

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

Ústav české literatury a komparatistiky

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Nikola Přidalová

**Naratologická kategorie vypravěče a její využití v didaktickém  
kontextu**

Narratological category of the narrator and its use in the didactic  
context

Praha 2022

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Králíková, Ph.D.

### **Poděkování**

Chtěla bych na tomto místě poděkovat své vedoucí diplomové práce Mgr. Andree Králíkové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a připomínky v průběhu psaní této práce.

### **Prohlášení**

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

Ve Slaném, dne 8. 7. 2022

Bc. Nikola Přidalová

## **Abstrakt**

Diplomová práce si klade za cíl pokusit se transformovat do školního prostředí naratologickou problematiku vypravěče i další kategorie spjaté se způsobem vyprávění. V první kapitole jsou analyzovány učebnice literární teorie pro střední školy, jež byly vydány od konce 80. let 20. století po současnost a v nichž se objevuje definice vypravěče. Má ukázat, jakým způsobem je vypravěč pojímán v didakticky zaměřených textech a v čem se jeho výklad liší oproti odborným textům z oblasti naratologie. Druhá kapitola je pak jádrem práce a představuje didaktickou transformaci představených pojmů, jež vychází právě z předchozí kritické reflexe učebnic. Závěr práce pak tvoří pracovní listy s úryvky z děl světové i domácí literatury a s otázkami týkajícími se sledovaného narativního pojmu.

## **Klíčová slova**

vypravěč, učebnice literární teorie, didaktické prostředí, fokalizace, literární vyprávění, typy promluv, myšlení postav, zprostředkovanost

**Abstract**

The key focus of this master thesis is to transform the problem of narrator into school environment along with other categories related to various modes of narratives. The first chapter analyzes coursebooks of literary theory used in high schools that have been published since late 1980s up to present where the definition of narrator takes place. The goal is to stress out the narrator approach in didactic texts and its major differences in interpretations of another thesis from the field of narratology. The second chapter includes the key objectives of the thesis and represents didactical transformation of mentioned terms, which is based on the critical reflection of the coursebooks. The conclusion is composed of practical handouts consisted of foreign and native text extracts and includes related questions concerning particular narrative term.

**Keywords**

narrator, coursebooks of literary theory, didactic environment, focalization, narratives, types of speeches, characters thinking, mediation

## Obsah

Úvod .....	7
1. Reflexe učebnic a slovníků.....	9
1.1 Učebnice .....	9
1.1.1 <i>Úvod do teorie literatury</i> (J. Hrabák, V. Štěpánek) .....	10
1.1.2 <i>Teorie literatury pro střední i základní školy</i> (M. Zeman).....	13
1.1.3 <i>Do světa literatury jinak</i> (J. Kostečka).....	16
1.1.4 <i>Teorie literatury netradičně</i> (V. Martínková) .....	19
1.1.5 <i>Teorie literatury do dlaně pro střední školy</i> (M. Sochrová) .....	21
1.1.6 <i>Teorie literatury pro učitele</i> (J. Peterka) .....	23
1.1.7 <i>Teorie literatury pro SŠ</i> (R. Kolár).....	26
1.1.8 <i>Přehled literárních pojmů a směrů</i> (L. Borovička a kol.) .....	29
1.1.9 <i>Nová literatura pro SŠ I</i> (L. Borovička a kol.) .....	31
1.1.10 Shrnutí reflexe .....	32
1.2 Slovníky.....	33
1.3 <i>Jak rozumět literárnímu vyprávění?</i> (J. Hrabal).....	36
2. Metodický materiál (nejen) pro učitele .....	39
2.1 Vymezení narativních pojmů .....	39
2.1.1 Vypravěč a jeho typologie.....	40
2.1.2 Fokalizace („bezprostřednost“ vyprávění) .....	47
2.1.3 Typy promluv/řečí .....	49
2.1.4 Skaz a proud vědomí .....	51
2.2 Didaktická transformace pojmů .....	53
2.2.1 Ten, kdo vypráví.....	54
2.2.2 Ten, kdo vnímá .....	67
3. Návrh pracovních listů.....	70
Závěr .....	82
Seznam použité literatury .....	86

## Úvod

Vypravěč je jednou z naratologických kategorií, jež byla a nadále je v oblasti zájmu mnoha literárních teoretiků. Jeho vymezení však stejně jako v případě jiných kategorií (např. fokalizace) nebylo vždy jednoznačné. Pojetí vypravěče se postupně proměňovalo od subjektu ztotožnitelného s autorem k subjektu zcela vepsanému do textu, jehož nelze zaměnit s tvůrcem díla. Tato změna v jeho teoretickém vymezení samozřejmě nebyla přijata okamžitě, ale naopak se vžívala do povědomí dalších badatelů či teoretiků velmi pomalu. A to je případ i těch, kteří se zabývali tvorbou učebnic literární teorie (nejen) pro střední školy. Zvláště v učebnicích z přelomu 20. a 21. století nepanovala shoda, kdo je vlastně tím, jenž příběh vypráví.

Vypravěče chápeme jako komunikační kategorii, jenž je zásadní k navázání vztahu mezi čtenářem a textem, ke vnímání výstavby příběhu a jeho zprostředkování. Pochopení toho, jaké kompetence v textu má a jak se v něm odhaluje, usnadní čtenáři orientaci v textu, porozumění příběhu a odlišností ve způsobech jeho podání. Běžný čtenář sice nejčastěji čte narativy pro jejich příběh, avšak to, *o čem je vyprávěno*, se z významňuje až svým konkrétním způsobem podání. A jelikož je jeho původcem právě vypravěč, nemůžeme jej z analýz narativních textů vynechat.

Domníváme se však, že na školách je vypravěči bohužel věnována minimální pozornost. Tento náš předpoklad utvrzuje podoba jeho zpracování v rámci učebnic literární teorie pro střední školy. Nejenže v nich stojí spíše v pozadí, ale navíc je definován velmi problematicky a nejednoznačně, a hlavně v rozporu nejen se soudobou teorií vypravěče. Učitelé tak nemají dostatečnou oporu v jeho následném výkladu žákům, z čehož může vyplývat jeho banalizování nebo úplné přehlížení. Tato nedostatečnost v didaktickém zpracování vypravěče si proto žádá vznik nových materiálů pro školy, jež by se zaměřovaly pouze na kategorii vypravěče a pojmy, jež jsou s ním úzce spjaty, a nabídly možnosti, jak s ním ve škole pracovat a na základě jakých signálů jej v textu odhalit. A právě pokus o didaktickou transformaci dosavadního teoretického vědění o vypravěči se stal cílem naší diplomové práce.

Východiskem našeho zpracování pojmů pro didaktické účely je analýza dostupných učebnic literární teorie pro střední školy. Z toho důvodu bude tato kapitola reflektující pojetí vypravěče v jednotlivých učebnicích předcházet ústřední 2. části této práce souhrnně pojmenované jako *Metodický materiál (nejen) pro učitele*. Ačkoliv „metodika“ v názvu poukazuje na její praktické využití, zcela jej naplní až závěrečná následující kapitola

s návrhem pracovních listů analyzujících text ve vztahu k vypravěči, pro niž bude tato část tvořit teoretický podklad.

Ve vztahu ke kategorii vypravěče bychom mohli hovořit o mnoha dalších složkách narativu, jako je čas příběhu a diskursu (trvání, frekvence), kompozice (chronologická, retrospektivní apod.), popis prostředí a jiné, ale v takovém případě bychom šli za hranice cíle a zájmu této diplomové práce. Proto se zaměříme především na pojmy a jevy, jež se koncentrují zejména na subjekt vypravěče a způsob vyprávění (podání příběhu), zatímco výše zmíněné, jež z něj mohou vyplývat, ponecháme stranou. Těmito pojmy jsou typy promluv, gramatická osoba, fokalizace, reflektor či skazové vyprávění, z nichž se většina rovněž objevuje v určité míře napříč učebnicemi, jež zde představíme. A na to také budeme navazovat a reagovat.

Výchozími texty našeho didaktického zpracování pojmů, stejně jako reflexe učebnic, jsou jednak Hrabalova *Fokalizace: Analýza narativní kategorie* (2011) spolu s *Naratologií: Strukturální analýzou vyprávění* (2013), jež je kolektivní prací autorů T. Kubíčka, J. Hrabala a P. A. Bílka, jednak *Teorie vyprávění* F. K. Stanzela z roku 1979<sup>1</sup> (Stanzel 1988), přesněji jeho pojetí zprostředkovanosti vyprávění a rozlišení typických vyprávěcích situací. Ze starších prací, jež mohou doplnit naše teoretické úvahy, nelze rovněž zapomenout na *Vypravěče: Kategorii narativní analýzy* (2007) již zmiňovaného T. Kubíčka nebo *Poetiku vyprávění* (2001 [1983]) S. R. Kenanové. Počítáme však i s mnoha dalšími teoretickými příspěvky ke kategorii vypravěče, z nichž na některé budeme v práci průběžně poukazovat.

Zamýšleným cílem této práce je mimo jiné rozvíjení vztahu k literárnímu vyprávění a vypravěči a rovněž prohloubení veřejného (či didaktického) zájmu o tuto kategorii. Z toho důvodu bychom rádi, kdyby poslední dvě kapitoly zde zpracované přesahovaly tuto diplomovou práci, je totiž určena všem učitelům, ale i žákům, kteří by se rádi hlouběji zabývali problematikou vypravěče, aniž by museli procházet množstvím různorodých teoretických příruček. Jak totiž vyplyne z reflexe, dostupné učebnice teorie literatury jim totiž nic z toho nenabízejí.

---

<sup>1</sup> Jedná se o nejstarší publikaci, z níž vychází naše úvahy o vypravěči a konstituci fikčního světa. Ačkoliv v práci poukážeme i na některé její problematické pasáže ve vztahu k současnému bádání v oblasti teorie vyprávění, vnímáme ji jako základní příručku, jíž by měl být obeznámen každý, kdo se zabývá otázkou zprostředkovanosti vyprávění.

# 1. Reflexe učebnic a slovníků

## 1.1 Učebnice

Ačkoliv jsme k učebnicím přistupovali s určitou představou, např. na jaké jevy se zaměříme, konkrétní podoba našeho budoucího zpracování vypravěče v rámci metodického materiálu vyplynula až z následující reflexe, a proto mu předchází. Jejím cílem je totiž poukázat nejen na podobnosti a rozdíly ve zpracování námi sledovaných naratologických jevů v učebnicích teorie literatury, ale i na nedostatky ve výkladu těchto jevů, které se dále budeme snažit reflektovat. Má nám proto sloužit ke dvěma účelům – nabídnout rozličné možnosti ve způsobu definování jednotlivých pojmů a zároveň odhalit mezery v jejich formulaci, které je nutné vyplnit.

V naší reflexi jsme se zaměřili primárně na učebnice teorie literatury pro střední školy (dále SŠ) vydané od konce 80. let až po současnost. Důležité místo v ní však má i učebnice *Teorie literatury pro učitele* od Peterky z roku 2007 určená budoucím učitelům češtiny na středních školách, resp. studentům učitelství. Umožňuje nám totiž srovnat, k jak výrazné redukci naratologických pojmů může dojít v případě přípravy učebnic pro žáky středních škol (resp. co vše by měl znát budoucí učitel a co by měl znát středoškolák).

Spodní hranice časového rozpětí zde rozebíraných učebnic je záměrně určena revolučním rokem 1989<sup>2</sup>, jelikož didaktické texty vzniklé před tímto rokem mohly být jednak ovlivněny komunistickou ideologií v Československu, jednak ještě nedokázaly (nebo nemohly) reflektovat nově vznikající práce v oblasti teorie vyprávění, o níž se výrazně zvýšil zájem okolo 70. let 20. století<sup>3</sup>. K demonstraci tohoto názoru proto uvádíme na prvním místě naší reflexe *Úvod do teorie literatury* Štěpánka a Hrabáka z roku 1987, ve kterém odkryjeme několik problematických pasáží v definování vypravěče.

Revoluční rok 1989 byl zvolen také z toho důvodu, abychom mohli sledovat určité proměny v pojmání kategorie vypravěče v průběhu let<sup>4</sup>. Je totiž třeba vzít v potaz fakt, že učebnic teorie literatury nebylo vydáno příliš mnoho, což lze pravděpodobně přičíst neustálému vývoji v oblasti naratologie, jež autoři těchto učebnic nejsou schopni zcela absorbovat, nebo nízké tendenci vydávání tohoto typu textů, případně to může vypovídat o výuce literární teorie na středních školách obecně. Přesto v porovnání s množstvím

---

<sup>2</sup> Jsme si však vědomi toho, že učebnice vzniklé před tímto rokem se mohly i po něm nadále používat.

<sup>3</sup> V tomto období vyšly v originále stěžejní naratologické texty jako Doleželovy *Narrative Modes in Czech Literature* (1973), Stanzelova *A Theory of Narrative* (1979) či Shlomith R. Kenanové *Narrative fiction* (1983). Jejich české překlady však vznikly zpravidla až po roce 1989 – *Narativní způsoby v literatuře* r. 1993, *Teorie vyprávění* r. 1988 a *Poetika vyprávění* až v r. 2001.

<sup>4</sup> Nabízela se možnost analyzovat pouze učebnice vydané po roce 2000 včetně.

vydaných učebnic literární historie působí jejich počet skutečně tristně. Když pomíneme Peterkovu *Teorii literatury pro učitele*, k dispozici jsou od počátku 21. století pouze tři učebnice teorie literatury pro žáky středních škol. A jak ukáže naše reflexe, minimálně jedna z nich, zvláště ta nejstarší, je dnes v podstatě víceméně nevyužitelná, právě kvůli jejím jistým specifickým znakům (viz kapitola *Teorie literatury do dlaně*). Což nám dává do rukou pouze dvě učebnice literární teorie, z nichž jen o jedné můžeme hovořit jako o „plnohodnotné“ učebnici.<sup>5</sup> Nicméně jak ukáže naše reflexe, s ohledem na námi sledovanou kategorii ani o ní nelze říci, že by byla dostačující.

Vzhledem k tomu, že hlavním cílem této práce není vytvořit vyčerpávající reflexi výskytu vypravěče spolu s dalšími pojmy ve všech dostupných učebnicích předmětu Český jazyk a literatura, nezohledňujeme, v jaké podobě se objevuje jejich definice v učebnicích literatury, resp. literární historie. Takové bádání by přesahovalo naši práci a odvedlo by pozornost od stěžejního záměru, a to vytvořit materiál, který by byl zaměřen pouze na kategorii vypravěče a pojmy, bez nichž se ve vztahu k němu neobejdeme. Výjimkou je pouze učebnice *Nová literatura I pro SŠ* nakladatelství Didaktis, nejen z níž vychází nedávno vyšlý *Přehled literárních pojmů a směrů* (2021), jenž mimo jiné obsahuje slovníček pojmů, jež se objevily v jednotlivých dílech této učebnicové řady.

V reflexi postupujeme chronologicky, kapitoly jsou uvedené názvem učebnice spolu se jménem autora či autorů. Primárně se zaměřujeme na námi sledované pojmy, nicméně náš rozbor doplňujeme i obecnými informacemi o učebnicích, případně dodáváme i pár vlastních postřehů, které nás napadaly v průběhu listování učebnicemi. Rozhodně se však nesnažíme o celkové zhodnocení jejich kvality, natolik hluboké naše bádání nebylo a ani být nemohlo.

### **1.1.1 Úvod do teorie literatury (J. Hrabák, V. Štěpánek)<sup>6</sup>**

Rozborem *Úvodu do teorie literatury* (dále *Úvod*), jenž je věnován vysokoškolským studentům filozofických a pedagogických fakult, chceme demonstrovat, proč není pro nás účelné se zabývat učebnicemi vydanými před sametovou revolucí a vůbec staršími více než 30 let. Nejenže bylo pojetí vypravěče ve vztahu k současnému vývoji teorie vyprávění víceméně zastaralé a poměrně neprobádané, ale navíc nebyly texty jako např. *Úvod* ještě schopny reflektovat nově vznikající práce v této oblasti. Proto je nutné k této učebnici, i

---

<sup>5</sup> *Přehled literárních pojmů a směrů* nelze zcela chápat jako učebnici teorie literatury, právě z důvodu zpracování jevů do slovníčku.

<sup>6</sup> Hrabák, J. – Štěpánek, V.: *Úvod do teorie literatury (celost. vysokošk. učebnice pro stud. filozof. a pedagog. fakult)*. Praha: SPN, 1987.

s ohledem na dobu, ve které vznikala, a v ní obsaženým informacím přistupovat s určitým odstupem. V podstatě se jedná o text, který by v dnešní době těžko hledal své čtenáře, a to nejen kvůli své zastaralosti. Než se proto dostaneme ke kapitole o vypravěči, je třeba nastínit některé její nedostatky, neboť i z nich vyplývají určité problémy ve výkladu teorie vypravěče.

První nedostatek souvisí s názvem učebnice. Nelze si nevšimnout, že zcela nekoresponduje s obsahem a způsobem výkladu jednotlivých literárněteoretických pojmů. Kolektiv autorů totiž ve svém výkladu zachází příliš do detailů, ale nikoliv ve smyslu většího přiblížení konkrétního jevu/termínu, a tedy jeho lepšího pochopení, naopak mnoho informací v textu působí redundantně (příkladem může být velmi rozsáhlá a vyčerpávající kapitola o tendenčnosti nejen v literatuře). S tím také souvisí určitá repetitivnost, jež se opět mívá účinkem snazšího zapamatování, kterému pomáhá právě princip opakování. Ve výsledku je pro čtenáře této knihy (především budoucí učitele) obtížné odlišit primární informace od těch vedlejších (doplňkových), což může vést až k nedostatečnému či nesprávnému pochopení vysvětlovaných pojmů, ale i k následné nechuti vyučovat je.

V učebnici lze rovněž nalézt množství argumentačních či formulačních neobratností, které mohly ve své době odrazovat své potenciální čtenáře, a nejspíš je budou odrazovat i dnes. Jedním z příkladů je úvodní argument autorů, že aby mohl někdo studovat teorii literatury, předpokládá se u něj jistá sečtělost a znalost kulturního kontextu. Pokud by opravdu bylo potřeba sečtělosti ve smyslu, jak jej uvádí autoři, a to „získat rozhled a nestát stranou kulturního a politického snažení své doby“ (Hrabák 1987: 36), automaticky by tím vyčlenili z tohoto okruhu žáky jakožto začínající čtenáře. A u nich jednoduše nelze předpokládat, že mají bohaté čtenářské zkušenosti. Ke čtení je samozřejmě potřeba jisté míry čtenářské gramotnosti, nelze však tvrdit, že je předpokladem studia teorie literatury sečtělost, navíc takto abstraktně vymezená. Právě obeznámení s literární teorií čtenářům pomůže dílo chápat komplexněji, zabývat se jím do hloubky, a díky tomuto porozumění snad i ve čtení nalézt zalíbení. Množství formulací navíc působí stylisticky neobratně a z celkového pohledu i nepřehledně, čemuž napomáhá nejen způsob grafického zpracování textu (zvýraznění kurzívou a proloženým písmem, malé řádkování). Stylistická neobratnost rovněž plyne z rozvláčnosti myšlenek nebo občasného užívání esejistického až popularizačního stylu formulace myšlenek. Tak se např. v kapitole o metafoře výrazně projevuje proces vnitřních úvah autorů, tedy určitá míra subjektivnosti (především od částice *sotva*):

Nyní poukážeme na vzájemný vztah mezi metaforou lexikalizovanou a metaforou básnickou. Formalisté vytvořili teorii, že se metafory z básnického jazyka v důsledku jejich zevšednění (automatizace) stěhují do jazyka hovorového, a tím se lexikalizují. Sotva však lze soudit, že metafory, jako např. ucho (u hrnce) nebo nohy (u stolu), mají původ v poezii nebo ze současnosti že by měl v poezii původ název zebra pro přechod přes silnici. Je sice pravda, že se některé metafory časem zlexikalizují, a tím ztratí svou estetickou účinnost, ale i zautomatizovaná metafora vždycky poukazuje ke kontextu umělecké literatury. (Hrabák 1987: 88)

V podobném duchu se nese výklad i jiných termínů, na úryvku si také lze všimnout zmíněné rozvláčnosti myšlenek, resp. „autorovi trvá, než přejde k věci“.

V podkapitole *Vyprávění*, jež je součástí kapitoly *Tematická výstavba literárního díla*, se toho bohužel o vypravěči moc nedozvídáme (s ohledem na výše nastíněné bychom spíše očekávali opak). Nejprve se autoři věnují na několika stranách kompozici vyprávění (otevřenosti a uzavřenosti vyprávění nebo časové následnosti vyprávěných událostí), dále rozlišení pojmů fabule a syžet a na to velmi volně navážou zmínkou o vypravěčově osobě. Tu už však blíže nespecifikují a v následujícím výkladu ho označují za **autora**, který stojí „buď nad příběhem a postavami, nebo za nimi, nebo uprostřed nich“ (Hrabák 1987: 66). Vymezení jednotlivých možných typů vypravěče působí celkem banálně, ale jejich definice a vysvětlení, co to vlastně znamená např. „stát nad příběhem“, je relativně srozumitelné.

Zmíněná záměna pojmenování vypravěčského subjektu souvisí se ztotožňováním vypravěče s autorem. V učebnici ale není explicitně zmíněno, že vypravěč = autor. Pouze se výhradně pracuje s výrazem autor, který je nejen zprostředkovatelem příběhu, jeho tvořitelem, pozorovatelem, ale i jednou z postav. Je zároveň považován za subjekt vyprávění, který hodnotí vyprávěné události (s tím také souvisí velmi rozsáhlé a podrobné pojednání o tendenčnosti), vysvětluje veškerý svůj záměr a motivaci situací a činů, kompozici nebo vztah k literární tradici. Autoři učebnice v podstatě slučují dva odlišné subjekty, textový s vnětextovým, resp. vypravěče s autorem. Z jejich výkladu totiž nevyplývá, že by se jednalo o dva různé subjekty. Spíše dávají přednost autorovi, ale když to situace dovolí, hovoří o vypravěči, aniž by kladli mezi ně nějaký rozdíl.

V učebnici se však ani o tomto autorovi (vypravěči) mnoho nedozvídáme. Kolektiv autorů se pouze pozastavuje nad rozlišením tří typů vypravěče (užíváme výrazu vypravěč, ačkoliv je označován za autora), a to vševědoucího, pozorujícího (vypravěč jako svědek) a v poslední řadě vypravěče jako jednoho z postav, který se však může i nemusí účastnit

vyprávěného příběhu. V rámci toho se také dotýkají gramatických osob, er-formy, ich-formy, ale i velmi netradiční a vzácné du-formy. Nechybí zmínka o možnosti více vypravěčů v jednom díle ani stručné pojednání o času příhody a času vyprávění, které jsou víceméně také spjaty s postavou vypravěče (ne autora), ačkoliv pro naši práci méně důležitou. Svými rozsáhlými komentáři o tendenčnosti, vztahu k tradici či vysvětlováním záměru a motivace situací však větší část kapitoly vypovídá spíše o skutečném (empirickém) autorovi díla jako spisovateli než o vypravěči jako subjektu zprostředkujícím vyprávění.

Jedná se vlastně o ojedinělý případ v našem úzkém seznamu učebnic, kdy vypravěč jako pojem ještě není zcela zažitý, a je proto zaměňován s autorem. V některých dále rozebíraných učebnicích už je naopak kladen důraz na fakt, že se autor ztotožňuje s vypravěčem.

### **1.1.2 *Teorie literatury pro střední i základní školy (M. Zeman)*<sup>7</sup>**

Zemanova učebnice teorie literatury je pojata odlišným způsobem než předchozí Hrabáková nebo následující Kostečková učebnice. Tři čtvrtiny této knihy tvoří slovník literárních pojmů, přičemž v první čtvrtině se věnuje procesu interpretace, jejím předpokladům a oblastem z literární teorie, které je třeba při interpretaci díla sledovat. Tato část zaujímá v učebnici necelých 40 stran a svým způsobem výkladu (předpokládá již předchozí znalosti) je určena spíše učitelům jako možný doprovodný materiál než žákům, kterým je literární teorie víceméně ještě vzdálená. Zároveň by bylo možno polemizovat nad tím, jestli je skutečně vhodná i pro žáky základních škol, kterým i přiložený slovník literárních pojmů nejspíš bude připadat velmi abstraktní a bez učitelova vedení těžko uchopitelný. Nemůžeme zde samozřejmě u každé učebnice rozebírat, co by se dalo na konkrétní učebnici zlepšit, změnit nebo dokonce vypustit, přesto se nám zdá dvojí pojetí této knihy, a to učebnice interpretace literárního textu a zároveň slovníku pojmů, který v podstatě převládá, jako nevhodné řešení, o cílovém (zamýšleném) čtenáři či uživateli nemluvě. Nejspíš i z toho důvodu vzniklo vydání 2., opravené, jejímž cílovým čtenářem jsou už pouze žáci škol středních. O velkých úpravách 1. vydání však nelze hovořit, změnil se pouze cílový čtenář a některé nedostatky v grafické stránce textu (mezery, pomlčky, překlepy). Problematické nebo nejasné pasáže zůstaly nezměněny.

Vypravěčem a s ním souvisejícími pojmy se zabývá jak interpretační, tak i slovníková část. Vypravěči spolu s lyrickým subjektem jsou věnovány dvě strany v rámci části interpretační, v ní se zaměřuje především na jednotlivé typy vypravěčů. Pro nás zajímavým

---

<sup>7</sup> Zeman, M.: *Teorie literatury pro střední i základní školy*. Praha: Fortuna, 1991.

poznatkem je, že se v učebnici na několika místech zdůrazňuje, že autora díla nelze ztotožňovat s vypravěčem ani lyrickým subjektem. Klíčová je věta, resp. souvětí: „Vypravěč a lyrický subjekt jsou vždycky jen složkou díla, byť jednou z rozhodujících, a nelze je, znovu opakujeme, ztotožňovat s autorem“ (Zeman 1991: 27). Je to úplný obrat v porovnání s předchozí učebnicí, ale jak uvidíme na následující Kostečkově učebnici, nejde ještě zcela o sdílenou a samozřejmou informaci (Kostečka totiž v učebnici z r. 1995 naopak ještě volí pojetí ztotožňování autora s vypravěčem).

Ze Zemanova výkladu můžeme soudit, že v něm aplikuje Stanzelovu *Teorii vyprávění*. Pracuje s označením vypravěče jako s fiktivním **zprostředkovatelem** příběhu, s rozlišením **typických vyprávěcích situací**, ale i s výrazem **reflektor**, kterého se užívá pro označení postavy, z jejíhož „úhlu pohledu“ je příběh vyprávěn, resp. jejímaž očima je nazíráno na fikční svět (též **fokalizátor**). Výklad jednotlivých typů vypravěčů však obsahuje množství nedostatků a nepřesností až zavádějících informací.

Jedním z formulačních nedostatků této kapitoly je úvodní věta, že „v epice se setkáváme se stylizovanou podobou autora, kterému přísluší úloha vypravěče“ (ibid). Ve vztahu k již zmíněnému důrazu na neztotožňování autora s vypravěčem takto formulovaná věta působí jako protimluv. Problematické je rovněž tvrzení, že se „vypravěč může také s některou z jednajících postav ztotožnit, tak jako třeba Danny ve Škvoreckého *Zbabělcích* [...]“ (ibid). Z této věty vyplývá několik nesrovnalostí a otazníků. Na začátku odstavce, v němž se dočteme o tomto ztotožňování vypravěče s postavou, vymezuje autor „objektivního či vševědoucího vypravěče“ a následuje výklad s představením dalšího typu vypravěče - „v moderní próze století našeho [...] se vypravěč často děje bezprostředně účastní jako jedna z postav, je zainteresován na jeho průběhu, zjevně jej uvádí do pohybu, přičemž třeba i oslovuje čtenáře, vede s ním dialog, někdy také komentuje jednání dalších postav“ (ibid). Na tomto vymezení, pod nímž si představíme vypravěče ich-formálního vyprávění, není nic zvláštního, otázka vyvstává v momentě, kdy si následně přečteme větu s již zmíněným ztotožněním vypravěče s postavou, v níž očekáváme kvůli užitému příslovci „také“ vymezení dalšího, třetího typu vypravěče. To se však nestane, neboť román s hlavní postavou Dannyho Smiřického je vyprávěn právě z pohledu této postavy, a je tedy rovněž vyprávěn v ich-formě. Je tedy otázkou, jaké tři typy vypravěčů autor v tomto odstavci vymezuje. Zároveň ale s výše uvedeným tvrzením o ztotožnění vypravěče s postavou nelze zcela souhlasit, alespoň ne tak, jak bylo formulováno. Vypravěč se totiž neztotožňuje s postavou, ale naopak vypravěčem může být (nebo se může stát) jedna z postav příběhu, která se může, ale i nemusí děje přímo účastnit. Autorova formulace je v určité míře

zavádějící a dvojznačná, a bylo by proto lepší se vyhnout užívání slovesa „ztotožnit se“ k vyjádření případu, kdy vypravěčem příběhu je jedna z postav tohoto příběhu (pokud měl toto autor skutečně na mysli).

