

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

**Nástin tvorby čítanky pro střední školy z hlediska
tematického**

**Thematic approach to creation of a secondary school
reading book**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Štěpánka Klumparová, PhD.

Autor diplomové práce: Iva Stodolová

Studijní obor: Čj – Nj

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Praha
30. 3. 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že se papírová verze diplomové práce shoduje s verzí elektronickou.

Poděkování

Děkuji Mgr. Štěpánce Klumparové, PhD. za cenné připomínky a pečlivé vedení,
mé rodině a přátelům za podporu.

Anotace

Teoretická část diplomové práce vymezuje funkce čítanek a učebnic obecně, formuluje kritéria pro jejich hodnocení, čímž vytváří prostor pro pojmenování stěžejních dilemat při tvorbě čítanek nových. Praktická část práce následně předkládá zpracované dvě kapitoly čítanky pro střední školy. Ty jsou sestaveny tematicky pomocí tzv. „velkých myšlenek“. Dvojí užité principy řazení – tedy řazení literárněhistorické a literárněteoretické – mají za cíl rozvíjet čtenářskou gramotnost studentů: jednak poskytují studentům potřebné odborné zakotvení, zároveň nabízí větší prostor pro porovnání textů napříč historickými obdobími a literárními formami díky provázanosti textů stěžejní myšlenkou. Ukázky z děl jsou doplněny otázkami a úkoly, které pomáhají texty interpretovat, a metodickým komentářem, formulujícím rozvíjené schopnosti a dovednosti studentů.

Klíčová slova:

čítanka pro střední školy, tematické řazení, velká myšlenka, čtenářská gramotnost, metodické komentáře

Abstract

The theoretical part of the diploma thesis lists the functions of reading books and textbooks generally, formulates the criteria of their assessment, which serves as a basis for identification of the essential dilemmas in the creation of new reading books. The practical part of the thesis develops two chapters of a secondary school reading book. These chapters are compiled thematically according to the principle of so-called “grand ideas”. Two approaches to text selection were employed – a literary-historical and a literary-theoretical approach. Both approaches aim at improvement of students’ reading literacy: on one hand they deliver to students the necessary field background, on the other hand they open a space for comparison of reading texts across historical periods or literary forms. These advances rely on the interlinkages between texts emergent from the present underlying “grand idea”. The reading texts are supplemented by sections of questions and tasks, which ought to assist in interpretation of the reading texts. The methodical comments describe which abilities and skills of students are to be developed in the respective exercise.

Keywords:

secondary school reading book, thematic approach, grand idea, reading literacy, methodical commentary

Obsah

1. Úvod	9
2. Teoretická východiska k tvorbě čítanky	11
2.1 Čítanka jako specifický typ učebnice	11
2.1.1 Terminologické zařazení	11
2.1.2 Funkce učebnic	11
2.1.3 Kritéria pro posuzování učebnic	13
2.1.4 Funkce čítanek	14
2.1.5 Kritéria pro posuzování čítanek	15
2.2 Stěžejní problémy při tvorbě čítanek	18
2.2.1 Koncepce – chronologické versus tematické řazení	18
2.2.2 Následnost v ročnících	23
2.2.3 Výběr autorů a reprezentativnost textů	24
2.2.4 Zařazení neliterárních textů	26
2.2.5 Délka textů	28
2.2.6 Úkoly a otázky pod textem	29
2.2.7 Grafická stránka	31
2.2.8 Metodická příručka	32
3. Koncepce vlastních kapitol čítanky	33
3.1 Obecná struktura kapitol	33
3.1.1 Řazení	33
3.1.2 Bližší struktura kapitol	35
3.1.3 Následnost v ročnících	36
3.1.4 Výběr autorů a reprezentativnost textů	37
3.1.5 Zařazení neliterárních textů	37
3.1.6 Délka textů	37
3.1.7 Otázky a úkoly	38
3.1.8 Grafická složka	38
3.1.9 Metodická příručka	38
3.2 První kapitola čítanky	40
I) Mýtus	41
II) Český romantismus	48
III) Odraz 2. světové války	55

