, může ve své četbě nacházet jak jeho modifikaci v literárněhistorickém vývoji, tak kontaminaci jinými žánrovými rysy v kontextu jednoho díla.

Z těchto důvodů jsme ve výzkumné sondě do učebnic literatury hodnotili chybějící nebo nedostatečnou definici psychologického románu jako závažný didaktický prohřešek. Druhý stejně podstatný jsme pak spatřovali v rezignaci učebnic na mapování vývoje žánru a třetí v obsahu didaktických aparátů, v nichž žánrové aspekty textů, které mají reprezentovat psychologický román, nejsou vytčeny jako učivo.

Přestože žánrové povědomí funguje jako klíč do světa literatury, středoškolské učebnice literární výchovy tento klíč stále přehlížejí a namísto něho preferují konzervativní přístup k učivu, jeho literárněhistorický aspekt. Ten je jistě důležitý, ale není nejdůležitější. Chronologický pohled na literaturu by měl být kombinován s důsledněji uplatňovaným pohledem žánrovým, který umělecké texty pomáhá diferenciovat a navíc umožňuje snadnější komunikaci o literatuře i mimo její národní rámce.

Prioritní učivo literární výchovy na střední škole, jehož definice se v rámci revize kurikulárních dokumentů teprve hledá, by mělo zahrnovat učivo žánrové, případně žánrově-tematické, které by bylo osvojováno v přímém kontaktu s uměleckými texty a na pozadí literárněhistorického učiva. Těžiště poznatkové složky učiva by se tak přesměrovalo z literárněhistorického učiva na literárněteoretické učivo, zejména na poetiku uměleckého textu a na genologii. Předkládaná disertační práce, jež řeší otázku psychologického románu v literární výchově na střední škole, by tak mohla pomoci v didaktizaci dalších žánrů ve funkci učiva literární výchovy na střední škole.

## Summary

The dissertation defines the psychological novel as a genre and an element of the curriculum. It further presents attractive and efficient constructivist methods that might help the pupils to understand the aesthetic message of the respective literary fiction. The attempt to genologically define the psychological novel is based on a hermeneutical analysis of selected literary texts and the research of studies of literary criticism. In this context, a polemical approach towards the monograph *Psychological Prose* by the Soviet literary critic Lidiya Ginzburg conforming to the time ideology is necessary. The confrontation of the findings on Czech psychological prose and Lidiya Ginzburg's assertions lead to the following findings.

First: Contemplative depictions of characters fail to be a characteristic feature of the psychological novel if they are subordinate to the story and not the other way round. Second: The social status of a literary character or the sociohistorical circumstances of the story determine (can determine) the character's internal world but the sociohistorical aspect may not be the most important determinant of the character's psyche. Psychological prose is not primarily interested in society but in the dramatic change of this society which gives momentum to the character's psyche, provokes its development, and activates the up-to-now latent predispositions of the human psyche. Third: Even though the character's psychology is depicted mostly mimetically, it may not be believable, i.e. the result of a known life materia. A constructed depiction of the psyche, which does not model reality, can be a meaningful message about humans and an insight into their psyches. Fourth: The multilayered nature of the psyche lies also in the rational elusiveness of the mind, i.e. the secret which may not be clarified by logic (the mechanism of omnipresent conditionality), but which follows from the internal freedom of an individual. It is the fact that the psyche is neither normative, nor can be anticipated that constitutes the genre feature of psychological prose.

The findings on the Czech psychological novel as a genre are, however, not the main objective of the dissertation but a basis for a didactical transformation of such scientific information into curriculum and for the research of secondary-school textbooks. The dissertation has an entirely didactic character (with the exception of the chapter 'The Psychological Novel as a Genre'); it follows three subsequent questions: Why? What? How?

The chapter 'The Psychological Novel in the Curriculum' provides an answer to the question: Why teach psychological novel in secondary-school literary education? Knowledge, communication and formative (value) components of the psychological novel curriculum are

derived from the comparison of the relations among the expected outputs of literary communication defined in the Framework Education Programme G, the psychological novel as a genre, the readers' interests and competences of adolescents.

The knowledge part of the psychological novel curriculum lies (or shall lie) mainly in the exploration of the character's psychology in the narrative discourse, i.e. in the way of depicting the mind. Both the story and the space-time continuum (e.g. a reflexion of a reminiscent story or a dialectic relation between the character and the environment) are seen (depicted) through the character's psyche. Besides the already mentioned literary-theoretical knowledge of the psychological novel, the knowledge part of the curriculum also covers the historical development of the genre including information on its important representatives. This part also covers non-literary knowledge provided by the interdisciplinary relations with mainly psychology, ethics and history. The formative part of the curriculum, which contributes to the creation of the moral and similar value approach of the pupil, was defined by the analogical fictitious and lived situations. The communication part of the curriculum covers reading and its reflection, i.e. the comprehensive (not complete) didactic interpretation (in an ideal situation activated by creative methods). The knowledge and formative part of the curriculum are created and mutually connected by these methods.

The next chapter 'The Psychological Novel in the Teacher's Class Preparation' proposes didactical apparatuses for selected Czech psychological novels, resp. for their extracts, i.e. questions and tasks to cover all elements of the genre in the curriculum.

The chapter 'Insights into Literature Textbooks' answers the question 'What?' The objective of this research was to determine what the secondary-school textbooks consider as the subject matter of the Czech psychological novel and if didactical apparatuses of readers follow the genre features of the selected texts. The textbooks have the following most significant shortcomings: First, there is no or insufficient definition of the genre; second, they give up an overview of the genre development; third, didactical apparatuses of the readers do not define genre aspects of text representing the psychological novel as an item in the curriculum.

The chapter 'Methods and Creative Expressivity in Classes on the Psychological Novel' answer the question 'How?' It proposes methods for efficient interpretation work with concrete psychological novels. Inspiration is drawn from creative writing, creative dramatics, and the Critical Thinking through Reading and Writing Programme.

In the annex, you can find the practiced lessons based on reading and creative didactic interpretation of selected psychological novels.

## Seznam použité literatury

### I. Primární literatura

#### a) Beletrie

- BENEŠ, Karel Josef. *Uloupený život*. 9. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1968.
- BENEŠ, Karel Josef. *Kouzelný dům*. 12. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1966.
- BRABCOVÁ, Zuzana. *Daleko od stromu*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1991. ISBN 80-202-0304-4.
- BRABCOVÁ, Zuzana. *Zlodějina*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1995. ISBN 80-202-0573-X.
- BRABCOVÁ, Zuzana. *Rok perel*. 2. vyd. Praha: Garamond, 2002. ISBN 80-86379-33-7.
- BRABCOVÁ, Zuzana. *Stropy*. 1. vyd. Brno: Druhé město, 2012. ISBN 978-80-7227-326-3.
- DOSTOJEVSKIJ, Fedor Michajlovič. *Zápisky z podzemí*. 5. vyd. Praha: Nakladatelství Sloart, 1998. ISBN 80-7209-057-7.
- FUKS, Ladislav. *Pan Theodor Mundstock*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1985.
- FUKS, Ladislav. *Variace pro temnou strunu*. 4. vyd. Praha: Odeon, 2003.
- FUKS, Ladislav. *Spalovač mrtvol*. 3. vyd. Praha: Odeon, 2003. ISBN 80-207-1127-9.
- FUKS, Ladislav. *Myši Natálie Mooshabrové*. 4. vyd. Praha: Odeon, 2004.
- FUKS, Ladislav. *Příběh kriminálního rady*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1975.
- GLAZAROVÁ, Jarmila. *Vlčí jáma*. 8. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1981.
- GLAZAROVÁ, Jarmila. *Advent*. 9. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1988.
- HAVLÍČEK, Jaroslav. *Petrolejové lampy*. 7. vyd. Praha: Odeon, 1983.
- HAVLÍČEK, Jaroslav. *Neviditelný*. Praha: Nakladatelství XYZ, 2012. ISBN 978-80-7388-722-3.
- HOSTOVSKÝ, Egon. *Žhář*. 4. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1968.
- HOSTOVSKÝ, Egon. *Sedmkrát v hlavní úloze*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1998. ISBN 80-85844-55-9.

- KLIMENT, Alexandr. *Marie*. 3. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1969.
- KLIMENT, Alexandr. *Šťastný život: Basic Love*. 1. vyd. Hradec Králové: Kruh, 1990. ISBN 80-7031-468-0.
- LUSTIG, Arnošt. *Démanty noci*. Praha: Nakladatelství Andrej Šťastný, 2002. ISBN 80-903116-1-X.
- LUSTIG, Arnošt. *Dita Saxová*. 4. vyd. Praha: Mladá fronta, 1969.
- LUSTIG, Arnošt. *Z deníku sedmnáctileté Perly Sch.* Toronto: Sixty-Eight Publishers, 1979. ISBN 0-88781-070-5.
- MUCHA, Jiří. *Most*. 3. vyd. Praha: Eminent, 1999. ISBN 80-85876-19-1.
- MUCHA, Jiří. *Problémy nadporučíka Knapa*. 2. vyd. Praha: Eminent, 2000. ISBN 80-7281-007-3.
- MUCHA, Jiří. *Spálená setba*. 2. vyd. Praha: Eminent, 2001. ISBN 80-7281-061-8.
- OLBRACHT, Ivan. *Žalář nejtemnější*. 9. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1973.
- OLBRACHT, Ivan. *Podivné přátelství herce Jesenia*. 11. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1982.
- ŘEZÁČ, Václav. *Černé světlo*. 4. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1988.

#### b) Učebnice literatury

- ANDREE, Lukáš aj. *Literatura pro 3. ročník středních škol. Učebnice 3*. 1. vyd. Brno, Didaktis, 2009. ISBN 978-80-7358-135-0.
- ANDREE, Lukáš aj. *Literatura pro 4. ročník středních škol. Učebnice 4*. 1. vyd. Brno, Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-149-7.
- ANDREE, Lukáš aj. *Literatura pro 3. ročník středních škol. Pracovní sešit 3*. 1. vyd. Brno, Didaktis, 2009. ISBN 978-80-7358-136-7.
- ANDREE, Lukáš aj. *Literatura pro 4. ročník středních škol. Pracovní sešit 4*. 1. vyd. Brno, Didaktis, 2010. ISBN 978-80-7358-150-3.
- MARTINKOVÁ, Věra aj. *Literatura 3*. 5. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-906-3.
- MARTINKOVÁ, Věra aj. *Literatura 4: Česká a světová literatura 1945 – 2005*. 5. vyd. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-922-3.

- MARTINKOVÁ, Věra aj. *Čítanka 3*. 6. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-909-4.
- MARTINKOVÁ, Věra aj. *Čítanka 4: česká a světová literatura 1945 – 2006*. 5. vyd. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-895-0.
- POLÁŠKOVÁ, Taťána, MILOTOVÁ, Dagmar, DVOŘÁKOVÁ, Zuzana. *Literatura: přehled středoškolského učiva*. Rozšířené a aktualizované vydání. Třebíč: Petra Mráková, 2015. Maturita. ISBN 978-80-86873-14-5.
- MAŠKOVÁ, Drahúše. *Čítanka 3 k Literatuře – přehledu SŠ učiva*. 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2009. Maturita. ISBN 80-86873-00-5.
- KRAUSOVÁ, Lenka, FOLDYNA, Lukáš. *Čítanka 4 k Literatuře – přehledu SŠ učiva*. 1. vyd. Třebíč, Petra Velanová, 2008. Maturita. ISBN 80-86873-01-3.
- PROKOP, Vladimír. *Přehled české literatury 20. století pro výuku literatury na středních školách*. Sokolov: O. K. - Soft, 1998.
- PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Přehledu české literatury 20. století (pro výuku literatury na středních školách)*. Sokolov: O. K. - Soft, 1999.
- SOCHROVÁ, Marie.: *Literatura v kostce pro SŠ*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce. ISBN 978-80-253-0185-2.
- SOCHROVÁ, Marie. *Čítanka III. k Literatuře v kostce*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce. ISBN 978-80-253-0188-3.
- SOCHROVÁ, Marie. *Čítanka IV. k Literatuře v kostce*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. V kostce. ISBN 978-80-253-0361-0.

## II. Sekundární literatura

### a) Didaktický, artefiletický, pedagogicko-psychologický oddíl

- BALADA, Jan aj. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.
- BERÁNKOVÁ, Eva. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-182-2.
- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. Strategie předvídání kombinovaná s postupy tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky ve školní literární komunikaci. In BEZDĚK, Jiří; HONZÍKOVÁ, Jarmila (eds.). *Motivace k tvořivosti na pedagogické fakultě: Přístupy k tvořivosti*



v *učitelském povolání*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2014, s. 90–115. ISBN 978-80-261-0428-5.

- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. Tvořivé rozvíjení didaktické znalosti obsahu v profesní přípravě učitelů literární výchovy. In BEZDĚK, Jiří; HONZÍKOVÁ, Jarmila (eds.). *Tvořivé postupy při formování didaktik oborů na FPE ZČU v Plzni*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2016, s. 72–90. ISBN 978-80-261-0640-1.
- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. Uplatnění konstruktivismu při tvořivé práci s uměleckým textem. In ČECHOVÁ, Marie; SPĚVÁČKOVÁ, Martina (eds.). *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2019, s. 53–71. ISBN 978-80-261-0874-0.
- BROMME, R. Pedagogical content knowledge jako konceptuální východisko pro výzkum moudrosti praktiků. In JANÍK, T. a kol. *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. Brno: Paido, 2008, s. 9–16. ISBN 978-80-7315-165-2.
- ČUŘÍN, Michal; BUBENÍČKOVÁ, Petra aj. *Čtenářství v souvislostech*. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. ISBN 978-80-7405-327-6.
- DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-99-0.
- FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6121-7.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011a. ISBN 978-80-7464-013-1.
- GEJGUŠOVÁ, Ivana. Zúžený prostor pro čtenářství chlapců. In NOVÁK, Radomil (ed.). *Prostor pro češtinu*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011b, s. 62–80. ISBN 978-80-7464-004-9.
- HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R? Podrobněji k evokaci. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 2006, roč. 6, č. 22, s. 54–58. ISSN 1214-5823.

- HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R? Podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 2006, roč. 6, č. 23, s. 57–59. ISSN 1214-5823.
- HAUSENBLAS, Ondřej, KOŠTÁLOVÁ, Hana. Co je E – U – R? Podrobněji k fázi reflexe. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 2006, roč. 6, č. 24, s. 67–69. ISSN 1214-5823.
- HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: Inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2007. ISBN 80-7319-067-2.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. vyd. Praha: Karolinu, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. Prostor pro bytí čtenářem (nejen) v dospívání. In NOVÁK, Radomil (ed). *Prostor pro češtinu*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011, s. 48–61. ISBN 978-80-7464-004-9.
- HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7248-952-7.
- HRBÁČKOVÁ, Lenka a SLADOVÁ, Jana. Profesionální kompetence učitelů a začínajících učitelů ve vztahu k literární výchově. In VALA, Jaroslav aj. *Literární výchova ve škole – vzpomínky, vize, zkušenosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, s. 44–59. ISBN 978-80-244-4481-9.
- CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: Aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982.
- JANÍK, Tomáš aj. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* 1. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-139-3.
- JANÍK, Tomáš. Zkoumání didaktických znalostí obsahu: vybrané přístupy, metody a techniky. In *Metodologické problémy výzkumu didaktických znalostí obsahu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008, s. 25–36. ISBN 978-80-7315-165-2.
- JANIŠ, Kamil, LOUDOVÁ, Irena. *Obecná didaktika (vybraná témata)*. 1. vyd. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2016. ISBN 978-80-7405-407-5.

- JINDRÁČEK, Václav aj. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-429-5.
- KLUMPAROVÁ, Štěpánka. *Čtenářské kompetence adolescentů*. Praha, 2009. Disertační práce (PhD.). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- KLUMPAROVÁ, Štěpánka. Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Narativní transformace a její didaktický potenciál. In SLAVÍK, Jan aj. *Tvorba jako způsob poznávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013, s. 321–344. ISBN 978-80-246-2335-1.
- KOPEČNÁ, Pavla. Tvůrčí analýza a interpretace básní. In FIŠER, Zbyněk aj. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. 1. vyd. Brno, Masarykova univerzita, 2012, s. 79–110. ISBN 978-80-210-6121-7.
- KOSTEČKA, J. Interpretace a misinterpretace uměleckého textu. In *Český jazyk a literatura*, 2011–2012, roč. 62, č. 5, s. 232–236. ISSN 0009-0786.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků? *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 2003, roč. 3, č. 12, s. 5–7. ISSN 1214-5823.
- KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. 1. vyd. Praha: Victoria publishing, 1995. ISBN 80-7187-037-4.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole. 2: Určeno pro 3. ročník PFE*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-364-X.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, roč. 54, č. 1, s. 1–7. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník: pokračování). *Český jazyk a literatura*, 2003–2004, roč. 54, č. 2, s. 53–56. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy*

*a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.

- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost. *Český jazyk a literatura*, 2013 – 2014, roč. 64, č. 4, s. 191 – 195. ISSN 0009-0786.
- LIBA, Peter. *Čitateľ a literárny proces*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1987.
- LIPPMANN, K. Lze se vyhnout „misinterpretaci“ uměleckého textu? *Český jazyk a literatura*, 2012–2013, roč. 63, č. 2, s. 78–82. ISSN 0009-0786.
- MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2000. ISBN 80-85883-54-6.
- MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0093-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0504-3.
- MACHKOVÁ, Eva. *Dramatika, hra a tvořivost*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2017. ISBN 978-80-7319-125-2.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
- NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií: z praxe pro praxi*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004. ISBN 80-7290-160-5.
- OBERT, Viliam. *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. 1. vyd. Bratislava: Impro, spol. s r. o., vydavateľstvo Litera, 1998. ISBN 80-80-88894-07-7.
- OBERT, Viliam. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. 1. vyd. Bratislava: OG - Vydavateľstvo Poľana, s.r.o., 2003. ISBN 80-89002-81-1.
- PAVERA, Libor. Nad některými aspekty současných středoškolských učebnic, aneb má genologie stále své místo při výuce (národní) literatury? *Slavica Litteraria*, 2015, roč. 18, č. 2, s. 141–157. ISSN 1212-1509.
- PLCH, Jaromír. *K výchově slovesným uměním: compendium*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-099-6.

- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SPINNER, Kaspar Heinrich. Literarisches Lernen: Elf Aspekte literarischen Lernens. *Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 2006, roč. 33, č. 200, s. 6–16. ISSN 0341-5279.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Čtení s předvídáním. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*, 2010, roč. 10, č. 37, s. 16–23. ISSN 1214-5823.
- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Tvůrčí psaní jako cesta k tvořivé pedagogické komunikaci. In FIŠER, Zbyněk aj. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. 1. vyd. Brno, Masarykova univerzita, 2012, s. 37–78. ISBN 978-80-210-6121-7.
- ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
- TOMAN, Jaroslav. Profil současného pubescentního čtenáře a literárněvýchovný proces. In BÍNA, Daniel; ZELENKA, Miloš (eds.). *Od teorie jazyka k praxi komunikace: Sborník prací členů Katedry českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2006, s. 67–73. ISBN 978-80-7040-937-4.
- TOMAN, Jaroslav. Dětské čtenářství v současné masmediální komunikaci. In BÍNA, Daniel; ZELENKA, Miloš (eds.). *Od teorie jazyka k praxi komunikace IV.: Sborník prací členů Katedry českého jazyka a literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2010, s. 150–161. ISBN 978-80-7394-204-5.
- TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- VALA, Jaroslav. *Poezie v literární výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2761-4.

- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VAŘEJKOVÁ, Věra. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. 2. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2005. ISBN 80-210-3860-8.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VEVERKOVÁ, Helena. Učivo. In KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto aj. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

### **Webové zdroje**

- *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT, 2017. [cit. 25. 3. 2020] Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43792/>
- DOLEJŠÍ, Václav. Řada mladých učitelů má některé intelektuální dovednosti horší než zbytek populace, říkají vědci. In: Seznam/Zprávy [online]. 8. 9. 2018 [cit. 15. 9. 2018] Dostupné z: [https://www.seznamzpravy.cz/clanek/rada-mladych-ucitelu-ma-nektere-intelektualni-dovednosti-horsi-nez-zbytek-populace-rikaji-vedci-55120?utm\\_source=www.seznam.cz&utm\\_medium=sekce-z-internetu](https://www.seznamzpravy.cz/clanek/rada-mladych-ucitelu-ma-nektere-intelektualni-dovednosti-horsi-nez-zbytek-populace-rikaji-vedci-55120?utm_source=www.seznam.cz&utm_medium=sekce-z-internetu)
- KARÁSKOVÁ, Ivana. Češtině ubližují už i učitelé, varují vědci. In: iDnes.cz./Zprávy [online]. 4. 9. 2016 [cit. 18. 9. 2018]. Dostupné z: [https://zpravy.idnes.cz/cestine-ublizuji-uz-i-ucitele-varuji-vedci-fj9-/domaci.aspx?c=A160903\\_171607\\_domaci\\_fka](https://zpravy.idnes.cz/cestine-ublizuji-uz-i-ucitele-varuji-vedci-fj9-/domaci.aspx?c=A160903_171607_domaci_fka)
- RUTOVÁ, Nina. Životabáseň. Respekt nebolí. Pro učitele. [online] Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/zivotabasen> [cit. 8. 9. 2018]
- Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Poslední změna 11. 11. 2019 11:45 [cit. 25. 3. 2020] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/51582/>.

### **b) Literárněteoretický oddíl včetně studií estetickovědné, uměleckoteoretické povahy**

- BULLOUGH, Edward. „Psychická distance“ jako faktor v umění a estetický princip. *Estetika*, 1995, roč. 32, č. 1, s. 10–31. ISSN 0014-1291.

- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0740-9.
- FOŘT, Bohumil. *Literární postava: Vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. 1. vyd. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008. ISBN 978-80-85778-61-8.
- FOŘT, Bohumil. *Fikční světy české realistické prózy*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2014. ISBN 978-80-7470-078-1.
- GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda I.: Nárys filosofické hermeneutiky*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2010. ISBN 978-80-87256-04-6.
- GINZBURGOVÁ, Lydia. *Psychologická próza*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1982.
- HAMAN, Aleš. Apercpece, interpretace a konkretizace jako fáze osvojení literárního uměleckého díla. *Slovenská literatúra*, 1988, roč. 35, č. 2, s. 148–161.
- HAMAN, Aleš. *Literatura z pohledu čtenáře*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1991. ISBN 80-202-0281-1.
- HODROVÁ, Daniela. Postava-definice a postava-hypotéza. In *Proměny subjektu*. 2. sv. Pardubice: Ústav pro českou a světovou literaturu AV ČR v nakl. Mlejnek, 1994, s. 75–108. ISBN 80-85778-02-5.
- HODROVÁ, Daniela aj. ... *na okraji chaosu: Poetika literárního díla 20. století*. 1. vyd. Praha: Torst, 2001. ISBN 80-7215-140-1.
- HRABÁK, Josef. *Čtení o románu*. 1. vyd. Praha: SPN, 1981.
- INGARDEN, Roman. *O poznávání literárního díla*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1967.
- INGARDEN, Roman. *Umělecké dílo literární*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0104-4.
- ISER, Wolfgang. Apelová struktura textů: nedourčenost jako podmínka účinku literární prózy. In SEDMIDUBSKÝ, Miloš; ČERVENKA, Miroslav; VÍZDALOVÁ, Ivana (eds.). *Čtenář jako výzva: výbor z prací kostnické školy recepční estetiky*. 1. vyd. Brno: Host, 2001, s. 39–61. ISBN 80-86055-92-2.
- ISER, Wolfgang. Proces čtení ve fenomenologickém pohledu. *Aluze*, 2002, roč. 6, č. 2, s. 106–117. ISSN 1212-5547.
- JANKOVIČ, Milan. *Cesty za smyslem literárního díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1013-2.
- KARPATSKÝ, Dušan. *Labyrint literatury*. 4. vyd. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02154-6.

- LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H&H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.
- MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef aj. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.
- MOLDANOVÁ, Dobrava. Psychologický román. In ZEMAN, Milan aj. *Poetika české meziválečné literatury*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1987, s. 213–234.
- MOLDANOVÁ, Dobrava. Psychologická próza. In *České příběhy*. 1. vyd. Ústí nad Labem: UJEP, 2007, s. 158–234. ISBN 978-80-7044-846-5.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In ČERVENKA, Miroslav; JANKOVIČ, Milan (eds.). *Studie*. [1] Brno: Host, 2000, s. 81–148. ISBN 80-86055-91-4.
- MUKAŘOVSKÝ, Jan. Záměrnost a nezáměrnost v umění. In ČERVENKA, Miroslav; JANKOVIČ, Milan (eds.). *Studie*. [1] Brno: Host, 2000, s. 353–388. ISBN 80-86055-91-4.
- MÜLLER, Richard a ŠIDÁK, Pavel (eds.). *Slovník novější literární teorie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2048-2.
- NÜNNING, Angar (ed.); TRÁVNÍČEK, Jiří; HOLÝ, Jiří (eds.). *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce, osobnosti, základní pojmy*. 1. vyd. Brno: Host, 2006. ISBN 80-7294-170-4.
- PAVERA, Libor a VŠETIČKA, František. *Lexikon literárních pojmů*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-124-1.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jiloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
- POPOVIČ, Anton aj. *Interpretácia umeleckého textu*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981.
- ŠIDÁK, Pavel. *Úvod do studia genologie: Teorie literárního žánru a žánrová krajina*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2013. ISBN 978-80-7470-040-8.
- TODOROV, Tzvetan. *Poetika prózy*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2000. ISBN 80-86138-27-5.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. Čtenáři a čtení v České republice. Příloha časopisu *Host*, 2008a, roč. 24, č. 2, s. 1–39.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize (2007)*. 1. vyd. Brno: Host, 2008b. ISBN 978-80-7294-270-1.



- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. 1. vyd. Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Překnížkováno: Co čteme a kupujeme (2013)*. 1. vyd. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-256-6.
- VLAŠÍN, Štěpán (ed.). *Slovník literární teorie*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1984.

### c) Literárněhistorický oddíl

- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. Vztahy Fuksových postav jako role na absurdně stylizovaném divadle. In *Ty, já a oni v jazyce a v literatuře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2009, s. 22–26. ISBN: 978-80-7414-131-7.
- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. Muchovi zatracenci ve smyčce času. In *Minulost, přítomnost a budoucnost v jazyce a v literatuře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011, s. 17–23. ISBN: 978-80-7414-362-5.
- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. Obrat ke každodennosti a introspekci u Alexandra Klimenta aneb Limity "šťastného" života. In *Doświadczenie codzienności w języku i w literaturze czeskiej*. Poznaň: Instytut Filologii Słowiańskiej, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, 2015, s. 39-48. ISBN: 978-83-63090-60-9.
- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. Uspořádaný chaos v prózách Zuzany Brabcové. In *Chaos i ład w języku i literaturze czeskiej*. Poznaň: Instytut Filologii Słowiańskiej, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, 2016a, s. 99-115. ISBN: 978-83-63090-72-2.
- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. Metamorfózy postav a deformace lidskosti v prózách Zuzany Brabcové. *Český jazyk a literatura*, 2016b, roč. 67, č. 1, s. 13-20. ISSN: 0009-0786.
- BRČÁKOVÁ, Vladimíra. Literární dvojník v úloze cizince. In *Obcy czy inny w języku i w literaturze czeskiej*. Poznaň : Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Filologii Słowiańskiej, 2018, s. 85–95. ISBN: 978-83-63090-21-0.
- FIALOVÁ-FÜRSTOVÁ, Ingeborg. *Expresionismus: Několik kapitol o německém, rakouském a pražském německém literárním expresionismu*. Olomouc: Votobia, 2000. ISBN 80-7198-456-6.

- FISCHER, Otokar. Dějiny dvojníka. In *Duše a slovo*. Praha: Melantrich, 1929, s. 161–208.
- GILK, Erik. *Vítěz i poražený: prozaik Ladislav Fuks*. 1. vyd. Brno: Host, 2013. ISBN 978-80-7491-056-2.
- GLANC, Tomáš. Všežravý text o bezpředmětné svobodě. In DOSTOJEVSKIJ, Fjodor Michajlovič. *Zápisky z podzemí*. 5. vyd. Praha: Nakladatelství Slovart, 1998, s. 5–9. ISBN 80-7209-057-7.
- HAMAN, Aleš. Dva romány o manželství. In *Hlavní téma psychologická próza: Sborník příspěvků z Laboratoře psychologické prózy, konané v Hradci Králové 21–22. září 1993*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, s. 145–152. ISBN 80-7041-049-3.
- HAMAN, Aleš. *Arnošt Lustig*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-82-2.
- HEĚOVÁ, Veronika. Čapek Chod „postmoderní“. In *Česká literatura na konci tisíciletí: příspěvky z 2. kongresu světové literárněvědné bohemistiky Praha 3.–8. července 2000*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2001, s. 317–324. ISBN 80-85778-29-7.
- JEDLIČKA, Benjamin. Román dvojího života. *Lidové noviny*, 1939, roč. 5, č. 31, s. 3. ISSN 1802-6265.
- JEDLIČKOVÁ, Alice. Vykrádání zlodějiny aneb Poetika. *Tvar*, 1997, roč. 8, č. 4. *Edice TVARy* (příloha), s. 1–32. ISSN 0862-657X.
- KAUTMAN, František. *Polarita našeho věku v díle Egona Hostovského*. 1. vyd. Praha: Evropský kulturní klub, 1993. ISBN 80-85212-24-2.
- KLÍMA, Ivan. Doslov. In *Šťastný život: Basic Love*. 1. vyd. Hradec Králové: Kruh, 1990. s. 157–160. ISBN 80-7031-468-0.
- KOSKOVÁ, Helena. Perspektiva meditativně lyrická. In *Hledání ztracené generace*. 2. vyd. Jinočany: H&H, 1996. ISBN 80-85787-93-8.
- KOŘÍNKOVÁ, Drahomíra. Motivická výstavba Fuksova Spalovače mrtvol. *Česká literatura*, 1977, roč. 25, č. 6, s. 531–538. ISSN 0009-0468.
- KOVALČÍK, Aleš. *Tvář a maska: postavy Ladislava Fukse*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2006. ISBN 80-7319-062-1.
- KUNC, Jaroslav. *Slovník soudobých českých spisovatelů: Krásné písemnictví v letech 1918–1945*, díl 1, A-M. Praha: Orbis, 1945.
- LANTOVÁ, Ludmila. Doslov. In Olbracht, I. *Podivné přátelství herce Jesenia*. 11. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1982, s. 253–272.

- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Mystifikace jako téma a kompoziční princip v tvorbě L. Fukse. In *Jazyk a literatura XIV.: sborník Pedagogické fakulty v Plzni*. Praha: SPN, 1985, s. 73–88.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Ladislav Fuks a literární mystifikace. *Česká literatura*, 1986, roč. 34, č. 3, s. 234–244. ISSN 009-0468.
- LEHÁR, Jan aj. *Česká literatura od počátků k dnešku*. 2. dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. ISBN 978-7106-963-8.
- MERHAUT, Luboš. Nelehká cesta za poznáním zla. *Česká literatura* 1989, roč. 37, s. 398–412.
- MLSOVÁ, Nella. *Člověk na rozhraní: příspěvek k interpretaci prozaického díla Jaroslava Havlíčka*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-175-9.
- MRAVCOVÁ, Marie. *Umělecké dokumenty a romány: Zrod a tvar čtyř prozaických děl Jarmily Glazarové*. 1. vyd. Ostrava: Profil, 1987.
- MRAVCOVÁ, Marie. Arnošt Lustig: Démanty noci (1958). *Česká literatura*, 1991, roč. 39, č. 2, str. 159–166.
- MRAVCOVÁ, Marie. Úvaha dramaturgická – ex post realizovaných filmových adaptací románů Neviditelný a Helimadoe. In *Hlavní téma psychologická próza: Sborník příspěvků z Laboratoře psychologické prózy, konané v Hradci Králové 21–22. září 1993*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, s. 112–123. ISBN 80-7041-049-3.
- NOSEK, Miloslav. Ivan Olbracht ve vývoji české předválečné prózy. *Česká literatura*, 1960, roč. 8, č. 1, s. 75–105. ISSN 0009-0468.
- NOVÁK, Arne. Po cestách českého románu soudobého. In *Krajané a sousedé: Kniha studií a podobizen*. Praha: Ot. Štorch-Marien, 1922, s. 111–120.
- NOVOTNÝ, Jaroslav. Ne-vidění v románu Jaroslava Havlíčka Neviditelný. In FULKA, Josef, NOVOTNÝ, Jaroslav (eds.). *Fascinace neviditelností: Studie k interpretační rozmanitosti díla Jaroslava Havlíčka*. 1. vyd. Praha: Togga, 2009, s. 15–40. ISBN 978-80-87258-24-8.
- OPELÍK, Jiří. Ivan Olbracht: Přípravná studie pro IV. díl Dějin české literatury. *Česká literatura*, 1965, roč. 13, č. 4, s. 273–301. ISSN 0009-0468.
- OPELÍK, Jiří. Spalovač mrtvol. In *Nenáviděné řemeslo*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1969.

- PAPOUŠEK, Vladimír. *Egon Hostovský: Člověk v uzavřeném prostoru*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1996. ISBN 80-86022-02-1.
- PÍŠA, Antonín Matěj. Milostný román o ztrátě paměti. *Národní práce*, 1939, roč. 1, č. 179, s. 15.
- PÍŠA, Antonín Matěj. *Ivan Olbracht*. 2. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1982.
- PLESSNER, Helmut. K antropologii herce. *Disk: časopis pro studium dramatického umění*, 2008, roč. 7, č. 24, s. 21–24. ISBN 978-80-86970-62-2.
- POCHOP, Zdeněk. Fuksova parabola zla. *Orientace* 1970, roč. 5, s. 82–85.
- POLÁK, Karel. K. J. Beneš: „Kouzelný dům“. *Kritický měsíčník*, 1939, roč. 2, č. 1, s. 378–378. ISSN 1212-5989.
- POMAJZLOVÁ, Alena. Motiv dvojníka v literatuře a výtvarném umění. In OTTOVÁ Marta, POSPÍŠIL, Milan. *Proudy české umělecké tvorby 19. století. Sen a ideál*. Praha: Ústav teorie a dějin umění Československé akademie věd, 1990, s. 143–148.
- SEZIMA, Karel. Z nové tvorby románové. *Lumír: Revue pro literaturu, umění a společnost*, 1938/1939, roč. 65, č. 2, s. 91–93. ISSN 1212-0243.
- SUCHOMEL, Milan. Meze metody. *Host do domu*, 1967, roč. 14, č. 10, s. 63–64.
- TÁBORSKÁ, Jiřina. Ladislav Fuks: Pan Theodor Mundstock. In HODROVÁ, Daniela. (ed.). *Česká literatura 1945-1970: Interpretace vybraných děl*. 1. vyd. Praha: SPN 1992, s. 279 – 288. ISBN 80-04-23973-0.
- TOMÁŠEK, Martin. *Labyrintem díla K. M. Čapka-Choda*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2006. ISBN 80-7368-176-5.
- ZACHOVÁ, Alena. Antropokosmologické konstanty Klimentova Basic love. In *Mýtus jako paměť prózy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 49–56. ISBN 80-7041-880-X.
- ZIZLER, Jiří. Čas ohrožení, čas svědectví. *Tvar*, 1990, roč. 1, č. 5, s. 14. ISSN 0862-657X.

#### **d) Filozoficky, psychologicky či psychoanalyticky orientovaný oddíl**

- FREUD, Anna. *Já a obranné mechanismy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-084-4.
- FREUD, Sigmund. *Výklad snů*. 2. vyd. Pelhřimov: Nová tiskárna, 1994. ISBN 80-901916-0-6.

- JASPERS, Karl. *Mezní situace*. 1. vyd. Praha: OIKOYMENH, 2016. ISBN 978-80-7298-220-2.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2007. ISBN 978-80-210-4434-0.
- YOUNGSON, Robert M. *O šílenství, podivínství a genialitě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-401-X.

### **Webové zdroje**

- Hyde Park Civilizace [online]. Premiéra 25. 3. 2017 na ČT 24. [cit. 2019-25-03] Dostupné na: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10441294653-hyde-park-civilizace/217411058090325/>

## **Příloha 1**

### **Seznam plzeňských středních škol**

Na níže jmenovaných školách proběhlo v červnu roku 2019 výzkumné šetření užívaných učebnic literatury pro 3. a 4. ročník středních škol.

- Církevní gymnázium Plzeň, Mikulášské náměstí 15
- Gymnázium Plzeň, Mikulášské náměstí 23
- Gymnázium Františka Křížíka a základní škola, s. r. o., Sokolovská 54
- Gymnázium Lud'ka Pika, Plzeň, Opavská 21
- Masarykovo gymnázium Plzeň, Petáková 2
- Sportovní gymnázium Plzeň, Vejprnická 56
  
- Akademie hotelnictví a cestovního ruchu, hotelová škola Plzeň, Nade Mží 1
- Bezpečnostně právní akademie Plzeň, s. r. o., Tylova 18
- Církevní základní a střední škola Plzeň, Tábořská 28
- Hotelová škola, Plzeň, U Borského parku 3
- Integrovaná střední škola živnostenská, Plzeň, Škroupova 13
- Konzervatoř, Plzeň, Kopeckého sady 10
- Obchodní akademie, Plzeň, náměstí T. G. Masaryka 13
- Plzeňská obchodní akademie, s. r. o., Politických vězňů 5
- Sportovní a podnikatelská střední škola, s. r. o., sady 5. května 21
- Střední škola informatiky a finančních služeb, Plzeň, Klatovská 200
- Střední průmyslová škola dopravní, Plzeň, Karlovarská 99
- Střední průmyslová škola stavební, Plzeň, Chodské náměstí 2
- Střední průmyslová škola strojnická a Střední odborná škola profesora Švejcara, Plzeň, Klatovská 109
- Střední uměleckoprůmyslová škola a Základní umělecká škola Zámeček s. r. o., Pod Vinicemi 82
- Střední zdravotnická škola a Vyšší odborná škola zdravotnická, Plzeň, Karlovarská 99
- Vyšší odborná škola a Střední průmyslová škola elektronická, Plzeň, Koterovská 85

## Příloha 2

### Didaktická interpretace Olbrachtova románu *Žalář nejtemnější*

**Škola:** Církevní gymnázium Plzeň

**Třída:** Septima

**Délka výukové lekce:** 3 vyučovací hodiny<sup>127</sup>

**Tematický celek:** Česká próza 1. poloviny 20. století

**Téma:** Psychologická próza Ivana Olbrachta se zaměřením na román *Žalář nejtemnější*

**Učivo:**

- nauková složka: žánrové aspekty psychologické prózy – způsob vyprávění (typy vypravěče a formy promluv), koncepce hlavní postavy, záhadná povaha lidské mysli coby leitmotiv románu, metafora žaláře, práce s tématem; intertextovost (aluze na Máchův Máj); mezipředmětové vazby na psychologii (struktura a fungování lidské mysli dle Freudova učení);
- komunikační složka: četba a tvořivá didaktická interpretace Olbrachtova románu *Žalář nejtemnější*;
- formativní (hodnotová) složka: z tématu Olbrachtova románu (primárně nejde o senzační příběh žárlivého slepce, kterého paranoia vehnala do situací na hranici snesitelnosti, nýbrž o protagonistovu snahu pochopit a ovládnout zákonitosti lidské mysli, její vědomé, ale i nevědomé obsahy) vyplývají otázky po sebepoznání vedoucí k žákově vlastní sebereflexi.

**Očekávané výstupy vymezené dle RVP G:**

žák:

- objasní, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí (propojení fikční a žité situace);
- rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěče, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře;
- rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu;

---

<sup>127</sup> Jsme si vědomi toho, že v běžné pedagogické praxi není možné věnovat tři vyučovací hodiny jednomu literárnímu dílu. Je třeba však poznamenat, že navrženou výukovou lekci lze chápat jako metodickou nabídku, z níž si učitel vybere pouze tu část, kterou chce uplatnit ve své výuce literatury. Samozřejmě pokud se učitel rozhodne pro část, která zde odpovídá druhé nebo třetí vyučovací hodině, je nutné vyňaté ukázky zasadit do kontextu a žákům zprostředkovat informace nezbytné pro smysluplnou literární komunikaci (jak s dílem, tak o díle). Příprava také může sloužit jako inspirační metodický materiál pro středoškolský literární seminář coby volitelný předmět.

- při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech;
- identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře;
- postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu;
- získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl.

**A ještě jeden očekávaný výstup vyplývající z mezipředmětových vazeb na psychologii:**

- žák rozliší vědomou a nevědomou část lidské psychiky; zamyslí se nad vlivem osobního nevědomí (snu coby nevědomého procesu) na chování jedince.

Níže navržená příprava byla odučena v septimě B víceletého Církevního gymnázia Plzeň v červnu 2017. Tematický celek Česká próza 1. poloviny 20. století zahrnuje na zdejší škole následující okruhy: legionářská próza, expresionismus, ruralismus a venkovská próza, demokratický proud, imaginativní podoba české prózy, katolická próza, levicově orientovaná próza, psychologická próza, německy psaná literatura. V rámci učiva o psychologické próze se žáci seznamují s životem a dílem Ivana Olbrachta, Egona Hostovského, Jaroslava Havlíčka, Jarmily Glazarové, Václava Řezáče. Po rozhovoru s tamními učiteli českého jazyka a literatury mohu konstatovat, že Ivan Olbracht je ve výuce prezentován především jako „autor Podkarpatské Rusi“, případně jako autor uměleckého prohrěšku *Anny proletářky*. Jeho psychologická próza, byť pro žánr průkopnická, většinou stojí na okraji edukačního zájmu.

Komunikativně pojatá, čtenářsky orientovaná lekce k románu *Žalář nejtemnější* bezprostředně navazovala na odučenou levicově orientovanou prózu, učivem zaměřenou na Ivana Olbrachta a jeho již legendární dílo, románovou baladu *Nikola Šuhaj loupežník* či povídkový soubor *Golet v údolí*. Přímé poznávání autorovy románové prvotiny *Žalář nejtemnější* bylo tudíž prvním vstupem do světa české psychologické prózy.

Žákovské výstupy zde uváděné nejsou přímou citací vyřčených myšlenek, nýbrž jejich parafrází. Doslovný přepis je proveden pouze u kreativní produkce žáků či u žákovských komentářů ve fázi reflexe.

Didaktická interpretace uměleckého textu je koncipována dle třífázového, konstruktivistického modelu E-U-R<sup>128</sup>.

<sup>128</sup> Jednotlivé fáze výukového modelu E-U-R jsou blíže představeny v kapitole 7.2.



## 1. vyučovací hodina

Evokace: Tato fáze je realizována metodou brainstormingu a metodou předvídání.

***Když se řekne žalář nejtemnější, jaké významy či představy ve vás toto slovní spojení evokuje?*** (metoda brainstormingu je zde založena na tvořivé práci s titulem literárního díla)

- Špilberk. Brněnský hrad, který proslul svými podzemními chodbami především jako žalář pro nejtěžší zločince, nejslavnějším z nich byl loupežník Babinský. Vězně v těch nejhlubších kobkách sužovala naprostá tma, samota, chlad...

***Co by zmíněné slovní spojení žalář nejtemnější mohlo znamenat v přeneseném (metaforickém) slova smyslu?***

- Strach, před kterým nelze utéct; samota; paralýza, při níž je člověk vězněm vlastního těla; těžká deprese; závislost na alkoholu nebo i na jiných, nelegálních drogách; třináctá komnata – možná uvědomovaný, ale nijak neřešený problém, který svého nositele svazuje a nedovoluje mu posun v jeho životě; bezvýhodná situace;

***Jaké obsahy předvídáte od knihy, která nese tento titul?***

- Název je pocitově odrazující, a pokud je myšlen metaforicky, bude zřejmě naplňovat některé z témat, které jsme evokovali.
- Kniha by mohla být o hrdinovi, který buď bude vězněm, nebo v sobě bude něco věznit, třeba nějaké běsy, od nichž se marně snaží osvobodit.
- Děj bude zřejmě ponořen do stísnující atmosféry. Hrdina bude řešit nějakou životní krizi, jež ho bude omezovat, možná též izolovat od ostatních.

Uvědomění si významu: Tato fáze je realizována četbou a metodou didaktické interpretace, jež je aktivizována metodami RWCT a tvůrčího psaní.

Zasazení textové ukázky do dějového kontextu:

Děj knihy se odehrává za první světové války. Ta však v příběhu není blíže zmiňována, nezasahuje tedy do osudů postav. Hlavními románovými aktéry jsou komisař Mach a jeho žena Jarmila. Macha již na samém počátku vyprávění zastihujeme s páskou přes oko. Nešťastnou náhodou mu čedičová střepekina (odštěpená z právě dlážděného chodníku) způsobila zánět oka.

Textová ukázka č. 1 (první část):

*Manželé šli zavěšeni dolů ulicí mezi všedními měšťanskými domy a zahrádkami, oba mladí, hezcí, elegantní. On širokoplecí brunet s pevnými rysy v holené tváři; ona měla zlaté vlasy a byla oděna s prostým*

a nikterak ne maloměstským vkusem. Potkávali je chodci a pozdravovali je. Bylo vidět, že šťastný dobrý večer, který jim dávali, patří více jí než jemu. Jen jeho černá páska na oku jim byla nápadná a ohlíželi se. Co se stalo komisaři Machovi?