Jak bylo výše nastíněno, autor zohledňuje rovněž vyprávěcí situace (dále VS), které vymezuje F. K. Stanzel ve své práci *Teorie vyprávění*. K nim blíže odkazuje nejen ve slovníkové části, ačkoliv je nevysvětluje, ale i v té interpretační, když vymezuje autorského vypravěče a postavu reflektora. V této části výkladu, která v podstatě navazuje na předchozí kritizovanou větu, nacházíme dva až tři problémy. První, menší, se týká pojmenování vypravěče autorské VS, toho označuje jako er-vypravěče. Dnes s tímto pojmenováním nemůžeme souhlasit, vycházíme tak i z Hrabalovy práce *Fokalizace*. Hovoříme o er-formálních narativech (er-formálním vyprávění), případně er-formálních výpovědích, nikoliv však o er-vypravěčích. Ztotožňujeme se v tomto případě s tvrzením Hrabala, že „vypravěč ve třetí osobě neexistuje“, neboť „třetí gramatickou osobou se neoznačuje ten, kdo vypráví, ale ten, o kom se vypráví“ (Hrabal 2011: 169). Tak jak vymezuje na základě autorské VS er-vypravěče, hovoří rovněž o vypravěči VS ich-formy jako o ich-vypravěči. Toto označení není tak problematické jako spojení er-vypravěč, neboť se „osobní zájmeno při vyprávění v 1. osobě vztahuje na vypravěče, kdežto při vyprávění v 3. osobě na postavu z vyprávěného“ (Stanzel 1988: 66) fikčního světa, která navíc není vypravěčem. Přesto by takové dělení, které zastírá, ke komu se vztahuje osobní zájmeno, nemělo být součástí učebnice pro žáky, ať už středních či vyšších tříd základních škol.

Milan Zeman ve své učebnici vymezuje také třetí typ vypravěče, a to vypravěče personálního neboli reflektora. V podstatě tak přebírá Stanzelovo pojmosloví, ale jeho teorii vyprávění vykládá svým vlastním způsobem, a tak ji přetváří<sup>8</sup>. Jednak na základě typických vyprávěcích situací odvozuje jednotlivé vypravěče (autorský, ich-formální, personální), jednak zcela nereflektuje Stanzelovo pojetí reflektora (samozřejmě pokud skutečně vycházel z jeho teorie). Podle Zemana se takový vypravěč „reflektor“ „zřídka role zprostředkovatele příběhu z té či oné perspektivy“ a „opouští obvyklou komunikační situaci mluvčího, který nám vypravoval o světě, o lidské skutečnosti, a vytváří dojem bezprostředního zrcadlení [...]“ (Zeman 1991: 27). Reflektor se však nerovná vypravěč, stejně jako autor se neztotožňuje s vypravěčem. Sám Stanzel to ostatně na několika místech své *Teorie*

---

<sup>8</sup> Nelze s určitostí říci, z jaké teorie Milan Zeman vycházel, neboť se o tom explicitně na žádném místě v učebnici nezmiňuje. Můžeme se pouze domnívat, že byl s textem Stanzela obeznámen, vzhledem k tomu, že hovoří o vyprávěcích situacích. Pojem reflektor však není Stanzelův originální termín, objevil se totiž v literární teorii už mnohem dříve, např. u Henryho Jamese, který rovněž nechápal reflektora jako vyprávěcí subjekt, i když se v jiných oblastech lišil od toho, který vymezil Stanzel. I v případě Jamese však docházelo k odlišné interpretaci jeho reflektora.

vyprávění explicitně vyjadřuje: reflektorem je románová postava, „nevypravěč“, „v jejímž vědomí se zrcadlí zobrazená skutečnost“ (Stanzel 1988: 65, 70), je tzv. *knower of the narrative story*, zatímco vypravěč je mluvčím narativní výpovědi (*speaker of the narrative words*), který nám něco sděluje slovy (Stanzel 1988: 18). O tom, co se děje ve světě příběhu, se tedy dozvídáme z pohledu jedné z postav, z jejího nazírání, z její perspektivy, ale tato postava není vypravěčem, neboť nemá schopnost vyprávět. Nelze také přijmout informaci, že se reflektor zřiká role zprostředkovatele, neboť reflektor je právě jedním z modů zprostředkování vyprávění, ale s tím rozdílem, že není vypravěčským typem zprostředkovatele.

V části slovníkové se autor učebnice blíže věnuje jednotlivým typům promluv a formám řeči, nezapomíná však ani na vysvětlení pojmů jako proud vědomí a vnitřní monolog, z nichž první je spjato s tzv. skazovým vyprávěním. I ve výkladu těchto narativních pojmů se nachází určité formulační a obsahové nedostatky, spojené především s výše uvedeným. V této části rovněž nalezneme informace o jednotlivých typech vypravěče, které se v podstatě shodují s již řečeným v části interpretační, rozdíl je pouze ve strukturovanosti informací.

S ohledem na Zemanovo problematické zpracování kategorie vypravěče v interpretační, ale i slovníkové části bychom učebnici jako zdroj informací o vypravěči určitě nedoporučili, zároveň nám dává důvody a příklady toho, proč je třeba zpracování vypravěče pro žáky redigovat. Jako jediný klad této učebnice považujeme důraz na neztotožňování vypravěče s autorem díla.

### **1.1.3 Do světa literatury jinak (J. Kostečka)<sup>9</sup>**

Kostečkovu učebnici teorie literatury otevírá předmluva pro učitele, v níž nastiňuje, jak s knihou zacházet a jaké jsou její cíle. Vztahuje se k učitelově praxi a jeho „věčným“ úvahám nad obsahem literární výchovy, resp. nad otázkou výběru konkrétního tématu, zvláště autora reprezentujícího určité literárněhistorické období. Podstatné však dle něj je, aby byl žák schopen komplexně a poučeně vnímat dílo, i mimo školní prostředí, k čemuž potřebuje základních znalostí z literární teorie. Jak napovídá název, učebnice si klade za cíl uvést (žáky) do studia čtenářství a literatury jak po stránce faktografické, tak i metodické.

---

<sup>9</sup> Kostečka, J.: *Do světa literatury jinak (úvod do čtenářství a studia literatury): učebnice teorie literatury pro 1.–4. ročník středních škol*. Praha: SPN, 1995.

Především však nabízí učitelům zdroj inspiračního materiálu, tedy návrhy možných činností v literární výchově s ohledem na text, odtud titulní pojmenování *Do světa literatury jinak*<sup>10</sup>.

Zde se však nabízí otázka, komu má skutečně kniha sloužit, kdo má být cílový čtenář. Ačkoliv se totiž v předmluvě obrací na učitele, v následujícím výkladu jednotlivých literárněteoretických oblastí se stává adresátem žák, soudíme tak i podle množství otázek a navržených domácích úkolů. Učebnice je tedy jakýmsi průvodcem pro učitele při výuce literární teorie, postupuje ve výkladu „tradičně“ (od obecného ke konkrétnímu), od definice pojmu *literatura* přes její funkci a uvedení do literární vědy až k rozboru jednotlivých oblastí literární teorie, tedy od uvedení do čtenářství (obecné) k samotné práci s textem (konkrétní). Pro demonstraci konkrétního jevu přitom vybírá texty z různých období, namátkově, resp. podle vlastního čtenářského vkusu. *Do světa literatury jinak* je v podstatě ukázkou modelových hodin výuky literární teorie, závěrem i literární historie, čtenář se tak stává jakoby pozorovatelem jednotlivých hodin.

Učebnice tak může sloužit ke dvěma až třem účelům. Jako inspirační zdroj (hlavně pro začínající učitele, což autor sám předestírá) různých metod, jak můžeme konkrétní jev vyučovat a vysvětlovat (velmi ceněné mohou být kapitoly týkající se poezie), dále jako pomůcka pro učitele, který zadá žákům některé z témat k samostatnému prostudování, a v poslední řadě jako materiál pro žáky k doplnění svých znalostí z literární teorie (např. k maturitě, neboť cílí na žáky středních škol, resp. čtyřletých gymnázií). Posledně zmíněný účel se nám zdá velmi funkční, neboť jednotlivé literární pojmy jsou popsány skutečně srozumitelnou až „čtivou“ formou, žák tedy může číst knihu i bez pedagoga vedení (i když jisté vedení je již zakomponováno v častém oslovování čtenáře).

I když nám nejde o to, hodnotit kvalitu jednotlivých učebnic, považujeme Kostečkovu učebnici z roku 1995 za velmi zdařilou. S určitými obměnami (např. zastaralých informací) by mohla být v podstatě i dnes vhodnou pomůckou (doplňkem) pro středoškoláky. Neboť se skutečně jedná o pojetí literární teorie „jinak“. Bohužel ani k této učebnici nemůžeme přistupovat zcela bez kritiky, a to právě kvůli zpracování kategorie vypravěče, které působí i přes výše nastíněná specifika této učebnice skutečně nezdařile. Naopak musíme říct, že svým výkladem autor problematiku vypravěče, resp. typů promluv spíše komplikuje a dělá z ní téměř až matematickou rovnici (viz níže).

---

<sup>10</sup> Kostečka názvem svého textu odkazuje na Vodičkovu učebnici *Svět literatury I.* z roku 1967, jejíž strukturu a způsob výkladu úvodních kapitol z literární teorie částečně kopíruje (začíná uvedením literatury jako jedné z mnoha druhů umění, jejím působením na člověka a funkcí, následně se zabývá strukturou literárního díla, a to ve vztahu k obsahu a formě).

Stejně jako v *Úvodu do literární teorie* kolektivu autorů i zde je ještě vypravěč ztotožňován s autorem. V tomto případě je to však explicitně řečeno, jednak rozdělením řečových pásem na řeč autora a řeč postav, jednak při dělení řeči autora na ich-formální a er-formální vyprávění, u něhož doslova píše: „Autor se ztotožňuje s vypravěčem, nikoli však zároveň s jednou z postav. Vypráví jakoby z nadhledu, ve 3. osobě (většinou minulého času); hovoříme o tzv. er-formě“ (Kostečka 1995: 218)<sup>11</sup>. Toto vysvětlení je v podstatě zcela redukující, když vezmeme v potaz, jak je dále kategorie vypravěče komplikována náčrtem tabulky (viz **Obrázek**<sup>12</sup> na závěr této kapitoly), která by obecně měla sloužit ke zpřehlednění konkrétního učiva, zde však čtenáře-žáka spíše mate a působí až odstrašujícím dojmem. Nepomáhá ani jednotná terminologie, opakující se pojmenování druhů a forem řeči naopak bude ztěžovat žákovi pochopení problematiky. Zatímco tedy jiné oblasti literární teorie vysvětluje víceméně srozumitelně a přehledně, otázka způsobu vyprávění spolu s rozlišením typů promluv se zdá být i s ohledem na současné povědomí o kategorii vypravěče nejen zastaralá, ale i ve vztahu k žákovi, který se s vypravěčem poprvé setkává, nepřiměřená svou formou výkladu.

Autor nebere v úvahu také spoustu jiných proměnných, a to např. otázku subjektů uvnitř či vně příběhu, což lze i vyčíst z již citovaného úryvku. Například vypravěč vyprávějící ve 3. gramatické osobě může být zároveň jednou z postav fikčního světa, ačkoliv o sobě nevypovídá a je pouhým „pozorovatelem“. Autorovi učebnice se tedy z výkladu vytrácí povědomí o homodiegetickém a heterodiegetickém vypravěči, když použijeme termínu z naratologie původně vymezeného Genettem. Nejde však o terminologii, ale naopak o nezohlednění určitých jevů, kvůli kterým je Kostečkovu pojetí vypravěče již po více než 20 letech od vydání neúplné, a z toho důvodu nedostačující pro současné žáky (čtenáře). Na druhou stranu nelze zcela odmítnout autorovo zpracování kapitoly pod názvem *Formální výstavba umělecké prózy z hlediska vypravěčského*, v níž se dočteme o vypravěči a promluvách. Jak bylo výše nastíněno, učebnicový výklad jednotlivých pojmů je téměř vždy doplněn úryvkem z textu (české i světové literatury), a to je velkým přínosem této učebnice, stejně jako komunikačně pojatý výklad.

---

<sup>11</sup> Předpokládáme, že měl Jiří Kostečka didaktický důvod, proč se rozhodl nadále vypravěče s autorem ztotožňovat. Ve školní praxi mohou nastat případy, kdy budeme pro snazší představení narativního textu označovat vypravěče jménem autora díla. To se týká např. díla *Dekameron*, v němž je vypravěč autostylizací Boccaccia, díky čemuž se nabízí při analýze textu klást otázky typu: *Proč se Boccaccio rozhodl Dekameron napsat?* (ve vztahu k úvodu díla) namísto *Proč vypravěč vypráví následující příhody?* Ať už ale zvolí učitel jakoukoliv možnost otázek, měl by vždy klást důraz na rozdíl mezi vypravěčem a autorem.

<sup>12</sup> Celou tabulku najdeme v závěru kapitoly věnující se zmiňovaným pojmům (Kostečka 1995: 231). Ačkoliv jí předchází podrobný výklad jednotlivých řečí, nemyslíme si, že svou strukturovanou formou plní účel snazšího pochopení problematiky jednotlivých promluv (řečí).

**Obrázek** – Tabulka shrnující poznatky k druhům a formám řeči v jednotlivých řečových pásmech

ŘEČOVÉ PÁSMO	DRUH ŘEČI	FORMA ŘEČI
<b>Pásmo vypravěče:</b> <i>řeč autora</i> – vypravěč = autor  <i>řeč postavy</i> – vypravěč = postava	monolog vypravěče (tzv. vyprávěcí)  monolog postavy (tzv. vyprávěcí)	er-forma: 3. os. (min. čas, histor. prézens)  ich-forma: 1. os. (min. čas, histor. prézens)
<b>Pásmo postav(y):</b> <i>řeč postav(y)</i>	monolog postavy (přímý) dialog postav (přímý)	přímá řeč  přímá řeč graf.: uvozovky
<b>Pásmo přechodu mezi pásmem vypravěče a pásmem postav(y)</b> <i>přechod mezi řečí autora a řečí postav(y)</i>	nepřímý monolog postavy nepřímý dialog postav  vnitřní monolog	nepřímá řeč  nepřímá řeč polopřímá řeč nevlastní přímá řeč polopřímá řeč nevlastní přímá řeč smíšená řeč

#### 1.1.4 Teorie literatury netradičně (V. Martínková)<sup>13</sup>

Teorie literatury Věry Martínkové v našem seznamu učebnic pro střední školy lehce vyčnívá, a to jak svým rozsahem (342 stran A4 formátu), tak i způsobem zpracování jednotlivých literárních oblastí. Podrobný výklad zde ustupuje do pozadí ve prospěch literárních ukázek, jež jsou doprovázeny úkoly, cvičeními, otázkami, ale i náměty a návrhy her podporujících kreativitu žáků. Směřuje tedy více k praktické stránce výuky literatury než k teoretické – využívá např. dramatické výchovy, skupinové práce i práce ve dvojicích a má rovněž vztah k osobnostně sociální výchově (OSV), jejíž přítomnost je u mnoha úkolů více než zřejmá.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Martínková, V.: *Teorie literatury netradičně: učebnice pro střední školy, pro občanské školy a 6.–9. ročník ZŠ*. Praha: Trizonia, 1995.

<sup>14</sup> Mnoho nastíněných úkolů a her se výuce literatury i jazyka dost vzdalují, ve vztahu k RVP G bychom těžko hledali odpovídající očekávaný výstup. Příkladem zmíněné integrace OSV do výuky je např. hra „Věc, kterou mám rád(a)“, jejíž podstatou je naučit se „nacházet blízký vztah k věcem, které nás obklopují“ (Martínková 1995: 49).

Ve vztahu k ostatním učebnicím teorie literatury, které byly vydány od konce 80. let, se skutečně jedná o trochu netradiční pojetí literární teorie<sup>15</sup>, přesto bychom byli s označením „netradiční“ raději opatrní. Ačkoliv se v knize nachází množství inspirací pro výuku literatury (obsahuje rozsáhlou kapitolu o poezii, kterou i současní učitelé určitě ocení) a nejen díky své kapitole „Malá čítanka“ je v podstatě zdrojem mnoha úryvků z textů poezie i prózy (drama je zastoupeno minimálně), celkové zpracování učebnice, především uspořádání jednotlivých témat, je velmi nepřehledné. Lepší orientaci v textu nepomáhá ani rozlišení části teoretické od té úkolové pomocí odlišného fontu písma (časté střídání řezů a fontů spolu se žlutou barvou spíše znepríjemní čtení), ani uspořádání textu do dvou sloupců.

Výkladový text se v učebnici v podstatě vytrácí v záplavě ukázek, úkolů a aktivit, které mnohdy s literaturou ani nesouvisí. S ukázkami se tedy pracuje na úkor výkladu, nedostatečné zpracování vypravěče proto není v kontextu této učebnice výjimečným případem, ale vyplývá již z povahy tohoto textu.

O subjektu vypravěče se píše konkrétně až v závěrečném slovníčku. Poznámka k jeho heslu toho o něm však v podstatě nic neříká: „subjekt literárního díla, který určitým způsobem zastupuje autora (nelze je však ztotožnit)“ (Martínková 1995: 316). O tom, jakou funkci takový „zástupce autora“ v narativu má, se ale nic nedozvídáme. O to víc pak nějakou soustavnější kapitolu o vypravěči postrádáme.

Ačkoliv autorka v rámci hesla ve slovníčku zmiňuje, že nelze vypravěče ztotožnit s autorem, na jiném místě v učebnici tyto dva „subjekty“ spíše přibližuje a dává na jednu roveň, než aby je odlišovala.<sup>16</sup> Ke znejistění v otázce ztotožňování vypravěče s autorem dochází v kapitole nadepsané „Jazyk“, v níž jsou jako jedny z prostředků nadvětné syntaxe rozlišovány typy řeči (ve smyslu „řeč postav“ a „řeč vypravěče“) a promluv. Řeč vypravěče je zde označována též jako řeč autorská, při definici této řeči je však výraz vypravěč zaměňován autorem, a to v následující výpovědi: „V próze, která je založena na principu tzv. epické objektivity, autor do jednání postav nezasahuje, ani je subjektivně nehodnotí“ (Martínková 1995: 147). Z toho pro nás, a tedy i pro čtenáře učebnice, plyne jistá terminologická nejednotnost. Problematické v tomto případě je to, že kromě slovníčku v závěru učebnice se v rámci této kapitoly, ale ani nikde jinde v textu, již neinformuje o neztotožnitelnosti vypravěče s autorem, a proto zmíněná citace může být interpretovatelná tak, že vlastně „vypravěč je autor“ nebo „autor je vypravěč“, což již v sobě implikuje

---

<sup>15</sup> Kostečka sice rovněž pracuje s úkoly a otázkami přímo určenými čtenáři a většinu jevů dokládá na úryvcích z textů, neděje se tak ale u něj na úkor výkladu některé ze složek literárního díla.

<sup>16</sup> K autorovi jako tvůrci díla se Martínková vůbec nevyjadřuje, přesto v textu s pojmenováním „autor“ velmi často pracuje.

ztotožnění těchto dvou subjektů. Poznámka o nemožnosti ztotožnit vypravěče s autorem je tak v podstatě zbytečná, neboť zaniká v kontextu výkladu o řeči vypravěče (resp. „řeči autorské“).

### **1.1.5 Teorie literatury do dlaně pro střední školy (M. Sochrová)<sup>17</sup>**

*Teorie literatury do dlaně* Marie Sochrové je první a na více než deset let jediná učebnice teorie literatury pro žáky od počátku 21. století, v níž najdeme kapitolu s výkladem vypravěče. O to víc je pro nás zarážející, jakým způsobem je zpracován, resp. jaké informace o vypravěči podává. Podle nás nelze jeho výklad vůbec přijmout, neboť vnáší do problematiky vypravěče mnohem více nejasností než učebnice dříve představené (a tedy i vydané). Při letmém prohlédnutí formulací definic ostatních literárních pojmů však můžeme pochybovat o kvalitě učebnice v celém rozsahu.

Definice vypravěče začíná slovy: „vypravěč = mluvčí epického (i dramatického) díla, postava zvláštního druhu“ (Sochrová 2002: 79). Po přečtení těchto slov si nejprve nemůžeme odpustit mimo jiné otázku, „co je to postava zvláštního druhu?“ nebo „v čem přesně má být zvláštní?“ Nelze zároveň vnášet do jeho výkladu texty dramatické, v nichž jde o zcela jinou situaci.<sup>18</sup> Následně se dozvídáme, že se vypravěč „obvykle ztotožňuje s autorem, někdy s jednajícím postavou“. Opět zde tedy narážíme na nejednotné pojímání subjektu vypravěče, který není vnímán jako subjekt textu, ale jako subjekt reálný, za nímž se skrývá autor. Co se týče zmíněného ztotožnění vypravěče s postavou, je pro vysvětlení naší sledované kategorie, jak už bylo řečeno jinde v této práci, irelevantní. Neboť pokud mluvíme o vyprávění v ich-formě, nedává smysl zmiňovat, že by se vypravěč ztotožnil s postavou, pouze se setkáváme s postavou příběhu, která zároveň tento příběh vypráví, a plní tedy funkci vypravěče.

Sochrová rozlišuje tři typy vypravěčů, těm navíc dává dvě až tři různá jména, čímž do odlišení jednotlivých jeho typů vnáší další zmatek. Žákům už tak může dělat problém pochopit, jaký je rozdíl mezi autorským vypravěčem a vypravěčem v ich-formě<sup>19</sup>, natož aby si pamatovali, že autorský je rovněž vševědoucí, nebo dokonce tradiční. Nehledě na to, že pro žáky může být pojmenování „tradiční“ velmi abstraktní, a to i přesto, že v textu o pár řádků dál najdeme porovnání tradiční literatury s literaturou moderní.

Vysvětlení personálního, resp. osobního vypravěče je rovněž dosti nejednoznačné. Nejsme si zcela jisti, zda si pod ním představit vyprávění v ich-formě (což by

---

<sup>17</sup> Sochrová, M.: *Teorie literatury do dlaně pro střední školy*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2002.

<sup>18</sup> Rozdíl mezi dramatem a epikou spočívá právě ve způsobu podávání informací o fikčním světě. V epice jde o vyprávění událostí „někým“, tedy vypravěčem, v dramatu se o událostech dozvídáme skrze promluvy postav a scénické poznámky. Nevidíme proto důvod, proč by měl být vypravěč chápán jako mluvčí dramatického díla.

<sup>19</sup> Sochrová pro tento typ vypravěče používá označení personální vypravěč.

korespondovalo s pojmenováním „osobní“), nebo zda Sochrová v tomto případě rovněž nepočítá s personálním vypravěčem ve smyslu, jak je chápán v Zemanově *Teorii literatury* z roku 1991, tj. jako postava reflektorská (reflektor). Nejvíce jsou v tomto ohledu matoucí následující slova: „[...] volnější vztah mezi pásmem vypravěče a pásmem postav, dvojznačnost: postava mluví nepřímou, prostřednictvím vypravěče“ (Sochrová 2002: 80). Zmíněná citace by mohla poukazovat na polopřímou řeč, která stojí na pomezí pásma vypravěče a pásma postav a je znakem uplatňující se fokalizace. Vystává tedy otázka, jak má žák předložený výklad k osobnímu, resp. personálnímu vypravěči interpretovat. Máme co do činění s vypravěčem vyprávějším v ich-formě, nebo s reflektorem?

Třetím a posledním vypravěčem, kterého autorka definuje, je „neosobní vypravěč, tzv. oko kamery“. Má jít o vypravěče, který pouze „ukazuje, zaznamenává situace, chování a výroky postav bez komentáře autora“ (ibid). To znamená, že takový vypravěč nemá možnost proniknout do vnitřního světa postav, do jejich myšlenek a pocitů, vše popisuje z vnější perspektivy. Tento typ vypravěče podrobněji popisuje např. Lederbuchová ve svém *Průvodci literárním dílem* (2002), který čtenáři poskytuje rovněž ukázkou z díla, jež názorně osvětlí často v této práci zmiňovaný problém, a to jak se ten či onen vypravěč projevuje v konkrétním textu. Když totiž čtenář (žák) nedostane k výkladu určitého jevu příklad, může být pro něj velmi abstraktní, neboť z pouhé definice si jej často není schopen představit, a tedy jej najít v textu. Dozví se, že existují tři typy vypravěče, každý navíc s více než jedním pojmenováním, ale už neví, že tzv. „oko kamery“ je relativně nový a méně častý jev, s nímž se v textu během studia na střední škole pravděpodobně ani neseťkají. A pokud ano, nejspíš jej ani nepoznají. Na tomto místě musíme rovněž přiznat, že se příliš nepřikláníme k pojmenování vypravěče jako „oko kamery“. Vypravěče vnímáme jako subjekt, jenž má možnost vyprávět. A přestože se v tomto případě drží pouze vnější perspektivy, nadále se projevuje jeho vypravěčská dovednost. U „oka kamery“, jež vnímáme jako věc neživou, se tato schopnost vytrácí (pouze snímá, přechází z jednoho místa na druhé, ale nevypráví). Přikláníli bychom se spíše k vypravěči „filmovému“, abychom zůstali u přívlastků (viz autorský, osobní apod.), jak jej sama Lederbuchová ve výše zmíněné publikaci nazvala (rovněž v uvozovkách). Na tento „typ vypravěče“ je však nutné se ještě podrobněji podívat, blíže se mu proto budeme věnovat v kapitole *Metodický materiál (nejen) pro učitele*.

Sochrová až příliš využívá pojmu autor. Když v následující kapitole rozlišuje řečová pásma a vyprávěcí způsoby, neopomíná ve vztahu k vypravěči dodat, že je to vlastně autor, jehož prostřednictvím postavy promlouvají, k čemuž navíc dochází „podle jeho vůle“ (ibid: 81). Vlastně je neustále zdůrazňovaná jeho přítomnost, jako by vůbec nezáleželo na nějakém

vypravěči. K čemu jej pak vymezovat, když má „hlavní slovo“ autor. Ten se v podstatě stává součástí textu, tedy textovým subjektem, jež se přibližuje postavám, když čteme definici řečového pásma vypravěče: „všechny promluvy vypravěče v textu (většinou řeč autora, někdy i postavy jakoby vypravěče příběhu)“ (ibid). Autorka se tak zdráhá označit postavu vypravěčem, když píše „jakoby vypravěče“, což by mohlo svádět k domněnce, že vypravěče opravdu vidí pouze jako autora. Ten však nestojí vždy mimo příběh, existuje i vypravěč v ich-formě, což její ztotožňování s autorem nabourává – ne však když vymezí postavu, která „mluví nepřimo, prostřednictvím vypravěče“ (ibid: 80), a tedy autora.

Čím podrobněji analyzujeme výklad vypravěče v této učebnici, tím více pochybujeme o kvalitě jeho zpracování. To je v mnoha případech význačné, nabízí různé interpretace jeho jednotlivých typů, ale i popírá existenci vypravěče jako subjektu textu (jak na rovině vyprávění, tak na rovině příběhu). Tím nechceme autorku učebnice nařknout z toho, že by se této kategorii dostatečně nevěnovala, aby předešla těmto nejasnostem, spíše to ukazuje na obecnou tendenci v jeho pojmání v rámci učebnic či jiných příruček. Ke konci minulého století vzniklo mnoho různých teorií kategorie vypravěče a vyprávěcích způsobů a česká literatura, především česká didaktická literatura, to nebyla schopna reflektovat.<sup>20</sup> A to platí i pro učebnice vzniklé v posledních několika letech (viz Fraus). Jakkoliv by se zdálo, že to bude s vypravěčem „snadné“, výklady představené v jednotlivých učebnicích svědčí spíše o opaku. Není to tedy jen případ této učebnice vzniklé počátkem našeho století, ale i těch, které následovaly po ní. Na druhou stranu je třeba dodat, že Marie Sochrová je podepsaná pod několika učebnicemi literatury a jazyka, očekávali bychom proto od této učebnice větší kvality zpracování literárněteoretických pojmů. S ohledem na ostatní zde představené učebnice ji nicméně řadíme až na poslední místo, a to i přes výraznější kritiku učebnic výše představených.

### **1.1.6 *Teorie literatury pro učitele (J. Peterka)*<sup>21</sup>**

*Teorie literatury pro učitele* je vyjma *Úvodu do literární teorie* jediná učebnice v našem seznamu adresovaná přímo učitelům. O to víc je pro nás cennější svým rozsáhlejším zpracováním problematiky vypravěče a způsobu vyprávění. Nenajdeme v ní totiž pouhý a velmi stručný výňatek z teorie vypravěče, ale již o něco odbornější pojednání o vypravěči, jeho jednotlivých typech, narativu, ale i formách řeči spolu s několika příklady (doklady na textu).

---

<sup>20</sup> Naopak se zdá, že namísto zpracování vypravěče na základě soudobých odborných teorií vycházejí autoři učebnic z výkladů vypravěče v dříve vydaných učebnicích.

<sup>21</sup> Peterka, J.: *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001 (2007).

Učebnice vyšla ve třech vydáních – kromě 1. vydání z roku 2001 existují ještě dvě její revidované verze, a to z roku 2006 a 2007. Pro účely této práce postačí pracovat především s poslední edicí učebnice, ačkoliv jsme se nemohli zcela vyhnout jejímu srovnání s vydáním prvním, abychom mohli posoudit, jak se proměnilo pojetí vypravěče v průběhu šesti let v rámci jednoho textu.

Sám autor v úvodu posledního revidovaného vydání uvádí, že přebírá „až na několik detailů“ text vydání z roku 2006 (i z toho důvodu se jím netřeba zabývat). V něm ozřejmuje důvody vzniku tohoto přepracovaného vydání, a to že se „v zájmu školní praxe a lepší orientace pokusil prohloubit kompoziční logiku výkladu, zjednodušit případně zpřesnit některé formulace [...]“ (Peterka 2007: 8). Po přečtení obou vydání musíme souhlasit, že text týkající se námi sledované kategorie je mnohem srozumitelnější, přehlednější a některé nejasné jevy jsou mnohem podrobněji a pečlivěji zpracovány.