Použitá literatura v kapitole.....	62
3.3 Metodické komentáře k první kapitole čítanky	63
I) Mýtus	66
II) Český romantismus	73
III) Odraz 2. světové války	77
3.4 Druhá kapitola čítanky	82
I) Žánr.....	83
II) Narace.....	92
III) Postava	99
Použitá literatura v kapitole.....	107
3.5 Metodické komentáře k druhé kapitole čítanky	108
I) Žánr.....	109
II) Narace.....	114
III) Postava	117
4. Závěr.....	121
5. Literatura	123

1. Úvod

Moderní doba klade na mladé lidi jiné nároky než doba minulá. Od mladého člověka se očekává, že umí vyhledávat informace, kriticky je posuzovat, že dokáže přistupovat ke skutečnostem s nadhledem. Mladý člověk by měl rozumět předloženým definicím a umět s nimi pracovat, očekává se, že dokáže porovnávat texty a hledat mezi nimi souvislosti. Uvědomění si těchto faktů se musí odrážet především v rovině vzdělávací. Kurikulární dokumenty musí být přizpůsobeny rostoucím požadavkům a adekvátní by měly být i moderní učební pomůcky.

Současný trh již disponuje mnohými učebnicemi zpracovanými tak, aby ve velké míře rozvíjely čtenářskou gramotnost studentů. Slovní úlohy o lánech obilí bychom již marně hledali v učebnicích matematiky. Mnohé učebnice již obsahují ukázky textů z internetu a vybízejí studenty ke srovnávání informačního obsahu. Učí je texty kriticky posuzovat, nalézat v nich implicitně vyjádřené informace, texty náležitě interpretovat.

Čítanky jakožto specifický druh učebnic prošly během posledních let také řadou změn. Navzdory patřičné aktualizaci je ale nutno zmínit, že ve své nejběžnější koncepci, tzn. v koncepci chronologické, si stále zachovávají svá osobitá omezení. Posloupnost textů a jejich interpretace je mnohdy podřízena dokumentaci historického vývoje. Kontext historického dění typicky předurčil vývoj literatury, zrod a charakter literárních směrů. Studenti v chronologických čítankách často interpretují text proto, aby dokázali poznat a vydefinovat literární směr. Postup by však měl být přitom opačný – studenti by měli chápat význam prvků určitého literárního směru pro pochopení historických či společenských okolností. Soustředění se na poznání prvků literárních směrů vede studenty k memorování typizovaných znaků, přímočarému zobecňování, absenci motivace k hledání otázek.

Dalším omezením chronologické koncepce je častá nemožnost komparace textů, neboť ty spolu tematicky nebo literárněteoreticky nesouvisí. Je těžké ptát se, jestli je tragika lásky Romea a Julie porovnatelná s tragédií Petra a Lucie, rovněž dvou mladých milujících lidí žijících v nesprávné době. V chronologické čítance by jejich příběhy vedle sebe nikdy nestály. Nebo se můžeme ptát, jakých žánrových variací dosahuje román Umberta Eca a jaký literární druh převládá v Máchově Máji. Jak se v těchto dílech rozpoznají hranice literárněteoretických definicí? Student s tradiční čítankou v ruce bude pouze těžko nacházet odpověď.

Cílem této práce je vytvořit dvě kapitoly středoškolské čítanky, která nesleduje primárně chronologický vývoj literatury. Texty naopak spojuje společná „velká myšlenka“ (termín převzatý z koncepce Kritického myšlení), teprve poté jsou řazeny z pohledu literárněhistorického, resp. literárněteoretického. Od koncepce „velkých myšlenek“ si v diplomové práci slibujeme rozvíjení výše zmíněných dovedností studenta, především kritického vnímání textů, schopnosti odkrývat souvislosti a myslet v hlubších než prvoplánových rovinách. Výhodu koncepce spatřujeme v tom, že texty se prolíná převažující téma nebo literárněteoretický postup. Přítomnost „velké myšlenky“ usnadňuje zdůraznění významu jednotlivých prvků v literárních dílech.