Jarmila se na procházce pokouší přemluvit muže, aby podřízeného Šimka, kterého propustil za krádež kolků, vzal zpět do služby, apeluje přitom na jeho soucit (odejítý úředník živí šest dětí a má těsně před penzí).

„(...) Věc se má tak, Jarmilko: Dali jsme se již jednou do služeb tohoto státu. Zda to bylo správné, o tom konečně možno mít různé názory. Ale jsme úředníky a musíme být dobrými úředníky. Alespoň já jím chci být, jako bych chtěl být dobrým pekařem, kdybych se byl věnoval pekařině. A upřímně řečeno: Ano, chci dělat kariéru. Že k tomu neužívám nízkých prostředků, víš dobře. Můj šéf na mne žárlí a nenávidí mě ještě více než praktikanti. Ctižádosti, kromě před sebou a tebou, nemám. A abych se snažil ze zřítnosti, na to jsme oba příliš zámožní. Děje se tak jen pro věc samu. Nikdo mi nesmí vytknout nejmenší poklesek. Nesnesl bych to prostě. Šimkovi není pomoci.“

Neřekla již slova.

Městečko se rychle šerilo a v kupeckých krámech rozsvěcovali bleskové petrolejové lampy.

„Či chceš říci, že jsem přece jen darebák?“ pravil za chvíli půl žertem.

### Řízené čtení (reflektivní dialog):

#### **O čem jsme četli? Reprodukujte děj.**

- Žáci volně reprodukují textovou situaci.

**Před četbou jsme prozradili, že děj románu se odehrává za první světové války, neřekli jsme však, kam je situován. Do jakého prostředí je zasazen?**

- Do blíže neurčeného maloměsta.

#### **Jaké společenské postavení komisař se svou ženou v městečku asi zaujímají?**

- Určitě patří k místní honoraci.

#### **Jaký názor jste si zatím vytvořili na postavu komisaře Macha? Jaký dojem na vás dělá?**

- Komisař Mach působí dojmem neústupného, velmi zásadového úředníka, který jedná tak, aby se za své činy nemusel stydět, tj. s důrazem na morálku.
- Ve svém jednání je nekompromisní, za každou cenu si chce udržet morální kredit. Velmi úzkostlivě (až dogmaticky) se proto řídí zásadami, které by mu garantovaly jeho dobrou pověst.
- Ale právě přehnaný důraz na vlastní poctivost („Nikdo mi nesmí vytknout nejmenší poklesek.“) ho paradoxně odlidšťuje, vzdaluje od jeho cíle být charakterním člověkem. Na rozdíl od Jarmily není schopen lidského přístupu, shovívavosti. To je možná důvod, proč pozdrav od kolemjdoucích patří více jí než jemu.
- Mě provokuje jiná věc. Mach na jedné straně říká, že se dal do služeb státu, to svědčí o nadosobním ideálu, ale na straně druhé přiznává, že chce dělat kariéru a je ctižádnostivý, to svědčí o potřebách jeho vlastního já.
- Mně přijde přísný, ale spravedlivý.

#### **Co zatím soudíte o Jarmile?**

- Vedle Macha vystupuje jako ta empatictější, milejší (oroduje za propuštěného Šimka).

- Zdá se být submisivnější, asi není zvyklá muži odporovat, nechá se jeho argumenty umlčet, „neřekla již slova“.

***Co se o postavách dozvídáte od vypravěče?***

- Takřka nic. Jen strohé, navíc velmi obecné informace o jejich zevnějšku.

***Jakým způsobem jsou postavy charakterizovány, když vypravěčova výpověď o nich je natolik kusá?***

- Nepřímo, přes vlastní řeč. Postavy jsou charakterizovány tím, jak přemýšlí, jak reagují na situaci, v níž se nachází.

***Děj nejen této ukázky, ale takřka celého románu se odehrává v dialogích či monologích postav. Který literární druh vám kompozice románu připomíná?***

- Drama.

Metoda předvídání: ***První vybraná část končí replikou: „Či chceš říci, že jsem přece jen darebák?“ pravil za chvíli půl žertem. Neptám se na to, jak Machovi odpoví jeho žena, která je v textu málomluvná, ale na to, jak na svou otázku zareaguje sám protagonista. Bude schopen hlubší sebereflexe? Nebo otázka zůstane řečnickou? A podle čeho tak soudíte?***

- Myslím, že otázka nevyzní naplano, poněvadž byla položena jenom na půl žertem, na půl tedy vážně. A právě ta druhá, vážně míněná polovina by Macha mohla přimět k zamyšlení nad sebou samým.
- Podle mě se Mach bude snažit obhajovat, dokázat sobě i Jarmile, že není darebák.
- Možná o sobě zapochybuje, ale pouze vnitřně, třeba na pozadí svých vzpomínek, které mu příliš nelichotí, ale Jarmile tuto stránku své osobnosti nepřizná, aby před ní neztratil glanc.

**Textová ukázka č. 1 (druhá část):**

„Ostatně možná. Poslyš, jaký jsem měl dnes zajímavý sen! Jel jsem ranním vlakem do Prahy a měl jsem velkou žízeň. Na vřetatském nádraží roznášel pikolík pivo. Podal jsem mu oknem vozu dvacetihalěr a on mi dal skleničku. Chtěl jsem mu dát spropitné, sahám po peněžence, ale nemám ji; hledám po všech kapsách – nic. Byly to mé poslední peníze. Proboha, myslím si, jak se dostanu na Malou Stranu, nezbylo mi ani na elektrickou, mám být v deset hodin na místodržitelství a zmeškám?! To je hloupé! Chci vrátit chlapci pivo a říci si mu o dvacetihalěr, ale stydím se a rozmýšlím se. Ale pikolík se hrabe v drobných penězích na podnosu a dává mi do nastavené ruky dvacet, čtyřicet, šedesát, osmdesát haléřů. Co to? Sklepníček se patrně spletl, myslil, že jsem mu dal korunu. Musím hoča upozornit, že se mýlí! Přemýšlím o tom, ale neříkám prozatím nic, a pikolík stojí na špičkách před vagónem, v levici drží podnos a pravici mi sází do otevřené dlaně sto, sto dvacet, sto čtyřicet – do zlatky, a já pořád ještě držím. Hoch odchází. Divám se na peníze. Nutno přece zavolat za chlapcem, že se ošidil, nu ovšemže, je to má nejprimitivnější povinnost a je již ničemnost, že o tom vůbec uvažuji. Ale jak se dostanu do deseti na místodržitelství? Přijdu pozdě...! Hoch zachází.“ Komisař se znova usmál a řekl s jakýmsi veselým údivem: „Co bys tomu řekla: Já jsem si ti ty peníze nechal... Nu vidíš,“ dodal pak, „Šimek krade ve dne, já v noci, Šimek okrádá stát, já chudé pikolíky. Co o tom soudíš?“

„Co bych soudila? Že je to hloupý sen.“

„To si totiž také říkám, ale věc stojí za uváženou. Snad je moje takzvaná korektnost jen plodem dobré výchovy a po léta pěstěné vůle a snad jsem skutečně ve svém podvědomém nitru darebák. Pochybuji velice, že se opravdu poctivým lidem zdává, že šidí vřetatské pikoliky.“ To bylo řečeno půl vážně, půl žertem.

„Upokoj se,“ pravila paní Jarmila tímž tónem, „byl bys mu jistě těch devadesát krejcarů z domova poslal.“

„Nno...“ přemýšlel komisař o nově nadhozené možnosti, „já nevím, Jarmilko.“ A smál se. „Myslím, že bych se již byl styděl.“

### Řízené čtení (reflektivní dialog):

#### **Bylo vaše očekávání naplněno, nebo zklamáno?**

- Naplněno v tom smyslu, že se protagonista zaobírá sám sebou, ale netušili jsme, že prostředkem k tomu mu bude sen, navíc Jarmile vyjevený.
- Zklamáno. Mysleli jsme, že se protagonista bude obhajovat, a ne že připustí svoji podlost.

#### **Jakou informaci vysílá sen o povaze svého nositele?**

- Překvapivě protichůdnou k tomu, jak se Mach vidí či chce být viděn. Sen ho usvědčuje z přetvářky. Možná mu vzkazuje, že není tak charakterní, jak se domnívá nebo jak si vsugerovává.
- Protagonista je sice fakticky bez viny (v reálu nikoho neokradl), ale díky snu si uvědomuje, že kdyby měl příležitost a důvod, byl by podvodu schopen také. I on má k němu dispozice, které však potlačuje svou dobrou výchovou a pevnou vůlí.
- Teď mě napadá, že Mach se od Šimka příliš neliší. Šimek krade, protože potřebuje uživit velkou rodinu, Mach ne, protože toho nemá zapotřebí (je zajištěný), ale za jiných okolností by se podvodu dopustil také.

#### **Za jakých okolností?**

- Pokud by byla v sázce jeho čest. Nikdo mu přece nesmí vytknout ani to nejmenší, tedy ani nedochvilnost. Nemorálně by jednal paradoxně právě proto, aby si uchoval svou dobrou pověst.

#### **O čem to svědčí?**

- O pokrytectví.

#### **Z jaké části naší psychiky k nám sny přicházejí?**

- Z podvědomí (nevědomí).

Mezipředmětové vazby na psychologii: **Co víte o podvědomí či nevědomí? Kdo se v minulosti strukturou a fungováním psychiky zabýval? Co o tomto učení víte? Znalosti z psychologie byly posíleny krátkým, jen informačně nejnutnějším výkladem aktivizovaným otázkami. Z výkladu a společné diskuze vyplynuly následující závěry:**

- Podvědomí (neboli osobní nevědomí) je úložiště intuice, instinktů, pudů, ale také komplexů, potlačených či vytěsněných bolestných vzpomínek, traumatizujících zážitků.
- Podvědomí nelze racionálně ovládnout (jen částečně ho můžeme korigovat či potlačovat). Do jisté míry ovládá ono nás – naše chování, jednání, fyzické či duševní zdraví, promlouvá k nám například prostřednictvím snů. Sen je prostředkem sebereflexe.
- Oproti tomu vědomá část našeho já je formována výchovou, kulturou, náboženstvím, zkrátka socializací. Vědomí jedince si vytváří konstrukt vlastní identity (představu o sobě samém). Rolová povaha naší identity se odvíjí od charakteru situace, v níž se nacházíme.
- Sigmund Freud, zakladatel první vídeňské školy psychologie, objevil psychoanalýzu jako metodu zkoumání psychiky. Psychiku strukturuje na nevědomí, předvědomí (jakýsi „cenzor“ dovolí určitým informacím, jež vyhodnotí jako přípustné, vyjít z nevědomí na „práh“ vědomí; míra jejich zvědomění pak záleží na pozornosti, kterou k sobě připoutají) a vědomí. Klasifikoval tři složky osobnosti: id neboli ono, ego neboli já, superego neboli nadjá. Pudové id se řídí pouze principem slasti. Ovšem v procesu socializace je kroceno a korigováno dvěma regulačními mechanismy – egem, jež je racionální a porovnává přání id s realitou, dává jim sociálně akceptovatelnou formu, a superegem čili káravým hlasem svědomí.
- Na Freudovo učení navazuje jeho žák Carl Gustav Jung s teorií kolektivního nevědomí (s teorií archetypů). V hlubinné psychologii pokračoval též Alfred Adler.

***Vzhledem k tomu, že se logikou nemůžeme zmocnit iracionální (pudové) podstaty našeho já, můžeme kdy poznat celou svou osobnost a s určitostí říct, kdo jsme nebo kdo jsou naši blízcí?***

- Ne, nemůžeme.

***Propojení fikční a žité situace: Zneklidňuje vás skutečnost, že není možné se dobrat k úplnému poznání sebe samých či svých nejbližších? A chtěli byste znát pravdu o svém charakteru?***

- Zneklidňuje, ale popravdě bych se bála o sobě znát celou pravdu, raději ať zůstane zavřená. Řídím se podle hesla: Neptej se na věci, na které ve skutečnosti odpověď slyšet nechceš.
- Na jedné straně by bylo lákavé nahlédnout do svého podvědomí – pochopit vzorce svého chování, příčiny opakovaných chyb, na straně druhé bych se obával vypuštěných démonů, potlačené síly, která by mě mohla zničit. Podvědomí má své opodstatnění, ochrannou funkci.

- Spíše než abych se snažila kontrolovat něco, co nejde, své podvědomí, soustředí se na své vědomí, resp. na to, abych žila vědomě, tj. v souladu se sebou samotnou, se svými hodnotami. (Reakce na žakovskou odpověď: *To je velmi zajímavá odpověď. Někdy je však obtížné určit, jaké hodnoty jsou nám vnucovány zvnějšku tzv. společenskými programy a po čem toužíme doopravdy, z vlastní podstaty, z vnitřního nastavení naší osobnosti. A právě ta tenká, takřka neviditelná hranice mezi společensky nařizovaným či zakazovaným a potřebami vlastního nitra se stává předmětem Machova zájmu, když si klade otázky týkající se morálky.*)

### Textová ukázka č. 1 (třetí část):

*Mezitím docházeli k cíli své cesty: na dolní náměstí a k hostinci U Tří lip.  
Dnes byl pátek a v ten den se scházela do hostinské zahrady úřednická společnost a maloměstská honorace na partii kuželek.  
Komisař Mach žáril na svou ženu, která se v jeho nepřítomnosti (během jeho hodů koulí) dobře baví, směje se žertům svého společníka, s nímž v kuželnické boudě sedí u stolu.  
Nebudu se již nikdy smát! - mu řekla.  
Vždyť je to lež, tato věta, slovo za slovem lež! Což věří, že od ní chce, aby se nesmála? Ne; není hloupá.  
Proč mu tedy říká takové nepravdivé věci? A neví ani, že jsou nepravdivé!  
Komisař Mach sebou zlostně hodil na bok a snažil se usnout. Ale bylo to marné. Zahrada se svítilkami v zeleni stromů a osvětlený kuželník se mu znova zjevovaly.  
Kdo je tato žena, s níž žije již dvě léta pod jednou střechou?  
Ano! To je právě to, že to neví!  
Je dobrá, nebo jen hodná? Je věrná, nebo jen oddaná? Miluje, nebo je jenom něžná?  
Ano! To je to právě, že to neví!  
A nikdy nevěděl. A ona sama to o sobě také neví a to je ze všeho nejhorší.  
Eh! Marné otázky! Stokrát již položené a stokrát nerozřešené. Spát, komisaři Machu!  
Obrací příkrývku chladnější stranou na tělo, zabořuje hlavu do podušek a snaží se nemyslet. Počítá do sta a zase zpět. Marně. Do jeho číslic mu zní její smích z kuželnické boudy. A opět otázky. Dvě léta se jimi už mučí.*

(Textová ukázka č. 1 vzata z první kapitoly *Osvětlená zahrada.*)

### Řízené čtení (reflektivní dialog):

#### ***Co vás na ukázce nejvíce upoutalo?***

- Přijde mi nesmyslné zaměstnávat se otázkami typu: „Je dobrá, nebo jen hodná? Je věrná, nebo jen oddaná? Miluje, nebo je jenom něžná?“ A také mě překvapuje, že tyto otázky po lidské povaze a emocích si klade komisař Mach, byrokratický typ člověka.
- Ale právě v tom je zakopaný pes! Mach chce mít ve všech věcech pořádek a dráždí ho, že v oblasti lidské psychiky to nejde. Nejenže nemůžeme poznat toho druhého (Mach svou ženu), ale navíc nemůžeme beze zbytku poznat sami sebe. Mach zdůrazňuje, že ani Jarmila neví, kdo je, a to je ze všeho nejhorší.

***Jakou významovou nuancí cítíte ve slovech „věrná“ a „oddaná“? Na co se vlastně Mach sám sebe ptá? Co ho trápí?***

- Ptá se: Je věrná (absolutně – myšlenkami, představami, touhami), nebo jen oddaná (protože to od ní očekává společnost)? (Reakce na žákovskou odpověď: *Opět se tak dostáváme k provokativní otázce o hranici, která v psychice člověka dělí niterně cítěné od společensky vynuceného a která racionálně založeného Macha znejišťuje, zneklidňuje.*)

***Kdo k nám ve třetí části vybrané ukázky mluví? A jakou vypravěčskou formou je román psán?***

- Román je psán er-formou, ale takovou „divnou“.

***V čem spočívá jinakost er-formy?***

- V určitých pasážích nevíme, kdo k nám mluví, jestli vypravěč nebo sám hrdina. (V reakci na žákovské odpovědi byl žákům objasněn vypravěčský typ reflektora, který se vyznačuje subjektivizovanou er-formou zpřístupňující protagonistovy myšlenky a pocity. Žáci byli seznámeni s polopřímou řečí coby typem vnitřního monologu vyjádřeným v er-formě.)

***Proč myslíte, že Olbracht pro svůj román volí právě tento způsob vyprávění (rozsáhlé přímé řeči, polopřímé řeči)?***

- Chce, aby vynikla perspektiva hlavního aktéra a čtenáři se tak co možná nejvíce odkrylo jeho nitro.

***Proč myslíte, že nebyl užít vševědoucí vypravěč, který by zprostředkoval záznam myšlenek postav?***

- Vyprávění by trátilo, nebylo by tak sugestivní, autentické.

***O který žánr zřejmě jde? A podle čeho tak usuzujete? (Nápomocné otázky: *Jakými otázkami se zabývá hlavní hrdina? Pro který žánr je příznačný akcentovaný motiv snu coby vstupu do lidského podvědomí? Jakým způsobem je realizována sonda do protagonistovy mysli?*)***

- O psychologický román. Soudím podle toho, že se protagonista zabývá sám sebou či svou ženou, resp. obecně lidskou psychikou a povahou. Zajímá ho, čeho člověk je nebo by byl za jistých okolností schopen, například kdyby ho neusměřňovala výchova. Velká pozornost se věnuje snu coby prostředku sebereflexe. Subjektivizované vyprávění koresponduje s psychologickým rozměrem prózy.

Námět k tvořivé, konkretizační činnosti (metoda vypravěčské transformace): ***Vámi vybranou textovou pasáž přepište do ich-formy. A hlasem žárlivého, podezřivého komisaře Macha ji přečtete.***

Opodstatnění tvůrčího úkolu: Pro psychologickou prózu je příznačné, že introspekce duševních pochodů se děje prostřednictvím buď subjektivizované er-formy reflektora, nebo ich-formy přímého vypravěče. Zadáání tvůrčího úkolu tedy vychází ze žánrových aspektů psychologické prózy, které mají být poznány.

Reflexe tvůrčího úkolu: ***Srovnejte obě verze textu z aspektu žánrových potřeb. Jakou změnu původní text prodělal? Jaké pocity jste v rolové stylizaci zažívali?*** (Tvořivý úkol se z časových důvodů nepodařilo realizovat.)

## 2. vyučovací hodina

### Textová ukázka č. 2:

Komisař Mach je slepý. Ani operace mu nedokázala zachránit zrak (byl již zanícený nerv i pravého oka).

„Rozejdeme se, Jarmilko! (...) Rozuměj mi: Není to snad oběť, kterou chci přinést já, slepec a mrzák, tobě, zdravé a životaschopné ženě. Ne. Je to oběť, kterou žádám já od tebe a o kterou tě prosím ve jménu svého osudu a ve jménu naší lásky...“

„Zase mne mučíš,“ zasténala slabě u jeho nohou.

Ale on jako by neslyšel:

„Chtěl bych mít jazyk apoštolů a chtěl bych znát slovo, které by ti to řeklo. Jarmilko, duše moje, poslechni mne! Jaký to bude život? Peklo, Jarmilo, pochop přece! Víš, že ti nevěřím. Ne své Jarmilce, ale Jarmile ženě že nevěřím. Střežil jsem tě jako vězeň svého žalárníka, hlídal jsem každý tvůj pohyb, jako zbabělý pohyby svého nepřítele, každý tvůj pohled a hnutí ruky, a nevěděl jsem nic a nevěřil jsem ti. Teď jsem slepý, Jarmilo. Rozumíš, co to je, chtít hádanku, kterou nebylo možno rozluštit všemi smysly, řešit teď pouze sluchem, zoufat si nad tajemstvím šustotu tvého šatu, vrznutím dveří, barvou tvého hlasu a tichem, které na mne křičí? To jsou muka, Jarmilo. Muka moje a muka tvá, neboť i tobě bude se mnou těžko. Zbav nás jich! Rozejdeme se, Jarmilo! Bude ti lépe beze mne a zapomeňš. Také mně bude lépe a také já zapomenu. Najdu si radosti života a dám mu účel. Najdu, zabezpečuji tě. Ale to mohu jen bez tebe. S tebou nic, neboť jsi-li mi po boku, dovedu myslit jen na tebe... Slyšíš mne, Jarmilo?“

Jarmila plakala.

„Ne, ne, neslyším tě a neposlouchám tě. Vím jen, že tě miluji a že od tebe nikdy neodejdu; všude budu s tebou, a utečeš-li mi, půjdu za tebou.“

Objímala mu nohy. Sesunul se a poklekl do tmy k ní. Pevně se objali.

„Jarmilo!“ A jeho hlas se chvěl. „Odejdi!“

„Karlouši!“

„Odejdi!“ šeptal zoufale. „Zapřísahám tě!“

Tak skončila vážná rozmluva, na kterou se tak dlouho připravoval. Ale její osudovosti si byl jen on vědom.

Manželé se nerozešli.

Nový život! To bylo heslo, které ona udala. A do Prahy, kde bude Karlovi lépe než zde, ve venkovské osamělosti. Přepadla ji náhlá energie.

(Textová ukázka č. 2 vzata z druhé kapitoly *Skuhralův citát*.)

### Řízené čtení (reflektivní dialog):

***O čem jsme četli? Ve zkratce reprodukuje děj.***

- Žáci volně reprodukují textovou situaci.