Zatímco v 1. vydání shrnul autor pod označení **promluvvé formy** veškeré typy řeči, ať už dialog, ich-formu či řeč přímou, polopřímou apod., v tom z r. 2007 jde už jen o zastřešující pojem, pod nímž rozlišuje řeči na základě určitého hlediska. Řeči související s **osobou**, tedy ich-formu, er-formu a du-formu, dále podle **stupně zprostředkovanosti**, mezi které řadí řeč přímou, nepřímou, polopřímou a nevlastní přímou, na základě **prezentace**, a to řeč pronesenou (nahlas), myšlenou a zapsanou (např. v dopisech), a v poslední řadě podle **počtu účastníků**, kam řadí monolog a dialog, v jejichž rámci vymezuje i jejich podtypy. Jde o jeden z problémů, který se budeme v této práci snažit reflektovat, a to jakým způsobem pojmenovat a rozlišit jednotlivé typy promluv/řečí (na „pojmovou“ zatíženost jsme upozorňovali již u Kostečky).

Se zprostředkovaností vyprávění souvisí rovněž pojmy *telling* a *showing*, které nacházíme poprvé a pouze v této učebnici, což vzhledem k cílovému čtenáři není nic překvapujícího. Pojmy jsou rozlišovány na základě „různé intenzity vnímatelnosti vypravěče v textu“, při *telling* (*promlouvání*) je tedy hlas vypravěče zdůrazňován, naproti tomu při *showing* (*scénickém znázornění*) ustupuje vypravěč do pozadí, „jako by události nebyly nikým zprostředkovány, nýbrž jen zrcadleny“ (ibid: 210). Sám Stanzel s pojmem *scénické zobrazení* pracuje a vztahuje jej právě k textům, v nichž je zobrazená skutečnost zrcadlena ve vědomí románové postavy, tedy reflektorovi. Toto „zrcadlení“ pak navozuje ve čtenáři dojem iluze, že „fiktivní svět vnímá bezprostředně“ (Stanzel 1988: 66). S tímto rozlišením se ztotožňujeme a bylo by možné s ním i pracovat ve školním prostředí, pokud bychom chtěli vysvětlit rozdíl mezi případem, kdy někdo „vypráví“ či „promlouvá“, a tím, kdo se zrovna „dívá“ či „prožívá“. Josef Peterka ale vztahuje *showing* k „oku kamery“, při němž zobrazené

události připomínají filmové záběry, a svůj výklad také dokládá na textu, který s „viděním reflektora“ nemá nic společného. I při „oku kamery“ vnímáme jistou přítomnost subjektu vypravěče, akt vyprávění, zatímco v případě zrcadlení událostí v mysli reflektora, při tzv. fokalizaci je pro nás přítomnost vypravěče spíše skrytá. Pro odlišení míry přítomnosti a nepřítomnosti vypravěčova hlasu se nám proto zdá vymezení pojmů *showing* a *telling*, jak se o nich mluví v této učebnici, nefunkční<sup>22</sup>.

Klíčová je pro tuto práci následující kapitola věnující se typologii vypravěče. Ten je definován na základě několika kritérií – jeho účasti v příběhu (uvnitř/vně), postoje, spolehlivosti a hlediska (Peterka 2007: 211). Tato kritéria by pak měla pomoci čtenáři s určením typu vypravěče v konkrétním textu. Peterka na jejich základě vymezuje 6 typů: *vypravěče nadosobního, osobního (personálního), nespolehlivého, neosobního, reflektora a autorského vypravěče*. Máme za to, že by se tento rozsáhlý seznam jednotlivých vypravěčů dal zredukovat na pouhé dva až tři typy, a to vypravěče autorského, osobního, případně neosobního představujícího již zmiňované „oko kamery“<sup>23</sup>. Kritérium (ne)spolehlivosti by se mohlo až dodatečně vztahovat buď k vypravěči osobnímu nebo autorskému, stejně jako míra vědoucnosti o fikčním světě, o němž vypráví. Co se týče samotného reflektora, netřeba opět zdůrazňovat, že jej nepovažujeme za typ vypravěče.

Sám autor na závěr kapitoly o vypravěči píše o využití vypravěče ve škole a nutnosti jeho didaktické redukce. O to se pokusíme i my v metodickém materiálu, který bude součástí této práce. Na závěr analýzy této učebnice je jen potřeba říci, že Peterka jako některé z možností redukce navrhuje rozlišování na základě kritérií subjektivizace či objektivizace vyprávění, nebo redukci na trojici vypravěčů spojených pojmem *osoba*, a tedy osobního, nadosobního a neosobního. K tomu všemu jen dodáme, že ani jednu z možností nepovažujeme za vhodnou, druhou právě z důvodu pojmové podobnosti, která se na první pohled může zdát velmi jednoduchá k zapamatování, na druhou stranu však může rychle vést k splynutí těchto názvů či k jejich nevědomému přejmenování, a tudíž nesprávnému rozlišení podstaty každého z nich. K otázce subjektivizace a objektivizace se ještě v následující kapitole vyjádříme a ve druhé části této práce se k ní znovu vrátíme.

---

<sup>22</sup> Myšleno ve vztahu k žákovi, resp. k didaktickému prostředí.

<sup>23</sup> Jinde v této práci jsme již zmiňovali, že se neztotožňujeme s označením vypravěče jako „neosoby“, resp. „oka kamery“. Na tento jev naráží rovněž Hrabal ve svém textu *Fokalizace*, když se snaží definovat vypravěče. V této fázi práce se však jeho možným jiným pojmenováním zabývat nebudeme.

### 1.1.7 *Teorie literatury pro SŠ (R. Kolár)*<sup>24</sup>

*Teorie literatury pro střední školy* Roberta Ibrahima, resp. Kolára<sup>25</sup> od nakladatelství Fraus je dosud nejnovější učebnicí teorie literatury, kterou máme k dispozici, ačkoliv byla publikována již v roce 2014. Časové rozestupy mezi edicemi obecně poukazují na nedostatečnost ve vydávání učebnic teorie literatury<sup>26</sup>, skoro až na nezájem o formulaci nových, školám určených výkladů literární teorie. V této úvaze nás, jak již bylo řečeno, utvrzuje rovněž velké množství učebnic literární historie, vedle nichž působí počet učebnic teorie literatury skutečně bídňě.

Učebnice *Teorie literatury pro střední školy* je rozdělena do tří okruhů – **Struktury literatury**, jenž je věnován jednotlivým literárním druhům a žánrům, **Struktury literárního díla**, v němž najdeme mimo jiné kapitolu o vypravěči, a **Struktury verše**. Mohlo by se tedy zdát, že obsahuje vše podstatné k získání základů z literární teorie (tak se ostatně prezentuje na stránkách Frause), avšak její rozsah (pouhých 50 stran) může rovněž na první pohled vyvolat spíše pochybnosti o tom, zda jsou veškeré literárněteoretické pojmy dostatečně dobře vysvětleny<sup>27</sup> a zda nedochází k bagatelizování či opomíjení některých jevů. U kapitoly o vypravěči, na niž se nyní zaměříme, však máme relativně jasno – po obsahové stránce je nedostačující a objevují se v ní podobné nesrovnalosti<sup>28</sup>, jaké najdeme i ve starších učebnicích teorie literatury (třebaže nikoli v takové míře).

Způsob výkladu a formulací je víceméně srozumitelný, avšak stručnost znamená i fragmentárnost jednotlivých informací. Autorovi k vysvětlení toho, kdo je vypravěč, stačily pouhé dvě věty: „Příběh je někým nebo něčím vyprávěn. Tomu, kdo nebo co příběh vypráví, říkáme vypravěč“ (Kolár 2014: 21). Pro žáky věty snadno pochopitelné, pravděpodobně by většinu z nich i bez tohoto výkladu napadlo, že vypravěč je „ten, kdo vypráví příběh“. Problém však vyvstane u děl, jejichž příběh není vyprávěn nikým, resp. vypravěče nejsme schopni z textu rekonstruovat (jedni by to nazvali skrytostí vypravěče<sup>29</sup>, jiní objektivností vyprávění<sup>30</sup>, Jiří Hrabal narativem vyprávěným, tedy bez konstituce vypravěče). Žákům proto může dělat problém pochopit, jakým způsobem je příběh skutečně vyprávěn, kdo ho

<sup>24</sup> Ibrahim, R.: *Teorie literatury pro SŠ*. Praha: Fraus, 2014.

<sup>25</sup> Dnes již Robert Kolár.

<sup>26</sup> Pro srovnání, nejmladší učebnicí teorie literatury pro učitele je Peterkova učebnice z roku 2001, resp. 2007, kdy vyšla její revidovaná verze. Je tedy o dalších 7 let starší než Kolárova učebnice pro žáky středních škol a v podstatě za posledních 14 let jediná vydaná učebnice pro budoucí či již praktikující učitele.

<sup>27</sup> Každé z probíraných složek literárního díla je věnována v průměru jedna strana, lze proto očekávat velmi stručný výklad. Ten sice může být všem přístupný a spolu s tak malým stránkovým zastoupením zajistit, že si učebnicí většina žáků přečte, přesto nemusí znamenat kvalitní zpracování s odbornou správností či být dostačující k pochopení.

<sup>28</sup> Jedná se především o nejednotnou terminologii a chybějící doklad jevů v textu.

<sup>29</sup> Např. S. Chatman.

<sup>30</sup> Např. L. Doležel.

vypráví a kdo naopak pouze „vidí“. V této souvislosti v učebnici chybí zmínka o tzv. **reflektorovi** (románové postavě, z jejíhož hlediska je nahlíženo na fikční svět, ale nikoliv vyprávěno) neboli procesu **fokalizace**. Nepovažujeme samozřejmě za nutné, aby žáci znali tyto pojmy, které pro ně navíc mohou být velmi abstraktní. Nicméně poznámka o narrativech, u nichž se vypravěč jakoby „ztrácí v pozadí příběhu“ a fikční svět je zprostředkován čtenáři očima postav, zde rozhodně chybí. O to víc, když si uvědomíme, že jde o častý typ konstrukce narativu, s nímž s největší pravděpodobností přijdou do kontaktu i žáci, a to nejen v povinné, ale i zážitkové četbě. V *Teorii literatury pro střední školy* však k tomuto jevu žádnou teoretickou oporu bohužel nenajdou. V rámci tohoto úvodního představení vypravěče je naopak nepřekvapivá poznámka o neztotožnitelnosti vypravěče s autorem, což je pro teorii vypravěče velmi klíčová myšlenka, ale je třeba si připomenout, že nebyla vždy samozřejmá (ještě počátkem našeho století<sup>31</sup> byl vypravěč s autorem naopak ztotožňován).

Nejblíže k reflektorovi či pojmu fokalizace může mít pojem **personální vypravěč**, který se objevil už např. v Zemanově učebnici z roku 1991 a byl ztotožňován právě s postavou reflektora. Zdá se však, že i Robert Kolár převzal pojetí, v němž je personální vypravěč ten, který se zřiká své vševědoucnosti a opouští roli mluvčího, aby nechal „vyprávět postavy“. Jiným případem je pak Peterkova *Teorie literatury pro učitele* nebo *Teorie literatury do dlaně* od Marie Sochrové, v nichž byl za personálního vypravěče považován vypravěč v ich-formě. Kolárův popis je však svou návazností na vševědoucího vypravěče blízký spíše prvnímu pojetí, tedy ztotožňování s reflektorem (viz níže). Jenže v tomto případě je naprosto zbytečné vymezovat typ vypravěče personálního, neboť jej lze stále považovat za vypravěče autorského (ve vztahu ke Stanzelově teorii vyprávěcích situací, dále VS), který však není vždy absolutní (dochází k odchýlkám od ideálního typu VS)<sup>32</sup> a může se o svou roli zprostředkovatele podělit právě s postavou reflektorskou. Kolár se navíc o personálním vypravěči zmiňuje jen okrajově, když hovoří o oslabení vševědoucnosti vypravěče, které vzniká proto, „aby vypravěč ‚neprozradil‘ konec příběhu předčasně nebo neodhalil charakter postavy“ (Ibrahim 2014: 22). Co si však z tohoto vysvětlení má odnést žák a jak má (nejen) takového vypravěče rozeznat v textu, zůstává otázkou, neboť autor kapitoly o vypravěči nedokládá žádnou ukázkou<sup>33</sup>. Nutno dodat, že pojmenování takového

<sup>31</sup> Týká se učebnice M. Sochrové *Teorie literatury do dlaně pro střední školy* z r. 2002.

<sup>32</sup> Stanzel vymezuje tři typy vyprávěcích situací a ideální typ VS chápe jako abstrakci, myšlenkový konstrukt ve smyslu čisté formy, resp. normy, kterou nelze dodržet, neboť v každém díle dochází k odchýlkám od čistých forem (ideálních typů) a naopak k jejich prolínání.

<sup>33</sup> Chybějící ilustrace jevu na úryvcích z textů je překvapivá vzhledem k informaci na stránkách nakl. Fraus, že výklad je prokládán úryvkem z literárních děl. Vypravěč byl v tomto ohledu zcela vynechán. Nelze se ani ztotožnit s tím, že by učebnice poskytla učitelům oporu při rozboru literárního díla, v případě vypravěče naopak

vypravěče je ve výkladu zaznamenáno v závorce, což dává najevo, že někdo jako personální vypravěč existuje, ale vlastně není podstatné se jím blíže zabývat. Informace působí jako vytržené z kontextu, nejsou více rozvedené, aby se tak zabránilo dezinterpretaci pojmu ze strany čtenářů. Z výkladu navíc vyplývá, že existuje jakýsi podtyp vševědoucího vypravěče, tedy vypravěč s oslabenou vědoudností, jenž je pojmenován termínem personální vypravěč. Ať už to autor myslel jakkoliv, jedná se o další problematické místo vyžadující revizi.

Tradičně jsou v učebnici rozlišovány typy vypravěčů na základě gramatické osoby – vyprávění v ich-formě a er-formě. Na tomto místě rovněž nacházíme problematickou pasáž, v níž je uveden rozdíl mezi těmito dvěma gramatickými osobami, a to formulaci, že „účinek rozdílu mezi ich- a er-formou bychom mohli zjednodušeně popsat jako rozdíl mezi subjektivizovaným a objektivizovaným vyprávěním“ (ibid). I když je explicitně vyjádřeno, že se jedná o zjednodušený popis, je přesto z větší části sporný i vágní. Vyprávění „někým“ již v sobě předpokládá jistou subjektivizaci, objektivnost ostatně popírá už výše zmíněný Hrabal ve své knize o fokalizaci, u něhož konstituce vypravěče vyžaduje „přítomnost distinktivních rysů znamenajících subjektivizaci“. Také J. Holý ve svém příspěvku v časopise *Česká literatura* z roku 2001 hovoří o subjektivizovaném vyprávění v er-formě, které nalezneme v textech, v nichž je na události příběhu nahlíženo očima některých postav. Nevztahuje tedy subjektivnost pouze k vypravěči, u něhož hovoří o **míře subjektivty**, ale právě i k postavám a jejich hledisku (odtud výrazy jako reflektor nebo fokalizátor). Ačkoliv někteří teoretici hovoří o objektivním vyprávění (např. Doležel), nelze ani „zjednodušeně“ rozlišovat gramatické osoby ich- a er-formu na základě objektivnosti či subjektivnosti, neboť i er-formální vyprávění v sobě zahrnuje jistou míru subjektivty. Učebnicové rozlišení objektivizovaného vyprávění v er-formě dále navíc komplikuje vymezení dalšího typu **vypravěče**, a to **autorského** (spojeného nejen s vyprávěním v er-formě), který „má komentovat a hodnotit vyprávění, ale může rovněž oslovovat čtenáře“ (ibid), což již implikuje určitou míru subjektivty.

Závěrem je nutné poukázat ještě na jeden nedostatek ve výkladu teorie vypravěče. Jeho jednotlivé typy i další pojmy jsou vysvětlovány, jako by spolu vůbec nesouvisely. Ale jejich vzájemná propojenost je naopak zásadní, a je nutné na ni klást důraz. Vědomí této provázanosti pojmů by totiž vedlo ke snazšímu pochopení např. toho, jak se někdo jako vypravěč v díle projevuje, o čem/o kom vypovídá určitá gramatická osoba, ale zmizelo by i různorodé pojetí personálního vypravěče, hlavně to, v němž je ztotožňován s reflektorem.

---

dává velkou zodpovědnost do rukou učitelů, aby jej srozumitelně a s určitou odbornou správností žákům vysvětlili a popsali.

Neboť reflektor, opakujeme, není vypravěčem, nýbrž románovou postavou, která nemá schopnost vyprávět (není tedy funkční pojem personální vypravěč vůbec vytvářet).

V Kolárově učebnici se ještě nachází kapitola o **typech promluv/řeči** (přímá, nepřímá a polopřímá), které nás ve vztahu k vypravěči rovněž zajímají. Jejich vysvětlení je oproti výkladu k vypravěči mnohem podrobnější, a navíc demonstrováno na příkladech, které tak kriticky chybí u vypravěčského subjektu. Zdá se až paradoxní, kolik prostoru je věnováno tomu, jak v textu funguje přímá řeč (čím je uvozena, vyznačena, jak vypadá).<sup>34</sup> Je jistě důležité správně odlišit od sebe jednotlivé typy řeči, a lze předpokládat, že s jejich chápáním budou mít někteří žáci problém, v porovnání s velmi strohou definicí k vypravěči však „trojí“ výklad jednoho z typů řeči působí až redundantně<sup>35</sup> a z celkového hlediska i nerovnoměrně.

Bohužel se ukazuje, že ani momentálně nejaktuálnější učebnice teorie literatury není ve výkladu vypravěče dostačující či uspokojivá, ba dokonce vyvolává určité pochybnosti. Nelze jistě ignorovat fakt, že Robert Kolár je především versolog, přesto by se tak podstatná naratologická kategorie neměla upozadovat ve prospěch lyriky a jiných pojmů, které byly už mnoha rozličnými způsoby vysvětleny ve starších učebnicích, zatímco vypravěč byl stejně jako nyní spíše podřadnou složkou. Je proto více než nutné jí konečně věnovat více pozornosti.

### **1.1.8 Přehled literárních pojmů a směrů (L. Borovička a kol.)<sup>36</sup>**

V roce 2021 vyšel *Přehled literárních pojmů a směrů* v nakladatelství Didaktis jako doplnění učebnicové řady *Nová literatura pro střední školy*. Učebnice je rozdělena do tří částí – slovníčku literárněteoretických pojmů, přehledu uměleckých směrů a pomocného schématu k charakteristice uměleckého textu. Slovníček obsahuje přes 250 pojmů z literární teorie, jejichž definice je převzata z některého ze tří dílů této učebnice (u každého hesla je odkaz ke konkrétnímu dílu). Není tedy ničím nově vytvořeným, nýbrž pouhým sebráním pojmů „roztroušených“ v jednotlivých dílech učebnice a jejich abecedním uspořádáním do hesel slovníčku. Hesla tak nejsou propojena, neodkazují na sebe, jak se s tím můžeme setkat

<sup>34</sup> Konkrétní jev není pouze vysvětlen a doložen v textu, ale dokonce je ještě ukázka doplněna dalším komentářem, co se vlastně v ukázce nachází.

<sup>35</sup> Nelze samozřejmě popřít fakt, že jsou tyto tři typy řeči vysvětleny skutečně pečlivě, což v sobě implikuje nižší pravděpodobnost jejich záměny či nepochopení ze strany žáků, jímž je učebnice věnována. Vedle něj ale kapitola o vypravěči naprosto zaniká, a ztrácí tak na důležitosti.

<sup>36</sup> Borovička, L. a kol.: *Přehled literárních pojmů a směrů (Nová literatura pro střední školy)*. Praha: Didaktis, 2021.

v jiných slovnících, a v některých případech působí opravdu jako vytržené z kontextu. Smyslem tohoto slovníčku je totiž zpřehlednění a sumarizace pojmů, se kterými se mohl žák v učebnicích setkat. Tyto zjevné nedostatky lze proto očekávat při procházení jednotlivých definic.

Stejný význam má i následující přehled uměleckých směrů, ten je jakýmsi shrnutím základních znaků jednotlivých směrů, s vyjmenováním hlavních představitelů a jejich děl a ukázkou z jednoho klíčového uměleckého textu, jenž je dále rozebrán ve vztahu ke znakům příslušícího směru. Obojí, jak shrnutí směru, tak i ukázka textu, se nám zdají velmi užitečné, a to nejen pro žáka. Mohou být rovněž inspirací či zdrojem informací pro učitele.

K námi sledované oblasti teorie vyprávění se vztahuje přibližně 10 hesel. Podrobněji se vyjádříme jen k některým z nich.

O neztotožnitelnosti vypravěče s autorem se mluví u tří z hesel. Není opomenuto u hesla samotného vypravěče, o němž se dozvídáme, že se jedná o „fiktivní subjekt, který zprostředkovává vyprávění (nikdy však není totožný s reálným autorem)“ (Borovička 2021: 20). Nesrovnalosti v literárněteoretických pojmech způsobuje označení vymezených typů vypravěčů za způsoby vyprávění. Tradičně jsou pod tímto pojmenováním chápány dvě protikladné podoby vyprávění, a to v gramatické osobě ich-formy a er-formy. Zde se však setkáváme s vymezením tří vypravěčů podle Stanzelových vyprávěcích situací, jak byly zpracovány už v předchozích učebnicích. Jde o vypravěče autorského, personálního a přímého. Autorský je též označován jako vševědoucí, který je u Peterky vymezován ještě zvláště jako nadosobní. Více se tím potvrzuje, jak jsou pojmy z literární teorie spojené s vypravěčem a vyprávěním v jednotlivých didaktických textech nesjednocené. Nejenže jsou tito vypravěči považováni za vyprávěcí způsoby<sup>37</sup>, ale zároveň jsou ještě další dva typy vymezovány zvláště ve vlastním hesle, mezi nimiž najdeme opět vypravěče vševědoucího i vypravěče tzv. „oka kamery“. Vydělení těchto dvou typů vypravěče mimo hlavní heslo „vypravěč“ působí na první pohled nelogicky, nabízelo by se je shrnout společně pod jedním heslem vypravěč. Avšak vzhledem k povaze tohoto slovníčku a způsobu výběru pojmů je zcela očekávatelné.

Klíčové je heslo „autostylizace“, které pomůže žákovi v uvědomění si faktu o neztotožnitelnosti autora s vypravěčem. Velmi srozumitelnou formou je tak vysvětleno, že skutečný původce díla „vybral určitá životní a charakterová data, zatímco jiná opomenul.

---

<sup>37</sup> Zatímco v rámci hesla vypravěč jsou za vyprávěcí způsoby považovány typy vypravěčů, v heslech ich-forma a er-forma je již zřetelné, že se jedná o možné druhy užitých gramatických osob při vyprávění. Předpokládáme, že definice není sjednocena právě z důvodů zmiňovaných v úvodu k této učebnici, a tedy proto, že byly převzaty z jednotlivých dílů učebnice tak, jak se v nich objevily.

Vytvořil tak svůj literární obraz“ (ibid: 6). Důraz na neztotožnění autora se subjektem díla je pak kladen už jen u hesla lyrického subjektu, kde by již mělo žákovi být zcela jasné, proč „ten, kdo promlouvá“, není autorem, i když se mu v určitých rysech podobá. U starších učebnic toto pojetí nebylo důsledné, proto oceňujeme, že zde není opomínáno, ale naopak je na to velmi jasně a srozumitelně poukazováno.

V učebnici najdeme rovněž hesla *nespolehlivé vyprávění*, *er-forma* a *ich-forma*, *proud vědomí* a *vnitřní monolog*. Všechny tyto pojmy jsou vysvětleny vcelku jednoduše, aby je každý žák bez problémů pochopil a měl přibližnou představu o tom, co konkrétní jev znamená. Zároveň jednotlivé definice neumožňují dvojí interpretaci jako v případě literární teorie z nakladatelství Fraus. Říká se jen to nejdůležitější, čímž tento slovníček zcela naplňuje svou vymezenou funkci.

### **1.1.9 Nová literatura pro SŠ 1 (L. Borovička a kol.)<sup>38</sup>**

První díl učebnicové řady *Nová literatura pro střední školy* obsahuje mimo literární dějiny od nejstarších dob po preromantismus rovněž závěrečnou kapitolu věnující se tématům z literární teorie. Kromě obecného dělení literatury na literární druhy a žánry a vymezení uměleckých prostředků, tzv. tropů a figur, obsahuje také pojednání o tematické výstavbě literárního díla, v němž se nachází i komentář k vypravěči a typům promluv/řečí. Definice tří typů vypravěčů (zde pojímáno jako vypravěcí způsoby) je identická s tou, kterou najdeme v *Přehledu literárních pojmů a směrů*. Výklad je však oproti výše zmíněnému slovníčku podrobnější, neboť následuje rozlišení pásma vypravěče od pásma postav a definice typů řečí spolu s příklady. Informace k jednotlivým pojmům jsou zhuštěné do jednoho odstavce a velmi stručné, přesto srozumitelné, což byl případ i uvedeného slovníčku.

Ačkoliv se ke způsobu formulace definic námi sledovaných pojmů stavíme víceméně kladně, je třeba závěrem k této učebnici dodat, že ne všechny oblasti literární teorie v rámci této závěrečné kapitoly jsou vysvětleny či zpracovány tak, jak bychom očekávali<sup>39</sup>. Mnohé definice jsou nedostačující, někdy i v rozporu s tím, jak jsou pojímány v jiných textech, ať už didaktických nebo teoretických. Jedním z možných příkladů je rozdělení literárních žánrů epiky na velké, střední a malé, v němž jsou téměř všechny žánry tradičně řazené mezi žánry střední epiky považovány za epiku „drobnou“ (tj. legenda, pohádka, pověst a povídka).

---

<sup>38</sup> Borovička, L. a kol.: *Nová literatura 1 pro střední školy*. (vyd. 2.). Praha: Didaktis: 2021 (2018).

<sup>39</sup> Nejen v závěrečném slovníčku je učebnice nespolehlivá a nedostačující. Bohužel ji využíváme ve škole, ale zkušenost s ní kladnou nemáme. Zpracování literární historie je občas nelogické, buď popisuje některá nepodstatná témata až moc podrobně a zbytečně, nebo se k některým vůbec nevyjadřuje (např. chybějící komentář k historickému vývoji první české literatury, u něhož je rovněž nejasné, podle jakého kritéria jsou jednotlivá díla řazena za sebou).

Pozitivní zkušenost však nemáme ani s literárněhistorickou částí učebnice, což nespraví ani víceméně kladné ohodnocení zpracování pojmů spojených s vypravěčem.

### 1.1.10 Shrnutí reflexe

Učebnici nelze hodnotit na základě zpracování jedné konkrétní kategorie, avšak podrobnější pohled na ni v jednotlivých učebnicích teorie literatury nám může mnohé prozradit. A to byl také jeden z cílů předchozí reflexe.

Jednou z oblastí, kterou budeme muset ve druhé části této práce reflektovat, je sjednocení terminologie. Naše reflexe odhalila, že v jednotlivých učebnicích je jeden a ten samý výraz pojmenován mnoha rozličnými způsoby, čímž je vnášen do této oblasti naratologie zmatek. Kdokoliv by se chtěl o vypravěči něco více dozvědět a zároveň by se neodvažoval přečíst přímo text některého významného teoretika vyprávění, brzy by ho jeho zájem opustil. Přišel by totiž na to, že nejen v učebnicích teorie literatury je kategorie vypravěče pojímána vždy jinak, ale ani dostupné slovníky literární teorie toho moc neozřejmují (viz následující kapitola). Tak je např. nutné sjednotit, kdo je to vlastně personální či osobní vypravěč, co vše lze obsáhnout pod pojmem autorský vypravěč, zdůraznit, kdo je reflektor (resp. kým reflektor není) a jasně vymezit obecné pojmenování pro jednotlivé možné typy promluv/řečí.

Zpřehlednit či zjednodušit je třeba typologii vypravěče, což souvisí už s výše zmíněnou nejednoznačností jeho pojmenování. Jak již zmiňuje Peterka ve své *Teorii literatury pro učitele*, bude nutné jeho typologii didakticky redukovat, tedy uzpůsobit školnímu prostředí. Z toho důvodu v následující části práce nejprve představíme mimo již zmiňované složky některé z dalších možných pojmů vypravěče a způsobu vyprávění, které se v námi rozebíraných učebnicích neobjevily nebo byly pouze naznačeny, a poté až přistoupíme k „vlastní“ definici pojmů a zvláště vymezení typů vypravěče na základě určitého zvoleného kritéria.

Klíčová bude pro nás názornost, tedy doklad jevů na vybraných úryvcích z uměleckých textů. Ten až kriticky chyběl téměř ve všech učebnicích literární teorie, neboť právě ukázky mohly zabránit vzniku dvojznačnosti některých definic a zároveň jimi mohla být kompenzována terminologická rozmanitost, jelikož by jednotlivé různě pojmenované jevy propojily (sice by nebylo jednoznačné, jak konkrétní jev pojmenovat, ale aspoň by bylo jasné, jak se projevuje v textu).

Ačkoliv jsme předpokládali, že zpracování vypravěče v didaktických textech nebude zcela uspokojující, přesto je náš celkový dojem z nich poměrně negativní. Jejich reflexe nás

jen více utvrdila v tom, že kategorie vypravěče je skutečně velmi upozadovaná kategorie. Dokonce se ve většině učebnic ukázalo, že je více upřednostňovaná lyrika než epika, resp. vyprávění. Dá se to samozřejmě očekávat vzhledem k stále panujícímu názoru na poezii mezi některými učiteli a většinou žáků, a to, že je nesrozumitelná a těžko se s ní pracuje. Je proto stále více a více zasazována do didaktických textů, které by učitelům, ale i žákům pomohly s interpretací básní. To samé však nelze říci o narativních textech, přesněji o kategoriích vyprávění, kterým je v učebnicích věnováno minimum prostoru. Někdo by mohl namítnout, že je to proto, že se o vyprávění mluví jednoduše a je srozumitelné, ale když nahlédneme do všech dostupných učebnic literární teorie, lze se jen domnívat, jak asi vypadá výuka takového vypravěče<sup>40</sup> a kolik učitelů nejspíš ztotožňuje vypravěče s reálným autorem (či kolik jich přehlíží, že tak činí žáci).