Teoretická část práce si klade za cíl identifikovat hlavní funkce a kritéria hodnocení učebnic a na jejich základě vydefinovat funkce a hodnotící kritéria čítanek. Tím docílíme pojmenování stěžejních problémů při tvorbě čítanky nové. Nedostatek odborné literatury, zabývající se středoškolskými čítankami, nás nutí vycházet z literatury věnující se čítankám pro školy základní. Posuzovací kritéria čítanek poté aplikujeme na čítanky středoškolské a následně i k tvorbě praktické části práce. Výchozí literaturou je *Pedagogický slovník* Jana Průchy a kol. (2009a), *Pedagogická encyklopedie* Jana Průchy (2009b) a *Moderní pedagogika* téhož autora (2009c). Využíváme také poznatky z psychologie adolescentů z publikace Marie Vágnerové *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání* (2005). Použitou literaturu doplňují mnohé články uveřejněné v pedagogických nebo literárních periodikách.

Praktická část práce prezentuje dvě kapitoly čítanky, na nichž ukazujeme dva možné přístupy sestavování čítanek. Pro práci s texty vycházíme z cílů *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*, z terminologie *Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů* a z terminologie čtenářské gramotnosti definované v příspěvku České školní inspekce *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Ukázky z literárních děl jsme zařadili přímo do praktické části práce proto, aby byla dosažena větší přehlednost a lepší spolupráce mezi ukázkami a otázkami k nim se vztahujícími.

2. Teoretická východiska k tvorbě čítanky

2.1 Čítanka jako specifický typ učebnice

Abychom mohli analyzovat základní kroky tvorby čítanek, musíme nejprve definovat čítanky samotné, stejně jako jejich funkce a kritéria hodnocení.

2.1.1 Terminologické zařazení

Čítanku podle terminologie *Pedagogického slovníku* zařazujeme spolu s dalšími učebnicemi do didaktických, resp. učebních textů. Ty jsou definovány jako „různé druhy učebnic, skript, instruktivních příruček aj. tištěných nebo elektronických materiálů, které jsou uzpůsobeny pro učení ve školních a jiných edukačních prostředích.“ (Průcha a kol., 2009a, str. 323) Čítanka je potom jakožto specifický druh učebnice definována jako „druh učebnice obsahující vybrané ukázky z uměleckých nebo odborných textů. Na elementárním stupni školy slouží k nácviku čtení, na vyšších stupních se používá pro účely literární výchovy. Některé čítanky (zejm. na vysokých školách tzv. antologie) reprezentují výběrově určité soubory textů (např. dokumentů, odborných děl), které by studující nemohli v úplnosti shromáždit a prostudovat.“ (tamtéž, str. 41 – 42)

Průcha tak zařazuje čítanky do učebních pomůcek, které mají některé funkce stejné jako jiné učebnice, některými funkcemi se však liší.

2.1.2 Funkce učebnic

K tomu, abychom mohli kvalifikovaně stanovit kritéria hodnocení učebnic a podle těchto kritérií je posuzovat, musíme nejprve stanovit funkce učebnic, které slouží jako výchozí bod pro hodnocení kvality učebnic.

Průcha (2009b, str. 265) funkce učebnic rozděluje do základních klasifikačních skupin podle subjektů, z jejichž pohledů je na učebnici nahlíženo:

- „Pro učící se subjekty – učebnice jsou zdrojem, z něhož se subjekty (žáci, studenti aj.) učí, tj. mohou si osvojovat určité poznatky, dovednosti, hodnoty, normy, postoje.“
- „Pro vzdělávající subjekty – učebnice jsou zdrojem, na jehož základě edukátoři (učitelé, lektori aj.) plánují obsah výuky, očekávané výstupy vzdělávání, provádí hodnocení učících se subjektů apod.“