Metoda trojitého zápisníku:<sup>129</sup> ***Která pasáž, která konkrétní část z replik postav, příp. který obraz vás nejvíce zaujal? A proč? Jak vybrané části rozumíte?***

- Zaujala mě protagonistova motivace k rozchodu se svou ženou. Mach Jarmile říká, ne já tobě, ale ty mně přineseš oběť. Pochopil bych, že protagonista coby slepec nechce být pro svou ženu přítěží, ale zde to funguje opačně, on nechce být zatěžován Jarmilou, konkrétně mukami žárlivé představivosti. Myslí v první řadě na sebe! Je sobecký a žárlivý.
- Mach předestírá důvody k rozchodu, vyjmenovává jeho pozitiva. Mluví k Jarmile, a přitom používá hlavně první osobu. To znamená, že víc než k ní mluví k sobě a o sobě. Myslí pouze na svůj osud.<sup>130</sup>
- Mě zase udivuje (v pozitivním slova smyslu) ta přímost: „*Víš, že ti nevěřím.*“ V ní poznávám Macha z předchozí textové ukázky (kapitoly), který si velmi zakládá na čestnosti a poctivosti. Přestože jsou Machovy motivace k rozchodu sobecké, jedná se svou ženou na rovinu, nic před ní nezastírá. Jarmila zná mužovu žárlivost, a tudíž si myslím, že svým rozhodnutím zůstat v manželství na sebe bere alespoň částečnou odpovědnost za další průběh jejich vztahu (nového života).
- Mě nejvíce zaujala pasáž, kde protagonista říká, ne své Jarmilce, ale Jarmile ženě nevěřím. Mach věří Jarmilce – manželce, která je k němu laskavá, ne náhodou je zde užita zdobně jména, ale ne Jarmile – nevyzpytatelné ženě. Jaksi apriorně nevěří, že by žena ze své pudové podstaty mohla být věrná. (V reakci na tento čtenářský postřeh byla pozornost žáků směřována zpět k předchozí ukázce, v níž si Mach klade otázku: „Kdo je tato žena (...)?“ A odpovídá si, že neví. V tom zřejmě tkví jeho prokletí. Nedokáže totiž důvěřovat někomu, o kom neví vše. A vzhledem k tomu, že není možné o člověku vědět vše, tak z principu lidem, ani těm nejbližším /nebo právě těm nejbližším/ nedůvěřuje. Tato diskuze pak plodila další obsahy. Například jeden žák hovořil

---

<sup>129</sup> Metoda podvojného deníku či trojitého zápisníku žákům umožňuje reflektovat text již v průběhu jeho prvního čtení. List papíru (stránku v sešitě) si žáci rozdělí na dvě, příp. tři části (dle zvolené metody). Do prvního sloupce zapisují textové pasáže, obrazy, výrazy, které je zaujaly. Do druhého sloupce píšou důvod, proč je vybrané jevy/repliky/obraty zaujaly, komentují, jak jim rozumí, jaké otázky v nich vyvolávají. Do třetího sloupce (v případě trojitého zápisníku) si žáci zaznamenávají názory, interpretační postřehy (týkající se těch vybraných citací) svých spolužáků či učitele, mají tak možnost korekce svých původních prekonceptů, možnost konfrontace s jinými interpretačními výklady. Společná reflexe textu se odvíjí od jeho úvodní části a pokračuje v chronologické posloupnosti. Inspirační zdroj: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=516>

<sup>130</sup> Tato odpověď je zvláště zajímavá, poněvadž patří žákovi s Aspergerovým syndromem /zároveň s nadprůměrnou inteligencí/, jenž má potíže s vyhodnocováním emocí, představivosti i s interpretační činností, zejména u uměleckých textů, které od recipienta přímo vyžadují překročení doslovného významu. Učení daného žáka je založeno především na memorování faktů, nadefinovaných jednoznačností. Skutečnost, že literární díla se otevírají různému přečtení, jež se dokonce může mjet s literárněvědnými výklady v učebnicích, ho velmi zneklidňuje. Zmíněný žák dospěl k poznání o protagonistově sobeckosti přes formální stránku jazyka, v níž ich-forma dominuje nad du-formou, což si protirečí s faktem, že hovor je směřovaný k druhému.

o „nekompletnosti vztahu“. Vyjádřil se v tom smyslu, že Mach nedokáže přijmout Jarmilu celou, tj. i s tím, co o ní neví. Tyto postřehy byly v rámci metody trojitého zápisníku poznamenávány do třetího sloupce.)

- Myslím si, že rozhovor postav je dost „genderově nevyvážený“. Jarmiliny repliky jsou dost krátké. (Reakce na žakovskou odpověď: *Proč myslíte, že tomu tak je? Proč autor nechce, abychom znali Jarmiliny myšlenky a pocity?* Společně jsme pak objevovali důvody autorova tvůrčího záměru psát dílo monograficky laděné. Dané odpovědi byly vepisovány do třetího sloupce trojitého zápisníku. Například: Utajení Jarmilina nitra umocňuje protagonistovu nejistotu v otázkách lidské psychiky.)
- Mně se líbí obraz „tichem, které na mne křičí“. Vnímám v něm myšlenky, které okupují protagonistovu mysl.
- Já nerozumím obrazu: „Střežil jsem tě jako vězeň svého žalárníka.“ Významy jednotlivých slov si protirečí. Jak může vězeň střežit žalárníka, svého věznitele? Vždyť to nedává smysl.

***Pojďme se nad položenou otázkou zamyslet. Co z protagonisty dělá vězně? Čím nebo kým se cítí být vězněn?***

- Macha vězní žárlivost. Šíravé myšlenky mu berou klid, svobodu a činí z něj vězně. A Mach pak z této pozice střeží Jarmilu, neboť ji viní za svůj neklid. Navíc protagonistovu žárlivost umocňuje slepota.

***Je tedy Machovým žalárníkem Jarmila?***

- Ne. Je jí Machova sobecká a podezřívavá povaha. Kdyby hrdina žil s jinou ženou, vzorec jeho chování by se s největší pravděpodobností opakoval.

***K čemu podle vás odkazuje titul románu Žalář nejtemnější? Naplnilo se vaše očekávání z úvodní evokace?***

- Ke slepotě. Slepota uzavírá Macha v něm samém. Tma je mu žalárníkem, on pak jejím vězněm.
- K žárlivosti. Paranoii. Mach „vidí“ jen to, co je logické, a tudíž to, co logické není (láska), ho mate, vězní, pronásleduje. Bojí se toho, co neumí poznat, bojí se lásky.
- K myslí trýzněné otázkami, jež si hrdina kladl dávno předtím, než oslepl. K věčné nejistotě.
- K samotě, do které se před okolním světem uzavírá, poněvadž nikomu nedůvěřuje, ani vlastní ženě.

*A nyní vám prozradím, jak si na tuto otázku odpovídá sám protagonista. Svému mladému příteli, studentu Královi, se kterým se seznámil v Praze a který mu v jeho osamocení dělá společníka, svěřuje: „Ne slepota, ne žárlivost, ale láska je žalář nejtemnější.“ A pokračuje v tom smyslu, že láska je jen uměle vytvořený pojem, pod kterým se ve skutečnosti skrývá pud k zachování lidského rodu, a měl by se proto regulovat kulturou jako ostatní pudy spojené se zachováním jedince – pud jíst a pít. Žádný z básníků přece neopěvuje žravost a pijanství, tak proč lásku, která z nás dělá otroky, olupuje nás o svobodu a rozum, ptá se Mach. „Je po svobodě. Chtěl byste myslit, chtěl byste jednat, chtěl byste žít – nelze. Jste v žaláři a nemožno ven. Láska vás omámila, ohlušila a oslepila, vyplnila svět a kromě ní není... To je ten žalář nejhorší a nejtemnější...!“ (Ukázka vzata z páté kapitoly *Olověný mrak*.)*

***Co o protagonistových názorech soudíte? Souhlasíte s nimi, nebo naopak s nimi polemizujete?***

- Nemyslím si, že lásku lze redukovat jen na sex primárně zacílený k plození. Tím, že jsme civilizovaní, má pro nás rovněž emoční či duchovní přesah, kterým se lišíme od zvířat.
- Mě udivuje, že Mach mluví o lásce, když má rád jen sám sebe.

***Proč myslíte, že lásku, resp. tu její pudovou podstatu, chce protagonista regulovat kulturou?***

- Vnější (společenské) projevy lásky (vyznání, namlouvání) byly korigovány v každé době, a to společenskou etiketou, církví. Ovšem protagonista chce vnést řád i do pudové podstaty lásky, neboť věří, že jen tak nebude její síla ovládat člověka, ale člověk ji. A tudíž nebude tak velký důvod k žárlivosti. Je to dost utopická představa.

***Jsou jména aktérů, Karel Mach a Jarmila, nahodilá, nebo jsou vybrána záměrně, tj. s významovou motivací?***

- Jméno Karel Mach připomíná jméno Karla Hynka Máchy a Jarmila básníkovu hrdinku z Máje. Obecně se ví, že Mácha byl velmi žárlivý. A jeho protagonista Vilém dokonce ze žárlivosti spáchá zločin a je odsouzen k trestu smrti. Motivy žárlivosti a žaláře propojují obě díla.

**Metoda předvídání: Jak myslíte, že vztah protagonistů skončí?**

- Možná se Karel Mach po vzoru Viléma také dopustí zločinu ze žárlivosti. Nebo Jarmila spáchá sebevraždu, poněvadž neunesou soužití s žárlivým Machem. Možná jsou Olbrachtovy postavy další nositelé tragického osudu hrdinů z Máchova Máje. (Žáci byli obeznámeni s tím, že odpověď na jejich anticipované obsahy jim nepřinese další textová

ukázka, nýbrž četba celého románu. K tomuto řešení bylo přistoupeno z důvodu motivačního.)

### 3. vyučovací hodina

Zasazení do dějového kontextu: Komisař Mach se v polospánku či halucinační vidině ocitne před imaginárním soudcem.

#### Textová ukázka č. 3 (první část):

*A pak šly bezesné noci, kdy Jarmila klidně po jeho boku oddechovala a on cítil nenávist k ní a touhu zardousit ji. A: „Zardousit?“ vysmíval se sám sobě. „Ted?“ ... Hodiny mijely a on se stravoval odporem k sobě samému.*

*(...)*

*Ne. Nikoho není. Je sám, jako jím vždy byl. Sám žalobcem, soudcem i odsouzeným.*

*„Jaké máte důkazy, pane žalobce?“ zeptal by se ho soudce, který nikdy nebude. Co by odpověděl? Zahryzl by se vzdorovitě do rtů a mlčel by?*

*„Jaké máte důkazy, pane žalobce?“ ptá se ho soudce, který není.*

*Ale ne! Ten soudce jest! Komisař Mach ho vidí jasně. (...)*

*Podrobí se mu komisař Mach? Ano. Nemá chuť zahrýzti zuby do rtů, mlčet a stát se z žalobce obžalovaným. Obhájí svou věc i před šedivým soudcovským rozumem.*

*(...)*

*„Žena často vychází beze mne, k přítelkyni pryč nebo k švadleně, a vracívá se svěží, veselá, plná životní energie, kterou předtím neměla.“*

*„Odchází proti vaší vůli?“*

*„Ne. Sám ji posílám, aby se šla osvěžit.“*

*„Zjistil jste někdy, že byla jinde, než vám udala?“*

*„Jak mohu? Jsem slepý, pane rado, a přítelkyně by mne obelhala stejně, jako mne obelhává žena a služka.“*

*„Co ještě?“*

*„Její názory jsou takové, že opravňují podezření.“*

*„To by bylo tedy něco. Jaké jsou její názory?“*

*„Neříkat nepříjemné věci.“*

*„Jak se jeví tyto názory v praxi?“*

*„Schovala přede mnou psaní svého ctitele z mládí - snad jen ctitele - a zapřela, že jí při divadelní zkoušce partner políbil ruku. A to jsem viděl... Ostatně... ostatně mne také vodivala na koncerty vojenské kapely.“*

*„To je vše?!“*

*„Totiž... Naposled vám to nestačí, pane rado?!“*

*„Vysvětlíte mi, pane žalobce, jak je při vaší inteligenci možno nechápat, jak směšné je vše, co jste mi zde přednesl. To nazýváte důkazy?“*

*(...)*

*„Což nechápete, soudce, že vám nemohu podati důkazy, jimž byste ve své stupidní moudrosti rozuměl? Nevidíte, že jsem slepý? Nechápete, že ve tmě je možno klamat člověka v jeho přítomnosti? V mém vlastním bytě, v mé vlastní ložnici, na mém vlastním loži? Že je možno, že se rozplývám láskou k ní, chvěji se něhou, říkám jí sladká slova, a v témž okamžiku dva kroky ode mne, že ji někdo líbá a ona že mne neposlouchá a přivírá oči v rozkoši stupňované mou přítomností? Což nechápete, soudce, že jsou to muka takto žít, že nelze takto žít, že nelze, nelze?“*

*Komisař Mach cítí, že ulehčil svému srdci. Ulevilo se mu, že našel tuto formuli. Napětí nitra povoluje a do očí mu vstupují slzy. Slzy nad jeho neštěstím; jeho velkým neštěstím.*

*Soudce mlčí. Ano, neboť co by mohl říci?*

*Soudce mlčí a komisař Mach tiše slzí. Hle, jeho pýcha povolila a on slzí.*

*Náhle pozvedá k soudci oči.*

### Řízené čtení (reflektivní dialog):

#### ***O čem jsme četli?***

- Komisař Mach chce od imaginárního soudce potvrdit oprávněnost své podezíravosti vůči Jarmile, chce, aby byla usvědčena z nevěry. Soudce však namísto toho předkládané důkazy zpochybňuje.

#### ***S jakými pocity se protagonista potýká?***

- Komisař Mach, který střeží zákon, se najednou ocitá na hranici zločinu, potýká se s agresivními představami, jež ho nabádají k zardoušení vlastní ženy. Jednak nenávidí Jarmilu, která v něm žárlivost bezděčně probouzí, jednak opovrhuje sám sebou, neboť i on má v sobě temnou stránku.
- Mně přijde, že právě tuto stránku v sobě ironizuje nebo bagatelizuje, že k ní zaujímá „ironicko-flegmatický“ postoj. Obrazu sebe coby vraha se vysmívá. Ptá se, proč by Jarmilu rdousil TEĎ. Onomu TEĎ rozumím jako momentu, kdy ještě nemá v rukou důkazy. Jako kdyby potlačoval své představy ne pro jejich agresivnost, ale pro jejich iracionalitu, nelogičnost.
- Žárlivost však pro svou existenci nepotřebuje důkazy, ta prostě je. Sama je iracionální.
- Žárlivost „upletla bič“, jakousi bludnou představu, kterou se Mach snaží zracionalizovat.
- Mach je typem samotáře. Říká: „Nikoho není. Je sám, jako jím vždy byl.“

#### ***Kdo nebo co myslíte, že je oním soudcem?***

- Mohl by to být zbytek Machova střízlivého uvažování. Hrdina si de facto (alespoň do jisté míry) uvědomuje pošetilost svého chování. Avšak navzdory rozumovým argumentům ze sebe dělá oběť upadající do sladkobolné sebelítosti.
- Soudce je de facto svědomí, před kterým se Mach snaží ospravedlnit.

#### ***Jakou funkci připisoval Sigmund Freud svědomí? Nebo jak sami byste definovali svědomí?***

- Svědomí vnímám jako sebereflexi, ozývající se vinu v nás.
- Sigmund Freud hovoří o superegu, jež má kontrolní, jakousi dozírací funkci nad naším já.
- Superego je soudcem, který má rozsoudit spor mezi idem a egem.

#### ***Metoda předvídání: Jak myslíte, že bude znít verdikt Machova soudce (svědomí)? Podle čeho se tak domníváte?***

- Myslím, že Mach bude odsouzen. Hned na začátku ukázky se píše, že je žalobcem, soudcem i odsouzeným. Navíc svědomí lze jen těžko umlčet nebo přechytračit.
- Nesouhlasím. Žárlivost je u Macha silnější než zdravý rozum. Mach soudcův verdikt, ať bude jakýkoliv, nepřijme.

- Také si myslím, že Mach si svého svědomí všímat nebude. Tak drastické poznání sebe samého by ho zničilo. Neunesl by tlak obojího, tj. svědomí i paranoi. Potlačí svědomí.
- Navíc soudcův rozsudek (či odsudek) neznamena, že se Mach změní.
- Mach věří, že je spravedlivý, tudíž hlas, který by ho přesvědčoval o opaku, nepřijme.
- Nebo ho právě děsí, že by ten hlas mohl mít pravdu, kterou si nechce připustit, a tak ho umlčí, vytěsni.

Metoda tvůrčího psaní (tvorba monologu): *Napište soudcův monolog (verdikt) adresovaný Machovi.*

Ukázky z žákovské tvorby:<sup>131</sup>

*„Komisaři Machu, vy jste byl slepý ještě před tím, než jste skutečně oslepl. Neviděl jste, že k lásce je potřeba dvou lidí, a ne jen sebe samého. Teď už je ale příliš pozdě na to, abyste prozřel. Jste nadobro slepý.“*

Petr Z.

*„Dobře, Machu, pokud ti tyto důkazy, ač malicherné a vyfantazirované, stačí, odsud' Jarmilu, zavrhni ji. A zachraň sám sebe! Protože pokud tak neučiniš, bude tě tento soud trápit do konce života.“*

Vladimír S.

*„U tohoto soudu nejde o to, že jste slepý a nemůžete kontrolovat každý pohyb své ženy, ale o to, že byste neměl cítit potřebu ho kontrolovat. V lásce by mělo jít v první řadě o důvěru. Dokažte své manželce, že jí věříte. Poté bude zářit energií i v místnosti s vámi, nejen se svými přítelkyněmi.“*

Dominika D.

*„Pane Machu, sám dobře víte, že Vaše důkazy nebudou nikdy založené na čistém rozumu, abych mohl svůj verdikt naklonit na Vaši stranu. Vaše žena je to jediné, co Vám zůstalo, nezatemňujte si oči ještě více svým strachem, paranoií, která bude Vaše vězení dále a dále zamykat do už tak stísněného nitra.“*

Lucie U.

---

<sup>131</sup> V tvořivých výstupech žáků byl opraven místy chybný syntaktický pravopis.

*„Je tohle opravdu to, co chceš? Takhle chceš žít? Tvoje žena tě miluje a láska žádný rád nemá. Láska je unikátní, umění milovat je darem z nebes. Nač tedy být láskou svazován?“*

Vilém Ž.

*„To víš, fěr to není a v právu vlastně jsi. Ale zeptej se sám sebe, jestli odsouzení Jarmily by bylo správné, jestli by bylo morální. Sám moc dobře víš, že ne. Navrhuji ti tohle. Namísto toho, abys seděl u stolu a hrál hru, kterou nemáš rád, co takhle kdybys přestal, zvednul se a odešel? Ušetřil by sis trpkou prohru. Skonči to. Ale čestně!“*

Benjamin Š.

*„Chápu Vás,“ odpoví soudce nakonec, „ale v právu nejste. Důkazy, které tady předkládáte, nejsou nic víc než zrnka pravdy doplněné velkou dávkou fantazie. Slepota vám zakryla svět takový, jaký je, a vy si ho přizpůsobujete svým domněnkám a představám.“*

Anička L.

*„Nechal ses příliš unést vlastními pocity a sobeckou žárlivostí. Nemáš právo soudit svou ženu, neboť celou dobu, ač si namlouváš něco jiného, bereš ohledy jen sám na sebe. Jsi zaslepen pocitem, který naivně nazýváš láskou. Ale řekni mi, jak můžeš Jarmilu milovat, když jsi ochoten své štěstí upřednostnit před jejím?“*

Michal S.

*„Pane žalobce, cožpak by vás mohlo cokoli, co bych řekl, přesvědčit o nevině vaší ženy? Ať už bude můj verdikt znít jakkoli, vy stále budete trvat na svém, ačkoli k tomu nemáte žádný pádný důkaz. Přesto vás vybízím: Zanechte zloby a žárlivosti vůči vaší ženě.“*

Petra K.

*„Za vaše pohrdání věcmi rozumu i emocí, čímž jste se zpronevěřil lidství, vás odsuzuji k osudu horšímu než slepota. Paranoia, to je odsouzení k věčné temnotě a zapomenutí ve vyhnanství lidského id. Neboť ona sama je pud, který se naučil pýše a pokusil se ovládnout ego, a to se nedá odpustit.“*

Petr Sch.

### Textová ukázka č. 3 (druhá část):

*Co to?  
Soudce není dojat, soudce není přesvědčen?  
(...)  
„Nehrejte zde komedii, komisaři Machu, komisaři Machu, vy sobecký, požívačný člověče, vy - lháři!“  
(...) A soudce se zdvihá a jde pomalým krokem k němu, pomalým a obřadně důstojným. Staví se před něho a komisaři probíhá lebkou a zády mráz. Cítí, teď že bude vyneset rozsudek.  
„Vzpomínáte si na všetatské nádraží, komisaři Machu?“  
Podivno! Komisař jakoby náhlým vnuknutím si vzpomíná na všetatské nádraží a na událost, kterou má soudce na mysli.  
„Ošidil jste tam chudého pikolika o korunu osmdesát haléřů. Vy, komisaři Machu, jste slušný člověk jen navenek...“ přísne oči se vbodávají svou modrostí do bezmocného mozku komisařova a ukazovák soudcovy ruky, dlaní vzhůru obrácené, se pomalu tyčí, „... ale ve své duši jste podlec. Ro-zu-mí-te mi pře-ce, komisaři Machu?!“*

(Textová ukázka č. 3 vzata z čtvrté kapitoly *Budu ti předčítat.*)

### Řízené čtení (reflektivní dialog):

#### ***Bylo vaše očekávání naplněno nebo zklamáno?***

- Žáci odpovídají individuálně ve vztahu ke svým tvořivým anticipacím.

#### ***Okomentujte soudcovu závěrečnou řeč.***

- Mach je vlastním svědomím obviněn ze sobectví, lži a přetvářky: „Vy, komisaři Machu, jste slušný člověk jen navenek (...), ale ve své duši jste podlec.“
- Téma přetvářky je krásně vyjádřeno v soudcově replice: „Nehrejte zde komedii, komisaři Machu (...)!“
- Soudce obviňuje Macha ze sebeklamu, z představy o lepším já, kterou si o sobě vytvořil, aby sám se sebou mohl vyžít.

#### ***Zkuste zformulovat téma románu.***

- Téma žárlivé, sobecké, uzurpátorské lásky;
- Racionální nepoznatelnost lidské mysli;
- Rozpor mezi tím, jací jsme a jací si myslíme, že jsme; Téma sebeklamné a sobecké přetvářky;
- Dopad vnitřních běsů na člověka;
- Samotáři ve vztahu;

### Metoda životabásně:

Jsem (dvě vaše vlastnosti)

Chci se dozvědět, (něco, co vás právě v tyto dny zajímá)

Slyším (co vám tolik zní v uších)

Vidím (před svým vnitřním zrakem)

Toužím po (nějaké opravdu vysněné věci)

Jsem (dvě vaše speciální vlastnosti – opakuje se první řádek)



Tvářím se, že jsem (co skutečně předstíráte)  
Prožívám (cit či pocit ve vaší fantazii)  
Dotýkám se (něčeho pomyslného)  
Dělám si starosti o (něco skutečně naléhavého)  
Pláču nad (něčím, co vás činí vážně smutnými)  
Jsem (dvě vaše vlastnosti – opakuje se první řádek)

Dobře rozumím, že (něco, co vážně dobře znáte)  
Tvrdím, že (něco, v co skutečně věříte)  
Sním o tom, že (něco, o čem se vám jenom sní)  
Snažím se (něco, o co vám vážně jde)  
Doufám, že (něco, na čem vám skutečně záleží)  
Jsem (dvě vaše vlastnosti – opakuje se první řádek)

### Ukázky z žakovské tvorby:

Karel Mach

Jsem *strohý a utrápený*  
Chci se dozvědět, *jsem-li opravdu spravedlivý*  
Slyším *cinkot vřetatských mincí*  
Vidím *nevinný obličej pikolíkův*  
Toužím po *kontrole nade vším, co se mne týká*  
Jsem *strohý a utrápený*

Tvářím se, že jsem *přímý*  
Prožívám *rozervanost*  
Dotýkám se *s bázní svého svědomí*  
Dělám si starosti o *svůj rozum*  
Pláču nad *ztraceným zrakem*  
Jsem *strohý a utrápen*

Dobře rozumím, že *nemůžu ovládat všechno*  
Tvrdím, že *hlavní je být čestný*  
Sním o tom, že *budu v harmonii se sebou samým*  
Snažím se *zapomenout na zážitek s pikolíkem*  
Doufám, že *se vyléčím*  
Jsem *strohý a utrápený*

Marie K.