Abychom uzavřeli naši reflexi, před druhou částí této práce se ještě velmi stručně vyjádříme ke slovníkům literární teorie, které budou už jen pouhým doplněním našeho bádání, a následně představíme nedávno vydanou příručku pro školy, jež se zaměřuje na výklad pojmů z oblasti naratologie.

## 1.2 Slovníky

Náš komentář ke slovníkům již nebude tak rozsáhlý jako ten k učebnicím a ani se nebudeme věnovat každému slovníku zvlášť. Pouze stručně představíme některé slovníky literární teorie, jež rovněž vyšly přibližně od 80. let minulého století po současnost, a poukážeme mimo jiné na podobnosti s analyzovanými učebnicemi či možné odlišnosti, které jsou vzhledem k námi sledované kategorii relevantní zmínit.

Zatímco bylo napsáno nespočet monografických prací o literární teorii, seznam slovníkové literatury je velmi úzký. To, co je nám k dispozici, je ve většině případů předobrazem učebnic literární teorie, o nichž jsme mluvili. Tak např. Vlašínův *Slovník literární teorie* z roku 1984, který nelze opomenout, neboť se jedná o jeden z mála online dostupných slovníků (což vypovídá o jeho dostupnosti vůbec), je svým způsobem zrcadlem některých námi představených učebnic, převážně těch z přelomu století, neboť se jeho způsob výkladu o vypravěči výrazně podobá tomu z učebnic. Ať už jde o vymezení vypravěče autorského, personálního a přímého, či formulaci, že v er-formě vypravěč „zaujímá většinou postavení objektivního pozorovatele“ (Vlašín 1984: 98), což jsme se v určitých proměnách dočetli i v učebnicích. Zásadní je na tomto místě zmínit komentář

---

<sup>40</sup> Předpokládáme už z výše zmíněné reflexe, že mu je ve škole věnováno opravdu minimum prostoru. Důvody mohou být všelijaké – neznalost, nechota, ale i právě nedostatek didaktické opory.

týkající se personálního vypravěče. Ten je, stejně jako např. u Kolára, definován jako „vypravěčský typ, jehož ‚vševědoucnost‘ je omezena sémantickým aspektem jedné z postav, tzv. že vyjadřuje to, co může prožívat, vědět a vidět postava [...]“ (ibid: 405). V analýze učebnic jsme rovněž narazili na případ, kdy byl vypravěč považován za mluvčího dramatického díla (viz Sochrová), s čímž se setkáme i zde v úvodu výkladu o vypravěči: „fiktivní subjekt díla [...], který v literárních dílech epických, ojediněle dramatických, tvoří z kompozičního hlediska součást syžetu [...]“ (ibid). Chyběl naopak komentář k odlišnému přístupu literární vědy k (ne)ztotožnitelnosti vypravěče s autorem, který byl charakteristický pro didaktické texty právě z přelomu století. Vlašín však ve svém slovníku přímo poukazuje na soudobou nejednotnost v otázce ztotožňování těchto dvou subjektů, kdy jedni je ztotožňují, druzí chápou vypravěče samostatně „jako úlohu odlišnou od autora“ a někteří tvrdí, že vůbec neexistuje. Dnes (snad) již panuje shoda v literární vědě, že tyto dva subjekty nejsou slučitelné, před dvaceti lety by nejspíš tehdejší učitel ocenil alespoň poznámku pod čarou, vysvětlující, z jakého důvodu autor volí ten či onen postoj a jakou by to mohlo mít výhodu pro školní prostředí.

V podobném tematickém duchu jako *Slovník literární teorie* je vymezena příručka L. Lederbuchové *Průvodce literárním dílem* (2002). Na ni jsme již upozornili v kapitole věnované *Teorii literatury do dlaně* M. Sochrové. Na rozdíl od slovníku Vlašína však Lederbuchová kromě základní definice jednotlivých pojmů využívá navíc uměleckých textů, na nichž vybrané jevy dokládá. A to není obvyklé jak u slovníků, tak bohužel ani u učebnic, v nichž jsme ukázky velmi postrádali. Obdobně je pak zpracován i její *Fraus slovník literárních pojmů* (2006), jenž je doplněním čítanek pro 6.–9. ročník základních škol z nakladatelství Fraus. Slovník popisuje literární pojmy, s nimiž se mohou učitelé<sup>41</sup> setkat v čítankových textech, a rovněž obsahuje doplnění výkladu úryvky z uměleckých textů. Na rozdíl od *Průvodce* je však o něco stručnější, což se dá očekávat vzhledem k ročníkům čítanek, jež má doprovázet. *Fraus slovník* je již nicméně v podstatě nedostupný, a lze se tedy jen domnívat, jak moc byl dříve využíván (dnes jej pravděpodobně nahradily jiné slovníky formulačně přizpůsobené žákům 2. stupňů ZŠ).

Z překladové literatury je stále víceméně hojně využívaným (např. ve vysokoškolském prostředí) *Lexikon teorie kultury a literatury* (2006) A. Nünninga. Definice vypravěče, ale i jiných literárních pojmů, je v něm zcela odlišná od výše zmiňovaných slovníků i od těch z učebnic literární teorie. Je mnohem podrobnější a náročnější, proto klade

---

<sup>41</sup> Adresátem tohoto slovníku je učitel, i když se k němu nikde explicitně neodkazuje. Lze ho však předpokládat na základě způsobu výkladu, který není uzpůsoben čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně základních škol.

na svého čtenáře vyšší nároky, co se týče předchozích znalostí konkrétního pojmu. V rámci určitého hesla se však rozebírají i jiné literární jevy, které lze k definovanému heslu vztáhnout. Např. součástí hesla *vyprávěcí situace* je i stručný výklad termínů *telling* a *showing*, dotýká se ale i pojmů *fokalizace* či *perspektiva* vyprávění. Jedno heslo tedy obsáhne několik dílčích definic příbuzných pojmů, na hlubší porozumění hlavnímu heslu však nemají velký vliv. Pro čtenáře minimálně obeznámeného se všemi složkami narativního díla (kam můžeme zařadit i průměrného učitele češtiny na středních či základních školách), si troufáme říci, že nebude zcela užitečná. Sice nabízí na jednom místě pojednání o většině literárněteoretických termínů, zároveň však i příliš mnoho informací „okolo“ v rámci výkladu jednoho hesla. To samozřejmě nepovažujeme za chybu, zamýšleným adresátem tohoto slovníku je totiž především někdo, kdo se soustavněji pohybuje v oblasti literární vědy, nikoli středoškolský učitel češtiny, ke kterému se v této práci vztahujeme. Tento slovník pouze doplňuje naše úvahy, že učitelé (ale ani žáci) nemají k dispozici příliš mnoho materiálů o vyprávěči, jež by skutečně mohli pro výuku literární teorie, resp. způsobu vyprávění využít.

O něco vhodnější pro učitele, kteří by se chtěli v teorii vyprávění lépe orientovat, by mohl být *Slovník novější literární teorie* (2012) autorů R. Müllera a P. Šidáka. Výhodou slovníku, na což upozorňují i sami autoři, je „důraz na značné množství malých hesel“ (Müller, Šidák 2012: 12), čímž je poukazováno na přehnutí jednoho hesla výkladu jiných termínů v *Lexikonu* Nünninga. Díky tomu je tento slovník i mnohem přehlednější, neodbývá se v něm k definici jiného jevu, nýbrž se primárně drží daného hesla a průběžně odkazuje na jiná, s vysvětlovaným termínem spojená. Pojetí výkladu daných hesel se však liší od těch, které najdeme ve starších slovnících, autorům totiž nejde úplně o podání závazného, právě platného významu daného jevu, ale naopak se snaží nabídnout pohled na (historický) vývoj chápání konkrétního jevu, na proměny v jejich pojetích. Uvádějí tak čtenáře do kontextu literární teorie a umožňují mu se zorientovat na poli mnoha rozličných pojetí vybraného jevu (to je zvláště důležité u pojmů z naratologie, např. *fokalizace*). V didaktickém prostředí v podstatě nemá opodstatnění zmiňovat, jak pojímali *fokalizaci* třeba Genette či Balová, tento slovník by však mohl osvětlit některé nalezené nesrovnalosti v dostupných učebnicích literární teorie, právě díky tomu, že na jednom místě a v logickém sledu jaksi shrnuje různorodá pojetí některých literárních jevů. Můžeme ho proto označit za vhodný předstupeň v bádání např. v oblasti teorie vyprávění, neboť nenabízí vlastní (další) definici termínů, ale souhrn již existujících výkladů, na něž zároveň ke konci každého hesla odkazuje uvedením literatury, z níž citovali. Jeho čtenář tak ví, po čem dále sáhnout, pokud by se chtěl hlouběji

konkrétním jevem zabývat. Z toho důvodu tento slovník doporučujeme a mimo jiné na něj odkazujeme i s ohledem na to, že v naší práci se vývoji jednotlivých pojmání teorií vypravěče a vyprávění věnovat nebudeme.

### **1.3 Jak rozumět literárnímu vyprávění? (J. Hrabal)<sup>42</sup>**

V průběhu psaní této diplomové práce vyšla příručka Jiřího Hrabala *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* jako součást vzdělávacího cyklu *Učíme se příběhem*, jenž pro 2. stupeň základních škol (či nižší stupně škol středních) vytváří čtenářské lekce, tedy modely výuky jednotlivých naratologických kategorií. Tato příručka je zcela ojedinělá, tudíž jí věnujeme samostatnou kapitolu mimo reflexi učebnic literární teorie. Nejedná se totiž ani o učebnici jako takovou (sám autor ji označuje za příručku), ani o text shrnující poznatky z literární teorie. V první řadě jde o materiál doplňující projekt *Učíme se příběhem* zaměřující se na rozvoj čtenářství, ve druhém se soustřeďuje pouze na literární vyprávění, tedy na oblast naratologie, a proto se jí nelze zabývat pospolu s rozebíranými učebnicemi.

Cílem Hrabalova textu není „vytvořit příručku napěchovanou hromadou literárněteoretických pojmů, s jejíž pomocí má pozorný čtenář pojmenovat jednotlivé složky literárního vyprávění“ (Hrabal 2021: 4), nýbrž „provést čtenáře soustavným uvažováním“ (ibid) nad jeho důležitostí v životě člověka a odpovědět na otázky, jak mu rozumět nebo jak je utvářeno. Z toho důvodu nejprve definuje, co jsou to příběhy, a poté postupně rozebírá jednotlivé naratologické kategorie, jež mají vliv na způsob (utváření) literárního vyprávění, a to čas, prostor, vypravěče, postavu a adresáta. Každá kapitola je přitom otevřena otázkou vztahující se ke konkrétní kategorii. V té o vypravěči se výstižně ptá: „Kdo vypráví příběh v literárním vyprávění?“

Hrabal vydáním této příručky v podstatě naplnil cíl, jehož se sami snažíme dosáhnout touto diplomovou prací. Vytvořil text, v němž jasnou a srozumitelnou formou vysvětluje podstatu vypravěče, jeho funkci a význam v textu nebo jakým způsobem se v něm projevuje (vyjmenovává příznaky subjektu promluvy). Jednotlivé „podoby“ vypravěče navíc dokládá na textu, což jsme v učebnicích literární teorie rovněž postrádali. Následně rozlišuje mezi vypravěčem, jenž je postavou ve fikčním světě vyprávěného příběhu, nebo není. Pokud je postavou fikčního světa, mluví o vyprávění hlavní postavy nebo svědka, což odpovídá našemu odmítavému postoji k označování takového vypravěče jako osobního nebo přímého. Jestliže ale není postavou příběhu, který vypráví, nepoužívá pro něj jména vypravěč autorský

---

<sup>42</sup> Hrabal, J.: *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Brno: Nová škola, 2021.

nebo vševědoucí (druhé z nich již ostatně zavrhl ve své knize *Fokalizace*), ale naopak pracuje s rovinami vyprávění, na jejichž základě tohoto vypravěče vymezuje. Nepoužívá žádných v naratologii známých termínů jako extradiegetický a intradiegetický vypravěč (tyto pojmy použije pouze v plakátu a výukovém videu, jež doplňují čtenářskou lekci), kdy první je původcem první roviny vyprávění, přičemž není její součástí, a druhý je postavou 1. roviny vyprávění a původcem 2. roviny vyprávění, jehož může, ale i nemusí být součástí. Uvedené je nejspíš jedním z důvodů, proč vypravěče, jenž není součástí fikčního světa postav, nenazývá vypravěčem autorským, neboť vypravěče první i druhé roviny definuje společně pod hlavičkou *Vypravěč není postavou příběhu, který vypráví*.

Hrabal věnuje i nemalý komentář nespolehlivému vyprávění a velmi stručně se vyjadřuje rovněž k vyprávění fokalizovanému. To je shrnuto v jednom krátkém, ale víceméně výstižném odstavci<sup>43</sup>. Chybí pouze zmínka o tom, že pro fokalizované výpovědi je charakteristická polopřímá řeč, jež by fokalizaci ještě více přiblížila, neboť na rozdíl od nespolehlivého vyprávění ji nikterak nedokládá úryvkem z textu. Je proto otázkou, zda jí ve školním prostředí nepřikládá tolik důležitosti, nebo vzhledem k její dosavadní neukotvenosti na školách jí schválně věnuje velmi málo prostoru. Je rovněž možné, že tak činí z toho důvodu, že fokalizované výpovědi nelze přisoudit vypravěči, a tudíž se zcela nevztahuje k úvodní otázce „Kdo vypráví příběh v literárním vyprávění?“ Přesto by komentář k polopřímé řeči a ukázka fokalizované výpovědi rozhodně stály za zmínku.

Na závěr kapitoly vztahující se k vypravěči vysvětluje Hrabal také pojem sebereflexivní vyprávění, v němž jde o vypravěčovo vypovídání o způsobu, jakým vypráví, a jež rovněž dokládá na ukázce z uměleckého textu.

Příručku *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* považujeme za zvlášť jedinečný text, jenž částečně zmírnil naše zklamání z postavení vypravěče ve školním prostředí. Dokazuje, že probíhají snahy po tom, zabývat se hlouběji literárním vyprávěním, jeho utvářením, a tedy vypravěčem, jenž se na něm podílí. Východiskem naší reflexe učebnic i metodického materiálu jsou mimo jiné starší Hrabalovy literárněteoretické práce, jako *Fokalizace* nebo *Naratologie*, proto se bude náš výklad týkající se vypravěče v mnohém podobat tomu představenému v této příručce. Přesto jej bude v určitých oblastech přesahovat. Vypravěče totiž představíme z mnohem více stránek a na rozdíl od něj svým způsobem nabídneme jakýsi soubor naratologických pojmů vztahujících se k vypravěči, jenž bude reagovat právě

---

<sup>43</sup> Výstižnost a s ní spojená dostatečnost definice fokalizovaného vyprávění je vnímána z pohledu někoho, kdo má teorii fokalizace dobře nastudovanou. Nejsme si však jisti, jak jeho výklad pochopí někdo, kdo se s fokalizací setká úplně poprvé, navíc když se jedná v podstatě o první didaktický text, jenž fokalizaci zohledňuje.

na jeho nedostačující zpracování v učebnicích literární teorie. Nikoli však s cílem, aby všechny tyto pojmy žáci uměli ovládat, nýbrž aby existoval žákům a učitelům dostupný materiál, jenž by tyto pojmy na jednom místě a srozumitelnou formou představil, a tedy vysvětlil. Stejně jako tato příručka navíc bude mít praktický přesah<sup>44</sup>, neboť jej doplníme pracovními listy s úryvky z vybraných děl spolu s návodnými otázkami, jež by měly žákům (čtenářům) pomoci všimnout si konkrétních způsobů vyprávění ve vztahu k vypravěčské kategorii. Na některé jevy proto navážeme, jiné doplníme.

---

<sup>44</sup> V rámci vzdělávacího programu *Učíme se příběhem* jsou v několika čtenářských lekcích postupně rozebírány jednotlivé kategorie literárního vyprávění. Jedná se o modely vyučovacích hodin, konajících se v knihovně a následně ve škole, s podrobnou metodikou i materiály pro žáky (desky do portfolia, tabulky a jiné klíčové informace k vytisknutí a založení, plakát shrnující teorii konkrétní kategorie, videa s rozborem textu). V těchto lekcích jsou však kategorie velmi stručně popsány, neboť podrobnější komentář je již obsažen v příručce *Jak rozumět literárnímu vyprávění?*, jež tvoří teoretický základ pro každou z lekcí. Naše práce nicméně nenabídne lekce, v nichž by se postupně probraly všechny jevy, o nichž dále budeme hovořit.

## 2. Metodický materiál (nejen) pro učitele

Druhá kapitola, jak již bylo v úvodu řečeno, je stěžejní částí této diplomové práce a vychází z předchozí reflexe učebnic. Aby totiž mohl vzniknout vlastní návrh didaktické transformace pojmů, muselo být nejprve pomocí kritické analýzy odhaleno, v čem přesně jsou učebnicové výklady vypravěče problematické, co v nich chybí, nebo naopak přebývá, ale i to, co je funkční, a neměli bychom proto sami opomenout.

Metodický materiál bude rozdělen do dvou hlavních podkapitol – v první představíme a popíšeme pojmy, o nichž lze uvažovat ve vztahu k vypravěči a zprostředkovanosti vyprávění, ve druhé vybrané pojmy zpracujeme do podoby „uceleného pojednání o kategorii vypravěče s dokladem jevů na uměleckých textech“. Zatímco cílovou skupinou první části jsou především učitelé, druhou mohou kromě učitelů využít i žáci.

### 2.1 Vymezení narativních pojmů

Pojmy, jež jsou středem našeho zájmu, byly již na několika místech této práce zmíněny, některé z nich i blíže představeny. V této podkapitole se na ně podíváme podrobněji i ve vztahu k různým naratologickým teoriím. Zároveň zmíníme další pojmy, které se k uvedeným jevům rovněž vztahují. A konečně zvážíme klady a zápory pro jejich využití ve škole, a tedy i jejich zpracování v rámci druhé podkapitoly *Metodického materiálu (nejen) pro učitele*. Nejde nám však o představení všech možných dostupných teorií jednotlivých pojmů, nýbrž o vlastní výběr teorií, s nimiž se ztotožňujeme a z nichž budeme vycházet při didaktickém zpracování jevů. V tom ohledu znovu odkazujeme např. na *Slovník novější literární teorie* R. Müllera a P. Šidáka, jenž jednotlivé teorie přehledně představuje.

Stěžejním pojmem, od něhož se odvíjí další narativní kategorie, je vypravěč. Ve vztahu k němu a školnímu prostředí se nabízí v první řadě rozlišit v návaznosti na studii *Subjekty a text* A. Macurové subjekty vnětětové a textové, z nichž by vyplynula odlišitelnost, a tedy neslučitelnost vypravěče s autorem (empirickým, reálným). S ohledem na žáky však zcela vypustíme subjekty implicitní pojmenované podle umístění v komunikačním aktu jako produktor a receptor (tedy implikovaný autor a implikovaný čtenář), neboť jsme přesvědčeni, že se jedná o subjekty příliš abstraktní na to, aby bylo možné s nimi pracovat na úrovni střední školy. K vymezení vypravěče pro didaktické účely postačí pracovat pouze s pojmem fiktivní adresát.

Kromě definování samotného subjektu vypravěče nám půjde o vymezení jeho typologie, resp. jeho možných typů, s nimiž se v umělecké literatuře můžeme setkat.

Nevyhneme se přitom nutné redukci pro didaktické účely spolu s jeho rozlišením na základě určitých kritérií.

Jelikož po vzoru Stanzela budeme pracovat s pojmem „zprostředkovanost“, nelze z tohoto pojetí vynechat jeho druhý pól, a to „bezprostřednost“, kdy je na fikční události nahlíženo skrze vědomí některé z postav, což navozuje dojem, jako by vyprávění čtenáři právě probíhalo před očima „in actu“ (Stanzel). S tímto způsobem „nazírání na fikční svět“ souvisí již několikrát zde zmiňované pojmy reflektor či fokalizace (srov. fokalizátor). Druhý z nich bude mít v naší práci velmi významné místo.

Bez čeho se rovněž neobejdeme a na rozdíl od vypravěče nebylo v učebnicích upozadováno, ale naopak tomuto jevu bylo věnováno dostatek pozornosti, jsou typy promluv. V jejich definici proto budeme vycházet právě z některých učebnic literární teorie, neboť v nich byly vysvětleny víceméně srozumitelnou a velmi návodnou formou (pravděpodobně díky jejich návaznosti na Doleželovu teorii). Bude však navíc nutné sjednotit nejednotnou terminologii, jež vyplynula z reflexe učebnic. Užívání synonym *druhy/typy* či *formy řeči* nebo pojmenování *typy promluv* k odlišení např. přímé řeči od dialogu nebo ich-formy se nám nezdá příliš šťastné. I s ohledem na to, že se pro vyprávění v ich-formě či er-formě ještě v didaktickém prostředí užívá označení *způsoby vyprávění*. Ani zde se tedy nevyhneme redukci pojmů či jejich zjednodušení.

Závěr této kapitoly bude věnován také pojmu skaz čili skazovému vyprávění, s nímž se v literatuře mohou žáci rovněž setkat. V učebnicích literární teorie se neobjevil, nicméně ve vztahu k subjektu vypravěče na něj nelze zapomenout. Tzv. „hlasitým vypravěčem“ bývá nejčastěji postava příběhu, jejíž způsob vyprávění navozuje dojem bezprostředního orálního vyprávění předpokládajícího přímého posluchače. Takový vypravěč bývá plně individualizován a vyznačuje se spontánností mluveného projevu. Ke znaku spontánnosti řeči má poté blízko narativní pojem proud vědomí, jemuž byl i v některých učebnicích věnován menší komentář. My se k němu v krátkosti rovněž vyjádříme.

### **2.1.1 Vypravěč a jeho typologie**

Učebnice literární teorie nám nabídly mnoho rozdílných definic vypravěče – od vypravěče jako autora stojícího nad příběhem přes mluvčího díla „zvláštní povahy“ až k tomu, „kdo nebo co příběh vypráví“. Převládalo však spíše komunikační pojetí vypravěče, na které v této práci i my odkazem na již zmiňovanou „zprostředkovanost vyprávění“ navazujeme.

Na základě tohoto pojetí můžeme označit vypravěče jako mluvčího narativního sdělení, hlas, jenž ke čtenáři promlouvá, či zprostředkovatele příběhu. Nezpochybňujeme zde jeho konstitutivní funkci jako akt vytváření světa příběhu, je to ale právě ve většině

případů hlas vypravěče, jenž nám konkrétní příběh zprostředkovává, a tedy jej konstruuje. Souhlasíme s J. Hrabalem, že „nativ je primárně ‚vyprávění o něčem‘“ (Hrabal 2011: 168), ale tohle „něco“ nabývá svého významu až konkrétním způsobem podání. A z toho důvodu nelze subjekt vypravěče považovat za podřadnou narativní složku.

Pokud jsme schopni na základě narativních výpovědí konstituovat vypravěče (zpravidla sem neřadíme ty narativy, v nichž je kladen důraz na „vidění reflektora“),<sup>45</sup> nabízí se nám rozsáhlý repertoár možností, jak tohoto vypravěče charakterizovat. V literární teorii se objevily vlastnosti jako nespolehlivost, vševědoucnost, objektivnost, zosobněnost, na jejichž základě se pak začaly i v didaktickém prostředí rozlišovat typy vypravěčů nespolehlivých, vševědoucích, objektivních či osobních. Ty pak doplnil ještě vypravěč nadosobní (jindy autorský), neosobní (či „oko kamery“), ale i personální, u něhož nebylo jasné, jestli se jedná o vypravěče vyprávěcího v ich-formě, nebo postavu reflektorskou, která splývala právě s nově vymezeným vypravěčem personálním. Přitom, zdá se nám, stačí vymezit maximálně tři typy, tři názvy vypravěčů, u nichž by se dále počítalo s přítomností či nepřítomností určitých rysů (např. nespolehlivosti, vědoucnosti, individualizace apod.). Zvláště v didaktickém prostředí by bylo více než účelné rozvíjet u žáků schopnost popsat či charakterizovat nejen postavy, ale i právě vypravěče.

Prvním z nich by byl vypravěč autorský (užívá se i názvu auktoriální, ale ten by se ve školách neujal pro svou terminologickou abstraktnost)<sup>46</sup>. Pojmenování „autorský“ by mohlo svádět k jeho ztotožňování s autorem reálným, ne však když se tyto dva „subjekty“ budou striktně odlišovat (toto odlišení by mělo předcházet veškerým školním debatám o vypravěči a jeho jednotlivých typech). Naopak je tento pojem velmi návodný, neboť svým „autorstvím“ poukazuje na ukotvenost vypravěče mimo vyprávěný příběh. Bude tak i snazší pro žáky si takového vypravěče představit – vypráví totiž zpravidla z odstupů, v jakém se vyskytuje i sám autor díla. Tento vypravěč je například Genettem označován pojmem heterodiegetický vypravěč, jenž měl nahradit původní rozlišení vyprávění na ich-formální a er-formální, jež přestalo být vhodné z důvodu odlišného subjektu, k němuž se jednotlivé gramatické osoby vztahují (Kubíček, Hrabal, Bílek). Ani my k takovému dělení přistupovat

---

<sup>45</sup> J. Hrabal rozlišuje ve své práci *Fokalizace* (2011) „nativy vyprávěné“ a „nativy vyprávěné někým“. Pojetí nativů vyprávěných přijímáme především ve vztahu k narativům, jež jsou zcela „personalizované“ či fokalizované, resp. jsou podány z hlediska některé z postav.

<sup>46</sup> Autorský vypravěč je též označován jako vypravěč „vševědoucí“. Toto pojmenování však po vzoru Hrabala nepovažujeme za velmi účelné – jestliže vypravěčovou promluvou nastává svět příběhu, nelze mluvit o vědoucnosti, a rovněž pokud vypravěč stojící mimo vyprávěný příběh vystupuje pouze jako pozorovatel, nemůžeme jej považovat za vědoucího či vševědoucího. Aspektu vševědoucnosti tedy nenabývá vždy, a proto v kap. *Didaktická transformace pojmů* pracujeme pouze s označením „autorský“.

nebudeme, neboť ačkoliv autorský vypravěč zpravidla využívá er-formy, v případech jeho výrazné subjektivizace se u něj rovněž objevuje ich-forma (např. Kunderův vypravěč-demiurg /stvořitel/ v díle *Nesmrtelnost*).

Poté, co je v díle odhalena přítomnost autorského vypravěče, může čtenář dále postupně odkrývat jeho konkrétní rysy – od úplného odosobnění navozujícího dojem objektivnosti přes občasné narážky a hodnotící soudy až k jeho úplné individualizaci (vypravěč je tematizován a přibližuje se světu postav, viz *Nesmrtelnost*). Některé z těchto vlastností bude potřeba ve druhé části této kapitoly blíže popsat (např. nespolehlivost), jiné mohou vyplynout z interpretace konkrétního díla (např. vztah vypravěče k postavám). Nespolehlivost se zároveň může týkat jak vypravěče autorského (na rovině vyprávění), tak vypravěče-postavy vyprávěcího v ich-formě (na rovině příběhu). Jako taková je textovou kategorií, jež může být rozpoznána čtenářovou interpretací na základě určitých textových signálů (Kubíček 2001: 174). Ty opět vymezují literární teoretici odlišně. Mezi námi upřednostňované signály patří například „vědomé, účelové a záměrné překroucení či nedostatečné informování o příběhu, jeho událostech a postavách“ (Kubíček 2007: 172), rozpory v narativních informacích či postojích vypravěče (Yacobi) nebo i nezáměrné a nepřímé sebeusvědčení v nespolehlivosti“ (Zerweck). Pro čtenáře, zvláště středoškolského studenta, může být ale velmi obtížné tyto signály odhalit. To je nejspíš také jeden z důvodů, proč se zpravidla tato vlastnost vypravěče v učebnicích teorie literatury neobjevovala<sup>47</sup>. Výjimkou byla Peterkova *Teorie literatury pro učitele a Přehled literárních pojmů a směrů* nakladatelství Didaktis. V případě *Přehledu* se však nejednalo o vymezení typu vypravěče, nýbrž typu vyprávění či vyprávěcího postupu. Vystává proto otázka, zda tohoto vypravěče v rámci didaktického prostředí vůbec konstituovat, a pokud ano, jak problematiku nespolehlivosti didakticky redukovat, resp. se kterými konkrétními znaky nespolehlivosti ve školách pracovat, tak aby je byli žáci schopni během analýzy a následné interpretace díla rozpoznat.

Mezi nespolehlivé vypravěče bychom neřadili ty, u nichž jsme jako čtenáři schopni velmi brzy předpokládat jejich „omezenost“ ve vnímání fikčního světa. Takovými omezenými vypravěči by mohli být dítě, blázen či morálně vyšinutý jedinec, u všech předem počítáme s určitou zkresleností vyprávěných událostí. Sem můžeme zařadit i ty vypravěče, kteří svou nespolehlivost přímo tematizují – jestliže přistoupíme na jeho „hru“ (např. že nám nebude podávat určité informace), jež bude až do samého závěru svého vyprávění dodržovat,

---

<sup>47</sup> Druhým důvodem je nejspíš to, že se jedná o novější pojetí v literární teorii, na které ještě školní praxe nestačila reagovat. Jiným případem je „oko kamery“, jehož teoretické vymezení je mnohem komplikovanější, a přesto nebývá v učebnicích literární teorie zpravidla opomínáno.

utvrzuje se tím jen jeho spolehlivost. Pokud bychom však našli v jeho výkladu fikčního světa určité rozpory či nejasnosti, mohli bychom v tom případě uvažovat o nespolehlivém vypravěči či vyprávění. Klíčovým výrazem je tedy **rozpornost**, jež může vyplývat jak v průběhu vypravěčova vyprávění, tak i ze závěru, jenž je v rozporu s tím, jakým směrem byl čtenář jeho vyprávěním veden (Kubíček ve své monografii *Vypravěč* jako jeden z možných příkladů tohoto nesouladu vystavšeho až ke konci vyprávěného příběhu uvádí Kunderův román *Valčík na rozloučenou*).