Jiná Průchova klasifikace (2009c, str. 277 - 278) uvádí tři základní oblasti funkcí učebnic:

- Presentace učiva – „učebnice je především souborem informací, které musí prezentovat (předkládat, nabízet) uživatelům, a to různými formami (verbální, obrazovou, kombinovanou).“
- Řízení učení a vyučování – „učebnice je současně didaktickým prostředkem, který řídí jednak žákovo učení (např. pomocí otázek, úkolů), jednak učitelovo vyučování (např. tím, že udává proporce učiva vhodné pro určitou časovou jednotku výuky).“
- Funkce organizační (orientační) – „učebnice uživatele informuje o způsobech svého využívání (např. pomocí pokynů, rejstříku či obsahu).“

Tyto funkce prezentační (všeobecně vzdělávací či poznávací, informační), regulační a organizační doplňuje Jelínek (1994-1995, str. 86) ještě funkcí stimulační (inspirační) a rozvíjející. Učebnice má tedy také „stimulovat učitelovu tvořivost a iniciativu, má učitele podněcovat k tomu, aby hledali a ověřovali vlastní náměty, obměny a kombinace postupů a organizačních forem výuky, aby užívali rozmanitých doplňkových materiálů a prostředků didaktické techniky a aby tak pružně dotvářeli učebnici v soulase se svým individuálním pracovním stylem a se specifickými podmínkami, které autoři učebnic samozřejmě nemohou v celé mnohotvárnosti předvídat.“

Nogová, Bálint (2006, str. 340 - 342) v rámci svého výzkumu hodnocení učebnic stanovili široké spektrum funkcí učebnic ve výchovně-vzdělávacím procesu. K již zmíněným tak doplnili funkci interpretační, transformační, funkce rozvoje osobnosti a schopností (tu sice Jelínek uvádí, ale dále nerozvíjí), funkci sebevzdělávací, funkci kontroly a sebekontroly, funkci integrační a funkci koordinační. Funkcí integrační rozumí autoři „propojení poznatků i z jiných oborů. Zpracování učebnice umožňuje propojení s jinými zdroji – statistickými údaji, doplňkovou literaturou, např. úvodní, motivační texty, poznámky a zajímavosti.“ Kooperační funkcí pak rozumí „propojení i s jinými vzdělávacími médii.

Zpracování učebnice umožňuje efektivní a funkční využití všech prostředků a prezentuje určitý systém, jak využívat všechny doplňující zdroje k vzdělávání.“

Jak ovšem Nogová, Bálint (2006, str. 338) uvádí, funkce učebnic jsou závislé na několika aspektech: na cílové skupině, kurikulární oblasti, druhu učebnice, způsobu, jak chtějí učitelé využívat materiály. Proto se konkrétní funkce učebnic a z nich odvozená kritéria hodnocení liší podle typu učebnice.

2.1.3 Kritéria pro posuzování učebnic

Z jednotlivých funkcí učebnic vycházejí konkrétní kritéria pro jejich posuzování. Nogová, Bálint (2006, str. 340 – 342) sestavili přehled jak funkcí učebnic, tak posuzovacích kritérií.

Informační funkce	Správné odborné termíny, objektivní informace
	Správné vyvážení základního a rozšiřujícího učiva
	Korespondence obrazového materiálu s textem
Interpretační funkce	Stylistická přiměřenost věku
Transformační funkce	Splnění cíle a pokrytí obsahu uvedeného v kurikulárních dokumentech
Motivační funkce	Využití učiva v praxi
	Přiměřenost myšlenkových operací věku žáků
	Zajímavé grafické zpracování
Funkce rozvoje osobnosti	Dodržování společenské korektnosti
Funkce rozvoje schopností	Aplikování poznatků a schopností
	Komplexní systém otázek a úloh
Funkce rozvíjení učebních postupů	Metody prezentování učiva
	Komplexní systém otázek a úloh
Sebevzdělávací funkce	Přiměřené metody, otázky a úkoly
Řídící funkce	Zpracování učiva
Funkce kontroly, sebekontroly	Komplexní systém otázek a úloh tak zpracovaný, aby poskytl zpětnou vazbu
Integrační funkce	Přiměřenost zpracování grafické stránky učebnice
Kooperační funkce	Zpracování učebnice, které zprostředkovává mezipředmětové vztahy