Karel Mach

Jsem *slepý a žárlivý*  
Chci se dozvědět, *jak se vyprostit ze spárů podvědomí*  
Slyším *hlasy, které si navzájem šeptají*  
Vidím *stíny, jak se přede mnou skrývají*  
Toužím po *vysvobození*  
Jsem *slepý a žárlivý*

Tvářím se, že jsem *naprosto vyrovnaný*  
Prožívám *záchvěvy nenávisti*  
Dotýkám se *hrany mezi skutečným a fantazií*  
Dělám si starosti o *správnost svých úsudků*  
Pláču nad *svou nemohoucností*  
Jsem *slepý a žárlivý*

Dobře rozumím, že *se člověk nikdy nezmění*  
Tvrdím, že *mě rozum ještě neopustil*  
Sním o tom, že *uvidím za hranice svého nitra*  
Snažím se *opustit krajiny ireálna*  
Doufám, že *najdu cestu ze svého zajetí*  
Jsem *slepý a žárlivý*

Ondřej D.

Karel Mach

Jsem *zásadový, ale i sobecký*  
Chci se dozvědět, *zda je mi žena věrná, nebo jen oddaná*  
Slyším *hlas svého svědomí*  
Vidím *Jarmilu v cizí náruči*  
Toužím po *poznání lidské mysli*  
Jsem *zásadový, ale i sobecký*

Tvářím se, že jsem *spravedlivý*  
Prožívám *rozkol své osobnosti*  
Dotýkám se *mříží svého nitra*  
Dělám si starosti o *věrnost své ženy*  
Pláču nad *nekontrolovatelností lidského podvědomí*  
Jsem *zásadový, ale i sobecký*

Dobře rozumím, že *dále už to nevydržím*  
Tvrdím, že *jsem uvězněn ve svém nitru*  
Sním o tom, že *znovu spatřím její tvář*  
Snažím se *nedat své pocity najevo*  
Doufám, že *se o sobě dozvím pravdu*  
Jsem *zásadový, ale i sobecký*

Lucie U.

Karel Mach

Jsem *rozporuplný a nešťastný*  
Chci se dozvědět, *jak dostat věci pod kontrolu*  
Slyším *svoje svědomí*  
Vidím, *jak mě podvádějí*  
Toužím po *nastolení řádu*  
Jsem *rozporuplný a nešťastný*

Tvářím se, že jsem *spravedlivý a morální*  
Prožívám *žárlivost*  
Dotýkám se *falešné dokonalosti*

Dělám si starosti o své oči  
Pláču nad *sebou samým*  
Jsem *rozporuplný a nešťastný*

Dobře rozumím, že *nejsem tím, kým se zdám být*  
Tvrdím, že *láska je mi přítěží*  
Sním o tom, že *se osvobodím*  
Snažím se *umlčet pochyby*  
Doufám, že *najdu důkazy pro svá tvrzení*  
Jsem *rozporuplný a nešťastný*

Benjamin Š.

Karel Mach

Jsem *žárlivý a podezřívavý*  
Chci se dozvědět, *co se skrývá v temnotě*  
Slyším *šelest šatů*  
Vidím *stíny jiných mužů*  
Toužím po *jistotě*  
Jsem *žárlivý a podezřívavý*

Tvářím se, že jsem *morální*  
Prožívám *samotu*  
Dotýkám se *zapovězené části lidské mysli*  
Dělám si starosti o *svou pověst*  
Pláču nad *nevědomostí*  
Jsem *žárlivý a podezřívavý*

Dobře rozumím, že *se mají dodržovat pravidla*  
Tvrdím, že *láska je pud jako hlad*  
Sním o tom, že *ho člověk ovládne a dá mu řád*  
Snažím se *udusit pravdu o svém já*  
Doufám, že *se vymotám z žaláře nejtemnějšího*  
Jsem *žárlivý a podezřívavý*

Dominika D

Karel Mach

Jsem *žárlivý a paranoidní*  
Chci se dozvědět, *zda mě má žena miluje*  
Slyším *skřípot otevírajících se dveří*  
Vidím, *jak má žena odchází*  
Toužím po *tom, aby byla odsouzena za nevěru*  
Jsem *žárlivý a paranoidní*

Tvářím se, že jsem *solidní*  
Prožívám *muka*  
Dotýkám se *neznáma*  
Dělám si starosti o *svou budoucnost*  
Pláču nad *tou nejistotou*  
Jsem *žárlivý a paranoidní*

Dobře rozumím, že *takhle žít se nedá*  
Tvrdím, že *se zblázním*  
Sním o tom, že *to celé jednou skončí*  
Snažím se *vše urovnat si v hlavě*  
Doufám, že *se mi to jednou povede*  
Jsem *žárlivý a paranoidní*

Benno L.

Karel Mach

Jsem *žárlivý a domýšlivý*  
Chci se dozvědět, *jestli bych skutečně byl schopný krádeže*  
Slyším *smích mé manželky*  
Vidím *ukazovák soudcovy ruky*  
Toužím po *tom, aby mě moje žena opustila*  
Jsem *žárlivý a domýšlivý*

Tvářím se, že jsem *spravedlivý za všech okolností*  
Prožívám *vnitřní rozpolcenost*  
Dotýkám se *snové reality*  
Dělám si starosti o *sebe samého*  
Pláču nad *mými nezodpovězenými otázkami*  
Jsem *žárlivý a domýšlivý*

Dobře rozumím, že *nesnesl bych sebemenší výtku*  
Tvrdím, že *mám důkazy proti své ženě*  
Sním o tom, že *mi bude absolutně věrná a že mě bude milovat*  
Snažím se *být poctivý a spravedlivý, jak jenom to jde*  
Doufám, že *mi soudce porozumí*  
Jsem *žárlivý a domýšlivý*

David H.

Karel Mach

Jsem *sobec a žárlivec*  
Chci se dozvědět, *jsem-li v skutku takový*  
Slyším *kroky mé ženy*  
Vidím *Jarmilku*  
Toužím po *možnosti znovu spatřit svět*  
Jsem *sobec a žárlivec*

Tvářím se, že jsem *empatický*  
Prožívám *muka*  
Dotýkám se *žaláře nejtemnějšího*  
Dělám si starosti o *svou pověst*  
Pláču nad *vlastní bezmocí*  
Jsem *sobec a žárlivec*

Dobře rozumím, že *svědomí nezná slitování*  
Tvrdím, že *láska se dá ovládat*  
Sním o tom, že *jednou budu volný*  
Snažím se *pochopit sám sebe*  
Doufám, že *mi bude odpuštěno*  
Jsem *sobec a žárlivec*

Petr Z.

Karel Mach

Jsem *žárlivý a nemiluji*  
Chci se dozvědět, *kde v tvém nitru sídlí milování*  
Slyším *tvůj smích, když otáčím se zády*  
Vidím *ho ve tvých očích jako jedovatě sladké tajemství*  
Toužím po *pocitu pokoje ve tvém náručí*  
Jsem *ale žárlivý a nemiluji*

Tvářím se, že jsem *pánem situace*  
Prožívám *nejistotu a muka pod tvými křídly*  
Dotýkám se, *Jarmilko, sukně tvých ctností*  
Dělám si starosti o *to, co skrýváš pod ní*  
Pláču nad *vlastní sobeckostí*  
Jsem *žárlivý a nemiluji*

Dobře rozumím, že *ty sama věříš ve svou lásku*  
Tvrdím, že *jí ale dobře nerozumíš*  
Sním o tom, že *lásku jednou pochopíš tak jako já*  
Snažím se *ti ukázat cestu*  
Doufám, že *mi dáš za pravdu*  
Jsem *žárlivý a nemiluji*

Karolína S.

### Reflexe:

Reflexe byla zadána písemnou formou a určena pro domácí zpracování. Zúčastnilo se jí 32 žáků.

### Vyhodnocení reflexe:

#### ***Co jste se dozvěděli o Olbrachtově románu? Jak byste ho charakterizovali?***

Žáci většinou psali o Freudově psychoanalýze, již se Ivan Olbracht v daném díle inspiroval. Román charakterizovali jako psychologický, příp. psychologicko-analytický, jako temný a ve vztahu k autorově tvorbě (znali především pověst'ové adaptace *Ze starých letopisů* a díla s podkarpatskou tematikou) překvapivý (žánrově i tematicky).

Žáci ve svých čtenářských postřezích většinou poukazovali na protagonistovu dvojí tvář, na kontrast jeho vnějšího příkladného jednání a „prohnilého“ nitra. Také se zamýšleli nad postavou Machovy ženy a důvodem jejího upozadění. Jedna žákyně uchopila vytčený

problém i ve smyslu estetickém, když napsala, že díky této technice psaní si ani čtenář nemůže být jist, zda Mach žárí oprávněně, či nikoliv.

### ***Zaujal Vás tento román? Pokud ano, čím? Přečetli byste si ho? Proč ano? Proč ne?***

Román zaujal všechny žáky, ale ne všichni by si ho přečetli. Upoutal je především svým obsahem, příp. tématem, žánrem či poetikou. Téma bylo některými žáky charakterizováno jako vnitřní boj mezi tím, jak si sami sebe představujeme, a tím, jací jsme. Jiní čtenáři atraktivitu tématu spojovali s paranoidní žárlivostí, tj. s abnormalitou lidské mysli. Román ve třech žácích vzbudil zájem o psychologii člověka. Bavilo je srovnávat uvažování postavy s uvažováním jejich vlastním.

Román by si přečetlo 18 žáků, 14 nikoliv. Důvody, jež odrazují žáky od četby knihy, jsou následující:

Šest žáků napsalo, že na četbu románu nemají čas. Jeden žák shledává školní interpretaci textu natolik detailní, že již není důvod knihu číst. Jedna žákyně svou neochotu k četbě románu vysvětlila nesympatičností hlavní postavy, jiná „strachem z deprese“. Ostatní recipienti důvod neuvedli.

Frekventovanou pohnutkou k přečtení knihy byla neznalost komplexního děje, jeho konce (7x). Žáky zajímalo, zda Olbrachtovy postavy půjdou ve šlépějích hrdinů Máchova Máje. Další žáci svůj čtenářský záměr odůvodňovali atraktivitou tématu či „čtivým stylem“ románu.

### ***Co jste se dozvěděli o psychologické próze? Jakým způsobem autor dosahuje ponoru do psychiky postav?***

Žáci došli k těmto závěrům:

- psychologická próza se jako žánr snaží prozkoumat psychiku postav a zároveň tak podnítit čtenáře k přemýšlení o sobě samém, k otázkám, čím je lidská psychika ovlivněna;
- psychologický román vede sondu do mysli či myšlenkových pochodů postavy, tím čtenáře inspiruje k jeho vlastní sebereflexi;
- autor za účelem vykreslit lidskou psychiku (nahlédnout do jejího niterného světa) používá introspekci – metodu pronesených či nepronesených (vnitřních) monologů, vnitřního dialogu (svár s imaginárním soudcem), techniku snů či přeludů; Ivan Olbracht preferuje pásmo postav před pásmem vypravěče;
- psychologický žánr se do hloubky zaobírá většinou jen jednou postavou;
- postava se svým vnitřním světem je důležitější než děj;

- „Psychologická próza se převážně zabývá tím temným v člověku. To hezké, taky záhadné, není pro ni dost zajímavé.“ (Karolína S.)

***Co jste se dozvěděli o lidské psychice vůbec, příp. o sobě samých?***

Žáci většinou psali o struktuře lidské osobnosti podle Freudova učení. Konkrétně k sobě samým se nevyjadřovali. Díky knize dospěli k následujícímu poznání o lidské psychice:

- Problémy si kolikrát způsobujeme sami tím, že je vytváříme ve své hlavě. Ony pak začnou existovat i v žité realitě.
- „Zajímavá mi připadá teze, že člověk sám sebe nikdy nepozná. Lidská mysl je hluboká, krásná a tvárná věc. Souhlasím s Heideggerem, který říkal, že k poznání esence bytí (a tudíž i bytí sebe sama) dochází v limitních situacích, tady pak člověk zažívá sebe sama v realitě daného momentu. Lidská mysl se ale celý život mění, a tudíž je, dle mého názoru, toto poznání pravdivé jen ve chvíli, kdy ho učiníme.“ (Karolína S.)
- Pokud neznáme ani sami sebe, nikdy nemůžeme poznat toho druhého.
- Sami sebe překvapujeme tím, že nejsme, kým si myslíme, že jsme.
- Lidská psychika může být zcela odlišná od toho, jak člověk působí navenek. Někdy vnější obraz popírá ten vnitřní.
- Svědomí je jakýsi náš morální patron.
- „O sobě jsem se dozvěděla, že si umím pocity postav představit, snažím se jim porozumět, i když s nimi nesouhlasím a nezachovala bych se podle nich.“ (Lucie U.)

***Která metoda vám zpřístupnila literární dílo nejlépe? (Užili jsme metodu brainstormingu, reflektivního dialogu – rozhovoru o díle; trojitého zápisníku; metodu předvídání; tvorbu monologu; životabáseň.)***

Všichni žáci označili reflektivní dialog za nejprínosnější metodu. Někteří vedle ní ještě vybrali metody další: Brainstorming (3x), tvorbu monologu (4x), předvídání (4x). 6 žáků zaujaly všechny metody, podle nich fungovaly jako celek.

**Výběr ze žakovských komentářů:**

„Nejvíce mě bavil rozhovor o díle. Bylo zajímavé slyšet postřehy ostatních spolužáků, snažit se pochopit jejich uvažování. Některé názory se mi velmi líbily a bylo zajímavé vidět, že každý přistupuje k dílu jinak. Zatímco někdo určitou pasáž bez povšimnutí přelétne, jiný se nad ní zastaví a začne o ní uvažovat.“ (Ondřej D.)

„Reflektivní dialog vede k pochopení podstaty a skrytého významu textu.“ (Petr Z.)

„Nejvíce mi literární dílo otevřela úvaha nad textem – reflektivní dialog. Čtenář si díky němu dozví něco o díle a díky názorům ostatních má možnost v díle vidět něco, co by sám třeba neobjevil. Nahlédne ukázkou z jiného úhlu pohledu.“ (Tomáš Maj.)

„Všechny metody mají něco do sebe. Nutí člověka se zamyslet, což je těžké, ale spíš je to o překonání lenosti. Líbilo se mi, že jsme dostávali text po částech. Lépe se to všechno vstřebávalo.“ (Kateřina P.)

***Vůči které metodě jste nejvíce skeptičtí? A proč?*** Každý žák mohl vybrat jednu až dvě metody.

Žáci byli nejvíce skeptičtí vůči metodě trojitého zápisníku (12x). V komentářích se většinou objevovaly reakce typu:

„Osobně si nemyslím, že by se jednalo o špatnou metodu, ale jsem příliš líný něco zapisovat, raději o věcech mluvím. Přijde mi to lepší.“ (Vladimír S.)

„Trojitý zápisník dle mého vyšuměl do ztracena, snad je to tím, že svou podstatou už není tak akční jako ostatní metody.“ (Karolína S.)

„Trojitý zápisník. Radši si píšu do textu podstatné poznámky a o jejich smyslu a významu diskutuji s ostatními, než abych si jejich názory zapisoval.“ (Vilém Ž.)

Žáci byli také skeptičtí vůči tvořivým metodám, konkrétně vůči tvorbě monologu (8x) a životabásně (9x).

„Přijde mi, že při tvorbě monologu stačí jakákoliv čtenářská představa, která se odkrytím další ukázky buď potvrdí, nebo vyvrátí.“ (Petr Z.)

„Nedokážu své myšlenky vyjádřit v řeči postavy.“ (Dominika D.)

„Přijde mi, že mi to nic nedalo a například v případě tvorby monologu je mnohem lepší předvídání. Tyto metody mi nevyhovují, protože nejsem kreativní, a když už jsem, tak výsledky jen nerad sdílím s někým, kdo není z mého blízkého okruhu přátel.“ (Tomáš Maj.)

„Tvorba monologu a životabáseň mi přijdou jako metody naprosto zbytečné (i pro více lidí), a přesto se podobné aktivity při těchto rozbořech nadále opakují.“ (Tomáš Mar.)

Z komentářů žáků, kteří nejsou kritičtí vůči žádné z užitých metod, vybíráme tento.

„Jakákoliv metoda sloužící k rozkrytí literárního díla, má smysl a myslím, že každá z nich tvoří určitý segment (přispěla k utvoření určitého segmentu) mého celkového dojmu z Olbrachtova *Žaláře nejtemnějšího*.“ (Ondřej D.)



## Příloha 3

### Didaktická interpretace Fuksovy novely *Spalovač mrtvol*<sup>132</sup>

**Škola:** Církevní gymnázium Plzeň

**Třída:** Oktáva

**Délka výukové lekce:** 3 vyučovací hodiny<sup>133</sup>

**Tematický celek:** Židovská tematika v poválečné literatuře

**Téma:** Psychologická próza Ladislava Fukse se zaměřením na novelu *Spalovač mrtvol*

**Učivo:**

- nauková složka: žánrové aspekty psychologické prózy – psychologie hlavní postavy, subjektivizovaná er-forma reflektora, téma a poselství díla; jazykové, tematické, kompoziční prostředky výstavby literárního díla se zaměřením na výrazivo postavy i vypravěče; mezipředmětové vazby na psychologii – halucinace jako odraz zatíženého svědomí, obranné mechanismy ega; na dějepis – SdP v čele s Konrádem Henleinem, segregáční norimberské zákony; na filmovou/audiovizuální výchovu – komparace filmové sekvence s literární předlohou, práce s výrazovými prostředky audiovizuálně;
- komunikační složka: četba a tvořivá interpretace Fuksovy novely *Spalovač mrtvol*; mezitextová komunikace – práce s mottem;
- formativní (hodnotová) složka: Ve Fuksově novele *Spalovač mrtvol* je mimo jiné rozvíjeno téma „zlo v člověku“, jež provokuje k zamyšlení a otázkám typu: Odkud se zlo bere? Máme dispozice k němu vrozené (navenek však maskované sociálně akceptovatelnými postoji), nebo společensky podmíněné? Do jaké míry je lidská psychika odolná vůči zlu a do jaké míry je naopak zmanipulovatelná a přizpůsobivá?

#### Očekávané výstupy vymezené dle RVP G (2007):

žák:

- na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky uměleckého jazyka a objasní jejich funkci v textu;

---

<sup>132</sup> Navržená didaktická interpretace Fuksova *Spalovače mrtvol* včetně žákovských výstupů a jejich reflexe byla publikována ve studii Uplatnění konstruktivismu při tvořivé práci s uměleckým textem (Brčáková 2019).

<sup>133</sup> Platí stejná poznámka jako v případě předchozí přípravy. Vzhledem k tomu, že v běžné pedagogické praxi není možné věnovat tři vyučovací hodiny jednomu literárnímu dílu, lze navrženou výukovou lekci chápat jako metodickou nabídku, z níž si učitel vybere pouze tu část, kterou chce uplatnit ve své výuce literatury. Příprava může sloužit též jako inspirační metodický materiál pro středoškolský literární seminář, kde obsah přípravy není nutné krátit, anebo výsledkem případné redukce může být dvouhodinová výuková lekce.

- rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře;
- rozezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu;
- při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech;
- postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu;
- samostatně interpretuje filmové zpracování literárního díla;
- získané schopnosti a dovednosti tvořivě využívá v produktivních činnostech rozvíjejících jeho individuální styl;

Níže navržená příprava byla odučena v oktávě B víceletého Církevního gymnázia Plzeň v prosinci 2017, a to v rámci české prózy přelomu 50. a 60. let tematicky zaměřené na obraz židovství a holocaustu. V předchozí výuce byli žáci seznámeni s životem a dílem Jana Otčenáška, Norberta Frýda, Arnošta Lustiga, Josefa Škvoreckého a Ladislava Fukse. Největší pozornost (dvou vyučovacími hodinami) byla věnována Arnoštu Lustigovi. Žáci autorovu prózu poznávali přímo přes četbu a didaktickou interpretaci vybraných ukázek z povídky *Sousto (Démanty noci)* a novely *Dita Saxová*. U druhého titulu pak se zřetelem k psychologii hlavní postavy. Z tvůrčí dílny Josefa Škvoreckého se žáci dříve zabírali především románem *Zbabělci*. Nyní jejich pozornost byla přesměrována k povídkovému souboru *Sedmiramenný svícen*, ze kterého byla čtena a interpretována část povídky *Příběh o Kukačce*. Charakteristické rysy prozaické tvorby Ladislava Fukse, záměrně vyjma novely *Spalovač mrtvol*, byly prozatím vyloženy pouze výkladovou formou. Na tyto informace pak navázala předkládaná, interpretačně pojatá lekce.

Žákovská komunikace s psychologickou, hororově laděnou groteskou *Spalovač mrtvol* byla brána jednak jako prostředek k dosažení literárního, potažmo estetickovýchového poznání, jednak jako učivo, včetně tvořivých, interpretačně zacílených úkolů. Žákovské výstupy zde uváděné jsou parafrázované s výjimkou kreativní produkce, jež je doslovně citována. Zásahy do tvůrčího psaní žáků se omezují pouze na korekci pravopisu, povětšinou syntaktického. Didaktická interpretace vybrané Fuksovy prózy je koncipována dle třífázového výukového modelu E-U-R.

## 1. vyučovací hodina

Evokace: Tato fáze je vedena nejprve metodou brainstormingu, poté metodou variace. Obě techniky jsou založeny na tvořivé práci s titulem literárního díla.

***Co se vám vybaví, když se řekne „spalovač mrtvol“? Vaše evokace může vycházet z literárního, potažmo uměleckého kontextu, ale i z kontextu životního.***

Žákovské výstupy:

- próza Ladislava Fukse;
- skvělý film;
- masové a nehumánní zpopelňování těl ve spalovacích pecích nacistických koncentračních táborů;
- ničitel něčeho, co dosloužilo a už není funkční;

***Jak by se změnilo vaše čtenářské předvídání, kdyby se Fuksova novela jmenovala Zaměstnanec krematoria?***

- představil bych si běžného pracovníka krematoria, který svou práci vnímá jako službu;

Uvědomění si významu: Tato fáze je realizována četbou a metodou didaktické interpretace, jež je aktivizována metodami RWCT a tvůrčího psaní.