V kapitole reflektující učebnice teorie literatury jsme narazili ještě na jeden „problém“ v otázce vymezení typů vypravěče. Tím byl vypravěč či vyprávění „pkamery“. Zatímco v učebnicích byl tento vypravěč považován za neosobního, který zvnějšku zaznamenává popisované události, aniž by odhaloval vnitřní svět postav, ve slovnících (např. v *Lexikonu* či *Slovníku novější literární teorie*), ale i v *Teorii vyprávění* F. K. Stanzela je zpravidla vztahován k fokalizaci, resp. postavě reflektora, jehož vědomí je dehumanizováno, odosobněno. Jako takové je popisováno jako způsob podání narativu, v němž je přítomnost vypravěče zcela minimalizována, z čehož plyne, že jej z narativu jako čtenáři při interpretaci pravděpodobně nebudeme schopni konstituovat. Ale jak ukázka v *Průvodci* Lederbuchové, tak i uvedený příklad *Cizince* Alberta Camuse ve *Slovníku novější literární teorie* svědčí o opaku. Již úvodních pár vět ukázky ze *Sudu* K. Miloty v *Průvodci* vyvolává ve čtenáři dojem, že „k němu“ promlouvá hlas vypravěče:

*A zase vítr. Každý den prudší studený závan přežene po pláni řadu nepřilíš hlasitých, ale intenzivních zvuků, nepochybně vydávaných ukrytými, nerozeznatelnými stavbami a předměty kolem ve tmě: Svist drátů, drnčení plechu, skřípot dřeva, občas úder kovu o kov. A pak ještě neobvyklý a zvlášť vzdálený zvuk, něco mezi psím vytím a výkřiky dalekého lidského hlasu... ajjýý! ajjýý! ajjýý! – yááá! Co to může být, snad cirkulárka?! Chodci ve tmě to nevědí. (Lederbuchová 2002: 349, zvýrazněno N.P.)*

Je nutno poukázat na dva jevy ve vztahu k uvedené ukázce, z nichž dále vplyne obtížnost v definování vypravěče „oka kamery“. Nejprve je ale třeba zdůraznit, že se jedná o úryvek vytržený z kontextu, nemůžeme proto vědět, co úvodní výpovědi „A zase vítr“ předcházelo. Může se tedy jednat jak o narativní výpověď vypravěče, tak i o fokalizovanou výpověď vztahující se k postavě, o níž se v ukázce nedočteme. Pokud bychom zde počítali s vypravěčem, jednalo by se o zcela nevědoucího, vyprávěcího a popisujícího vše, co právě pozoruje a zároveň působí na jeho smysly v aktuálním okamžiku. Nevypráví tedy o ničem

zpětně, co by již znal, „ale způsobem, jako by události vypravěčovým aktem nastávaly“ (Hrabal 2011: 179). Zároveň se v textu částečně projevuje jeho subjektivita, kromě hodnotící částice *nepochybně* se nejvýrazněji uplatňuje v tázací výpovědi. Není tedy zcela neosobní, jak se ve většině výkladů dočteme. Pokud bychom ale přistoupili na definici „krajní formy pokusu o čisté showing (ukazování) v literárním textu“ (Müller, Šidák 2011: 360), tučně zvýrazněné pasáže bychom museli přisoudit reflektorské postavě čili subjektu fokalizace (tedy jako signály fokalizace). Nicméně zvýrazněné signály fokalizace (např. časoprostorové odkazování) stěží s jistotou přisoudíme zmíněným chodcům. Navíc se v uvedené ukázce neobjevuje ani jednou třetí osoba, ke které bychom mohli vztáhnout zmíněné identifikátory fokalizace. Sporná by mohla být pouze zvýrazněná tázací výpověď. Museli bychom proto přistoupit na to, že jde o fokalizovanou výpověď nějaké zde nezmíněné postavy (poutníka?). Ale jak vyprávění pokračuje, cítíme jakýsi odstup odkazující na subjekt vypravěče. Například pasáž: „Dost možná, že je to kromě dvou chodců jediný živý tvor na pláni, ne-li vůbec jediný živý tvor, který tam je. (...). Dva chodce to v tuto chvíli nezajímá. Dva chodci vyšlapávají mírné, táhlé stoupání, jak se pláň zvedá k obzoru...“ (Lederbuchová 2002: 349). Jak Stanzel, tak i Hrabal zmiňují, že fokální subjekt (reflektor) je označován třetí osobou, zatímco subjekt vypravěče naopak využívá přímého označení (zpravidla pojmenování jménem). V ukázce se několikrát opakuje, kdo se v uvedeném prostředí nachází a že to, co je obklopuje, co vše zaznamenává vypravěč, je vlastně v té chvíli nezajímá (nemůžeme proto zcela s určitostí říci, že se jedná o vnímání dvou chodců).

Nejproblematičtější je, že si jednotlivé výklady „oka kamery“ víceméně odporují. Například v *Lexikonu* je ve vztahu k němu zmíněna „výrazná vnitřní perspektiva (→fokalizace)<sup>48</sup>, což ve Stanzelově pojetí implikuje, že díky „oku kamery“ nahlédneme do vědomí postavy. To však pro něj neplatí, neboť „chybí psychický vnitřní pohled na *fokalizaci*“ (Lexikon 2006: 567). Sám Hrabal ale píše, že „fokalizace je prostředkem pro vyjádření interiority postavy, která plní funkci subjektu fokalizace“, jde tedy o „výpověď prostřednictvím interiority postavy“ (Hrabal 2011: 183). „Oko kamery“ proto nelze vztáhnout k fokalizaci nebo reflektorovi, jak to dělá Stanzel, neboť fokálním subjektem

---

<sup>48</sup> Sám Stanzel ve své *Teorii vyprávění* zmiňuje, že Genettova vnitřní fokalizace odpovídá jeho vnitřní perspektivě. A jestliže dochází k vnitřní (interní) fokalizaci, události jsou nahlíženy z pozice nějaké postavy, tedy prostřednictvím její interiority, a to vyžaduje přítomnost určitých jazykových znaků odkazujících právě k této postavě (ta musí být navíc součástí fikčního světa). S vnitřní perspektivou v případě románu *Sud* tedy počítáme, ale ve smyslu, v jakém ji definuje Hrabal – jako kategorii prostorovou, která v případě perspektivního podání fikčního světa počítá s ohniskovou pozicí „vyprávěcí postavy nebo fokální postavy“, jež se týká přítomnosti fokalizace, ale i „s pozicí nulového ohniskového bodu, který není zastoupen žádnou fikční entitou (Hrabal 2011: 190), což by mohlo odpovídat vypravěči autorskému zaznamenávajícímu vše, co v daném čase pozoruje.

nemůže být nějaká hypotetická neviditelná (neexistující) postava ve fikčním světě, jejíž vědomí je navíc odosobněno či dehumanizováno. A to nás vrací k výkladům nalezeným např. v *Teorii literatury pro učitele* nebo *Průvodci* – jedná se o vypravěče, který je zpravidla omezen na popis prostředí („zaznamenává to, co působí na jeho smysly“) a vnější projevy postav (gesta, chování apod.). Zdůrazňována je rovněž vnější perspektiva zobrazení a vypravěčova neangažovanost, jež nabývá podoby antipsychologismu (z toho následně plyne dojem „objektivnosti“). A právě antipsychologismus odkazuje k poetice francouzského „nového románu“, který je ve vztahu k „oku kamery“ rovněž zmiňován, a to jako „technika reprezentace, která podkládá ideu člověka jako ‚figury bez hloubky‘“ (Müller, Šídák 2011: 361). Touto poetikou se inspiroval rovněž citovaný Karel Milota (nejen v díle *Sud*, ale i mnohem důsledněji v próze *Noc zrcadel*, v níž podobně dochází k prolínání časových rovin, využití 2. osoby a potlačení fabulace). Jenže díla autorů radících se k této poetice nebo se jí inspirující jsou natolik odlišná, že se v nich těžko hledají společné znaky typické pro vyprávění „oka kamery“ (příkladem je využití 2. osoby, které v sobě implikuje hlas mluvčího, a tedy vypravěče). Stěží se následně bude žákům vysvětlovat, že je vypravěč románu *Cizinec* považován za „oko kamery“ – v *Cizinci* je vypravěčem hlavní postava románu, tedy postava součástí fikčního světa vyprávějí v 1. osobě. Na příkladu tohoto románu se nejzřetelněji ukazuje, jak je pojem „oko kamery“ nevhodný a nedostačující, neboť jsou pod ním zahrnuty texty, které jsou si v mnoha ohledech velmi vzdálené. Jednak je využito „neživé věci“ pro popis vypravěče, jednak není schopen zcela obsáhnout podstatu všech textů, které jsou pod něj řazeny.

V případě poetiky francouzského „nového románu“ je třeba počítat s tím, že se jedná o experimentální prózu, a jako takovou ji proto nelze zcela jednoznačně popsat na základě předem stanovených měřítek, neboť celá výstavba takového románu se stává předmětem vyprávění, resp. objektem experimentu. Naopak bychom se měli zaměřit na to, co je jinak, co nám komplikuje její čtení a jak tomu napomáhá vypravěč, pokud se v něm konstituuje (stojíme si za tím, že využitá 2. osoba jej velmi zpřítomňuje). Zároveň se budeme muset jako čtenáři smířit s tím, že ani takového vypravěče nebudeme schopni zcela jasně popsat, právě kvůli velmi častému střídání hledisek.

Na základě výše uvedeného jsme nuceni pojem „oko kamery“ ve vztahu k vypravěči zcela odmítnout, nikoli však jeho existenci v literatuře charakterizovanou v *Průvodci* nebo *Teorii literatury pro učitele*. Vzhledem k citovaným výkladům může mít podobu autorského vypravěče, ale i vypravěče-postavy vyprávějího v ich-formě. V té nejkrajnější podobě jej můžeme nazvat rovněž „filmovým“, jestliže se svým způsobem zobrazování fikčních

událostí podobá filmovému záběru (v takovém případě by mohl být i bližší žákům, kteří jsou s filmy v pravidelnějším kontaktu než s knihami). Měl by však být pojímán jako jeden z možných rysů uplatňujících se u vypravěče – a je jedno, jestli je součástí příběhu nebo stojí mimo něj.

Druhým typem vypravěče, který v sobě obsáhne i toho třetího, by byl vypravěč-postava vyprávějící v 1. osobě, jenž je součástí vyprávěného příběhu buď jako hlavní protagonista (hrdina), nebo jako svědek (pozorovatel, důvěrník). V jednotlivých učebnicích byl též označován pojmy „přímý vypravěč“, „osobní vypravěč“, někdy také „personální“. Právě pro pojmovou mnohoznačnost bychom odmítli všechny z nich – poslední navíc z důvodu jeho ztotožňování s reflektorem, osobního kvůli jeho splývání s autorským tematizovaným vypravěčem (ten může rovněž na svou „osobu“ poukazovat) a přímého pro jeho abstraktnost. Když ve škole popíšeme vypravěče určitého vyprávění jako přímého, pravděpodobně nám žáci neporozumí. Pokud jej ale rovnou nazveme vypravěčem-postavou (protagonistou či svědkem), měli by velmi rychle pochopit, s jakým typem vypravěče se právě setkali, aniž by dostali úryvek z textu.

Vypravěč-postava se liší od toho autorského identičností existenciálních oblastí s postavami fikčního světa. Má zároveň limitované hledisko – jeho vědění je tedy omezeno pozicí uvnitř světa, o němž vypráví. Nemůže tedy odhalovat myšlenky ostatních postav, zpravidla ani vyprávět o událostech, u nichž nebyl sám přítomen. To vše, spolu s chronologičností vyprávění, platí především pro vypravěče-postavu, která přímo netematizuje svůj příběh, nezpovídá se zpětně z událostí, jež ovlivnily její život, nýbrž jsme jako čtenáři okamžitě vtaženi do jejího života, který „momentálně“ prožívá (takový vypravěč je charakteristický mimo jiné pro dívčí romány, fantasy či sci-fi literaturu). Jeho obměnou je vypravěč-postava, který se vrací k minulým událostem, jeho schopnost vyprávět je tak více tematizovaná, neboť vybírá z minulosti události, jež jsou pro jeho vyprávění důležité, jiné zas zatajuje (vynechává) nebo pouze naznačuje. Jeho vystupňovanou podobou je pak tzv. quasiautobiografický vypravěč tvořící svůj „svěžitopis“ (Mravcová). U něj dochází k největšímu rozdvojení vypravěčova „Já“ na prožívající „Já“ a vyprávějící „Já“. Mravcová ve své studii *Tematizovaná zprostředkovanost vyprávění* ztotožňuje prvního s reflektující postavou, což by mohlo odpovídat reflektorovi vymezenému Stanzelem, zatímco druhého s mluvčím. Pokud bychom však chtěli reflektující postavu označit rovněž za fokální ve smyslu, jak ji pojímá Hrabal, narazili bychom na problém, protože se jejich teorie v této oblasti rozcházejí. V jeho vymezení fokalizace, na nějž navazujeme, může být fokalizovaná výpověď pouze er-formální, což znamená, že identita fokálního subjektu

nemůže být formována první osobou. Z toho plyne, že v didaktickém prostředí lze pracovat pouze s jedním pojetím, buď s reflektorem vymezeným Stanzelem, nebo s fokalizací, resp. fokálním subjektem Hrabala. A jelikož je Hrabalova fokalizace jednoznačně definovaná a ohraničená er-formálními výpověďmi a polopřímou řečí, je to právě on, jehož teorii v metodickém materiálu didakticky zpracujeme pro vystižení rozdílu mezi tím, kdo „mluví“, a tím, kdo pouze „vnímá“ či se „dívá“, aniž by vyprávěl.

Pojmy jako vyprávějící „Já“ a prožívající „Já“ však neodmítáme. Naopak si myslíme, že oba vhodně reprezentují narativy, v nichž vypravěč-postava vypráví retrospektivně o své minulosti. Žáci by tak mohli sami určovat, zda je v konkrétním narativu kladen větší důraz na vyprávějící „Já“ (na základě časové i prostorové distance vypravěče od svého minulého „Já“ a minulých událostí), či zda se vyprávějící „Já“ jakoby ztotožní se svým prožívajícím „Já“ a prostor vyprávěného příběhu je vyprávěn z pozice tohoto minulého „Já“ (což je např. případ Nicka Carawaye z *Velkého Gatsbyho*). Nepletli bychom proto do tohoto rozlišení reflektora, neboť pokud Nick Caraway vypráví ze své pozice dřívějšího „Já“, bylo by velmi komplikované žákům vysvětlovat, že se vlastně nejedná o vypravěče, nýbrž reflektora (který nemá schopnost vyprávět). Fokalizace je tak velmi vhodná kategorie, která těmto teoretickým nesrovnalostem předejde.

Důležitým kritériem na základě výše zmíněného proto bude identičnost či neidentičnost existenciálních oblastí vypravěče s postavami, resp. („fyzická“) příslušnost vypravěče k zobrazenému fikčnímu světu. A ve vztahu k vypravěči-postavě rovněž rozdíl v tom, zda stojí časově a prostorově mimo vyprávěný příběh, nebo je jeho součástí.

### **2.1.2 Fokalizace („bezprostřednost“ vyprávění)**

V předchozí kapitole jsme v podstatě odmítli Stanzelovu teorii reflektora, když jsme upřednostnili pojetí fokalizace u Hrabala, na jehož základě jsme navíc schopni s větší přesností určit, kdo je původcem narativní výpovědi (tedy kdo „mluví“). Stanzelova *Teorie vyprávění*, zvláště jeho vymezení tří vyprávěcích situací, je pro nás přesto důležitým východiskem – naše vymezení autorského vypravěče víceméně kopíruje autorskou vyprávěcí situaci Stanzela, stejně tak jako vypravěč-postava vyprávěcí situaci v ich-formě. Zároveň jsou pro nás klíčovými výrazy „zprostředkovanost“, která odkazuje na subjekt vyprávění, a „bezprostřednost“, jež je vztahována k subjektu vnímání.<sup>49</sup> A právě otázkou

---

<sup>49</sup> Zprostředkovanost chápeme jako nadřazený pojem bezprostřednosti. Když hovoříme o zprostředkovanosti, je vázána na subjekt vypravěče, ten však může zprostředkovat fikční události skrze vědomí postavy, které může navozovat právě dojem čtenářova bezprostředního vnímání těchto událostí spolu s postavou.

čtenářova dojmu bezprostředního prožívání děje spolu s postavami, jež navozuje vhléd do jejich myšlení, se budeme zabývat v této podkapitole.

Naratologická kategorie fokalizace nebyla zmíněna ani v jedné z analyzovaných učebnic literární teorie. To mohlo být způsobeno tím, že byl upřednostněn reflektor, jenž je v literární teorii již víceméně ukotven a jehož přijetí tak mohlo z učebnic vyloučit fokalizaci, nebo se tato kategorie ještě nedostala do širšího povědomí. Rozhodující mohl být rovněž fakt, že je fokalizace, stejně jako zmiňovaná nespolehlivost, pojímána mnoha teoretiky v zásadě odlišným způsobem (mezi nejvýraznější osobnosti definující fokalizaci patří Genette, Mieke Balová, ale i S. R. Kenanová) a navíc s několika mezerami, jež ztěžují praktikovat jednotlivé teorie na jakémkoliv uměleckém textu. Výjimkou je pro nás koncept fokalizace Jiřího Hrabala z roku 2011, jenž nabízí jasnou a zřetelnou definici této naratologické kategorie, jež vyplývá z jeho předchozí analýzy dosavadních zahraničních pojetí fokalizace. A jako taková by mohla postupně proniknout rovněž do didaktického prostředí. První krok udělal ostatně už sám Hrabal svým stručným komentářem k fokalizaci v rámci příručky *Jak rozumět literárnímu vyprávění?*

Již v předchozí kapitole jsme částečně nastínili, v čem spočívá Hrabalův koncept fokalizace. Důležité jsou následující znaky, jež jeho pojetí odlišují např. od autorů výše zmíněných: fokálním subjektem může být pouze postava součástí fikčního světa, jež není totožná s vypravěčem (narativním subjektem). Z toho zároveň vyplývá, že fokální subjekt nemůže být označován první osobou, jež náleží právě vypravěči, nýbrž třetí (v tomto směru se shoduje s personální VS Stanzela, v níž je reflektor prezentován osobním „bezreferenčním“ zájmemem).

Hrabal na rozdíl od uvedených naratologů definuje signály (identifikátory) fokalizace, jež usnadňují nalezení této kategorie v případě jejího uplatňování se v určitém textu. Prvním silným identifikátorem, jenž vymezuje, je již zmiňované časoprostorové odkazování k subjektu fokalizace (tedy slova ve funkci příslovečného určení místa a času, jako např. tady, zde, vedle, včera, teď apod.). Z toho následně vyvozuje, že fokálním subjektem může být pouze „entita náležející fikčnímu světu“ (Hrabal). Druhým signálem je modalita vyjádřena slovesy (např. mohl, chtěl) nebo částicemi (např. možná, pravděpodobně, nejspíš) opět se vztahující k subjektivitě fokální postavy. Se subjektivním postojem postavy mohou dále souviset signály spojené s citově zabarvenými substantivy nebo hodnotícími adjektivy a adverbii, které stejně jako výše uvedené nelze přisoudit vypravěči.

Fokalizovanou narativní výpověď můžeme poznat také na základě užitého idiolektu, který neodpovídá způsobu vyprávění vypravěče, ale i apelu a expresivity ve výpovědi (uvádí rozkazovací, zvolací a práci věty a rétorické otázky), např. uměle vytvořené zvolání (zvýrazněno): „**At' si jde!** Stejně si vždy uměla poradit sama.“ opět nelze považovat za výpověď vypravěče. Posledním signálem jsou pak zmíněné příbuzenské vztahy, které se rovněž hojně objevují ve fokalizovaných výpovědích.

Všechny uvedené signály se týkají specifického druhu řeči, a to *řeči polopřímé*, jež je jednou z prostředků prezentace myšlení postav. Myšlení postav nicméně můžeme vyjádřit i pomocí *psychovyprávění* (er-formální výpovědi jsou uvozeny slovesy myšlení a vnímání, čímž je na rozdíl od polopřímé řeči či jinak řečeno *vyprávěného monologu* zřetelněji odlišeno pásmo vypravěče od pásma postav), nebo *vnitřního monologu*, jenž je naopak vyjádřen ich-formou a má rysy přímé řeči, ačkoliv bývá zpravidla bez uvozovek. Na rozdíl od polopřímé řeči však ani u jednoho z nich nedochází k fokalizaci, tedy se nekonstituuje fokální subjekt (u Stanzela naopak šlo o vyprávěcí způsoby typické pro personální VS), neboť se nejedná o výpovědi prostřednictvím „vnitřního světa“ (interiority) postav – právě zmíněné identifikátory fokalizace poukazují více na vnímání fikčních událostí postavou než na jejich vyprávění (zprostředkování) vypravěčem. *Psychovyprávění* je výpovědí o interioritě postavy (čímž může být zviditelněna vědounost vypravěče), naopak *vnitřní monolog* využívající ich-formy přímo označuje „mluvčího“ výpovědi, ačkoliv se jedná o neslyšenou výpověď (zároveň se užitá 1. osoba neslučuje s definicí fokálního subjektu, jenž může být označován pouze osobou třetí).

Ačkoliv tedy máme několik prostředků k vyjádření myšlení postav, pouze *polopřímá řeč* se vztahuje k naratologické kategorii fokalizace. Nemyslíme si však, že je potřeba, aby žáci její název ovládali, spíše by měli být schopni rozpoznat, kdy je v narativu přítomný akt vyprávění a kdy dochází k vnímání fikčních událostí postavou s využitím er-formy a *polopřímé řeči*, jež způsobují splývání pásma vypravěče s pásmem postav. A pokud je v narativu kladen důraz na „vnitřní svět“ postav, vysvětlit, jakého účinku se tím u konkrétního textu dosahuje (např. sympatie/antipatie s postavou, jejíž myšlenky nám jsou odhaleny).

### 2.1.3 Typy promluv/řečí

V této kapitole se budeme zabývat především otázkou pojmové rozmanitosti v oblasti promluv/řečí. Nepovažujeme za adekvátní užívání v podstatě synonymních slov druhy / typy

/ formy<sup>50</sup> řeči k vyjádření rozdílu mezi jednotlivými podobami výpovědí. Nejenže jimi žáky pravděpodobně zmateme, ale navíc jim chápání této oblasti ztížíme, když pro víceméně „známé“ jevy budeme využívat mnoha podobných názvů a budeme očekávat, že nám porozumí. Pokud chceme jednotlivé řeči „škatulkovat“ do různých souhrnných označení, jako rozlišovací kritérium by rozhodně neměl být rozdíl mezi výše uvedenými třemi slovy (forma řeči / typ řeči / druh řeči, kdy každé z nich obsáhne jiné). Naopak bychom je měli vnímat skutečně jen jako určitý druh synonym, pokud chceme mluvit o různých podobách řeči/promluv. Následující řádky ale ukážou, že to není s jednoznačným pojmenováním úplně tak lehké.

V didaktickém prostředí se relativně ujal výraz *vyprávěcí způsoby*. Ty mají označovat způsoby vyprávění v ich-formě nebo er-formě (případně wir-formě a du-formě). Nabízí se otázka, zda toto pojmenování rovněž nenahradit jiným, aby nesplývalo s širěji pojatým souslovím *způsob vyprávění*, kterého i my v této práci ve smyslu možností ztvárnění fikčního světa hojně užíváme. Náležitou otázkou, kterou bychom mohli ve vztahu k er-formě nebo ich-formě položit, by bylo: „*V jaké gramatické osobě je příběh vyprávěn?*“ namísto „*Jakým způsobem je příběh vyprávěn?*“, které by se sice vztahovalo přímo k pojmenování *vyprávěcí způsoby*, nicméně vyznívá zbytečně široce a v podstatě nevyžaduje jednoznačnou odpověď jako otázka první. Naším cílem není nabídnout nové názvy pro jevy z oblasti naratologie, nýbrž je didakticky transformovat tak, aby byly jednoznačné a usnadnily práci s nimi jak učitelům, tak i žákům. Z toho důvodu se nám jeví jako vhodnější označení *gramatická osoba vyprávění*<sup>51</sup> místo *vyprávěcí způsoby*. Samozřejmě nelze opomenout rozdíl mezi těmito osobami, který spočívá v tom, ke komu se užitá osoba váže (ich-forma k mluvčímu, er-forma k ostatním postavám fikčního světa), a krátkou zmínku o tom, že nejen vyprávěč-postava využívá ich-formy, ale je i v repertoáru vyprávěče autorského.

S monologem a dialogem se budou žáci soustavněji setkávat v dramatu. V něm nejčastěji mluvíme o promluvách postav, jež mají podobu monologu nebo dialogu. S obojím však počítáme jak v dramatu, tak i lyrice a epice. Jejich rozlišovacím kritériem je účast jedné, nebo dvou osob v komunikaci, tedy počet účastníků, jak jej vymezil Peterka. Pro narativ (epiku) jsou to však až druhotné pojmy po typech řeči (přímé, nepřímé, polopřímé). Dá se totiž o nich mluvit pouze ve vztahu k řeči přímé (případně nevlastní přímé), takže o způsobu

---

<sup>50</sup> Forma samozřejmě není synonymem slov druh či typ, nicméně nebude zcela jasné jak pro učitele, tak i žáky, čemu z rozmanitých způsobů promluv říkat druh, co je naopak typ, nebo dokonce forma (Kostečka pod formu zahrnuje nejen er-formu či ich-formu, ale také přímou, nepřímou a polopřímou řeč).

<sup>51</sup> Podobně je vykládá Kolár v *Teorii literatury pro SŠ*, a tedy jako gramatické formy.

zprostředkování příběhu nám toho příliš neřeknou (a už vůbec ne o vypravěči). Proto můžeme v rámci epiky chápat monolog s dialogem jen jako podkategorii jednoho z typů promluv/řečí. Z toho důvodu netřeba vymezovat zvlášť název této podkategorie, lze o ní mluvit jako o typu promluvy, stejně jako o typu řeči (*Akademický slovník cizích slov* vykládá monolog nejen jako „nepřerušovanou promluvu jedné postavy“, ale i jako „delší řeč jediného člověka“), i když se v jejich případě přikláníme spíše k pojmenování typy promluv jako konkrétní realizace řeči<sup>52</sup>. Otázka „*S jakým typem promluvy se setkáváme v přímé řeči?*“ tak bude předpokládat odpověď pouze v rámci opozice monologu a dialogu.

Z výše uvedeného vyplývá, že řeči přímou, nepřímou, polopřímou, příp. nevlastní přímou budeme označovat pojmenováním *typy promluv*. Ačkoliv se vybízí označovat monolog s dialogem jako promluvy (shodně s dramatem) a skupinu realizací řeči postav jednoduše jako řeči (*typy řečí*), nemyslíme si, že by jejich striktní odlišení bylo účelné (nejen z důvodu chápání monologu s dialogem pouze jako podkategorii přímé řeči, ale i promluv jako *parole*). Naopak tato pojmová „otevřenost“ může předejít nedorozuměním při jejich výkladu ve školách – často bývá rozlišováno promluvvé pásmo (dále PP) postav a pásmo vypravěče, kdy pro každé z nich je vlastní jiný typ promluv (do PP vypravěče patří primárně řeč nepřímá, do PP postav řeč přímá, zbývající stojí na pomezí obou pásem). Při jejich výkladu se tedy využívá jak výrazu *promluva*, tak i *řeči*, jak to ostatně dělá i Kolár ve svém výkladu: „Vypravěč a postavy jsou charakterizovány také řečí, způsobem promluvy. Rozlišujeme promluvy vypravěče a promluvy postav. Řeč vypravěče a postav...“ (Kolár 2014: 22).

#### 2.1.4 Skaz a proud vědomí

Téma skazu je pouze doplněním výše představené problematiky, v kapitole didaktické transformace jeví jí bude proto věnováno méně prostoru. O skazovém vyprávění jsme se v učebnicích literární teorie stejně jako o fokalizaci nic nedozvěděli. Přitom částečně bylo naznačeno ve výkladu *vnitřního monologu*<sup>53</sup>, resp. *proudu vědomí*. Proto se těmito dvěma oblastmi budeme zabývat v rámci jedné společné kapitoly.

---

<sup>52</sup> Řeč chápeme jako obecnější výraz zahrnující v sobě promluvu či mluvu, která odpovídá Saussurovu pojmu *parole*, jenž realizuje jeho mluvčí (postava) v konkrétním čase a prostoru. Dosud jsme však oba výrazy užívali synonymně s cílem poukázat na to, že nezáleží na tom, zda je budeme nazývat typem řeči nebo typem promluvy, jelikož na porozumění jevu to nemá žádný vliv (jiné je rozlišování výrazů formy, druhy a typy).

<sup>53</sup> Vnitřní monolog bývá někdy chápán jako synonymum pojmu proud vědomí. My jej však považujeme za pojem neslučitelný s proudem vědomí, ten se totiž týká i výpovědí řečených nahlas, jež nás právě zajímají ve vztahu ke skazovému vyprávění. Vnitřní monolog navíc v jeho primární podobě chápeme jako výpovědi, jež jsou do určité míry uspořádané a vědomé, čímž se zcela odlišují od volného toku myšlenek v případě proudu vědomí. Povahy proudu vědomí však může nabýt sekundárně.