Tab. 1 Funkce a posuzovací kritéria učebnic

N. Mazáčová (2000, str. 6) doplňuje některá další kritéria pro posuzování kvality učebnic, která autorka formuluje už konkrétněji, ale stále je lze zařadit do výše uvedených funkcí učebnic. Do řídicí funkce můžeme zařadit kritérium předjímání možných obtíží žáků, stejně jako to, „nakolik je učebnice založena na samostatném aktivním objevování žáků, nakolik učí samostatně a tvořivě myslet.“ Navíc uvádí kritérium návaznosti učebnic jednoho předmětu mezi ročníky, což souvisí s požadavkem Nogové, Bálinta na sepětí s kurikulárními dokumenty škol.

Nogová, Bálint (2006, str. 343) ve své studii předložili také hierarchické uspořádání kritérií pro hodnocení učebnic. Největší váhu přikládají odborné a věcné správnosti informací. Dalšími vysoce hodnocenými kritérii jsou přiměřené stylistické zpracování textu, propojení se vzdělávacím standardem a soulad s učebními osnovami, rozvíjení základních kompetencí žáka, názorné prezentování obsahu grafickou formou a využitelnost učiva v běžném životě, komplexní systém otázek a úloh.

S tímto hierarchickým uspořádáním částečně korespondují výsledky výzkumu, který proběhl na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity.¹ Sikorová (2002, str. 103) na základě výsledků uvádí těchto pět kritérií, která učitelé na 3. stupni škol považují za stěžejní: odborná úroveň, dostatek cvičení a otázek, struktura kapitol a jejich vzájemné propojení, dostatek doplňkového materiálu a rozmanitost textů a cvičení.

2.1.4 Funkce čítanek

Čítanka jakožto specifický typ učebnice vyžaduje jiné funkce, a tudíž také jiná kritéria pro posuzování. Některé funkce jsou akcentovány (např. funkce interpretační, funkce rozvoje osobnosti a schopností, funkce motivační). To vyplývá z charakteru čítanky jakožto souboru úryvku textů, otázek a úkolů - úkolem žáka je totiž interpretovat texty, pracovat s otázkami a úkoly pod textem. A vzhledem k tomu, že k samostatné práci žáků s texty, úkoly a otázkami dochází mnohdy doma, musíme zvýraznit i funkci sebevzdělávací.

Lederbuchová (2003-2004a, str. 2) formuluje funkce a cíle čítanek takto: „Čítanka by měla výběrem textů, popř. výběrem úryvků z nich, jejich řazením, doprovodnými metatexty,

¹ Výzkum probíhal v rámci výzkumného záměru organizace *Nové možnosti ve vzdělávání učitelů, vychovatelů a žáků pro učící se společnost 21. století*.

obrazovým materiálem, ilustracemi, grafickou úpravou, slovem celou svou strukturou konkretizovat osnovami určené učivo – ve složce poznávací, ve složce dovednostní, komunikační, a ve složce hodnotové či výchovné (především mám na mysli výchovu mravní). Svým obsahem by měla učiteli i žákovi pomoci naplňovat funkce literární výchovy, a to nejen v procesu osvojování učiva: celou svou strukturou by měla žákovi představovat funkce krásné literatury, především její esteticko-funkční potenciál, a v tomto smyslu provokovat a rozvíjet čtenářský zájem žáka, zkvalitňovat jeho čtenářskou kompetenci a utvářet jeho čtenářskou potřebu v souladu s kultivací žákova estetického vkusu.“ Lederbuchová tedy (pokud budeme pracovat s terminologií Nogové, Bálinta, která se nám zdá nejkomplexnější) vyzdvihuje funkce informační, interpretační, transformační, motivační, funkci rozvoje osobnosti i rozvoje schopností. Funkci rozvíjení učebních postupů, sebevzdělávací funkci i řídicí funkci sice Lederbuchová nezmiňuje, ale tyto funkce jsou u čítanek jakožto druhu učebnice samozřejmé.