Textová ukázka č. 1 (zkrácená první kapitola; podle vyd. z roku 2003):<sup>134</sup>

Motto knihy: „Největší lstí d'ábla je, když sám o sobě prohlašuje, že není.“ Giovanni Papini

„Něžná,“ řekl pan Kopfrkingl své krásné černovlasé ženě na prahu pavilónu dravců a lehký předjarní větřík mu provál vlasy, „tak jsme zase zde. Zde na tom drahém, požehnaném místě, kde jsme se před sedmnácti léty seznámili. Jestlipak si, Lakmé, vůbec ještě vzpomínáš, před kým to bylo?“ A když Lakmé kývla, usmál se něžně do hlubin pavilónu a řekl: „Ano, před támhletím leopardem. Pojd', půjdem se tam podívat.“ (...)

„Všechno jako tenkrát před sedmnácti léty,“ řekl pan Kopfrkingl, „jen snad až na toho leoparda. Ten tehdejší už asi bude v Pánu. Toho už asi dávno laskavá příroda ze zvířecích okovů vytrhla. No a vidíš, drahá,“ řekl, pozoruje leoparda, který za mříží mhouřil oči, „pořád mluvíme o laskavé přírodě, milosrdném osudu, dobrotivém bohu, vážíme a soudíme jiné, vytýkáme jim to a ono, že jsou podezřívaví, pomlouvační, závistiví a já nevím co, ale jací jsme sami, jestli my sami jsme laskaví, milosrdní, dobří. Já mám pořád pocit, že pro vás dělám strašně málo.“ (...) „Zinušce je šestnáct, Milivoji čtrnáct, jsou právě ve věku, kdy nejvíc potřebují, a já se musím o vás starat, je to má svatá povinnost. (...) Vezmu agenta a budu mu dávat třetinu své provize. Bude jím pan Strauss. Pomohu vám, nebeská, a také jemu. (...) Pozveme ho do restaurace U Stříbrného pouzdra.“

Lakmé se přitiskla k muži, její oči se usmívaly, hleděly na leoparda, který za mříží stále mhouřil oči jako velký dobrotivý pes, také pan Kopfrkingl hleděl na leoparda a jeho oči se usmívaly (...) Tenhle dnešní leopard je už jiný než ten před sedmnácti lety, ale i tehle, až jednou přijde čas, bude osvobozen. I on jednou prohlédne, až spadne zeď, která ho obklopuje, a ozáří ho světlo, které ještě dnes nevidí. „Dostala dnes čarokrásná mléko?“ zeptal se a myslel kočku, kterou měli v bytě, a když Lakmé mlčky kývla, pan Kopfrkingl se naposledy

<sup>134</sup> V první kapitole novely se čtenáři obřadně představuje titulní hrdina, zaměstnanec pražského krematoria, před svou proměnou, tj. zatím ve společensky tolerované, zdaleka ne patologické vyšinutosti. Latentní zlo přítomné v protagonistovi o sobě dává spíše tušit než vědět, a to v kombinaci vzájemně se vyvracejících indicií (strojenou příkladnost narušuje až obsesní upínání na téma smrti). Též nepřírozená vumělkovanost protagonistovy řeči, skrze niž se de facto předpodstatňuje skutečnost, může budit čtenářovo podezření. To je důvod, proč textová ukázka byla do didaktické interpretace zahrnuta jako reprezentativní, významově nosná část ve vztahu k celku.

usmál na leoparda a pak se pomalu vraceli z toho drahého, požehnaného místa před leopardí klecí, kde se před sedmnácti lety seznámili, dost těžkým zvířecím dusnem k východu. (...)

„Ano, Romane, pozvi pana Strausse do restaurace. Ale nazvi mu tu restauraci *správně*, aby ji nehledal.“ (...)

„Pane Strauss, nehledal jste tuto restauraci?“ A když pan Strauss, menší, silnější pán, dobrácky zavrtěl hlavou, pan Kopfrkingl si oddychl, a jak se zdálo, oddychla si i Lakmé. „To jsem rád, že jste restauraci nehledal,“ řekl pan Kopfrkingl, „víte, řekne-li se Hroznýš,“ zrak pana Kopfrkingla maličko zavadil za korunami stromů o štít restaurace s tímto názvem, „řekne-li se Hroznýš, je to jasné. Co čekat od hroznýše, každý předem ví, vždyť to snad už říká jeho jméno, ledaže je to hroznýš ochočený a cvičený. (...) Ale stříbrné pouzdro, to je tajemství. Do poslední chvíle nikdo neví, co takové pouzdro skrývá, až když ho dokonale otevře a podívá se...“ (...)

„Víte, pane Strauss, drahá vlastně pochází z německé rodiny, od Slatiňan, u nich doma se čaj pil, čaj pije ráda... (...) No a já jsem abstinent, nepiji. Nepiji, a když, tak jen kapku, jen symbolicky, nemám rád ani cigarety. Nezvykl jsem si na ně ani ve válce, když jsme bojovali za Rakousko. Nemám rád alkohol ani nikotin, jsem abstinent.“ (...)

„Víte, pane Strauss,“ usmál se pan Kopfrkingl na stůl, ozářený sluncem za korunou stromu, „pánbůh to s lidmi zařídil velmi dobře. To, že někteří i trpí, je jiná věc, to zvířata trpí též. Mám doma jednu takovou nádhernou knihu ve žlutém plátně, je to kniha o Tibetu, o tibetských klášteřích, o jejich nejvyšším vládcí dalajlámovi, o jejich úchvatné víře, čte se v ní jako v bibli. Utrpení je zlo, které máme odstraňovat nebo aspoň zmírňovat, *zkracovat*, ale toto zlo pášou lidé, protože je obklopuje zeď, pro kterou nevidí světlo. Pánbůh to však zařídil dobře. Dobře, když řekl člověku, pomni, že jsi a v prach se obrátíš, (...) když mu milosrdně dopřává, aby se zase prachem stal. Takové krematorium, pane Strauss, je vlastně velmi bohumilá věc. Vždyť ono pomáhá pánubohu tu přeměnu člověka v prach *uspíšit*. (...) Žijeme v dobrém lidském státě, který krematoria staví a zařizuje... (...) Vždyť čím dřív se člověk navrátí v prach, tím dřív se osvobodí, promění, osvítlí, převtělí, zvíře ostatně též, jsou země, pane Strauss, kde je zvykem spalovat po smrti i zvířata, třeba v Tibetu.“ (...)

„Jména nic neznamenají,“ usmála se Lakmé, „vždyť sám víš, jak se dají měnit. Sám říkáš Hroznýši U Stříbrného pouzdra, ještě že to pan Strauss nehledal... mně říkáš Lakmé místo Marie a sám chceš, abych ti říkala Romane místo Karle.“

„Protože jsem romantik a mám rád krásu, drahá,“ usmál se pan Kopfrkingl na svou tmavovlásku a něžně ji vzal pod paží, a usmál se i na Zinu.

### Řízené čtení (reflektivní dialog):

***Co vás při čtení první kapitoly nejvíce zaujalo? Které textové pasáže či zvolené výrazy si vyžádaly Vaši největší pozornost? A proč? Skrze jakou atmosféru k vám dílo promlouvá?***<sup>135</sup>

- Nejvíce mě zaujala Kopfrkinglova potřeba přejmenovávat postavy včetně sebe samého. Myslím, že si protagonista chce hrát na někoho jiného, než kým je. // S tím nesouhlasím. Jiná jména nevymýšlí jen pro sebe nebo manželku, ale též pro restauraci a určitě další místa. Jeho jednání nevyrůstá z touhy být někým jiným, spíše z jeho perfekcionismu a idealismu. Protagonista chce, aby svět kolem něj byl dokonalý a krásný. // Dobrá, ale v tomto duchu navenek předělává i sám sebe. Chce být v očích druhých lepší, než je, chce být Roman, na kterého si hraje, a ne Karel, kterým je.<sup>136</sup>
- Mě překvapilo, že pan Kopfrkingl nedostává odpověď na své otázky. On se zeptá a ostatní (jeho žena, pan Strauss) jen mlčky kývnou nebo zavrtí hlavou. Kopfrkingl mluví k nim a o nich, ale vlastně mluví sám a k sobě. Je uzavřen ve vlastním světě.

<sup>135</sup> Ve formulaci úvodních otázek je respektována didaktická zásada čtenářského zážitku či žákovského prekonceptu jako východiska interpretace. Více o této didaktické zásadě: Lederbuchová, 2010, s. 213–214.

<sup>136</sup> Co odrážka, to odpověď žáka. Pokud daná odpověď spustila mezi ostatními žáky vlnu reakcí, je tato polemika v rámci odrážky sledována tak, že názory jednotlivých žáků jsou oddělovány dvěma svislými čarami.

- Mně přijde zajímavé, že hrdina nebere smrt jako tragickou. Jako tragický či pochybný vnímá život, ze kterého se časem osvobozujeme. Již autorem zvolený výraz „osvobodit se“ je dostatečně výmluvný. Osvobozujeme se od něčeho tíživého, svazujícího, od něčeho, v čem nechceme dále setrávat. Pan Kopfrkingl tedy nehledá hlubší smysl v životě, ale ve smrti.<sup>137</sup>

***V literárním umění je důležité nejen to, co postava říká, ale také způsob, jakým to říká.***

***Jakým způsobem se protagonista vyjadřuje? Jaký dojem na vás dělá jeho dikce?***

- Protagonistův způsob vyjadřování mě fascinuje. Je velmi nepřírodní, zdobný, vzdálený běžné mluvě. Dělá na mě dojem snového jazyka, tj. jazyka z jiného světa.
- Motto knihy se zmiňuje o ďáblu. Myslím, že Kopfrkinglův jazyk je nástrojem ďábelské lsti. Ďábel také mluví cukrově.

***Co protagonistova dikce může vypovídat o jeho osobnosti?***<sup>138</sup>

- Může odrážet jeho jinakost, vymykající se osobnost. Kopfrkingl si žije ve svém vlastním světě, který se odráží v jeho zvláštní mluvě.
- Zajímavé je, že Kopfrkingl hovoří jemně, vybraně, v oslovování svých blízkých je velmi osobní až intimní, a přesto jeho řeč působí odosobněně.

***Čím je podle vás odosobnělost Kopfrkinglovy mluvy způsobena?***

- Protagonistovy repliky mají spíše formu přednášky či proslovu než pobídky k dialogu, neotevírají se zpětné vazbě, jsou uzavřené samy v sobě.
- Kopfrkingl je velmi dominantní postava. V textu má hlavní slovo, a přestože mluví k ostatním, vystačí si sám. Není to tak, že by Marii umlčoval, spíše si myslím, že jeho žena rezignovala na vlastní vůli. Po sedmnácti letech manželství svého muže dobře zná a ví, že se rád poslouchá a že nemá smysl ho o čemkoliv přesvědčovat, proto mu dává komunikační prostor, který potřebuje.

<sup>137</sup> Čtenářské, didakticky nezátížené prekoncepty prokázaly vysokou úroveň čtenářské gramotnosti některých žáků, kteří si přes vlastní čtenářský zážitek otevřeli komunikaci s literárním dílem a intuitivně, zatím bez návodného vedení, vyvodili o protagonistově osobnosti předběžné, leč obsahem podstatné závěry, jež byly v dalších otázkách rozvíjeny a reflektovány. Oproti očekávání se však při prvním kontaktu s textem nikdo nepozastavil nad výrazovými prostředky titulní postavy, de facto nad strukturní dominantou Fuksova textu, z níž je určitě dobré při didaktické interpretaci konkrétního díla vyjít.

<sup>138</sup> Interpretovaný jev (zde z roviny jazykové) nepopisujeme či nevykládáme izolovaně, ale vždy ve vazbě na ostatní složky textových rovin. Protagonistův způsob vyjadřování je úzce propojen s jeho mentalitou (náročnou na odkrytí a pochopení), s jeho nitrem, jež je v souladu s žánrovými aspekty psychologické prózy hlavním předmětem interpretace. Při návrhu didaktické interpretace (tedy i otázek následujících) byla respektována zásada strukturního přístupu k textu, která „vyžaduje, aby se učitel žáka ptal (adekvátně jeho věku), jak určitý jev poetiky esteticky prožívá, chápe a hodnotí z hlediska jeho znakové úlohy tvořit další významy celku“. Více: Lederbuchová 2010, s. 215.

***Jak tato skutečnost – fakt, že protagonista ovládá scénu vlastním slovem (monologem) – ovlivňuje vás jako čtenáře?***

- Jsme zavlečeni do Kopfrkinglova světa, kde vše může být jiné, než se zdá. Kdyby protagonistova žena neproněsla, „*sám říkáš Hroznýši U Stříbrného pouzdra (...) mně říkáš Lakmé místo Marie a sám chceš, abych ti říkala Romane místo Karle*“, neznali bychom ani pravé jméno hlavní postavy. Ničím si nemůžeme být jisti. Můžeme pochybovat o všem, co protagonista řekne.

***Jak se vám vyslovuje protagonistovo jméno Karel Kopfrkingl?***

- Vyslovuje se špatně. Zní krkolomně. Vrchí v něm r a je v něm nakumulováno hodně souhlásek vedle sebe. Je to velmi tvrdé jméno.

***Myslíte si, že by jméno Karel Kopfrkingl mohlo mít ve vztahu k protagonistovu charakteru výpovědní funkci, že by mohlo být jménem mluvícím? Anebo i v uměleckém textu platí, že jména nic neznamenaají?***

- Už fakt, že se hlavní hrdina přejmenovává, potvrzuje, že jména literárních postav něco znamenají nebo mohou znamenat. Jméno Roman zní libozvučněji než Karel. Možná navenek prezentovaná romantičnost Romana má skrýt nějakou tvrdou a utajovanou vlastnost Karla.

***Vyjděte z toho, co zatím o protagonistovi víte, a pokuste se charakterizovat jeho postavu, tj. jeho vnitřní svět, životní filozofii, hodnoty. Ve své odpovědi zohledněte i motto knihy, tedy mimotextovou komunikaci.***

- Protagonista si velmi zakládá na způsobu, kterým se prezentuje, jedná, mluví. Až příliš nápadně demonstruje své hodnoty. Zdůrazňuje, že je abstinent, nekuřák, milující manžel, zodpovědný otec se smyslem pro povinnost, romantik, který má rád krásu. Ale jestli je to pravda, nevíme. Motto knihy – „největší lstí ďábla je, když sám o sobě prohlašuje, že není“ – svědčí spíše o opak.
- Vše, o čem protagonista mluví, kam nás (postavy, čtenáře) zavádí, je součástí jeho světa. Pavilon dravců v ZOO je možná metafora pro něco jiného. Kopfrkingla fascinuje toto prostředí. Ne náhodou se právě zde seznámil se svou ženou. Protagonista vnímá život jako vězení, jako okovy, ze kterých nás vysvobodí až smrt. Metaforicky nebo symbolicky myšlené vězení se v ZOO objevuje přímo, a to v hmatatelné podobě klecí a mříží, proto je pro Kopfrkingla toto prostředí tak lákavé. Nejvíce ho však přitahuje pavilón dravců. Šelmy jsou lovci a pro slabší zvířata představují smrt (ta však v protagonistově světě znamená něco bohumilého). Jednak smrt přináší, jednak jí samy podléhají. Možná se jim

Kopfrkingl obdivuje. Šelmy jsou dominantní, majestátní tvorové. Kopfrkingl je ve vztahu ke své ženě také dominantní, určuje její život.

- Protagonistu fascinuje Tibet a jeho východní filozofie, kterou si osvojuje v kombinaci s křesťanskou mystikou. Obojí učení chápe smrt jako přirozenou součást života. Kopfrkingl je hrdý na svou profesi, která mu umožňuje být součástí poslední cesty člověka, osvobodovat jeho duši od těla.

***Proč myslíte, že slova „kniha o Tibetu“ jsou v textu graficky odlišena od ostatních?***

- Autor tímto způsobem upozorňuje na jejich důležitost, zejména ve vztahu k protagonistovi.

***Vraťme se ještě na okamžik k obrazu vězněné šelmy, který vás zaujal. Připomeňme si následující textovou pasáž, v níž se zmíněný motiv objevuje. Lakmé se přitiskla k muži, její oči se usmívaly, hleděly na leoparda, který za mříží stále mhouřil oči jako velký dobrotivý pes, také pan Kopfrkingl hleděl na leoparda a jeho oči se usmívaly. Co vás na ukázce zaujalo? Připisujete jí význam popisný ve vztahu k ději, nebo i v ní sledujete hlubší obsahy ve vztahu k protagonistovi? A proč?***

- Kopfrkingl se dívá do zrcadla. Vidí leoparda, který je líčen jako dobrotivý pes. Ale za zdáním psa se ukrývá divoká šelma číhající na svou příležitost. Myslím, že s Kopfrkinglem je to podobné. Také na své okolí působí dobráckým dojmem. A také v sobě ukrývá lačné zvíře. Scéna má pro mě význam symbolický. Mezi protagonistou a leopardem v kleci cítím paralelu.

***Pojďme se nyní zaměřit na vypravěče. Ten, kdo se podílí na vytváření názoru o protagonistovi, je kromě komplementárních postav, zde však odsunutých do pozadí, právě vypravěč. Kdo je ve Fuksově novele vypravěčem? A či pásmo – vypravěče, nebo postav – je zde dominantnější?***

- Děj je zprostředkován er-formou. Pásmo postav, resp. hlavní postavy je silnější než pásmo vypravěčovo, které je redukováno na funkci režijních (scénických) pokynů.

***Znovu si přečtěte vybranou ukázkou a soustřed'te se v ní na vypravěčské pásmo: „Dostala dnes čarokrásná mléko?“ zeptal se a myslil kočku, kterou měli v bytě, a když Lakmé mlčky kývla, pan Kopfrkingl se naposledy usmál na leoparda a pak se pomalu vraceli z toho drahého, požehnaného místa před leopardí klecí, kde se před sedmnácti lety seznámili, dost těžkým zvířecím dusnem k východu. Okomentujte vypravěčovu řeč z aspektu užitých výrazů.***

- Vypravěč užívá stejné výrazy jako protagonista („z toho drahého, požehnaného místa“), opakuje jeho repliky, jen s tím rozdílem, že je převádí do třetí osoby („kde se před

sedmnácti lety seznámili“). O Marii mluví jako o Lakmé, opět stejně jako protagonista. Neustále jsme v Kopfrkinglově světě.

***Jak byste tedy charakterizovali vypravěče?***

- Vypravěč na určitých místech kopíruje protagonistu, přejímá jeho způsob mluvy, jakoby s ním splývá. Není čtenáři oporou při vyhodnocování protagonistových replik.

Komentář: Vyvozené dílčí informace byly dovedeny k literárnímu poznání o subjektivizované er-formě reflektora, jenž sleduje děj z perspektivy postavy, zde v kombinaci s objektivní er-formou autorského vypravěče.

***Který uvozovací výraz (kromě slovesného tvaru „řekl“) je vypravěčem ve vztahu k protagonistovi nejčastěji užíván?***

- usmál se: usmál se něžně; jeho oči se usmívaly; usmál se na leoparda...

***Co tato skutečnost vypovídá o protagonistově postavě, jeho osobnosti? Jaké významy přepisujete Kopfrkinglově úsměvu?***

- Na jedné straně dokresluje protagonistovu demonstrovanou citlivost, něžnost, ohleduplný vztah k ženě, dětem, zvířatům. Na straně druhé působí perverzně, například v rozhovoru o smrti. Anebo může být součástí ďábelské masky stejně jako „cukrová řeč“.

Komparace s filmovou sekvencí (první dvě minuty filmu před jeho titulky):

***Jak na vás působí začátek Herzovy filmové adaptace? Srovnajte ho s literární předlohou.***

***Všímejte si přitom výrazových audiovizuálních prostředků (hudby, kamery, střihu ad.).***

- Nejvíce mě zaujal smysl pro detaily. Kamera se v rychlých střizích soustřeďuje především na oči – jak vězněných zvířat, tak postav. Paralela zvířete a člověka, o níž jsme mluvili, je tu zvýrazněna. // Hadí plazící se tělo připomíná mimické vrásky na lidském čele. // Teď mě napadá, že v ukázce s leopardem, který dělá dojem dobrotivého psa, se vypravěč také soustřeďuje na motiv očí všech zúčastněných (Lakmé, leoparda, Kopfrkingla). Ale teprve film k tomuto prvku dokázal strhnout mou pozornost.
- Mě zaujal dlouhý monotónní monolog Hrušínského v roli Kopfrkingla, který není součástí filmového obrazu, jeho hlas přichází jakoby zvenčí.
- Mě překvapila temně laděná, dramatická hudba, která neodpovídá dějové situaci. Kopfrkingl se se svou rodinou vypravil do ZOO. Co je na tom děsivého? Začátek Herzova filmu je oproti literární předloze úzkostnější, hororovější.
- Mně se líbí kamerové triky, které hercům groteskně deformují obličeje. Jediný obraz, který snímá Kopfrkinglovu rodinu pohromadě, je odraženou a zároveň pokřivenou



projekcí zrcadla. Možná je tak zdůrazněn rozpor mezi skutečností a jejím zdáním, vytvořeným obrazem.

## 2. vyučovací hodina

### Převyprávění děje, jenž předchází druhé textové ukázce:

Protagonista je posedlý svou prací v krematoriu. Téma smrti a kremace se pro něj stává obsedantní, silně poetizovanou vášní. Například o krematoriu hovoří jako o Chrámu smrti. Před ostatními se demonstrativně prezentuje jako humanista soucítící s utrpením druhých. V politicky vyostřené době se dojíká nad zprávami z černé kroniky. S takto utvořeným obrazem citlivého člověka však ostře kontrastuje slast, kterou ve skrytu duše prožívá z převahy nad slabším člověkem, morfinistou Fenkem. A přestože léta tvrdí, že jeho manželství „je tak čisté jako nebe nad Chrámem smrti, když se v něm právě nikdo nespaluje“ (Fuks 2003, s. 42), tajně se uchyluje do společnosti prostitutek, v práci svádí uklízečku Liškovou a ukájí se pohledem na těla mladých zesnulých žen.

Do děje vstupuje Willi Reinke, Kopfrkinglův přítel z války a také člen Henleinovy Sudetoněmecké strany SdP. Jako jediný Kopfrkingla oslovuje Karl, adoruje před ním Hitlera coby hrdinu, který zachraňuje německý stamiliónový národ před bídou a nezaměstnaností, apeluje na protagonistovu kapku německé krve a vyzývá ho ke členství v Henleinově straně.