Skaz je pojem z ruského formalismu, který je spojován především s osobností Borise Ejchenbauma. Jedná se o způsob orálně (ústně) pojatého vyprávění s vypravěčem vyprávějším v ich-formě, resp. o písemně zaznamenanou mluvenou formu vyprávění. Znaky ústního podání příběhu (spontánnost, bezprostřednost, volný tok myšlenek, expresivnost, obrat na posluchače fiktivního adresáta) najdeme v mnoha textech umělecké literatury (např. v dílech Bohumila Hrabala), a proto by alespoň krátký komentář ke skazu v této práci neměl chybět.

Boris Ejchenbaum upozorňuje na to, že v románu vypravěčův hlas umlká, ztrácí se v psaném textu. Ústní podání příběhu naopak klade důraz na komunikační hledisko, na vztah ke čtenáři (publiku) a sdělitelnost prožitku. Takové vyprávění tak nabývá dojmu bezprostředního podání příběhu (a tedy i jeho vnímání), tato bezprostřednost se však liší od té vymezené fokálním subjektem. K jejímu vysvětlení nám pomůže pojetí Waltera Benjamin, jenž se rovněž zabývá rozdílem mezi psaným a mluveným textem. V kapitole *Vyprávěč*, jenž je součástí *Díla a jeho zdroje* (1979), dává do protikladu román, v němž je vypravěč osamocen, stejně tak jako čtenář tohoto románu, a právě orální vyprávění, které naopak předpokládá čtenáře naslouchajícího vypravěči. Zatímco v klasickém románu jsme jako čtenáři schopni se do příběhu vnořit a prožívat ho s postavami, v případě naslouchání, resp. čtení ústně fingovaného vyprávění zůstáváme spíše nadále v pozici fiktivního adresáta (posluchače, čtenáře), vzniká tak odstup od vypravěče připodobňující skazové vyprávění tradičnímu ústně tradovanému vyprávění, jež začalo ustupovat s rozvojem psané literatury. Bezprostřednost skazového vyprávění tedy chápeme ve smyslu vytváření iluze ve čtenáři, že se ocitá v přítomnosti tohoto „hlasitého“ vypravěče (mluvčího).

V didaktickém prostředí tento způsob vyprávění můžeme připodobnit právě zmiňovanému ústně tradovanému vyprávění, s nímž se žáci seznámí už zpravidla v prvním ročníku SŠ v rámci výuky starověku (v případě chronologického pojetí výuky literární historie)<sup>54</sup>. Spolu s ním by se rovněž v rámci jazykových hodin měli zabývat charakteristickými znaky mluveného projevu. Obojí se pak může stát podkladem pro analýzu textů, jež lze přiřadit ke skazovému vyprávění.

Doplněním výkladu o skazu („oralitě“) by následně mohl být typ výpovědi označované jako *proud vědomí*, jenž se vyznačuje volným tokem myšlenek spojených převážně asociacemi a uvolněnou větnou stavbou. Může se jednat o výpovědi řečené nahlas

---

<sup>54</sup> Žáci by měli být obeznámeni s tím, že před vznikem písma se příběhy předávaly pouze ústní formou, od čehož se odvíjí název ústně tradovaná vyprávění či ústní lidová slovesnost, jež zcela nevymizela, nicméně byla z větší míry nahrazena psanými texty. Žáci mohou s učiteli diskutovat o tom, jaký vliv má na podání příběhu jeho písemné zaznamenání, v jakých ohledech se obě formy mohou od sebe lišit apod.

i pouze myšlené, a tedy pro další postavy neslyšitelné. Z toho důvodu se mohou tyto výpovědi objevit ve vyprávěních s dominující ich-formou, ale i er-formou (při zobrazení myšlení postav). Skazového vyprávění se však týkají výpovědi *proudu vědomí* pouze řečené nahlas.

## 2.2 Didaktická transformace pojmů

V první části metodického materiálu jsme vymezili pojmy, jež zvažujeme ve vztahu k vypravěči. Zároveň jsme zmínili některé osobnosti, jež se konkrétními jevy zabývají, a citovali myšlenky té či oné teorie, jež považujeme za klíčové. Na vše z toho navážeme ve druhé části metodického materiálu, v níž však budeme postupovat zcela jinak.

Didaktická transformace pojmů znamená uzpůsobit teorii vybraných naratologických pojmů školnímu prostředí, tedy dvěma adresátům – učiteli a žákovi střední školy, a to tak, že sumarizujeme dostupné definice jevů pro vlastní výklad. Aby však byl náš výklad souvislý a jednotný, nebude tentokrát obsahovat citace ani odkazy na práce literárních teoretiků, z nichž čerpáme, jak jsme činili v předchozí části metodického materiálu. Ta měla být ostatně předstupněm této kapitoly.

Rovněž rozvržení podkapitol bude odlišné, nebudeme již totiž postupovat jako v případě vymezení naratologických pojmů, alespoň ne v celém jeho rozsahu. Pojmy naopak budou rozděleny do dvou hlavních podkapitol, zohledňujících, zda jde v narativu o vyprávění fikčních událostí, nebo jejich vnímání. První oddíl proto bude nést název *Ten, kdo vypráví*, jenž se bude vztahovat k vypravěči a ostatním dříve představeným pojmům, a druhý *Ten, kdo vnímá*, jenž se bude týkat naratologické kategorie fokalizace. Záměrně pojednáme o fokalizaci v rámci samostatné kapitoly, abychom zvýraznili rozdíl mezi vyprávějíci postavou a postavou fokální.

V rámci oddílu *Ten, kdo vypráví* postupně rozebereme jednotlivé typy vypravěčů, mezi nimi i tzv. „hlasitého“ vypravěče, jenž je charakteristický pro skazové vyprávění. Poté se v samostatných pododdílech zaměříme na gramatickou osobu vyprávění, typy promluv a na závěr na otázku zobrazení myšlení postav, abychom mohli oddílem *Ten, kdo vnímá* plynule navázat na výklad o zprostředkování vnitřního světa postav.

Ke každému z výkladů bude rovněž přiřazen úryvek z uměleckého textu, na němž konkrétní jev demonstrujeme. Při výběru textů jsme se neřídili literárněhistorickým kritériem, nýbrž daným narativním jevem, jenž text vhodně charakterizuje. Nejde nám totiž o to, sesbírat texty, jež se tradičně na školách i s ohledem na maturitní zkoušku vyučují a rozebírají, nýbrž využít rozmanitých textů, známých i méně známých, z různých

tematických oblastí, které by kromě přítomnosti naratologického jevu spojovalo pouze to, že je pro účely této práce zvolila jejich autorka na základě vlastního „čtenářského vkusu“<sup>55</sup>. Cílem je totiž ukázat, že znalosti z naratologie lze uplatnit na jakémkoliv epickém díle, nejenom na tom, jež je součástí školního kánonu. Ať už se bude jednat o texty jakékoliv estetické kvality, vždy se jimi budeme snažit co nejlépe demonstrovat představený narativní jev.

### 2.2.1 Ten, kdo vypráví

Všechny literární, ale i neliterární texty mají svého **autora**, jehož jméno zpravidla známe. Tohoto **tvůrce díla** však v samotném literárním vyprávění nenajdeme. Stojí totiž vždy mimo literární text.

Nedílnou součástí literárního vyprávění je **příběh**, jenž bývá někým předáván. Tímto **zprostředkovatelem příběhu** či **mluvčím** ve vyprávění není již autor, nýbrž subjekt, jehož nazýváme **vypravěčem**. Ten je vepsaný do textu a nabývá konkrétnější podoby až v průběhu čtení. Jeho konstituování čili utváření je proto rovněž záležitostí interpretace, neboť závisí na naší schopnosti odhalit signály jeho přítomnosti v textu. Z toho plyne, že ne z každého vyprávění (narativu) jsme schopni vypravěče konstituovat, nýbrž jsou i taková, která nás k tomu vůbec nevybízí, jelikož neobsahují téměř žádné příznaky vyprávěcího subjektu. Jde především o narativy, v nichž je upřednostněno vnitřní myšlení postav, dozvídáme se jejich pocity, prožitky, vnímání okolního světa, zatímco „podavatel příběhu“ jakoby mizí v pozadí. Tento typ podání příběhu bude podrobněji popsán v části *Ten, kdo vnímá*.

Vypravěč jakožto zprostředkovatel příběhu je subjektem promluvy, s níž je utvářena konkrétní podoba narativu (jeden příběh může být vyprávěn mnoha rozličnými způsoby). Nejvýrazněji se v něm projevuje výpověďmi v 1. gramatické osobě („já“), mluvíme tak o ich-formě (více podkapitola *Gramatická osoba vyprávění*). Na svou existenci může rovněž upozornit oslovením fiktivního adresáta, tematizací způsobu vlastního vyprávění (tzv. sebereflexí) či vyjadřováním subjektivních názorů, postojů či míry jistoty nebo pochybnosti (např. modálními částicemi nebo slovesy: *nevím, zda...; myslím si, že...; asi; určitě; nejspíš* apod.).

---

<sup>55</sup> Volba konkrétního textu je zcela subjektivní a závislá pouze na tom, zda text nejpřiléhavěji charakterizuje daný jev. Jsou především vybírány texty, s nimiž jsme byli v poslední době v užším kontaktu (např. níže citovaný *Dekameron* byl předmětem naší vlastní literární výuky), nebo k nimž máme určitý vztah (příp. zvolený umělecký text sami vlastníme).

### Ukázka vyprávění s výše uvedenými příznaky vypravěče:

*Kdykoli, **velepůvabné paní** (oslovení fiktivního adresáta), **pomyslím** (ich-forma) na to, jak jste všechny již od přírody soucitné, **seznávám** (ich-forma), že **toto dílo bude mít podle vašeho soudu vážný a chmurný začátek** (sebereflexe; subjektivita), **neboť ve svém čele nese bolestnou vzpomínku** (sebereflexe) na nedávné umírání morem, jež rozesmutňuje každého, kdo je viděl či jinak se s ním seznámil.*

(Boccaccio 2013: 11, zvýraznila NP)

Na přítomnost vypravěče může rovněž upozorňovat užití příznakových vrstev jazyka ve výpovědích (např. nářečí, hovorová čeština, vulgarismy) s výjimkou výpovědi v přímé a polopřímé řeči (více kap. *Typy promluv*).

Na způsob a výstavbu vyprávění má zásadní vliv, zda je vypravěč součástí fikčního světa vyprávěného příběhu, nebo k němu nepřísluší. V prvním případě může být **vypravěč hlavní postavou** (protagonistou) příběhu, o němž vypráví, nebo pouhým **svědkem** (pozorovatelem) událostí, jež se především přihodily jiné z postav, zpravidla právě protagonistovi. Takovým **vypravěčem-svědkem** je například dr. John Watson vyprávějící o svém příteli, detektivovi Sherlocku Holmesovi:

*Sherlock Holmes si vzal z rohu krbové římsy svou lahvičku a z pěkného marokénového pouzdra vyňal injekční stříkačku. Dlouhými, nervózními bílými prsty nasadil tenkou jehlu a na levé ruce si vyhrnul rukáv košile. [...]*

*Řadu měsíců jsem byl třikrát denně svědkem této procedury, ale přestože jsem si na ni zvykl, nesmířil jsem se s ní.*

(Doyle 2011: 7)

**Vypravěč-postava**, ať už svědek nebo protagonista, může vyprávět o událostech, jež se staly, jež zrovna probíhají nebo teprve proběhnou. Nikdy však nemůže informovat o událostech, u nichž nebyl sám přítomen, pokud jej o nich nezpravily jiné z postav, jež se jich účastnily. To samé platí o jeho znalostech myšlenek jiných postav – svou příslušností k fikčnímu světu, o němž vypráví, je omezen svými znalostmi o něm, stejně jako člověk ve světě reálném, proto se může pouze domnívat, co ostatní postavy zrovna prožívají nebo si myslí.

Vypravěč, jenž není postavou vyprávěného příběhu, naopak tyto kompetence má, nebo mít může. Jako subjekt „stojící nad příběhem“ může nahlížet na několik událostí najednou, prozrazovat myšlenky postav nebo budoucí děje, o nichž žádná z postav neví.

Může se projevovat jako tvůrce příběhu (tzv. demiurg), nebo jeho pozorovatel, je schopen do něj zasahovat, měnit ho, hodnotit jeho průběh, má takřka neomezené možnosti, jak s příběhem nakládat, jako je má reálný autor, tvůrce díla. Z toho důvodu jej také nazýváme **vypravěčem autorským** (není však autorem!).

#### **Ukázka vypravěče prezentujícího se jako tvůrce příběhu (a postav):**

*Bylo by hloupé, aby se autor snažil čtenáři namluvit, že jeho postavy skutečně žily. Narodily se nikoli z těla matky, ale z jedné dvou sugestivních vět či z jedné základní situace. Tomáš se narodil z věty: einmal ist keinmal. Tereza se narodila z kručení břicha.*

(Kundera 2015: 49)

Po prvotním rozlišení, zda je, nebo není vypravěč postavou příběhu, můžeme přistoupit k jeho konkrétnějšímu popisu na základě výše představených textových signálů (příznaků vypravěčského subjektu). Je třeba mít na paměti, že v každém literárním vyprávění se bude projevovat v odlišné míře. Může na sebe svými výpověďmi neustále upozorňovat (týká se obou typů), nebo je téměř skryt a odhaluje svou přítomnost pouze v náznacích (platí především pro vypravěče autorského). Jeho vlastnosti či rysy jsme víceméně schopni popsat na základě vlastních životních zkušeností (*je příliš kritický; je upovídaný; rád mluví o sobě; zabíhá do detailů* atp.), **naratologie** nám však pomáhá tyto vlastnosti souhrnně pojmenovat, neboť na základě určitých příznaků vymezuje jakési podtypy vypravěčů, s nimiž se v literárních vyprávěních můžeme setkat.

Vypravěčovou promluvou nastává fikční svět příběhu, jemuž zpravidla důvěřujeme – nepozastavujeme se například nad tím, proč má hlavní postava dvě hlavy nebo je schopna se měnit ve zvíře – je to tedy svět mnoha možností, díky nimž mohou být literární vyprávění tak lákavá. Přesto se najdou narativy, v průběhu jejichž čtení čtenář nabývá pocitu, že je něco špatně. Pokud nacházíme ve vypravěčových výpovědích určité rozpory či nejasnosti, které se víceméně opakují, mluvíme o tzv. **nespolehlivém vypravěči** či vyprávění. Jedná se o případy, kdy *přistihneme* vypravěče při tom, že záměrně překrucuje či nedostatečně informuje o příběhu, nebo si sám protirečí, např. ve vyjádřených názorech. Nespolehlivým vypravěčem může být také ten, který úmyslně směřuje čtenářovu pozornost jedním směrem (ovlivňuje jeho postoj či očekávání), aby jej v závěru vyvedl z omylu, kterého se dopustil z důvodu přijetí vypravěčova úhlu pohledu. Nespolehlivým se může stát jak vypravěč-postava, tak i vypravěč autorský.

Tradičním příkladem nespolehlivého vypravěče je Holden Caulfield, jenž na svou nespolehlivost poukazuje hned v úvodních větách svého vyprávění:

*Jestli to teda chcete vážně poslouchat, tak byste asi ze všeho nejdřív chtěli vědět, kde jsem se narodil a jaký jsem měl dětství a co dělali moje rodiče, než mě měli, a podobný kecy á la David Copperfield, ale jestli chcete co vědět, mně se do toho nechce. Předně mě to otravuje a za druhý by z toho moje rodiče trefil šlak – každého minimálně dvakrát za sebou – kdybych vám o nich vykládal nějaký důvěrnosti. Na tyhle věci jsou hrozně hákliví – zvlášť táta. Jinak jsou docela prima – to neříkám – ale hákliví jsou pekelně. A vůbec, přece vám nebudu vykládat celou svou autobiografii nebo něco.*

(Salinger 1996: 5)

Kromě nespolehlivého vypravěče se v literárních vyprávěních můžeme setkat i s vypravěčem, jehož na základě jeho promluvy nesoucí příznak mluvenosti označujeme jako **vypravěče skazového** či „**hlasitého**“. Tento vypravěč promlouvá v 1. gramatické osobě, často se obrací na adresáta (fiktivního) a využívá převážně nespisovné vrstvy jazyka, jeho projev je spontánní, nese rysy nepřipravenosti, neuspořádanosti či expresivnosti, což jsou charakteristické znaky mluveného projevu. Typický je pro něj i volný tok myšlenek (tzv. **proud vědomí**), jež jsou provázány převážně asociacemi (kdy jedna představa vyvolá jinou). Ústně pojaté vyprávění má rovněž vliv na svou psanou podobu – typická, ale nikoli nutná je chybějící či nepravidelná interpunkce, časté jsou „nekonečné“ věty (neukončené tečkou) bez počátečního velkého písmene nebo uspořádání textu do jediného odstavce. Hlasitým vypravěčem se z důvodu převládající 1. osoby stává především vypravěč-postava, jenž vypráví o světě, k němuž přísluší.

#### **Ukázka hlasitého vypravěče z *Tanečních hodin pro starší a pokročilé*:**

*...maminka mě varovala, to víte, na ženský se musí s citem a tedy se musí lhát, copak ta svatba, ta legrace, to haló, to se odbude vždycky, ale na celý život? jeden řezník mi řekl, že manželství, to je jako byste celý život nesli kravskou kůži po tenkém ledě, máte případy, že žena řekne manželovi, táto, tobě by pasovala pěkná rána motykou, a von jí domlouvá, maminko, ty ventro jedna, chlastáš a tak já ti roztrhnu kušnu hákem, slečny, to se viklají ideály, to ani Goethe nedokázal, natož Mozartek, je to sice krásný, když se dva vidějí, už se chytají za ruce a potom za co se chytit dá, tohle*

*rozrušuje hlavně oblečený národy, to nahatý národy nejsou jednak tak prostopášný a tím pádem je u nich miň kapesních krádeží...*

(Hrabal 1989: 92–93)

Vypravěč-postava (zvlášť protagonista) jednak o událostech **vypráví**, jednak tyto události **prožívá**. V případě **současného** vyprávění je vypravěč součástí časoprostoru vyprávěného příběhu, pokud ale vypráví **retrospektivně**, má vypravěč dvě možnosti, jak minulé události zprostředkovat. Buď vypráví s časovým i prostorovým odstupem od svého minulého „Já“ (v popředí je jeho současné vyprávějící „Já“), nebo je zcela upřednostněn úhel pohledu jeho dřívějšího „Já“, jež ale nepřebírá znalosti ani zkušenosti svého současného „Já“. Čtenář je tak jakoby vtažen do vypravěčovy minulosti, jež je vyprávěna tak, jako by byla zrovna prožívána. Obě tyto možnosti retrospektivního vyprávění se mohou v jednom literárním díle objevit zároveň (vždy v jiné míře), nebo je využito pouze jedné z nich.

#### **Ukázka současného vyprávění vypravěče-postavy:**

*„Kde je Nastya?“ zdraví mě Drewův táta téměř zároveň s tím, jak vcházím do dveří na nedělní oběd. Ta otázka způsobuje, že se v příštím okamžiku zpoza rohu vykloní i Drewova máma. Hudba už hraje a já okamžitě poznávám, že vybírala Sarah. Radši bych poslouchal cirkulárku, ale každý týden vybírá hudbu někdo jiný a nikdo nesmí jeho výběr urážet.*

*„Nastya nepřijde?“ ptá se paní Leightonová, bere mi z rukou dort a vypadá, že je skutečně zklamaná. „A tohle máš odkud?“*

*„Přivezla mi ho odpoledne její teta a říkala, že vám ho Nastya posílá.“*

(Millay 2013: 134)

#### **Ukázka retrospektivního vyprávění s časovým a prostorovým odstupem:**

*Nikdy jsem nevedla zrovna společenský život, ani předtím. Po škole jsem trávila hodiny v hudebně nebo na soukromých lekcích a o sobotách jsem hrála na piano na svatbách. Během sezóny jsem zvládla i tři za den. Vyběhla jsem z kostela, skočila k mámě do auta a spěchala do druhého. Někdy jsem z toho šlela a jenom výjimečně jsem měla volný víkend, ale byly za to úžasné peníze, nestálo mě to zase tak moc času a bylo to snadné. [...] Měla jsem troje šaty, které jsem střídala jako skladby; všechny konzervativní a holčičí a různě formální podle toho, jaká byla svatba. Zajímalo by mě, co by dělali, kdybych tehdy přišla oblečená, jako jsem dnes.*

(Millay 2013: 88)

### **Ukázka retrospektivního vyprávění s postupným splýváním vypravěče se svým minulým „Já“:**

*Nuže, to je ono. Máte mě za šílence. Šílenci neznají nic. Ale měli jste vidět mě. Měli jste vidět, jak moudře jsem postupoval, s jakou opatrností, s jakou obezřetností, s jakým sebezapřením jsem se měl k dílu! Nikdy jsem nebyl ke starci vlídnější než onoho týdne před tím, než jsem ho zabil. [...]*

*A nyní, neřekl jsem vám snad, že to, co omylem máte za šílenost, je jenom přecitlivělost smyslů? Nyní, pravím, zaslechl jsem tichý, mdlý zvuk, takový, jaký vydávají hodiny zabalené v bavlně. I tento zvuk jsem znal dobře. Byl to tlukot starcova srdce. Zvýšil mou zuřivost, tak jako tlukot bubnu podněcuje vojáka k odvaze.*

(Poe 2015: 49, 52)

### **Ukázka retrospektivního vyprávění s důrazem na časoprostor minulého „Já“:**

*Byla oblečena na golf a vzpomínám si, že jsem si myslel, že vypadá jako dobrá ilustrace – bradu trochu okázale zdviženou a vlasy barvy podzimního listí, tvář téhož hnědavého nádechu jako rukavice bez prstů, které měla na koleně. Když jsem domluvil, oznámila mi bez komentáře, že se zasnoubila s někým jiným. Pochyboval jsem o tom, ačkoliv existovalo několik mužů, které si mohla vzít, jen kývnout prstem, ale předstíral jsem, že mě to překvapuje. Na chvíli jsem zaváhal, jestli nedělám chybu, potom jsem si to všechno rychle ještě jednou rozmyslel a zvedl jsem se k odchodu.*

*„Ale přes palubu jsi mě hodil ty,“ řekla najednou Jordan.*

(Fitzgerald 1979: 146–147)

V jednom literárním vyprávění může vyprávět pouze jeden vypravěč, nebo se v něm střídají dva i více vypravěčů. Jeden z nich může být postavou, jež je součástí fikčního světa příběhu, zatímco druhý „stojí nad příběhem“ jako vypravěč autorský. Lze se setkat i s narativy, v nichž se střídá několik vypravěčských postav (mužského i ženského pohlaví). Tyto postavy mohou vyprávět jeden stejný příběh, nebo každá z nich vypráví odlišný, který se může, ale i nemusí v určitém momentu vyprávění protnout. Jedno literární vyprávění tak může sestávat z mnoha příběhů (např. *Dekameron* složený ze 100, resp. 101) s několika různými vypravěči, ať už postavami nebo vypravěčem autorským. Existují však i takoví, jež jsou součástí

fikčního světa jednoho příběhu a zároveň původci příběhu jiného. V takovém případě mluvíme o **rovinách vyprávění**.

Princip rovin spočívá ve vyprávění jednoho příběhu uvnitř jiného. Mluvcími dalších rovin se vždy stávají postavy, jež jsou součástí fikčního světa příběhu (jednoho z rovin), nikdy jím tedy není vypravěč autorský. Ten může být pouze původcem 1. roviny vyprávění, naopak postavy, jež jsou součástí této roviny, se mohou stát původci 2. roviny, její postavy poté původci 3. roviny atp. Například pan Lockwood z románu *Na Větrné hůrce* je vypravěčem-postavou 1. roviny vyprávění, zatímco jeho služebná Nelly Deanová je vypravěčkou 2. roviny, k níž zároveň přísluší:

*Jak se pán choval a s kým se přátelil, dávalo nepěkný příklad Heathcliffovi a Kateřině. S Heathcliffem jednal tak, že by to ze světce udělalo d'ábla. A vskutku to tenkrát vypadalo, že ten chlapec má v sobě cosi d'ábelského. S rozkoší pozoroval, jak Hindley zabředá do bahna stále hlouběji, bez naděje na záchranu – a přitom byl den ode dne surovější a zavilejší. Stěží bych vám vylíčila, jaké to bylo u nás pekelné hnízdo. I ten kaplan k nám přestal docházet a každý slušný člověk se nám vyhýbal – s výjimkou Edgara Lintona, který chodil za slečnou Katkou. [...]*

*Paní Deanová posvítla svíčkou a já rozeznal obličej jemných rysů, velmi podobný mladé paní na Hůrce, ale namyšlenější a přívětivější. Byl na něj líbezný pohled.*

(Brontë 1960: 54, 57)

Jak již bylo prozrazeno, existují i taková literární vyprávění, v nichž se vypravěč nekonstituuje, nebo je obtížné jej na základě minima signálů odhalit. Kromě narativů, v nichž je upřednostněno vnímání postav (viz *Ten, kdo vnímá*), se nemusí zcela konstituovat v takových případech, kdy se o událostech fikčního světa příběhu dozvídáme hlavně prostřednictvím přímé řeči postav, zatímco „vyprávěné pasáže“ jsou omezeny pouze na stručné až strohé popisy vnějšího okolí (bez prezentace myšlení postav) a uvozovací věty, jež neobsahují žádný z výše představených příznaků vyprávěcího subjektu. Tyto popisy mohou působit dojmem, jako by se jednalo o pouhé filmové záběry kameramana převedené do vět. Pokud se v těchto „záběrech“ nějakým způsobem projevuje vypravěč (interpretací zaznamenáme jeho přítomnost), můžeme jej nazvat **vypravěčem „filmovým“**, pokud nikoli, vypravěč se nekonstituuje.

### **Ukázka vyprávění s minimem signálů vyprávějího subjektu a důrazem na přímou řeč v povídce *Kopce jako bílí sloni*:**

*Ve stínu budovy seděl u stolu Američan s děvčetem, které jelo s ním. Bylo hrozně horko a expres z Barcelony měl přijet za čtyřicet minut. Stál na téhle křižovatce dvě minuty a pak jel dál do Madridu.*

*„Co si dáme?“ zeptala se dívka. Sundala si klobouk a položila ho na stůl.*

*„Je pořádné vedro,“ řekl muž.*

*„Dejme si pivo.“*

*„Dos cervezas,“ řekl muž do závěsu.*

*„Velký?“ zeptala se z chodby žena.*

*„Ano. Dvě velká.“*

*Žena přinesla dvě sklenice na stůl a prohlédla si muže i děvče. Dívka se zatím dívala na řetěz kopců. Svítily bíle v sluneční záři nad rovinou vyprahlou do hněda.*

*„Vypadají jako bílí sloni,“ řekla.*

*„Takového jsem neviděl,“ napil se piva.*

*„Jasně že ne.“*

*„Mohl jsem,“ řekl muž. „Jen proto, že to ty říkáš, to ještě nic nedokazuje.“*

(Hemingway 1974: 261)

Ať už se tedy vypravěč v literárních vyprávěních jakkoli konstituuje, vždy se tak děje odlišným způsobem. Žádný z vypravěčů není identický, stejně tak jako každý narativ je jedinečný. Ačkoliv ale vypravěč není jedinou kategorií, jež se podílí na výsledné podobě narativu, jako jsou čas, prostor, postava či adresát, je třeba mít na paměti, že má na ni značný vliv.

#### **2.2.1.1 Gramatická osoba vyprávění**

V literárním vyprávění má vypravěčova výpověď nejčastěji podobu *ich*-formy a *er*-formy. Jedná se o **gramatické osoby**, jež vypravěč využívá ke konstituci fikčního světa příběhu. Pouze jedna z nich se však váže k mluvčímu výpovědi, tedy k vypravěči, a to 1. gramatická osoba, tzv. **ich-forma**. V 1. osobě zpravidla vypráví vypravěč-postava, jenž ve svých výpovědích odkazuje sám na sebe ve vztahu ke světu, k němuž přísluší. Čtenář má v takovém typu vyprávění přímý vhled do myšlenek a prožívání vypravěče a v podstatě nazírá na fikční svět jeho očima. Ich-forma je velmi subjektivní, neboť skrze ni se nejvíce dozvídáme o subjektu vyprávění:

*Ani jsem se nepohnul, ani její ruky jsem se nedotkl, bál jsem se, aby se plachá lanička nepoplašila, aby se nevzpamatovala její nezkušená hrdost. Za čím se vypravila pošetilá a panenská Diana? Nesměl jsem však čekat, až ji ochromí její vlastní bezradnost. Pomalu jsem vstal a objal ji lehce kolem ramen. Oči měla zavřené, jako by si namlouvala, že se jí o pokušení bez hříchu zdá. Zase jsem se mýlil. Zavěsila se mi na šíji a rozplakala se napůl dětským štkáním.*

(Hanuš 1981: 21)

První gramatická osoba nicméně není pouze v kompetenci vypravěče-postavy, ale může jí využívat i vypravěč autorský. Právě ve vyprávěních, v nichž se autorský vypravěč výrazně projevuje, odhaluje své subjektivní postoje, hodnocení, poukazuje na svůj akt vyprávění, nebo se obrací na fiktivního adresáta, lze nalézt vedle dominující *er*-formy rovněž výpovědi v *ich*-formě:

*Dříve než se vrátím k vlastnímu tématu, musím tu zaznamenati příběh jistou měrou paralelní, který se mi nyní neodbytně vnucuje ve volné souvislosti s vlastním jádrem tohoto vypravování. Pokusím se podat ho zde tak, jak se vrací v mých vzpomínkách; byť by se ten nárys mohl mnohému zdáti pouhou fantastickou divagací, domnívám se, že i fantazie může někdy vystihnouti pravou povahu případu ve směru reálném. Připojení bezesmyslných elementů k holému faktu má právě dokázati, že mládí a půvab nemohou býti smrtí tak úplně zmařeny.*

(Čapek 2005: 23)

V promluvě autorského vypravěče však převládají výpovědi v **er-formě**, tedy ve 3. gramatické osobě. Tou se již neoznačuje ten, kdo vypráví, nýbrž ten, o kom se vypráví, tedy postavy fikčního světa příběhu. *Er*-formální výpověď vypravěče má nejčastěji podobu nepřímé nebo polopřímé řeči (více kap. *Typy promluv*). Jestliže je v narativu ztvárněn vypravěč 2. roviny vyprávění, jeho výpověď je součástí řeči přímé či nevlastní přímé. Ve 3. gramatické osobě však stejně jako v případě 1. osoby nevypráví pouze jeden ze dvou vymezených typů vypravěče, ale je zcela běžná u obou, jak u vypravěče autorského, tak i vypravěče-postavy. U něj je nejtypičtější právě pro vypravěče-svědka, jenž se soustředí především na vyprávění o událostech, jež se přihodily jiné z postav (viz ukázka vyprávění Johna Watsona).

Rozdíl mezi ich-formou a er-formou tedy neslouží k rozlišení mezi vypravěčem-postavou a vypravěčem autorským, je pouze způsobem, jakým je utvářena výpověď o fikčním světě a postavách, a jako taková je rovněž kategorií komunikační, neboť pojmenovává účastníky či předmět komunikace. Jednak mluvčího v ich-formě, jednak přisuzuje děj někomu jinému v er-formě. V literárním vyprávění se však lze setkat i s výpověďmi ve 2. gramatické osobě, jež odkazují na adresáta (v narativu vždy fiktivního). Tzv. **du-formou** může být nejen oslovován fiktivní adresát příběhu (přítomný i nepřítomný)<sup>56</sup>, ale může jí být označována i některá z postav, o níž vypravěč vypráví způsobem, jako by k ní právě promlouval. V takových případech často nejsme schopni rozlišit, zda „oslovovaným“ je postava příběhu, nebo sám vypravěč, jenž stylizuje vyprávění jako sebeoslovení:

*Sedíte a píšete – plynule klidně, máte své věty předem dobře promyšleny, jen je při záznamu na papír tu a tam nepatrně poopravujete, zlepšujete, pozorujete je, jak vypadají napsané, když právě vyšly spod vašich obratných prstů, fixovány, hotové. [...] Za deset let, co žijete v tomto městě, jste svůj byt přivedl k jistému stupni dokonalosti, návštěvy to oceňují. Píšete. Nemusíte a nesmíte se teď starat o nic jiného než o dokončení tohoto načatého listu.*

(Milota 1981: 10)

K zapojení adresáta do vyprávění dochází i při výpovědích v 1. osobě čísla množného, tedy ve **wir-formě**. Tu obvykle využívá hlavně vypravěč autorský, který má největší odstup od vyprávěného příběhu, a nezřídka tak oslovuje čtenáře (fiktivního adresáta). Použitím množného čísla jej nenásilně vtahuje do děje, a nezáměrně i čtenáře reálného. Wir-forma však slouží i k vyjádření kolektivního mluvčího, tedy vypravěče promlouvajícího za kolektiv nebo zahrnujícího do děje další z postav. Nejčastěji tak pro změnu činí vypravěč, jenž je součástí příběhu.

Německý jazyk, tj. terminologie z něj odvozená, nám umožňuje pojmenovat v podstatě všechny druhy osob, jimiž jsou ztvárněny výpovědi v literárním vyprávění. Z toho důvodu se lze setkat nejen s du-formou, jako 2. osobou jednotného čísla, ale i s ihr-či Sie-formou, označujícími 2. osobu množného čísla a vykání.

---

<sup>56</sup> Oba adresáty, přítomného i nepřítomného vypravěči, najdeme v již citované sbírce novel *Dekameron*.

### Ukázka vypravěče využívajícího ihr-formy (Sie-formy) a wir-formy k zapojení fiktivního adresáta do vyprávění:

*Projdete-li zatačkami té malebné cesty, kde i nejmenší výstupky probouzejí vzpomínky a jejíž celkový dojem nutí k jakémusi mechanickému snění, **uvidíte** dosti tmavé vyztužení zdi, uprostřed něhož jsou skryty dveře Grandetovic domu. **Nepochopíme** význam tohoto venkovského výrazu, **nebudeme-li** znát životopis pana Grandeta.*

(Balzac 1975: 11, zvýraznila NP)

#### 2.2.1.2 Typy promluv

Promluva je konkrétní realizací řeči. Ta je v narativu uskutečněna vypravěčem a postavami, z toho důvodu rozlišujeme promluvové pásmo vypravěče a promluvové pásmo postav.

Vypravěčova promluva zpravidla není slyšitelná pro ostatní postavy narativu, s výjimkou vypravěče-postavy, jenž s nimi může komunikovat pomocí **přímé řeči**. Ta, jak z předchozího vyplývá, je vyhrazena pouze subjektům, jež jsou součástí fikčního světa vyprávěného příběhu a jimž umožňuje „přímo“ promlouvat k dalším postavám tohoto světa. Přímá řeč bývá obvykle značena uvozovkami, ty však mohou být nahrazeny jinými grafickými znaky, resp. interpunkčními znaménky (např. pomlčkou), nebo nemusí být vyznačena vůbec. V takovém případě mluvíme o **neznačené či nevlastní přímé řeči**, jež je nadále řečí „slyšitelnou“ pro ostatní postavy, avšak je na čtenáři, aby ji odhalil a rozeznal od vnitřního monologu, jenž je naopak promluvou pouze myšlenou (viz následující kapitola). Neznačená přímá řeč se nicméně přibližuje pásmu vypravěče, neboť z důvodu chybějícího rozlišovacího znaménka a často i uvozovací věty jakoby splývá s vypravěčovou promluvou, jíž nastává fikční svět příběhu.

#### Ukázka zaznačené přímé řeči s uvozovacími větami:

*„Toto je den dnů,“ pravila, když jsem přistoupil blíž. „Den všech dnů, ani života, ani smrti. Toť krásný den pro syny země a života – ach, daleko krásnější však pro dcery nebes a smrti!“*

*Políbil jsem ji na čelo a ona pokračovala:*

*„Umírám, a přece budu dále žít!“*

*„Morello!“*

*„Nebylo dnů, v nichž bys mne byl mohl milovat, ale tu, již jsi za života nenáviděl, naučíš se zbožňovat ve smrti.“*

**Ukázka neznačené přímé řeči splývající s promluvou vypravěče-postavy 2. roviny vyprávění:**

*První, v čem si postavil hlavu, byla ona, jeho žena. Dala si už před svatbou podmínku, že se mnou nebudou bydlet. Jindy byl povolný, ale tenkrát přišel a: maminko, asi bude lepší, když budeme s Evou sami. Víte, nikdy bych nebyla uvěřila, že dá přednost jí přede mnou. Teď, jak nedávno přišel s rozvodem, zas to byl chvíli starý Emil. Říkal mi: až do smrti budeme spolu, máti, už tě neopustím!*

(Stýblová 1979: 84, podtrženo NP)

V literárních vyprávěních postavy nepromlouvají pouze „přímo“, ale jejich řeč je nezdávka vypravěčem rovněž reprodukována, a to pomocí nepřímé (jak vypravěč autorský, tak i vypravěč-postava) a polopřímé řeči (hlavně vypravěč autorský).

**Nepřímá řeč** má podobu vedlejší věty předmětné, jež vyjadřuje obsah promluvy některé z postav. Jedná se převážně o er-formální výpovědi, jimiž vypravěč zprostředkovává řeč postavy (případně vlastní), proto jsou uvozeny slovesy mluvení (řekl, zakřičel, podotkl, zmínil ad.) a mění se gramatická osoba, případně čas původní výpovědi postavy.

*Tatínek pravil, že se Vařekovi bojí, že bysme se na ně spoléhali, ale to si počkají. Tatínek ví, že nemáme od nikoho nic k očekávání a že se sami musíme starat. [...] To mně vypravoval Franta Voborníků, co jsou u Vařeků jako nájemníci. Tázal jsem se ho, zda tu truhlu se zlatáky viděl, on dopověděl, to zrovna ne, ale že se jednou v noci probudil a slyšel, jak se ze sklepa ozývá cinkání.*

(Poláček 2003: 21, podtrženo NP)

**Polopřímou řečí** je ve třetí gramatické osobě zprostředkováno subjektivní vnímání a řeč postav. Jejím využitím v narativu se stírá hranice mezi promluvovým pásmem vypravěče a pásmem postav. Stejně jako neznačená přímá řeč a nepřímá řeč není graficky vyznačena a většinou nebývá uvedena uvozovací větou. Polopřímá řeč navíc vytváří dojem, jako by promlouvala sama postava, přestože je užito 3. osoby k vyjádření jejich prožitků a myšlenek. Více k polopřímé řeči viz *Zobrazení myšlení postav* a *Ten, kdo vnímá*.

*Sotva se za ním zavřely dveře, obrátila se ke zdi a vypukla v tichý, křečovitý pláč. Cítila se nesnesitelně ponížena. Ovládlo ji drtivé vědomí, že žije z milosti,*

*neplnoprávně, že její přítomnost je zde přijímána s nedůvěrou přes všechno opačné ujišťování. A ne snad právem? S takovou námahou si vymyslela přes poledne tu svou povídku – a výsledek byl tak žalostný! Nevěřil jí a dal jí to věru dost zřetelně najevo. Jako by za to mohla, že si ji vůbec musila vymýšlet! Přece mu nemůže říci, že nic neví o tom, jak se sem dostala.*

(Beneš 1966: 70–71)

### 2.2.1.3 Zobrazení myšlení postav

Zatímco vědění vypravěče-postavy je omezeno jeho ukotveností ve fikčním světě příběhu, autorský vypravěč takto limitován zpravidla není, ačkoliv může vyprávět způsobem, jako by byl. Jednou z kompetencí, kterou má oproti vypravěči-postavě navíc, je zobrazení myšlenek postav, a tím čtenáři umožněný náhled do nich. Zprostředkovat jejich myšlení může dvěma, resp. třemi způsoby, jež se liší zvolenou gramatickou osobou.

Jelikož autorský vypravěč vypráví především v er-formě, nejčastěji zobrazuje vnitřní svět postav právě er-formálními výpověďmi, jež jsou uvozeny slovesy myšlení či vnímání (např. přemýšlel, domníval se, pomyslel si, uvědomil si, zdálo se mu apod.). Takový způsob podání myšlenek je v naratologii označován jako **psychovyprávění**. Dochází totiž k jakémusi sblížení vypravěčovy promluvy s promluvou postav:

*Někde zaslechla, že ten diamant je světle zelený a velký jako knoflík od kabátu. Příště někdo tvrdil, že je velký jako krabička od sirek. A o den později už byl modrý a velký jako dětská pěst. Představovala si, jak se po chodbách prohání rozezlená bohyně a rozesílá po pavilonech kletby jako obláčky jedu.*

(Doerr 2015: 57)

Druhým způsobem prezentace myšlení postav je tzv. **vnitřní monolog**, jenž už svým názvem napovídá, že se bude jednat o neslyšitelnou ich-formální výpověď některé z postav. Jako taková má rysy přímé řeči, resp. neznačené přímé řeči, neboť obvykle bývá bez uvozovek (není to ale pravidlem). Vnitřní monolog však není konkrétní promluvou postavy, již by vyřkla „nahlas“, nýbrž jde pouze o její vypravěčem zprostředkované vnitřní myšlení. V tomto ohledu se zásadně liší od „slyšitelné“ přímé či neznačené přímé řeči.

*Pavel viděl odjížděje, že Hedva je nešťastna, ale sváděl její neštěstí na vznětlivější ženskou citovost. Nechtěl přiznati si, že jest ve výhodě před ní. Bylo mu snadno*

*opustit na čas společníci a jíti za cílem, který pro ni neměl zájmu. Odbyl ji slovem: „Jsi silna,“ a zdálo se mu, že řekl pravdu. Opustil ji lehce.*

***„Hledím na vše rozumem, ona cítím, za čas pobouřený cit se uklidní a bude dobře.“***

(Majerová 1911: 30)

Myšlenky, prožitky a vnímání postav však lze zprostředkovat i pomocí polopřímé řeči, jež v literárních vyprávěních obvykle převládá nad psychovyprávěním nebo vnitřním monologem. Jedná se opět o er-formální výpovědi, jež náleží promluvovému pásmu vypravěče, nicméně nesou rysy subjektivní promluvy postavy. Avšak na rozdíl od psychovyprávění a vnitřního monologu neslouží pouze k vyjádření myšlenek postav, nýbrž jde o er-formální výpovědi prostřednictvím jejich vnitřního světa, tedy jejich vnímání. A jako takové jsou vnímány ve vztahu k narativní strategii zvané fokalizace, podrobněji bude proto tento způsob prezentace myšlení představen v rámci kapitoly *Ten, kdo vnímá*.

Všechny tři uvedené způsoby zobrazení myšlenek se mohou v jednom literárním textu objevit opět zároveň, nebo je využito pouze některého z nich. Obvykle se však doplňují navzájem, prolínají se, až splývají dohromady, což je i případ nezvýrazněné pasáže poslední ukázky z díla M. Majerové.

### **2.2.2 Ten, kdo vnímá**

Abychom mohli uvažovat o subjektu vnímání, musel být nejprve představen subjekt vyprávění, a tedy vypravěč. Vypravěče jsme definovali jako toho, kdo v literárním vyprávění mluví, resp. zprostředkovává fikční svět příběhu, a zároveň jej svou výpovědí utváří. Existují však narativy, z nichž nejsme schopni vypravěče konstituovat nebo je velmi těžké jej odhalit. A je i mnoho takových, u nichž nabýváme pocitu, že je vůbec nikdo nevypráví, jako by pouze „plynuly“ před našima očima a my zobrazené události prožívali bezprostředně spolu s postavami. V takových případech nás narativ ani nevybízí k tomu, abychom přemýšleli nad tím, kdo vypráví, a není to ani potřeba. Pozornost je totiž zcela soustředěna na vnitřní myšlení, resp. vnímání postav, jež je zobrazeno pomocí polopřímé řeči. A jestliže je v literárním vyprávění využito polopřímé řeči, dochází ke specifickému způsobu narativního podání příběhu zvanému **fokalizace**.

V rámci fokalizovaného vyprávění je fikční svět příběhu prezentován prostřednictvím vnímání jedné či několika postav, žádná z těchto postav však není subjektem vyprávění, tedy tím, kdo mluví. Postavu, skrze níž je nahlíženo na fikční svět, nazýváme **postavou fokální** (od slova fokus jako ohnisko, z něhož je tento svět vnímán). Prezentace

fikčního světa je tak podobně omezena jako v případě vyprávění vypravěče-postavy, neboť je zprostředkováno pouze to, co vnímá či zná tato fokální postava.

Fokální postava je označována pouze třetí osobou, což vyplývá jak z definice polopřímé řeči, tak i z její netotožnosti s postavou vyprávěcí, která mimo jiné může využívat 1. gramatické osoby, jež je právě silným signálem přítomnosti vypravěče. Z toho zároveň plyne, že z fokálních výpovědí nemůžeme vypravěče konstituovat, neboť obsahují příznaky subjektu, jenž je postavou fikčního světa (viz polopřímá řeč). Tyto příznaky jsou velmi podobné těm, jenž zakládají existenci vypravěče – subjektivní názory, postoje či míra jistoty nebo pochybnosti; příznaková vrstva jazyka; časoprostor vztažený k postavě (tady, zde, teď ad.); apel a expresivita (rozkazovací, zvolací a práci věty spolu s rétorickými otázkami); pojmenování příbuzenských vztahů (otec, matka, sestra ad.) – jestliže zaznamenáme v narativu uvedené příznaky a nejsme zároveň schopni je přisoudit vypravěči, dochází ke konstituci fokální postavy, a tedy k fokalizaci.

Fokalizace není jev ojedinělý, ale najdeme jej v mnoha uměleckých textech. Zvláště v současné literatuře je velmi oblíbený ke ztvárnění světa detektivek, fantasy a podobných žánrů blízkých nejen mládeži. Fokalizovaným však zpravidla nebývá celý narativ, nýbrž pouze některé výpovědi, jež se střídají s výpověďmi vypravěče autorského. A stejně jako v případě vypravěče je také z části záležitostí interpretace, neboť narativ často obsahuje i takové výpovědi, u nichž nemusíme být zcela schopni odlišit, zda jde o vnímání fikčního světa postavou, nebo jeho zprostředkování vypravěčem.

#### **Ukázka fokalizovaného vyprávění se zvýrazněním signálů fokalizace:**

*Nemohla mluvit, jak měla hrdlo sevřené. Zmizel. Tmělo se jí před očima. Držela se křečovitě jednou rukou stolu a druhou opěradla židle, na níž seděla. Zdálo se jí, že se **každou chvíli zřítí k zemi. Stále a stále objevuje sama sebe!** Nové a nové prameny vyrážejí v ní z hlubin a z tmy na povrch a světlo. **Anebo je to opravdu šílenství, které se takto ohlašuje?** Vzpomněla si na hrůzu, když spatřila **dole v sále oheň, hrůzu, která z ní vyrvala první slova. Třásla se. Kdyby tak Martin tušil, že má před sebou člověka, kterému cosi nemilosrdně škrtlo dvaadvacet či kolik let, srazilo ho do mlhy bezvědomí a pak znovu vyvrhlo na svět! Byla by nejraději vstala a prchla z tohoto domu, prchla tajně, aby zmizela právě tak náhle, jak neočekávaně se objevila.***

(Beneš 1966: 110)

V předchozím úryvku byly zvýrazněny pasáže, v nichž se objevují některé z vymezených signálů fokalizace. Za fokalizovaný však můžeme označit téměř celý úryvek, neboť je fikční svět prezentován z pohledu jedné z postav, resp. prostřednictvím jejího vnímání a prožívání. Jako nefokalizovanou výpověď bychom mohli považovat souvětí: „Držela se křečovitě jednou rukou stolu a druhou opěradla židle, na níž seděla,“ v němž se dozvídáme o vnějším chování postavy, aniž by bylo použito prvků vyjadřujících subjektivitu postavy. Naopak věta: „Nové a nové prameny vyrážejí v ní z hlubin a z tmy na povrch a světlo,“ je pokračováním předchozí fokalizované výpovědi: „Stále a stále objevuje sama sebe!“ a zároveň úvodem následující fokalizované výpovědi, proto ji lze rovněž označit jako fokalizovanou. Sporným by mohlo být souvětí: „Zdalo se jí, že se každou chvíli zřítí k zemi,“ jež obsahuje sloveso myšlení odkazující k psychovyprávění, avšak na základě **koherence textu** a signálu časoprostorového odkazování bychom jej mohli označit jako kombinaci obojího. Nezřídka se totiž stává, že se jednotlivé prostředky prezentace myšlení postav spolu s fokalizací prolínají, až splývají:

*/fokalizace/: Má vůbec právo mísit svůj několikadenní život s prastarým, rovnoměrným rytmem tohoto domu, má právo, i když se sem dostala bez svého vědomí, rušit svou přítomností jeho ustálený řád? Je zde cizím tělesem, cosi jako pták zbloudilý do pokoje, jehož prostor nebyl vyměřen pro jeho křídla, stejně jako ptačí křídla nebyla stvořena pro hradby jeho stěn. /vyprávění/: Úzkost zatínala se do jejího srdce nabroušeným rydlem. /fokalizace/: Nehodí se **sem** a **tento** dům se nehodí k ní. Nevzejde z toho nic dobrého, prodlévá-li **zde**. /vnitřní monolog/: Půjdu odsud, půjdu! rozkazovala si, ale zůstávala sedět. /psychovyprávění + fokalizace/: Nedovedla si představit, kam by **odtud** šla.*

(ibid)

### 3. Návrh pracovních listů

Součástí této kapitoly jsou pracovní listy k vybraným naratologickým pojmům (dva základní typy vypravěčů, vlastnosti autorského vypravěče, hlasitý vypravěč, roviny vyprávění a fokalizace), jež byly představeny v předchozí kapitole. Každý list obsahuje úryvek z uměleckého textu a několik otázek, jež se snaží upozornit na přítomné narativní jevy ve vztahu k vypravěči. V některých pracovních listech jsou otázky formulovány tak, jak by je učitel pokládal žákům při společné analýze uměleckého textu – postupně na sebe navazují a vyplývají z odpovědí na předchozí otázku. Při řešení většiny z nich je proto potřeba učitelova komentáře. Jiné pracovní listy obsahují otázky a pokyny, k nimž není potřeba učitelovy přímé účasti, proto mohou být určeny i k samostatné práci žáků.

První pracovní list představuje úvodní vstup do problematiky naratologické kategorie vypravěče, z toho důvodu obsahuje otázky elementární ve vztahu ke dvěma vymezeným typům vypravěče. Následující pracovní listy pak vycházejí ze znalostí nabytých během práce s pracovním listem č. 1.

Jak již název této kapitoly napovídá, jedná se o návrh pracovních listů a s nimi související návrh možných otázek, které lze žákům pokládat při výuce jevů představených v rámci kapitoly *Metodický materiál pro učitele*, jež by navíc po celou dobu práce s pracovními listy měla být učitelům teoretickou oporou. Otázky proto lze přizpůsobovat konkrétní situaci a textu. V zásadě by však měly být uplatnitelné na jakémkoliv textu, jenž obsahuje daný jev.

Pro přehlednost a srozumitelnost je každý pracovní list nadepsán narativním pojmem, k němuž se uvedené otázky budou vztahovat, a zároveň uspořádán tak, aby sledované pojmy kopírovaly posloupnost, v jaké se objevily v metodickém materiálu.

Některé pracovní listy obsahují úryvky z uměleckých textů, z nichž jsme citovali již v předchozí části práce, jiné jsou tvořeny texty, jež volíme poprvé. To se týká např. pracovního listu, jenž se věnuje „hlasitému“ vypravěči – k jeho uvedení jsme vybrali úryvek z *Forresta Gumpa* (1994) W. Grooma, na němž lze vhodně demonstrovat aspekty „orálního“ (skazového) vyprávění a jehož bude zároveň znát pravděpodobně většina žáků díky jeho filmové adaptaci, což může žáky navíc motivovat k analýze takového textu. Naopak opětovně pracujeme např. s *Kouzelným domem* K. J. Beneše, pro nějž je fokalizace příznačná i z důvodu jeho ztvárnění tématu ztráty identity (spojené se ztrátou paměti), jež může vyžadovat právě prezentaci fikčního světa prostřednictvím vnímání vícero postav, pro nás tak vhodně reprezentuje fokalizované vyprávění.

## Pracovní list č. 1 (Autorský vypravěč a vypravěč-postava *Tichých roků*)

Svatopluk se, jak měl ve zvyku, stáhl do své pracovny a znovu pustil gramofon. Dolů přišel až večer. Mlčel, protože ještě úplně neovládl svůj vztek, a Běla byla odpolední roztržkou tak vyvedená z míry, že měla strach na něj promluvit.

Svatopluk její mlčení pochopil jako vzdor a popudilo ho, že se žena, která mu měla být oporou, postavila na matčinu stranu. Na stranu té zlé, pomlouvačné a zákeřné ženské... Mrskl vidličkou o stůl, zvedl se a práskl za sebou dveřmi.

Běla se podívala na Bohdanu, která se krčila nad talířem a netušila, odkud pramení to napětí a jestli něco z toho způsobila ona, a utřela jí pusku umazanou od kakaa.

„Přečteme si před spaním pohádku?“

Uložila malou a celý večer strávila sama v přízemí. Umývala nádobí a přerovnávala své papíry. Čekala, jestli Svatoopluk sejde dolů, aby si promluvili. Přála si to, ale zároveň se bála. Když přišla do ložnice, Svatoopluk ležel na boku obrácený zády a zdálo se, že spí. Potichu, aby ho nevzbudila, vklouzla do postele a uvažovala, jestli takhle bude jejich manželství vypadat už napořád.

Netušila, že přesně o tom samém přemýšlí na druhé půlce postele i Svatoopluk. Leželi a vnímali tíživé **ticho**.

...

**Ticho**, které mě vítalo, když jsem přišla z práce dřív než Martin, bylo podivně napjaté. Nerada jsem se vracela domů sama, chtěla jsem se vyhnout rozpačitému setkání s otcem, který si se mnou neměl co říct, ale Martin měl ještě pracovní schůzku a mně se na něj nechtělo čekat. Pobolívala mě hlava a doufala jsem, že mi procházka v příjemném červnovém odpoledni pomůže.

Rychle jsem přeběhla od branky ke vchodovým dveřím a pohled jsme upírala do chodníku, aby mi náhodou nesklouzl do zadní zahrady nebo k oknu. Co kdyby tam otec byl? Odvrátil by se, nebo by se na mě díval tím divným pohledem? Měla jsem pocit, že jsem ho znovu zklamala. Pět let vdaná a bezdětná.

[...]

Po návštěvě u léčitelky jsem se kolem sebe začala dívat jinak. Přestala jsem litovat toho, co nemám a nemůžu mít, a začala jsem si všímat věcí, které mi život nabízí. Už jsem nemyslela na své nedostatky, ale soustředila jsem se na to, co opravdu umím a čím můžu být prospěšná.

A pořád jsem měla i Bělu, která sice odešla z našeho domu, ale neztratila se z mého života.

(Alena Mornštajnová: *Tiché roky*, upraveno, s. 243–246)

*Citovaný úryvek je ze dvou po sobě jdoucích kapitol téže knihy (odděleno trojtečkou bez závorek).*

- 1. V jaké gramatické osobě jsou kapitoly vyprávěny?**
  
- 2. Kdo je vypravěčem/vypravěčkou druhé části úryvku? Pokuste se jej/ji pojmenovat.**
  
- 3. Porovnejte vypravěče druhé části úryvku s vypravěčem první části.**
  - 3.1. O kterém z nich můžeme s jistotou říci, že je součástí fikčního světa vyprávěného příběhu, to znamená, že se jej účastní jako postava?**
  
- 4. Co vypravěči nepříslušnost k vyprávěnému světu umožňuje?**
  
- 5. Doložte vypravěčovu schopnost zprostředkování myšlenek a pocitů postav příklady z textu.**
  
- 6. Odehrávají se obě kapitoly v totožném časoprostoru? Zaměřte se na to, v jakém vztahu jsou k sobě jednotlivé postavy obou kapitol.**

*(Otázka v případě, že by si žáci během odpovědi na otázku č. 2 neuvědomili, že vypravěčka druhé části úryvku je zároveň postavou první části, o níž se však tentokrát vypráví ve 3. gramatické osobě)*

## Pracovní list č. 2 (Charakteristika autorského vypravěče v *Nesnesitelné lehkosti bytí*)

(96) „Proč tedy myslí každý den na to, že ho jeho milenka opustí? Nemohu to pochopit jinak, než že láska pro něho nebyla prodloužením jeho veřejného života, nýbrž jeho protipólem.“

(103) „Ta věta je zajímavá. Neříkal si: vážit si Marie-Claude, ale: vážit si ženy v Marii-Claude.“

(128) „Jak víme, měl při milování rád zavřené oči.“

(153) „Aby nebylo omylu: Nechce Tomášovi nic oplácet. Chce najít východisko z bludiště.“

(206) „Proběhla mu hlavou asi tato úvaha: kromě toho, že podobná prohlášení mají demoralizovat celý národ, policie sleduje v jeho případě pravděpodobně i nějaký konkrétnější cíl [...].“

(208) „Znamená to, že v jeho životě žádné „ess muss sein!“, žádná velká nutnost nebyla? Myslím, že přece jen byla. Nebyla to láska, bylo to povolání.“

(210) „I když si z lásky k Tereze zamiloval Beethovena, Tomáš se v hudbě moc nevyznal a pochybuji, že znal skutečnou historii slavného Beethovenova motivu „muss es sein? es muss sein!“.“

(263) „Vyprávěl jsem ve třetím dílu tohoto románu o polonahé Sabině, jak stojí s buřinkou na hlavě vedle oblečeného Tomáše. Něco jsem tehdy zamlčel.“

(306) „Člověk je parazit krávy, tak by asi ne-člověk definoval ve svém živočichopisu člověka. Tuto definici můžeme považovat za pouhý žert a shovívavě se jí usmát. Zabývá-li se jí však Tereza vážně, ocitá se na šikmé ploše: její myšlenky jsou nebezpečné a vzdalují ji lidstvu.“

(309) „A to je ten Nietzsche, kterého mám rád, stejně jako mám rád Terezu, na jejíchž kolenou spočívá hlava na smrt nemocného psa.“

(313) „V tom společném pohybu nebylo smíření. Naopak. Každý z nich byl sám. Tereza se svým psem, Tomáš se svým psem. Bojím se, že takto, rozdělení, každý sám, zůstanou s ním až do poslední chvíle.“

(Milan Kundera: *Nesnesitelná lehkost bytí*, upraveno)

*Autorský vypravěč je buď jakoby „skryt“ za svým aktem vyprávění (viz předchozí ukázka), nebo v literárním vyprávění ve větší či menší míře upozorňuje na svou přítomnost čili se tematizuje prostřednictvím určitých signálů, jež nám jej pomohou charakterizovat. S takovým typem autorského vypravěče se setkáme ve většině románů Milana Kundery. V Nesnesitelné lehkosti bytí se prezentuje jako tvůrce, jenž neustále upozorňuje na svou vypravěčskou subjektivitu. Jakým způsobem tak činí, dokazuje několik krátkých úryvků z různých částí tohoto románu. Právě konkretizace (pojmenování) těchto signálů usnadní budoucí práci s jinými texty podobného charakteru.*

**1. Přečtete si jednotlivé úryvky z textu a ke každému z nich napište, jakým způsobem se autorský vypravěč v literárním vyprávění tematizuje, resp. na sebe upozorňuje.<sup>57</sup>**

**1.1. K jeho popisu Vám pomůže následující heslovitý výčet možných signálů, jež přizpůsobte konkrétnímu úryvku:**

*hodnocení*

*nejistota*

*názor*

*obrat ke čtenáři*

*přeformulování/upřesnění informace*

*odkazy k již řečenému*

*zamlčení informace*

*pochyby*

*zájmy*

*pocity*

*postoje*

...