Protagonista se v tuto chvíli vyjevuje buď jako muž bez názoru, který papouškuje myšlenky druhých (i ty navzájem si protiřečící), anebo jako člověk lehce ovlivnitelný podle přísloví „kam vítr, tam plášt“. Kopfrkingl, který pod vlivem svého přítele Williho začíná sympatizovat se sudetoněmeckou politikou, si zároveň osvojuje protichůdné postoje židovského lékaře Bettelheima a před Mnichovem jimi utěšuje kolegy děsící se nadcházející války. Pacifistické ideje se v Kopfrkinglovi mísí s těmi fašistickými, které do jeho mysli nenápadně, ale systematicky zasívá Willi Reinke...

### ***Co víte o politických cílech a aktivitách SdP, Sudetoněmecké strany Konráda Henleina, v době před protektorátem?*** (metoda výkladu aktivizovaného diskuzí)

Vývoj politické situace v Československu za první republiky byl úzce provázán se světovou hospodářskou krizí a s nástupem Hitlera k moci (do funkce říšského kancléře). Otázka nezaměstnanosti byla nejpálčivější v československém pohraničí, kde německá menšina byla nejpočetněji zastoupena a požadovala právo na sebeurčení.

Konrád Henlein, který roku 1933 založil Sudetoněmeckou vlasteneckou frontu SHF, jež se roku 1935 přejmenovala na Sudetoněmeckou stranu SdP (Sudetendeutsche Partei), hrál

dvojí hru. Z obavy, aby jeho strana nebyla úředně zakázána, se navenek distancoval od nacionálního socialismu Adolfa Hitlera, Československé republice vyjadřoval loajalitu, avšak skrytě usiloval o její rozbití a připojení k Německu.

Strana SdP ve volbách roku 1935 triumfovala a stala se nejsilnější stranou Československa (ne příliš spravedlivé členění volebních okrsků ji v počtu mandátů, byť o jeden poslanecký mandát, zařadilo na druhé místo) také proto, že ostatní německé protistátní strany byly v minulosti zrušeny. Jejich voliči tím pádem podpořili Henleinovo hnutí sjednocující Němce. Stoupcí strany propagandisticky působili na své německé soukmenovce. Letáky SdP vyzývaly ke členství. Henleinovci po volbách na pokyn Říše cíleně vyprovokovávali záminky k incidentům, aby se před Západem mohli prezentovat jako Čechy utiskovaná a napadaná menšina.

Zejména po „anšlusu“ Rakouska (v březnu 1938) se sudetoněmecká politika otevřeně přihlásila k Říši, sledovala velkoněmecké, rasistické, antisemitské cíle. V souladu s tím už nestála o autonomii v rámci Československa a odmítala velkorysé ústupky ze strany jeho vlády.

Na rostoucí občanské nepokoje vzešlé z henleinovského puče v září 1938 reagovala československá vláda vyhlášením výjimečného stavu (stanného práva) v česko-německém pohraničí, resp. v některých pohraničních okresech, díky čemuž se podařilo puč potlačit a tamní situaci dostat pod kontrolu. Sudetoněmecká strana SdP byla následně zakázána a Henlein utekl do Německa.

29. září 1938 proběhla Mnichovská konference. Den nato 30. září bylo Československo přinuceno přijmout mnichovský diktát a vzdát se pohraničí. Po Mnichovu se SdP včlenilo do NSDAP, do Hitlerovy krajně pravicové strany.

#### Metoda předvídání:

***Jakým způsobem myslíte, že bude Willi Reinke získávat Kopfrkingla pro své politické cíle?***

***Například přes jaké argumenty, hodnoty, perspektivy jej bude motivovat k poněmčení?***

- Možná se Willi Reinke pokusí získat Karla Kopfrkingla pro ideály nacistického Německa ne cestou politiky, ale mystiky či okultismu. Adolf Hitler věřil, že árijská rasa je nadřazená a že pochází z Tibetu. To by mohl být důvod, proč se protagonista nechá přemluvit k poněmčení a ke vstupu do SdP nebo později do NSDAP.
- Kopfrkingl je německy znějící jméno. Willi Reinke bude apelovat na protagonistův německý původ, na povinnost hlásit se k němu.

- Kopfrkingl je člověk, kterému záleží na mínění ostatních. A pokud veřejné mínění zprostředkované Willim Reinkem bude diktovat Němce jako lepší, následováníhodný národ, bude chtít k němu patřit.

### Textová ukázka č. 2 – první část (z osmé kapitoly):<sup>139</sup>

Rozhovor Williho Reinka a Karla Kopfrkingla vedený cestou domů po zhlédnutí boxu, sportu zneužívaného k propagandistickým účelům:

„Hitler nikdy nemůže ztroskotat. Má-li v rukou naši budoucnost on, je v tom záruka úspěchu.“  
 „Nic není v životě jisté,“ s úsměvem zakroutil pan Kopfrkingl hlavou, „budoucnost je vždycky nejistá. Jediné, co je v životě jisté, je smrt.“  
 „Neboj se,“ řekl Willi stále ještě vlídně a s úsměvem, „Hitler musí mít úspěch, protože bojuje za vznešené cíle. Za záchranu sta milionů lidí z bídy a hladu a za spravedlivý řád, kde se lidé budou cítit jako v ráji. Zmizí křivdy, strach, utrpení...“  
 „To je možné jen po smrti,“ usmál se pan Kopfrkingl a lehce mávl rukou, „jen po smrti v životě věčném. Když se už člověk dál nepřevtělí, ale dojde cíle. Dál se už nepřevtělí, dojde cíle leda nějaký faraón, světec, dalajláma...“ pan Kopfrkingl se usmál, „na zemi v tomhle vtělení to možné není. V tomhle životě můžeme utrpení jen omezovat, *zkracovat*, nic víc. Prach jsme a v prach se obrátíme,“ usmál se na nějakou ženu, kterou právě míjeli, „všiml sis té mladé růžolící dívky, co tam byla...“  
 „Však jde o život věčný,“ přerušil ho Willi teď už trochu rázně, „o věčný život našeho národa. O věčnou německou říši, povolanou k tomu, aby spasila lidstvo a nastolila nový, šťastný řád. Dnes rozhodujeme o šťastném osudu Evropy a nevím, komu by to mohlo být jedno. Německým otcům a matkám rozhodně ne,“ ohlédl se po Milim, který šel pomalu za nimi s letáčkem v ruce.  
 „Mili,“ ohlédl se též pan Kopfrkingl a pak s úsměvem řekl:  
 „Rozhodujeme o šťastném osudu Evropy?“  
 „Ovšem,“ řekl Willi teď už trochu popuzeně, „ty ovšem ne. Ty v sobě tu kapku německé krve necítíš. Pro tebe nemá význam. *My* bojujeme“ řekl příkře, „*my*, zbabělci ne. Pro strach člověk zapomíná na své povinnosti... no ano,“ řekl rázně, když chtěl pan Kopfrkingl něco namítnout, „na *jiné* povinnosti, na ty nejvyšší. Zapomíná na jiné lidi, na národ, na lidstvo... (...) Odstraňovat nezaměstnanost, bídu a potupu národa, do které byl vržen nepřítelem, očišťovat ho od parazitů a štěnic, vybojovávat mu životní prostor, to je něco jiného, Karl.“  
 „Životní prostor,“ usmál se pan Kopfrkingl, „Wilhelm, já ti něco řeknu. (...) Jediný prostor, který má cenu,“ usmál se pan Kopfrkingl, „je prostor v rakvi. A také éter, nekonečno, kam vzlétne duše,“ usmál se.

### Řízené čtení (reflektivní dialog):

***Naplnilo se Vaše očekávání? V čem ano? V čem ne? Co vás v rozhovoru postav překvapilo či zaujalo?***

- Ne, tajné okultní nauky nehrají v přesvědčovací taktice Williho Reinka žádnou roli.
- Ano, Willi Reinke opravdu sází na Kopfrkinglův původ, argumentuje kapkou německé krve.
- Částečně ano. Willi Reinke mluví o Němcích jako o uvědoměném národu, kterému leží na srdci blaho celého světa. Zatím však Kopfrkingl neprojevuje zájem být jeho součástí.

<sup>139</sup> Textové pasáže z osmé a deváté kapitoly (viz níže), dějově situovány do období druhé republiky, byly do didaktické interpretace vybrány se záměrem ilustrovat okolnosti protagonistova přerodu, při nichž okázale demonstrovány hodnoty (vyjma manželské věrnosti) zůstávají, ale mění svůj kontext.

- V této ukázce mě zaujala perverznost protagonistovy funebrácké povahy. Kopfrkingl všechny situace připodobňuje k pohřbu. I zideologizovaný životní prostor vztáhne na prostor v rakvi. Ve výstavbě jeho postavy je přítomen černý humor.

***Jakým způsobem Willi Reinke přesvědčuje protagonistu o proněmeckém cítění?***

- Tím, že útočí na Kopfrkinglovu hrdost. Vyčítá mu zbabělost. Za příklad mu dává statečné Němce. V tomto momentu k němu mluví jako k Němci, jímž není, ale mohl by být.
- Zároveň se ke Kopfrkinglovi obrací jako k otci. Německým otcům a matkám záleží na budoucnosti Evropy a tedy i na budoucnosti jejich dětí. Willi ví, jak si Kopfrkingl zakládá na své rodičovské povinnosti. Jeho argumenty rafinovaně vychází jak z roviny osobní, tak nadosobní.
- Demagogicky propojuje Hitlerovu ideologii (věčný život německého národa a německé říše) s duchovními idejemi o věčném životě posmrtném. Ráj tak díky Hitlerovi, který vymýtí utrpení i bídu, bude možný již za života pozemského.

***Jaké výrazivo ve své rétorice užívá Willi Reinke? A proč právě toto, a ne jiné? Co tato skutečnost vypovídá o jeho strategickém umu?*<sup>140</sup>**

- Willi záměrně užívá výrazivo, jež je protagonistovi vlastní. Nestačí, aby Hitler bojoval za velké cíle, musí bojovat za vznešené cíle. Srovnání s rájem v kontextu vůdcovy budoucí Říše také není náhodné, ale předem vykalkulované. Záměrně se hovoří o věčné německé říši, která je *povolána* k tomu, aby *spasila* (ne zachránila) lidstvo a nastolila nový, šťastnější řád. Mám dojem, jako kdyby zvolené výrazy nevycházely z úst sudetského Němce, ale teologa.
- Willi je zdatný mystifikátor a obratný řečník, který ví, na jakou strunu zabrnkat.

Metoda tvůrčího psaní – tvorba monologu (založena na didaktické práci s prázdným místem textu):<sup>141</sup>

***V textu se píše: „Pro strach člověk zapomíná na své povinnosti... no ano,“ řekl rázně, když chtěl pan Kopfrkingl něco namítnout (...). Co by podle vás protagonista namítl, kdyby dostal slovo? Ve své replice promluvte jako Kopfrkingl. Respektujte přitom jeho charakteristiku.***

- „Já plním všechny své povinnosti. Vůči rodině, nebožtíkům i jejich pozůstalým. Je to má svatá povinnost. Co neplním, milý Wilhelme?“ (Petr S.)

<sup>140</sup> Při prvním čtení nebylo žáky výrazivo Williho Reinka v jeho přesvědčovací taktice zohledněno.

<sup>141</sup> Tvořivý úkol byl z časových důvodů zadán pouze ústní formou. Ve výstupech je odcitován nejzdařilejší pokus.

## Textová ukázka č. 2 – druhá část (z deváté kapitoly):

### Štědrovečerní rozhovor:

„(...) Tak podívej,“ řekl a klepl prsty o stůl, „abych tě jednou konečně informoval. Já si vždycky myslil, že nemáš rád válku, že jsi nezapomněl, jak lidé ve válce trpí, a nejen lidi. Jednou jsi mluvil i o koních... tak takhle republika je obrovský sud prachu. Zdroj nové světové války. Bašta našich nepřátel.“

„Je to lidský stát,“ namítl pan Kopfrkingl, „lidský stát, má dobré zákony...“

„Zákony o kremaci,“ přerušil ho Willi, „ty my máme také. Ty má každý lidský stát snad kromě Vatikánu, který žeh neuznává. Ale proč nedal tehle lidský stát nám Němcům právo na sebeurčení? Proč bránil Němcům v Sudetách posílat děti do německých škol? Proč přepadl naše lidi v pohraničí a střílel do nich? Co...“  
(...)

„Nastolíme vyšší, všelidskou morálku,“ řekl a popošel k vánočnímu stromku, na němž bylo mnoho svíček, připravených k rozžehnutí, „nový světový řád. Jsi jeden z nás. Jsi čestný, citlivý, odpovědný a hlavně...“ Willi se obrátil, „jsi silný a statečný. Čistá germánská duše. To, mein lieber Karl, ti nevezme nikdo. To si nemůžeš vzít, i kdybys stokrát chtěl, *ani ty sám*. Protože to máš shůry. Je to i tvůj dar. Tvé *předurčení*. Jsi vyvolený,“ Willi ukázal na strop jako na nebe. (...)

„Budu muset jít,“ řekl Willi vlídně, Erna čeká. Trávíme Štědrý večer v Casinu. (...) V Praze, Karl,“ řekl, „se nenajde luxusnější podnik, než je naše německé Casino. Jak jsme je zařídili,“ rozhlédl se po stěnách jídelny, „to je hotový zázrak. Počínaje koberci, zrcadly a obrazy a konče umývárny a koupelnami. Počínaje jídelny a konče obsluhou. Jsou tam  *vynikající číšnice, barmany a společnice*. Nádherné, strhující ženy, člověku se tají dech,“ usmál se, „jsou to ovšem Němky. Do Casina mají přístup jen soukmenovci. Německá národnost. Češi ne. Nemůžeme trpět rozvratníky a slidiče ve vlastním domě. No, pojedu v lednu do Vídně a do Berlína,“ Willi vstal, „z Berlína dostanu nové auto, Karl,“ podal ruku příteli Kopfrkinglovi, který teď rovněž vstal, „všechno záleží na tom, vidět celek. Myslit na budoucnost. Na lepší budoucnost našich dětí. Na radostnější život lidstva. (...“

### Řízené čtení postaveno na komparaci:

***Porovnejte Williho přesvědčovací taktiku v osmé a deváté kapitole. Všimněte si postoje k protagonistovi i užívaného výraziva.***

- V minulé ukázce Willi Reinke panu Kopfrkinglovi spílal, nyní mu pochlebuje. Již mu nevyčítá zbabělost a nedostatek německého cítění, naopak mu podsouvá domnělé vlastnosti německého národa, sílu a statečnost.<sup>142</sup>
- Willi Reinke mluví ke Kopfrkinglovi jako k příteli. Na tuto skutečnost přímo upozorňuje vypravěč: „podal ruku příteli Kopfrkinglovi“. A podvědomě mu podsouvá německví ve vlídném a přátelském tónu, rovněž pak oslovením Karl.
- Reinke demagogicky zkresluje skutečnost, „z Němců dělá ještě větší chudáčky“, než za první republiky byli, snímá z nich vinu za nadcházející druhou světovou válku.<sup>143</sup>

<sup>142</sup> Tento žákovský výstup byl dále rozvinut o poznání významově se proměňujícího motivu duše, jenž opouští původní kontext duchovní a je zneužíván pro ideologické účely. Willi Reinke záměrně (ne náhodou) Kopfrkinglovi našeptává, jsi „čistá germánská duše“. Ve své řeči uplatňuje výrazy, které jsou protagonistovi vlastní a na které tzv. slyší. Žáci, kteří jinak projevíli neobyčejnou citlivost a všímavost vůči Fuksově novele, pominuli autorovu volbu výrazových prostředků, z níž vychází mystifikátorská hra Kopfrkinglova svůdce. Z toho důvodu byla čtenářská pozornost žáků zpětně směřována k jazyku postavy. Willi, který zná Kopfrkinglovu osobnost, promyšleně užívá atributy – jako předurčený, vyvolený – spojované s výjimečnými osobnostmi, například s dalajlamy, kteří jsou predestinováni ke spáse světa. Ani kapka německé krve není darem ledajakým, nýbrž shůry.

<sup>143</sup> Žákovský výstup byl komentován v tom smyslu, že zmíněná demagogie nepramení z nepravdivých informací, ale spíše z jejich poskládání a okleštění, které vytváří jednostrannou interpretaci česko-německých vztahů.

- Závěrečným lákadlem ke vstupu do SdP je luxusní německé Casino plné krásných německých žen. Otevřené pouze soukmenovcům. Reinke Kopfrkinglovi de facto říká: „Chceš-li vidět jejich krásu, dej se k nám a staň se Němcem.“
- Willi Reinke je bazilišek.
- Čas, kdy se rozhovor obou protagonistů odehrává, je symbolický. Na vánočním stromku jsou připravené svíčky k rozžehnutí. Stejně tak protagonista je připraven zahořet pro ideologii Hitlerovy Říše.

### 3. vyučovací hodina

Převyprávění děje, jenž předchází třetí textové ukázce:

Kopfrkingl se na pokyn Williho vydává za žebráka a v této masce špicluje Židy. Tím plní vstupní úkol do NSDAP, dokazuje svou loajalitu vůči straně a v reakci na to se mu coby prověřenému soukmenovci otevírá německé Casino, kde nikdo netrpí, ženy jsou krásné a na ráj se nemusí čekat do života posmrtného. Převlek nebožáka *plazícího se* ulicemi výmluvně zobrazuje přerod protagonistovy osobnosti, lehce přizpůsobivé každé době, i té nehumánní. Kopfrkingl uvěří svému našeptávači, že je zrozen pro vysoký úřad a velké cíle, pro něž je v zájmu nového řádu ochoten přinést oběti. V tento moment se dozvídáme, že Lakmé, protagonistova žena, je položidovského původu a obě děti tak podle norimberských zákonů spadají do kategorie tzv. míšenců, čtvrtčních Židů. Kopfrkingl, jemuž byla doposud rodina svatá, najednou s vidinou kariérního postupu prohlásí: „Mohu se přece dát *rozvést*, pánové.“

### Textová ukázka č. 3 (z třinácté kapitoly):<sup>144</sup>

„Slyšíš, nebeská,“ usmál se něžně, „to, co teď právě hrají, je sbor a bas z Donizettiho Lucie z Lammermooru. Je to zajímavé. Je to tak dokonale pohřební hudba, a přece se u nás tak málo hraje. Kdo by si ji u nás dal zahrát v síni, měl by pohřeb vskutku vzácný. Paní Strunné kdysi hráli Nedokončenou, slečně Čárské Dvořákovu Largo a slečně Vomáčkové nedávno Píseň o poslední růži Friedricha von Flotowa. Vada je v tom, že hudbu si pro sebe zpravidla nevolí nebožtíci, ale že jim ji vyberou pozůstalí! A ti nevyberou podle vkusu mrtvých, ale podle vkusu svého. Ti nevyberou to, co se líbí jejich nebohým, ale to, co se líbí jim.“ Pak řekl:

„Tohle je velká árie Lucie z třetího dějství. Zpívá ji nějaká výtečná Italka.“

A zatímco jedli a z rádia zněla velká árie Lucie, pan Kopfrkingl řekl:

„Máme, *nejčistší*, život před sebou. Máme, nadoblačná, otevřený svět. Je nám otevřeno nebe,“ ukázal a pohlédl na strop, jako by upozorňoval na hvězdy, nádherný obraz nebo zjevení, „nebe, na kterém za celých těch devatenáct let, co jsme spolu, nepřelétl jeden jediný mráček, nebe, jaké někdy vídám nad mým Chrámem smrti, když se v něm právě nikdo nespaluje. Ale v koupelně, všiml jsem si, máme rozbitý ventilátor, musím to dát zítra spravit. Já jsem tam zatím dal provaz se smyčkou, aby šel ventilátor otevřít ze židle. Ta záclona támhle v rohu...“ ukázal k oknu, „na kterou upozornil na Štědrý den Willi, už od té doby zase drží. Slyšíš ten krásný zpěv,“ ukázal na rádio, z něhož se nesla velká árie Lucie, „jaká je to pravda, že umírá chud, kdo nepoznal krásu hudby, kdepak je Rosana...“

<sup>144</sup> Zvolená ukázka, dějově spadající již do protektorátu, zachycuje protagonistu po proměně, v mezní situaci vraždy vlastní ženy. Se zřetelem k tomu, že „koupelňová scéna“ bývá vybírána jako čítanková, byla zmíněná textová pasáž zahrnuta i do této didaktické interpretace.

Po večeři pan Kopfrkingl nebeskou políbil a řekl:

„Pojď, *nevýslovná*, dřív než se svlékneme, připravíme koupelnu.“

A vzal židli a šli, dívala se na ně kočka.

„Je tu horko,“ řekl pan Kopfrkingl v koupelně a postavil židli pod ventilátor, „asi jsem to přehnal s topením. Otevři ten ventilátor, drahá.“

Když Lakmé vylezla na židli, pan Kopfrkingl jí pohladil lýtko, hodil jí smyčku na krk a s něžným úsměvem jí řekl:

„Co abych tě, drahá, oběsil?“

Usmála se na něho dolů, snad mu dobře nerozuměla, on se usmál též, kopl do židle a bylo to.

V předsíni si vzal kabát, šel na německou kriminálku a do protokolu nadiktoval:

„Udělal to zřejmě ze zoufalství. Měla židovskou krev a nesnesla žít po mém boku. Snad tušila, že se s ní dám rozvést, že se to nesrovnává s mou německou ctí.“ A sobě v duchu řekl: Litoval jsem tě, drahá, litoval. Byla jsi skleslá, zamklá, ovšem, jak by ne, ale já jsem tu oběť jako Němec přinést musil. Zachránil jsem tě, drahá, před utrpením, které by tě jinak čekalo. Jak bys byla, nebeská, s tou svou krví v tom novém šťastném, spravedlivém světě trpěla...

### Řízené čtení (reflektivní dialog):

#### ***Vyjděme od čtenářských postřehů. Co vás na ukázce nejvíce překvapilo nebo zaujalo? Co si vyžádalo vaši pozornost.***

- Nejvíce mě překvapilo, že protagonista nezabije manželku hned, ale že místo toho vytváří atmosféru romantického večera. Pustí klasickou hudbu – operu, kterou komentuje, zatímco s ženou večeří. Smrt je pro něj něco krásného a posvátného, proto situaci přizpůsobuje svým ideám. Z plánované vraždy dělá rituál, jímž „oslavuje smrt“.
- Textová pasáž, kde Lakmé stojí na židličce se smyčkou kolem krku, na mě působí snovým oparem. Mám dojem, jako kdyby danou situaci postava ženy neprožívala reálně, ale imaginárně coby představu nebo halucinaci. Muž se jí zeptá, „co, abych tě, drahá, oběsil“, a ona se na něho usměje. Zajímalo by mě, jestli věděla nebo jí záhy došlo, že ji manžel zabije. V tomto momentu je mi Lakmé nejbližší.
- Mě upoutala strohost, se kterou je sdělena vražda Kopfrkinglovy ženy: „kopl do židle a bylo to“. Bezprostředně po činu se u protagonisty nedostaví žádné pocity lítosti nebo výčitky svědomí. Vraždí chladně a s úsměvem. Je duševně narušen.
- Mě nejvíce překvapilo, že vyšší váhu než oběť (oběšená žena) má akt jejího vykonání. Jako by Kopfrkingl říkal: Ty jsi sice zavražděná, ale já jsem ten, kdo to musel vykonat, kdo se tě musel vzdát, kdo musel jít proti sobě.
- Mě zaujalo, jak Kopfrkingl před plánovanou vraždou oslovuje svou ženu. Říká jí nebeská, nejčistší, nevýslovná. Nikdy ne jménem Marie. Její jméno by ho totiž vrátilo do reality, které se bojí a ve které by ji nemohl zabít. Nedovolovaly by mu to zákony, které ctí. Už odvykl žít v realitě, až příliš se ponořil do vlastního světa představ, úvah, myšlenek.