---

<sup>57</sup> Při rozboru uměleckého textu žáci převážně charakterizují hlavní a vedlejší postavy, zatímco popis vypravěče, jenž není součástí fikčního světa příběhu jako jedna z postav, stojí na okraji zájmu. Tento úkol má být prostředkem ke zdůraznění možné a nijak neobvyklé subjektivity autorského vypravěče, díky které jej jsme schopni charakterizovat podobným způsobem jako postavy, jež jsou součástí vyprávěného příběhu. Jeho cílem je naučit se vnímat jednotlivé signály (projevy) vypravěče, a to nejen autorského (většina z uvedených signálů je totiž typická i pro vypravěče-postavu), v literárních vyprávěních, v nichž se často odhaluje v mnohem menší míře než v rámci *Nesnesitelné lehkosti bytí*.

### Pracovní list č. 3 (Vypravěč hlasitý)

Stál jsem tam dobrou hodinu a poslouchal a řeknu vám že takhle z dálky a zvenčí ta muzika zněla daleko líp.

Ale na konec mě to začalo nudit tak jsem se sebral a vobešel barák. Vzadu byly takový schůdky já si na ně sed a pozoroval jak se kolem popelnic honěj krysy. V kapse jsem měl harmoniku a tak jsem ji vytáh a začal hrát aby mi nebyla dlouhá chvíle. Zevnitř se pořád ozývala Jennyina kapela a já se chvíli babral s chromatikou až jsem se chytnul a hrál s nima. Ani nevím jak dlouho jsem to zkoušel ale brzo jsem začal vyjíždět vlastní sólička a trochu se ve vejškách vodvazovat a k mému překvapení to vůbec neznělo tak blbě teda pokud to člověk nemusel taky *poslouchat*.

Najednou se mi za zádama rozletěly dveře a v nich se vobjevila Jenny. Asi měli zase přestávku ale já si jí nijak nevšímá a foukal furt dál.

Kdo je to zeptala se.

To jsem já povídám ale v uličce byla tma a tak vystrčila hlavu ze dveří a řekla já myslím kdo hraje na tu harmoniku?

Já se sice trochu styděl jak jsem voblečenej ale vstal jsem a povídám no já Forrest.

Kdože řekla.

No Forrest.

Forrest? *Forrest Gump*?

A vyběhla ze dveří a vrhla se mi do náruče.

Sedli jsme si v zákulisí a povídali co je novýho dokud nemusela jít vdehrát další sériji. Jenny totiž školy nechala protože ji vyhodili když ji jednou v noci načapali na koleji u nějakýho kluka. Tenkrát se abyste věděli za tyhle věci běžně vyhazovalo.

(Winston Groom: *Forrest Gump*, s. 72–73)

*Před četbou a samotnou analýzou textu na základě níže položených otázek je vhodná úvodní motivace žáků k četbě prozrazením názvu uměleckého textu, s nímž se bude pracovat, a položením otázky ve vztahu k jeho filmové adaptaci „Jakým způsobem se dozvídáme o životě Forresta Gumpa?“ Na odpověď na tuto otázku (např. „Vypráví o něm lidem, kteří si k němu sednou na lavičku na autobusové zastávce.“) by bylo možné navázat informací, že podobným způsobem je vystavena knižní předloha filmu – *Forrest Gump* vypráví, jako by k někomu „přímo“ promlouval, tedy jeho mluva nese příznak „mluvenosti“. Jak takové vyprávění vypadá, odhalí četba úryvku a jeho rozbor na základě následujících otázek.*

1. **Přečtěte si úryvek a popište jeho pravopisnou stránku.**
  
2. **Jakou vrstvu jazyka vypravěč využívá?**
  - 2.1. **Kterým interdialektem vypravěč vypráví? Uveďte příklady slov z textu.**
  
3. **Vyjmenujte znaky charakteristické pro mluvenou řeč (projev). Které z nich nelze uplatit na psaném textu?**
  
4. **Jakým způsobem jsou jednotlivá slova zaznamenána? Dochází k nějakým změnám ve vztahu k mluvené promluvě?**
  
5. **Jak se nazývá typ promluvy, kterou je zaznamenána řeč dalších postav?<sup>58</sup>**
  
6. **Součástí mluveného projevu je rovněž obrat k adresátovi. Týká se to i psané formy mluveného projevu? Pokud ano, doložte v textu.**
  
7. **Jakou funkci může mít v psaném textu obrat k adresátovi (posluchači)?<sup>59</sup>**

---

<sup>58</sup> U této otázky je vhodné žáky upozornit na to, že promluva postav s promluvou vypravěče částečně splývá, právě z důvodu chybějící interpunkce a uvozovek.

<sup>59</sup> Lze opět porovnat s mluveným projevem.

**8. Přepište první polovinu textu do neutrální podoby – spisovné češtiny bez znaků mluvenosti – a doplňte do textu interpunkci. Následně obě verze porovnejte.<sup>60</sup>**

---

<sup>60</sup> Jedná se o úkol, jenž propojuje výuku literatury, resp. literární teorie s výukou jazyka (mluvnice). Žáci si procvičí odlišování nespisovné češtiny od spisovné, opravování pravopisných chyb, a především práci s interpunkcí, jež je zároveň bude vést k hlubšímu vnímání výstavby jednotlivých vět či souvětí.

## Pracovní list č. 4 (Vypravěč 1. a 2. roviny vyprávění)

Edgar Linton nebyl první ani poslední oběť zaslepené lásky – považoval se za nejšťastnějšího člověka pod sluncem toho dne, co si ji vedl do gimmertonského kostelíku, tři roky potom, co jeho otec zemřel.

Já jsem pak také odešla z Větrné hůrky – proti své vůli, ale nedali jinak – musela jsem do Drozdova s ní. Haretonovi šlo už na pátý rok a zrovna jsem ho začala učit první písmenka. Bylo to smutné loučení, ale slzy paní Kateřiny zmohly víc než naše. Když jsem prohlásila, že zůstanu, a když poznala, že se mnou nic nesvede, spustila náрек před manželem a před bratrem. Manžel mi nabídl velkolepý plat; ten druhý mi poručil, abych se klidila, že tam žádnou ženskou nechce mít, když je dům teď bez paní. Haretona že si beztak vezme do parády kaplan. Co jiného mi zbývalo než poslechnout? Jen jsem panu Hindleymu řekla, že chce asi urychlit svou zkázu, když vyhání posledního slušného člověka z domu. Zlíbala jsem Haretona a dala sbohem. Od té doby jsme se neznali. Těžko si zvykám na to pomýšlení, že dnes ani neví, kdo je Ellena Deanová, a že byly doby, kdy jí znamenal celý svět, a ona jemu.

Při těchto slovech zavadila má hospodyně pohledem o hodiny nad krbem a užasla, že minutová ručička ukazuje půl druhé. Nedala se už zdržet ani o vteřinu déle. Ani já, po pravdě řečeno, jsem nebyl proti tomu, aby se pokračování příběhu odložilo na jindy. Šla se oddat odpočinku a já jsem skoro dvě hodiny ještě rozjímal. Teď však musím sebrat veškerou odvalu, abych se zvedl a následoval jejího příkladu. Hlavu i údy mám bolestně malátné.

(Emily Brontë: *Na Větrné hůrce*, s. 78)

### 1. Kolik vypravěčů vypráví v uvedeném úryvku?

### 2. Charakterizujte oba vypravěče ve vztahu k otázce vypravěčské příslušnosti či nepřislušnosti k fikčnímu světu příběhu. Svou odpověď doložte konkrétními příklady z textu.<sup>61</sup>

### 3. Který z vypravěčů je nadřazený druhému, resp. je součástí 1. roviny vyprávění?

---

<sup>61</sup> Žáci by měli být schopni vysvětlit, na základě jakých informací uvedených v úryvku soudí, že jsou oba vypravěči součástí fikčního světa příběhu, jenž vypráví.

4. **Pojmenujte vypravěče 2. roviny vyprávění (jméno je uvedeno v úryvku).**
  
5. **V jaké či jakých gramatických osobách vypráví oba vypravěči?**
  
6. (Otázka v kontextu celého díla) **Jakým typem vypravěče-postavy je vypravěč 1. roviny vyprávění?**

## Pracovní list č. 5 (Fokalizace)

Když vyšli z obchodu, Marii zachvátila náhle taková únava, že požádala Martina, aby se vrátili do hotelu. Byla tak pobledlá a pronesla svou prosbu tak sklesle, že Martin neváhal a zastavil nejbližší taxík. Marie se schoulila do kouta vozu, zvrátila hlavu vzad, jako by lapala po dechu, a majíc oči zavřené, mlčela po celou cestu.

Výjev v obchodě zjevil se jí najednou v bolestně ponižujícím osvětlení. Mrzela se na sebe i na Martina a ke všemu ještě jí hlava třestila bolestí. Je jim toho třeba? Neměli raději zůstat v Bítově, místo aby se tloukli po tomhle ohavném, řinčícím, zvonícím, houkajícím a rámusícím městě, v dusivých oblacích benzínových par, v davech lidí, pádicích vpřed s podivným napětím ve tvářích, jako by utíkali sami před sebou, [...]? Všecka jejich námaha je přece marná a beznadějná. Nejlépe by bylo neváhat ani okamžik, sebrat se a vrátit se domů.

Domů! Ale což v tom domě, porostlém divokým vínem, nečeká stařenka, že se vrátí s doklady pro kněze a se seznamem věcí objednaných pro nový domov? Co jí řeknou? Jak jí to vysvětlí? Vždyť cesta domů je právě tak zatarasena jako cesta vpřed! A všeho je příčinou jen ona se svou zmrzačenou duší a přetrženými kořeny! Nenáviděla sama sebe, nenáviděla to neznámé, co ji oloupilo o všechno, čím se od ní lišili ostatní lidé.

A zase: Proč jen ji Martin neuposlechl a nezanechal pátrání, které nikam nevede a ani nemůže vést? Co by jí i sobě ušetřil! [...]

V hotelu ihned ulehla, a Martin běžel do lékárny pro lék, který by utišil její bolest v hlavě. Mariin stav ho polekal. Nejenže provedením svého plánu ničeho nedosáhl, ale ještě ji vystavil nebezpečí onemocnění. Další duševní poruchy! Začínají se snad vyplňovat slova dr. Tomce? To by byl konec. Něco jako katastrofa světa. Zřícení všech hvězd z jeho oblohy.

Nehnul se od jejího lůžka. Po léku Marie usnula a to ho poněkud uklidnilo. Spánek ji jistě posílí a obnoví i její odvalu. Ticho v pokoji, vedoucím do zahrad, nebylo ničím rušeno, ani tikotem hodin. Čas tekł – léčivý čas. Martin slyšel i tep vlastního srdce. Ach Marie, zda víš i teď ve spánku, že bije jen pro tebe? Ležela na boku, s rukou pod hlavou, černé hluboké oči zavřené, mlčící obličej, jen prsa se jí zdvíhala a klesala v rytmu pravidelného dechu – živoucí záhada, stejná dnes jako tehdy, když ji s Ventou zanesl do sálu. Nerozlučitelná!

(Karel J. Beneš: *Kouzelný dům*, s. 257–258)

**1. V jaké gramatické osobě je citovaný úryvek vyprávěn?**

**2. Kolik postav v uvedeném úryvku vystupuje?**

**3. Najděte a označte v textu polopřímou řeč.**

3.1. Jakou funkci má, resp. co je jejím užitím v textu zprostředkováno?<sup>62</sup>

3.2. Na základě jakých jazykových prostředků jsme schopni její přítomnost zaznamenat?

3.3. V čem se liší oproti přímé či nepřímé řeči?

**4. Jakým dalším způsobem může být vnitřní svět postav prezentován?**

**4.1. Vyhledejte v textu vnitřní monolog.**

---

<sup>62</sup> V případě znalosti obsahu tohoto díla (téma ztráty a následného návratu paměti) lze později navázat otázkou, jakého účinku se dosahuje při zprostředkování příběhu prostřednictvím vnímání několika postav a jak by se celý narativ proměnil, kdyby byl příběh zprostředkován pouze z pohledu jedné z postav (Martina či Marie) v 1. gramatické osobě, a co by následně tato změna znamenala. Otázky by tak vedly k uvědomění si rozdílů mezi jednotlivými způsoby výstavby literárního vyprávění a současně osvojení si znalostí jejich charakteristických znaků.

## Závěr

V naší diplomové práci jsme se pokusili transformovat pro didaktické účely naratologickou problematiku vypravěče spolu s dalšími kategoriemi spjatými se způsobem vyprávění, a to s typy promluv, gramatickou osobou, fokalizací či skazem. Za tímto účelem jsme proto v první části práce nejprve podrobili kritické analýze dostupné učebnice literární teorie pro střední školy, v nichž se kategorie vypravěče objevuje, abychom postihli, čím se vyznačuje jeho zpracování. Zjištěné poznatky jsme následně využili k vytvoření pojednání o vypravěči určeného pro školu ve druhé části práce.

Sledované učebnice pocházejí z období od konce 80. let 20. století po současnost, abychom mimo jiné poukázali na určitý vývoj v pojetí vypravěče v rámci didakticky založených textů. I přes zvolené rozmezí přibližně třiceti let, v nichž učebnice vyšly, však nebyl náš seznam rozsáhlý (kromě dvou učebnic literární teorie pro učitele se jednalo o šest učebních textů věnovaných žákům, z nichž pouhé dva vyšly v posledních 10 letech, viz níže), což jednak vypovídá o slabé tendenci ve vydávání nových učebnic literární teorie, jednak o velmi malém zastoupení vypravěče v tomto typu textů.

Zpracování vypravěče jsme analyzovali v následujících textech, jež jsme uspořádali chronologicky za sebou tak, jak byly publikovány: *Úvod do teorie literatury* (1987) autorů Josefa Hrabáka a Vladimíra Štěpánka, *Teorie literatury pro střední i základní školy* (1991) Milana Zemana, *Do světa literatury jinak* (1995) Jiřího Kostečky, *Teorie literatury netradičně* (1995) Věry Martínkové, *Teorie literatury do dlaně pro střední školy* (2002) Marie Sochrové, *Teorie literatury pro učitele* (2001, /2007/) Josefa Peterky, *Teorie literatury pro SŠ* (2014) Roberta Kolára a *Přehled literárních pojmů a směrů* (2021) Lukáše Borovičky.

Výrazným nedostatkem ve zpracování vypravěče, jež odhalila naše kritická reflexe, byla terminologická zatíženost a nejednoznačnost vypravěčských typů – jednak jsou k označení jednoho typu vypravěče užívány dva až tři výrazy (např. vypravěč autorský / vševědoucí / nadosobní), jednak pojmenování jeho konkrétního typu není napříč učebnicemi jednotné, když je např. personální vypravěč ztotožňován jak s vypravěčem ich-formálním, tak i s tzv. reflektorem. Ten je navíc ve všech učebnicích, v nichž se objevuje, zároveň chápán jako vypravěč, ačkoliv se s ohledem na Stanzelovu teorii, jež se pro mnohé z učebnic pravděpodobně stala výchozí, jedná o nevyprávějící postavu. Kromě zmíněných nesrovnalostí z reflexe rovněž vyplynulo, že autoři učebnic nedostatečně uvádějí příklady konkrétního uplatnění definovaných jevů v uměleckém textu.

Abychom podpořili obraz nedostatečné teoretické opory pro školy ve vztahu k vypravěči, zaměřili jsme se také na analýzu některých dostupných slovníků literární teorie. Z nich například nejstarší Vlašínův *Slovník literární teorie* (1984) nabízí podobné problematické informace o vypravěči, na jaké jsme poukazovali při rozboru jednotlivých učebnic (např. vztahování vypravěče k dramatickým dílům<sup>63</sup>). Z minimálního množství dostupných slovníků jsme naopak vyzdvihli *Slovník novější literární teorie* (2012), jenž na rozdíl od starších slovníků poskytuje mimo jiné shrnutí různých teoretických pojetí vybraného jevu, nejen narativního. Předmětem naší reflexe byla rovněž nedávno publikovaná příručka Jiřího Hrabala *Jak rozumět literárnímu vyprávění?*, jež v několika kapitolách postupně rozebírá jednotlivé složky literárního vyprávění, mezi nimiž nechybí ani vypravěč. V příručce byla rovněž uvedena, sic velmi stručná, definice pojmu fokalizace, jež se neobjevila v žádné z analyzovaných učebnic, nicméně v našem zpracování pojmů pro didaktické účely má významné postavení. Tento text oceňujeme nejen z důvodu komplexního zpracování kategorií literárního vyprávění, ale i díky přítomnosti mnoha úryvků, na nichž vybrané jevy dokládá, díky čemuž se stává velmi názornou.

Úvodní reflexe učebnic vyústila ve vlastní pokus zpracování pojmů v rámci kapitoly *Metodický materiál (nejen) pro učitele*, v níž jsme se snažili zohlednit všechny problematické oblasti, na něž jsme během reflexe upozorňovali. Kapitolu jsme rozdělili do dvou hlavních oddílů, v prvním z nich jsme nejprve vymezili pojmy, s nimiž lze ve vztahu k vypravěči pracovat, a zároveň představili některé teorie vybraných pojmů, z nichž jsme čerpali nebo jež bylo třeba vzít v úvahu při jejich didaktické transformaci. Nastínili jsme tak například problém definice pojmu „oko kamery“, jehož vymezení není s ohledem na citované práce zcela jednoznačné, a proto by vyžadovalo ještě samostatnou pozornost, jež by mohla vést k jeho teoretické rekonceptualizaci. Ta by však již přesahovala určené hranice této práce, a z toho důvodu jsme zmiňovaná pojetí „oka kamery“ pouze přizpůsobili vlastním potřebám, a to tak, aby vybrané korespondovalo s námi převzatými teoriemi a zároveň nejlépe vyhovovalo didaktickým účelům. Mimo to jsme „neživé“ označení „oko kamery“ odmítli a nahradili dle nás návodnějším pojmenováním „filmový“ vypravěč, které více vypovídá o jeho způsobu či strategii vyprávění.

---

<sup>63</sup> Vypravěč jako zprostředkovatel příběhu v literárních vyprávěních nemůže být rovněž původcem scénických poznámek, jež jsou nedílnou součástí dramatických děl, neboť ty pouze uvádějí, co se děje či má dít na „hrané“ scéně. Těmito poznámkami nenastává fikční svět dramatu, tuto úlohu přebírají až promluvy postav. Proto nelze chápat vypravěče jako subjekt dramatický, neboť mu nelze přisoudit žádnou z výpovědí. A to ani ty v rámci např. prologu starověkých her, jelikož tato úvodní „převyprávění“ děje hry nezakládají existenci vyprávěcího subjektu, nýbrž je můžeme přisoudit samotnému autorovi hry či některé z postav hry v případě její inscenace.

Vlastní výklad pojmů jsme rozdělili do dvou částí na základě toho, kdo ve vyprávění mluví (vypravěč) a kdo vyprávěné události pouze vnímá (fokální subjekt / postava). Důležitou součástí obou částí byly ukázky z děl umělecké literatury, na nichž jsme jednotlivé jevy doložili. Výklad jsme formulovali tak, aby byl srozumitelný jak pro učitele, tak i žáky, kteří by měli zájem se problematikou vypravěče sami hlouběji zabývat. Proto jsme se neobešli bez používání odborných termínů (např. fokalizace) nebo výrazů z oblasti naratologie (nespolehlivé vyprávění, roviny vyprávění ad.). Pojmosloví jsme však zjednodušili, a nezatížili tak vyjmenováním množství synonym pro jeden pojem, neboť pro účely školní analýzy textu je znalost různých názvů jednoho typu vypravěče irelevantní.

Zpracování pojmů pro didaktické účely jsme závěrem doplnili pracovními listy opět s úryvky z děl umělecké literatury, k nimž jsme formulovali otázky ve vztahu k vypravěči a ostatním definovaným pojmům. Vzhledem k množství ukázek využitých v rámci didaktické transformace pojmů jsme nevytvořili pracovní listy zvlášť pro všechny ze zmiňovaných jevů, nýbrž jsme volili jen některé, jež jsme považovali za nejpodstatnější i s ohledem na to, že většina námi vybraných pojmů není ještě zcela ukotvena v didaktickém prostředí. Chápeme, jak může být nejen pro začínající učitele náročné vytvářet pracovní listy pro výuku literatury, pokud však mají oporu např. v podobě pracovních sešitů, je jejich práce usnadněna. To platí rovněž o výuce literární teorie, u níž je však situace podstatně komplikovanější – nejenže chybí vzorové příklady práce s textem, ale není ani k dispozici dostatečná teoretická opora, již jsme nastínili reflexí dostupných učebnic literární teorie. Cílem této části práce proto bylo nabídnout možné otázky, které lze při analýze textu ve vztahu k vypravěči pokládat.

Stěžejní pro nás bylo zjednodušení problematiky vypravěče, ale tak, aby jeho vymezení bylo pokud možno jednoznačné pro didaktické účely, snadno využitelné a především názorné. Ačkoliv jsme občas volili pojmenování, jež nejsou zcela běžná (např. „filmový“ vypravěč, „hlasitý/skazový“ vypravěč), vždy jsme se snažili vlastní výklad formulovat tak, aby odpovídal dostupným odborným pracím z oblasti naratologie. Jak totiž nastínila naše reflexe, ani v dosud nejnověji vydané učebnici literární teorie, kterou máme k dispozici už od roku 2014,<sup>64</sup> a to v *Teorii literatury pro SŠ* Roberta Kolára, není výklad vypravěče adekvátně didakticky zpracován, a proto je třeba jeho dosavadní podobu v učebnicích zrevidovat, a tedy doplnit novým pojednáním o této problematice. Jiří Hrabal

---

<sup>64</sup>*Přehled literárních pojmů a směrů* (2021, Didaktis) L. Borovičky a kolektivu autorů nepovažujeme za plnohodnotnou učebnici literární teorie, protože v sobě pouze shrnuje definice pojmů, jež se objevily v jednotlivých dílech učebnicové řady nakladatelství Didaktis *Nová literatura pro střední školy*.

revizi započal svou příručkou, doufáme proto, že tato práce bude další, jež by mohla podnítit zájem o vypravěče, resp. o způsob zprostředkování příběhu v literárním vyprávění.

## Seznam použité literatury

### Prameny (učebnice a slovníky):

Borovička, L. a kol.: *Nová literatura 1 pro střední školy*. (vyd. 2.). Praha: Didaktis: 2021 (2018).

Borovička, L. a kol.: *Přehled literárních pojmů a směrů (Nová literatura pro střední školy)*. Praha: Didaktis, 2021.

Hrabal, J.: *Jak rozumět literárnímu vyprávění?* Brno: Nová škola, 2021.

Hrabák, J. – Štěpánek, V.: *Úvod do teorie literatury (celost. vysokošk. učebnice pro stud. filozof. a pedagog. fakult)*. Praha: SPN, 1987.

Ibrahim, R.: *Teorie literatury pro SŠ*. Praha: Fraus, 2014.

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

Lederbuchová, L.: *Průvodce literárním dílem*. Jinočany: H&H, 2002.

Lederbuchová, L.: *Fraus slovník literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus, 2006.

Martinková, V.: *Teorie literatury netradičně: učebnice pro střední školy, pro občanské školy a 6.–9. ročník ZŠ*. Praha: Trizonia, 1995.

Nünning, A. (ed.): *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce, osobnosti, základní pojmy*. Brno: Host, 2006.

Peterka, J.: *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001 (2007).

Sochrová, M.: *Teorie literatury do dlaně pro střední školy*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2002.

Šidák, P. – Müller, R. (eds.): *Slovník novější literární teorie*. Praha: Academia, 2012.

Vlašín, Š. (ed.): *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984.

Zeman, M.: *Teorie literatury pro střední i základní školy*. Praha: Fortuna, 1991.

### **Sekundární literatura:**

Balová, M.: Fokalizace. *Aluze* 2004, č. 3–4, s. 147–153.

Benjamin, W.: Vyprávěč. In: Grebeníčková, R. (ed.): *Dílo a jeho zdroj*. Praha: Odeon, 1979, s. 215–234.

Doležel, L.: *Narativní způsoby v české literatuře*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2014 [1973].

Genette, G.: Rozprava o vyprávění. Esej o metodě. *Česká literatura* 2003, č. 3, s. 302–327.

Holý, J.: Proměny autorského vypravěče. In: Hodrová, D. (ed.): *Proměny subjektu II*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1994, s. 6–22.

Holý, J.: Autorský vypravěč. *Česká literatura* 48, 2000, č. 2, s. 132–153.

Holý, J.: Subjektivizované vyprávění v er-formě. *Česká literatura* 49, 2001, č. 3, s. 227–242.

Hrabal, J.: *Fokalizace: Analýza naratologické kategorie*. Praha: Dauphin, 2011.

Jedličková, A.: *Ke komu mluví vypravěč? adresát v komunikační perspektivě prózy*. Jinočany: H&H, 1993. *Ars poetica*.

Kosáková, H.: *Podoby skazu: k jedné linii moderní prozaické tvorby*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2019. *Mnemosyne*.

Kubiček, T.: Kdo vypráví vypravěče. *Aluze* 2007, č. 1, s. 42–47.

Kubiček, T.: *Vypravěč: Kategorie narativní analýzy*. Brno: Host, 2007.

Kubiček, T. – Hrabal, J. – Bílek, P. A.: *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013.

Macurová, A.: Subjekty a text. In: Hodrová, D. (ed.): *Proměny subjektu I*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1993.

Mravcová, M.: Personalizace vyprávění. In: Hodrová, D. (ed.): *Proměny subjektu II*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1994, s. 53–73.

Mravcová, M.: Vyprávějící „já“ a prožívající „já“. In: Hodrová, D. (ed.): *Proměny subjektu II*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1994, s. 24–52.

Mravcová, M.: Tematizovaná zprostředkovanost vyprávění. In: Kubínová, M. (ed.): *O poetice literárních druhů*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1995, s. 79–111.

Rimmon-Kenan, S.: *Poetika vyprávění*. Brno: Host, 2001 [1983].

Stanzel, F. K.: *Teorie vyprávění*. Praha: Odeon, 1988 [1979].

### **Umělecká literatura:**

Balzac, H.: Evženie Grandetová. In: *Evženie Grandetová; Otec Goriot*. (přel. J. Heyduk a B. Zimová). Praha: Odeon, 1975.

Beneš, K. J.: *Kouzelný dům*. Praha: Československý spisovatel, 1966.

Brontë, E.: *Na Větrné hůrce*. (přel. K. Marysková). Praha: SNKLHU, 1960.

Boccaccio, G.: *Dekameron*. (přel. R. Krátký). Praha: Odeon, 2013.

Čapek, J.: Plynoucí do Acherontu (Lelio). In: *Lelio; Pro delfína; Stín kapradiny; Kulhavý poutník*. Praha: Lidové noviny, 2005. Česká knižnice.

Doerr, A.: *Jsou světla, která nevidíme*. (přel. J. Kalina). Brno: MOBA, 2015.

Doyle, A. C.: Podpis čtyř. In: *Příběhy Sherlocka Holmese*. [online]. (přel. V. Henzl a kol.). Praha: Městská knihovna v Praze, 2011 (1971). [cit. 12.05.2022]. Dostupné z: [https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/34/76/85/pribehy\\_sherlocka\\_holmese.pdf](https://web2.mlp.cz/koweb/00/03/34/76/85/pribehy_sherlocka_holmese.pdf)

Fitzgerald, F. S.: Velký Gatsby. In: *Velký Gatsby; Poslední magnát*. (přel. L. Dorůžka). Praha: Odeon, 1979.

Groom, W.: *Forrest Gump*. (přel. Š. Pellar). Velké Přílepy: Lucka, 1994.

Hanuš, M.: *Tři variace na lásku*. Praha: Melantrich, 1981.

Hemingway, E.: Kopce jako bílí sloni. In: *Povídky*. (přel. R. Nenadál). Praha: Odeon, 1974.

Hrabal, B.: Taneční hodiny pro starší a pokročilé. In: *Tři novely*. Praha: Československý spisovatel, 1989.

Kundera, M.: *Nesnesitelná lehkost bytí*. Brno: Atlantis, 2015.

Majerová, M.: *Plané milování*. Praha: Jos. R. Vilímek, 1911.

Millay, K.: *Moře klidu*. (přel. J. Netolička). Ostrava: Domino, 2013.

Milota, K.: *Noc zrcadel*. Praha: Mladá fronta, 1981.

Mornštajnová, A.: *Tiché roky*. Brno: Host, 2020.

Poe, E. A.: *Jáma a kyvadlo a jiné fantastické příběhy*. (ed. R. Kopáč). Praha: XYZ, 2015.

Poláček, K.: *Bylo nás pět*. Praha: Albatros, 2003.

Salinger, J. D.: *Kdo chytá v žitě*. (přel. L. a R. Pellarovi). Praha: Volvox Globator, 1996.

Stýblová, V.: *Na konci aleje*. Praha: Odeon, 1979.