- Mě spíše zarazí, jak by mohl někdo ve šťastném a spravedlivém světě trpět. Vždyť je to protimluv. A pokud někteří musí být odstraněni, aby lepší svět mohl nastat, pak je jasné, že tato idea nemůže fungovat, poněvadž od samého začátku popírá sama sebe, proklamovanou hodnotu spravedlnosti a štěstí.

### ***Co je myšleno šťastným, spravedlivým světem?***

Myslí se jím totalitární společnost, která měla být vedena árijskou (zejména germánskou) rasou. V duchu této ideologie musely být méněcenné rasy, které byly označeny za viníky krize, likvidovány.

### ***Která omezení vyplývala z norimberských zákonů pro Židy za protektorátu?***

- Židé byli postupně zbavováni občanských práv: museli nosit Davidovu hvězdu; nesměli uzavírat manželství s „ne-Židy“, nesměli navštěvovat kulturní ani sportovní instituce; byl jim zakázán vstup do kaváren, restaurací; směli se pohybovat jen v povolených ulicích; jejich obchody byly označeny jako židovské podniky; nesměli volně disponovat se svým majetkem; byli propouštěni nejprve z vyšších, pak i z nižších profesních pozic; povinně vykonávali přidělené veřejné práce; nesměli navštěvovat školy apod.
- Řešení židovské otázky vyústilo v hromadné deportace do koncentračních táborů.<sup>145</sup>

### ***Proč Kopfrkingl oběsil svou ženu? Kvůli kariérnímu postupu, v němž mu svým židovským původem bránila? Nebo skutečně věřil, že ji vraždou zachraňuje před budoucím utrpením, které by ji coby Židovku čekalo? Šlo o vraždu ze zjištěnosti, nebo z lidskosti?***

- Ze zjištěnosti, kterou ospravedlňuje lidskostí. Svou manželku doopravdy nemiloval. Všechno to jsou jen prázdná slova, která na pozadí jeho činů, ztrácejí smysl. Pokud svou manželku chtěl skutečně uchránit utrpení, tak s ní měl zůstat v manželství. Ale jemu šlo o kariéru. Vnímám ho jako člověka velmi chladného, psychicky narušeného.
- Z lidskosti. Já si naopak myslím, že svou manželku doopravdy miloval, a právě proto se s ní nechtěl rozvést, poněvadž věděl nebo tušil, jaká utrpení by ji jako Židovku v budoucnu čekala. Poslední momenty života, které strávili spolu, a ne odděleně, jí udělal krásné. Když umírala, netrpěla. // S tím nesouhlasím. Pokud ji tak miloval, neměl na rozvod myslet vůbec. Měl s ní zůstat (jako Němec, za kterého se pokládal, by ji uchránil) a vzdát se kariéry. Avšak jemu byl vlastní prospěch přednější než manželka.
- Já myslím, že Kopfrkingl klame i sám sebe. Z Lakmé udělal mučednici nejen pro německou kriminálku, ale i pro sebe samého. V duchu si ji tak představuje. Říká, že

<sup>145</sup> Ve výkladu bylo doplněno: Deportace se konaly od podzimu 1941 do terezínského ghetta, odtud od roku 1942 do koncentračních (pracovních či vyhlazovacích) táborů. Pan Kopfrkingl má z pozice odborného šéfa dohlížet na výstavbu nových plynových žárovišť. Děj se však odehrává v roce 1939. Ladislav Fuks píše se znalostí, kterou jeho hrdinové nemohli mít.



musel přinést oběť, ne že se zbavuje břemena. Nevnímá se jako vrah, ale jako spasitel. Alespoň se o tom vnitřně snaží přesvědčit.

***Jak byste okomentovali protagonistův vnitřní monolog uvozený slovy „a sobě v duchu řekl“? Věří Kopfrkingl svým slovům o spasitelství, nebo jim věřit chce, aby ulevil svému egu, které je zatížené zločinem? Jinak řečeno, lže jen ostatním, nebo i sám sobě?***

- Kopfrkingl je alibista sám před sebou. Německé kriminálce lže vědomě, sobě bezděčně. Příčinu svého vražedného jednání nehledá v sobě, ale pouze u těch druhých, před kterými ji tzv. chrání.

#### Tvůrčí metoda dia-monologu:<sup>146</sup>

Napište scénář pro vnitřní znesvářené hlasy Karla Kopfrkingla. Jeden z nich bude těsně před vraždou či záhy po ní obhajovat postoj sobecký (kariéristický), druhý pak spasitelský (vykupitelský).

#### Žákovské tvůrčí výstupy:<sup>147</sup>

1. *Ach, Lakmé, jak ten svět ti nepřeje. Blíží se těžké chvíle. Jak bys je ty, taková křehká růže, mohla zvládnout?*

2. *Tvá nadoblačná je ti jen překážkou. Chceš přece být pánem Chrámu smrti? To je to, co má smysl, co je správné a nekonečné.*

1. *Jsem převozníkem lidských duší a spasitelem jejich lidského světa. Pro spravedlnost, šťastnější řád a vznešené cíle tě musím oběsit, má nejčistší. Jinak bys trpěla tam, kam nepatříš.*

2. *Bude to dobré pro nás oba. Tvá smrt nás osvobodí a přinese nám ráj. Ty se převtělíš a mně se otevře Casino a ředitelna v Chrámu smrti.*

Lucie U.

*A: Ach, nebeská, jsi tak nevinná. Za svou krev a svůj původ nemá člověk nést následky. Nový svět přesto bude chtít zahubit tebe i tvou krásu, je tak nekompromisní. Trpěla bys v něm. Ale neboj se, já to tak nenechám. Utrpení je zlo, které máme zkracovat.*

*B: Když tě zabiju, zkrátím utrpení i sám sobě. Osvobodím se od problémů, které bys mi jako Židovka přinesla a které by mi překazily cestu vzhůru. A bude-li tvá smrt vypadat jako*

<sup>146</sup> Metoda dia-monologu je okomentována v kapitole 7.4.3.

<sup>147</sup> Všechny žákovské tvůrčí výstupy byly v souladu s intencí textu a předchozím interpretačním dialogem. Vybrané práce nadto ještě prokazují snahu respektovat protagonistovu silně stylizovanou mluvu.

*sebevražda, lidé ji pochopí a budou mě litovat. To posílí jejich přesvědčení o našem láskyplném a bezchybném vztahu.*

*A: Tím, že tě oběsím, zkrátím tvé utrpení a spasím tvou duši. Taková krásná žena jako ty přece patří do ráje.*

Petr Z.

- *Jak bys trpěla, čarokrásná, v tom novém šťastném světě?*
- *A jak bych trpěl já být po tvém boku?*
- *Usměj se přece. Vždyť víš, že jsem udělal, co jsem musel. Byla to má svatá povinnost.*
- *Děti, pomysli přece na děti...*
- *Ubozí sirotci. Připravil jsem je o jejich drahocennou matku.*
- *Ale hlavně... i v jejich žilách koluje židovská krev.*
- *Jak něžně se teď pne tvá ruka k mé. Není ti již lépe? Je ti lépe!*
- *A za týden bude kremace.*

Karolína S.

Metoda dia-monologu umožňuje žákovi ponor do vnitřního světa literárního hrdiny. Reflexe tvůrčího úkolu ještě umocňuje poznání odporujících si, avšak zároveň (vědomě či bezděčně) kooperujících temnějších i světlejších stránek lidské (zde protagonistovy) psychiky, podněcuje k zamyšlení nad mocí nevědomí, jež mnohdy ospravedlňuje morální selhání svého nositele a vzbuzuje v něm pocit nevinny.

#### Dovyprávění děje:

Protagonista se stejnými motivacemi vraždí i svého syna. V krematoriu ho utluče železnou tyčí. Jeho mrtvé tělo nechá spálit v rakvi s německým hodnostářem, poněvadž dle jeho slov v lidském popelu není rozdíl. Dceru již tímto zamýšleným způsobem odpravit nestihne. Na scéně se totiž objevuje halucinace tibetského mnicha, který ho odvádí coby budoucího dalajlámu, reinkarnovaného Buddhu, do Tibetu. Ve skutečnosti však hlavní postava končí v psychiatrické léčebně. Na konci války uvidí pan Kopfrkingl z okénka sanitního vlaku ty, které udal, jak se vracejí z koncentračních táborů, a na adresu těchto beznohých a bezrukých pronese: „Šťastné lidstvo. Spasil jsem je. Jistě už nikdy nebude na světě pronásledování, nespravedlnost a utrpení, jistě už ne, ani koně... Pánové, teď nastává ten nový řád.“

***Jak byste okomentovali samotný závěr novely – poslední slova pana Kopfrkingla, a to ve vztahu k jeho osobnosti a k předchozímu jednání? Co o něm vypovídají?***

- Kopfrkingl představuje duševně nemocného člověka, který i po válce žije v iluzi svého mesiášství a místo viny zažívá pocity zadostiučinění.
- Protagonista je typ „bohorovného člověka“. Staví se na úroveň předurčeného spasitele. Nemyslím, že v minulosti chtěl být prvoplánově služebníkem (přísluhovačem) nacistické ideologie, spíše chtěl jejím prostřednictvím pod manipulačním vlivem Williho Reinka naplňovat myšlenky, kterým věřil (vize o lepším, šťastném řádu). Ideologie pro něj byla cestou, ne cílem. Ovšem na jejím konci stojí kolaborant a vrah, nikoli vykupitel.

***Je si Kopfrkingl vědom svých zločinů? Existuje mezi nimi a protagonistovým zastřeným vědomím (halucinace; projekce do spasitele, tibetského velekněze) nějaká souvislost?***

- Vypadá to, že si svých zločinů vědom není.
- Vražda aktérovu psychiku poznamenala. A halucinace je nebo může být následkem takto poznamenané, zatížené psychiky.
- Ego se brání přiznat tak velkou vinu, vytváří zkreslený obraz skutečnosti.

***Co víte z psychologie o obranyschopnosti ega? Jaké mechanismy při obraně svého ega protagonista užívá?***

- Racionalizaci: Kopfrkingl své zločiny morálně neakceptovatelné a protichůdné k jím prezentovaným hodnotám obhajuje sám před sebou jako nevyhnutelné. Když se kácí les, létají třísky.
- Popření: Protagonista v sobě popírá chladnokrevného vraha a zaprodaného kolaboranta.
- Identifikace: Identifikuje se s povoláním, předurčeným mesiášem.
- Potlačení: Své zločiny vytěsňuje do podvědomí.

***Jak byste charakterizovali téma Fuksovy novely?***

- Deformace lidské duše pod tlakem ideologických lákadel. Predispozice ke zlu u Kopfrkingla byly, ale „nacisté mu dali pušku do ruky“.
- Varování před chybami, které by se neměly nikdy opakovat.

***O jaký žánr se jedná? A proč se tak domníváte?***<sup>148</sup>

- O psychologickou prózu. Fuksova novela je laboratoří lidské duše. Karel Kopfrkingl není věrohodnou, ale záměrně a přiznaně umělou postavou, dalo by se říct až laboratorním

---

<sup>148</sup> Žákům, kteří sami na základě vlastní čtenářské zkušenosti rozpoznali psychologickou i hororovou intenci prózy, byl navíc nabídnut ještě další interpretační pohled na Fuksovu novelu, kterou lze též vnímat jako grotesku, v konkrétním případě temnou či tragickou grotesku. Tento estetický záměr, který se v díle projevuje protikladným spojováním tragických a komických prvků, přičemž to směšné je zde vázáno na černý humor, si žáci doposud dávali do souvislosti pouze s filmovou (chaplinovskou) groteskou.

potkanem, na kterém je v předválečném, později v protektorátním Československu (v dobových kulisách, jež mohou být zaměněny za jiné) zkoumána lidská psychika – její manipulovatelnost, odolnost vůči zlu, obranyschopnost ega, které si racionalizuje nemorální jednání.<sup>149</sup>

- Horor. Otec vyvraždí celou rodinu. Jednoho po druhém. Po celou dobu svého běsnění se usmívá, což hrůzostrašnost jeho postavy umocňuje.

Pětilístek:<sup>150</sup>

*Karel Kopfrkingl*  
*přelaskavý      nelítostný*  
*skrývá   přejmenovává   vystavuje*  
*prý Roman, ale vrah*  
*promyšleně*  
 Marie K.

*Karel Kopfrkingl*  
*ovlivnitelný      posedlý*  
*miluje   spaluje   vraždí*  
*v prach se obrátíme*  
*smrt*  
 Ondřej D.

*Karel Kopfrkingl*  
*zjemnělý      snící*  
*lže   káže   podléhá*  
*sebeklamem jistí ruku všemohoucího*  
*spasitel*  
 Karolína S.

*Karel Kopfrkingl*  
*labilní      abstinující*  
*přejmenovává   romantizuje   zabíjí*  
*nedej na cukrové řeči*  
*manipulace*  
 Vojtěch Č.

Reflexe:<sup>151</sup>

***Jak byste okomentovali žánr psychologické prózy v podání Ladislava Fukse (na příkladu novely *Spalovač mrtvol*)? Pokud chcete, můžete Fuksovo uchopení žánru srovnat s psychologickou prózou jiných, již probraných autorů, například Ivana Olbrachta, Jaroslava Havlíčka, Václava Řezáče či Arnošta Lustiga? Co jste se o psychologické próze dozvěděli nového?***

- Žáci psychologickou prózu v obecné rovině charakterizovali jako žánr, který ukazuje (analyzuje) vnitřní svět hlavního hrdiny a prizmatem jeho pohledu či hodnot zobrazuje (posuzuje) svět vnější.

<sup>149</sup> Tento výstup není pouze žákovský, ale je výsledkem společné, vzájemně podnětné diskuze a výkladu.

<sup>150</sup> Z časových důvodů byl tvůrčí úkol zadán pro domácí přípravu. Metoda pětilístku je okomentována v kapitole 7.5.2.

<sup>151</sup> Reflexe byla zadána písemnou formou a určena pro domácí zpracování. Absolvovalo ji 30 žáků.

- Specifičnost Fuksovy psychologické prózy (poznané na novele *Spalovač mrtvol*) žáci většinou odvíjeli od hororové atmosféry (existence žánrové varianty „psychologický horor“ je překvapila) nebo od koncepce hlavní postavy, jež je sice psychologicky propracovaná, přesto však nepřírozená a nedůvěryhodná. Nad tímto rozporem se žáci pozastavovali. Podle nich má být psychologická próza žánr, který na literárních postavách analyzuje lidskou mysl, a tudíž by tito aktéři měli být lidsky pochopitelní či alespoň uvěřitelní, třebaže se s nimi čtenář nemůže názorově či jinak ztotožnit. Příznačný rys Fuksovy psychologické tvorby žáci spatřovali též v prolínání světa reálného a protagonistova světa vnitřního, imaginárního, světa myšlenek a představ.
- Jedné žákyni se v reflexi podařilo proniknout do hlubších pater proměňující se poetiky psychologické prózy, když konstatovala, že tento žánr „nemusí nutně donutit postavy podstoupit pitvu sebe samých“. Fuksova novela dle ní je toho příkladem. „*Vypravěč se sice může dostat do protagonistovy hlavy, ale nechte v ní jako v otevřené knize (...) Autor nám doopravdy nedal nahlédnout do protagonistova nitra. Místo toho předkládá skutky a tajemství. A nechává na čtenáři, ať se s obojím vypořádá sám. Ovšem to zpětně (ve finále) nutí k zamyšlení nad psychikou postav. To je asi ten nový aspekt psychologické prózy, o němž jsem nevěděla.*“ (Karolína S.)

***Jak Vás ovlivnila četba a interpretace Fuksovy novely? Například: Jaký účinek na Vás měla? Nad jakými tématy/problémy/otázkami Vás přiměla se zamyslet?***

- Žáci většinou zmiňovali téma překvapivě snadné manipulovatelnosti člověka. Někteří z nich si v té souvislosti kladli otázku, zda každý z nás je predisponován k tomu, aby se z něj za určitých okolností stal vrah. Na tento problém pak navazovaly otázky typu, odkud se tyto predispozice berou, jsou v nás geneticky zakódovány a působením různých vlivů probouzeny, anebo jsou v nás teprve zvnějšku pod psychickým a fyzickým nátlakem formovány.
- Někteří žáci pro sebe vyselektovali téma „ideologie a demagogie“. Ilustrujme na příkladu: „*Fuksův Spalovač mrtvol mi ukázal, jak je nějaká zločinná ideologie (v knize konkrétně nacismus) schopna dát člověku prostor pro realizování těch nejhrůznějších myšlenek. Došel jsem k závěru, že demagogicky lze velmi snadno ospravedlnit i ten nejodpornější zločin.*“ (Vilém Ž.)
- Četba Fuksovy novely žáky většinou ovlivnila emočně (evokovala v nich pocity strachu, hrůzy, znechucení nad přetvářkou a rychle se měnící loajalitou), méně často pak též esteticky. Estetické prožívání díla ilustrujme u Karolíny S., mimořádně nadané žákyně,

kteřá inspirovaná výukou si autorovu novelu přečetla celou. „Už od počátku byly Fuksovy postavy laděny více jako makety. Dlouhé scény setrvávaly v jediném výrazu, ač se *Kopřkingl sám třikrát za odstavec aktivně usmál. Posléze však došlo k úplnému zvěcnění především Lakmé. Nakonec z ní byl vnímán již jen černý vlas jako symbol jejího původu. Celá novela ve mně budí dojem divadla. Čtenář nahlíží na kus, který mu hraje sám protagonista v kulisách vlastního světa, uzpůsobených podle toho, jak se to hlavnímu herci hodí.*“

***Co jste se během interpretace dozvěděli o sobě samých? Vyprovokovaly Vás některé otázky či úkoly k ponoru do Vašeho Já?***

- Z předchozího bodu vyplynula otázka, kterou si žáci kladli ve vztahu k sobě samým: Byl(a) bych i já schop(en)na vraždit v duchu nějaké idey?
- Někteří žáci se zaobírali přetvářkou, která brání v poznání druhého člověka a v důvěře k němu. Pro sebe vyvozovali rady typu, nedej na sladká slova, mediální obrazy, raději pátrej po jejich skryté motivaci. Pouze dva žáci se zaobírali přetvářkou též ve smyslu sebeklamu. Lžu si? Jak poznám, že jsem v zajetí vlastního nalhávání si?
- Další téma, ke kterému žáci dospěli, se týkalo různorodých vnitřních světů, jež ovlivňují chápání (interpretaci, zkruslování) světa vnějšího. To, jak interpretuji svět, vypovídá něco o mně samém.

***Která metoda Vám otevřela (zpřístupnila) literární dílo nejlépe? A proč?***<sup>152</sup>

- 22 žáků z 30 vybralo reflektivní dialog za nejpodněnější metodu (zároveň 6 z nich, myšleno z těchto 22, přidalo ke svému výběru též komparaci s filmem, 2 žáci ocenili propojení s pětílístkem, 1 žák s úvodním brainstormingem). Komparaci s filmem označilo za nejeřektivnější metodu dohromady 12 žáků. 3 žáci u tohoto bodu zvolili dia-monolog (2 z nich v kombinaci s komparací literární předlohy a filmu; 1 jako samostatnou metodu). 1 žák na tuto otázku neodpověděl.
- Reflektivní dialog podle žakovských komentářů otevírá literární dílo, umožňuje konfrontaci čtenářských názorů, dojmů a pohledů, které by jinak nevznikly, vybízí k hlubšímu zamyšlení.
- Komparace s filmem byla ceněna pro nový rozměr, který literární předloha získala, a pro audiovizuální (divácký) zážitek, který se propojil s tím čtenářským.
- Jednoho žáka donutil dia-monolog znovu a do větší hloubky se zamyslet nad postavou, nad způsobem jejího uvažování.

---

<sup>152</sup> Každý žák z nabídky vybral jednu až dvě metody.

- K ostatním metodám komentáře připojeny nebyly.

### ***Práce se kterou metodou Vás nejvíce bavila? A proč?***<sup>153</sup>

- 20 žáků z 30 (jednalo se o tytéž žáky z předchozího bodu) vybralo reflektivní dialog zároveň jako metodu, se kterou je nejvíce bavilo pracovat. 5 žáků za emočně nejsilnější metodu označili komparaci s filmem. 1 žák vyzdvihl dia-monolog. Důvody k volbě metod se shodovaly s výše uvedenými.
- 2 žáci ocenili pětílístek. Bavil je způsob hledání těch nejpřiléhavějších slov, skrze které by dokázali charakterizovat postavu v umělecké zkratce.
- 1 žákyně (výše zmiňovaná Karolína S.) vyzdvihla závěrečnou metodu písemné reflexe, která jí umožnila ponořit se do díla po svém a v klidu hledat významové spojitosti a analogie.
- 1 žák na otázku neodpověděl.

### ***Vůči které metodě jste naopak skeptičtí? A proč?***

- Žáci jsou nejvíce skeptičtí vůči tvůrčím metodám, konkrétně vůči pětílístku 10x, vůči dia-monologu 8x. Z komentářů vyplynulo, že tito žáci vnímají tvůrčí metody při práci s uměleckým textem jako zbytečné. Podle jejich slov jim dané metody nepomáhají porozumět literárnímu dílu.
- 2x se v žakovských odpovědích objevil úvodní evokační brainstorming, který sice tematicky předznamenal následující diskuzi o díle, ale ničím novým do ní nepřispěl, názorově ji neovlivnil či neposunul.
- 1 žákyně (Karolína S.), která ve vztahu ke své introverzi označila v předchozím bodu písemnou reflexi za nejideálnější metodu, zde vyjádřila nedůvěru vůči reflektivnímu dialogu, který jednak nemůže zapojit všechny žáky do společné diskuze (zejména ty introvertnější ne) a jednak příliš ovlivňuje čtenářovo myšlení a narušuje tak jeho individuální přístup k dílu.
- 8 žáků se domnívá, že všechny užití metody mají v komunikaci s literárním dílem své opodstatnění.
- 1 žák na tuto otázku neodpověděl.

---

<sup>153</sup> Zajímavé je, že u této otázky i otázky následující vybrali žáci z nabídky vždy jen jednu metodu.