2.1.5 Kritéria pro posuzování čítanek

Lederbuchová (2003-2004a, str. 3) na základě výše uvedených funkcí čítanek vyvozuje konkrétní kritéria pro posuzování hodnoty čítanek. Autorka sice tato kritéria vztáhla k problematice základěškolských čítanek, od těch středoškolských se však vzhledem ke své specifčnosti příliš neliší.

1. Kritérium umělecké hodnoty textů
2. Kritérium čtenářského zájmu žáka
3. Kritérium čtenářské kompetence žáka
4. Kritérium poznatkové složky učiva
5. Kritérium formativních záměrů
6. Kritérium umělecké kontextovosti
7. Kritérium motivační

Ad 1) Lederbuchová (2003-2004a, str. 3) v rámci tohoto kritéria vyslovuje požadavek uvádění textů klasických, tedy časově prověřených. U textů novějších nabádá ke kritickému pohledu k těmto textům. Texty triviální jsou podle ní přípustné pouze v případě, že slouží k porovnání s texty kvalitními.

Ad 2) U kritéria čtenářského zájmu žáka Lederbuchová uvádí několik tendencí literatury, která je pro žáky 2. stupně ZŠ atraktivní i přínosná. Tyto tendence (tedy „příběhová próza s lineárně vystavěným dějem, jasně určenými charaktery z etického hlediska a s možným humorným hodnocením situací a čtenářsky žádaným happy endem“ (Lederbuchová, 2003-2004a, str. 3) však už nejsou vhodné a přínosné pro žáky středních škol, z tohoto konkrétního požadavku tedy nemůžeme v této práci vycházet. Obecnější požadavek na tematickou, žánrovou a stylistickou přiměřenost věku žáků však zůstává.

Ad 3) K tomuto bodu se vztahuje již komentář k bodu předešlému. Ukázky by měly vycházet ze čtenářských kompetencí žáků dané věkové kategorie, z jejich znalostí, dovedností a zkušeností. Žákovu kompetenci by však texty z důvodu motivace měly mírně převyšovat.

Ad 4) V rámci tohoto kritéria by měla být podle autorky (Lederbuchová, 2003-2004a, str. 4) posuzována jednak žánrová pestrost ukázek, jednak pro tyto žánry zastoupení typických autorů a typických charakteristik. Pro texty určené středoškolským žákům už nemusí být tento postoj tak vyhraněný. Z psychologických profilů adolescentů vyplývá, že mají tendenci posuzovat skutečnosti a realitu černobíle, uchylují se mnohdy k vyhraněným názorům, odmítají výjimky (Vágnerová, 2005, str. 337)². Proto by nebylo z pohledu rozvoje jejich osobnosti vhodné uvádět pouze vzorové texty, ale také texty, které stojí na žánrové či stylistické hranici.

Ad 5) Ukázky by podle autorky (Lederbuchová, 2003-2004a, str. 5) měly žáka formovat, spoluvytvářet jeho osobnost, vztah k hodnotám a mravní výchově. Ukázky by měly nastolovat společenské problémy a provokovat k jejich řešení či aspoň k úvaze nad nimi. Z důvodu budování národní hrdosti by v čítankách podle autorky měly převažovat ukázky

² Vágnerová, 2005, str. 337: „Výjimky a kompromisy odmítají, protože jsou pro ně rušivé. Řád je pro dospívající akceptabilní jen ve své principiální podobě. Dospívající bývají radikální. Radikalismus je jejich obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti. Nejsou ještě tak zralí, aby uměli tolerovat určitou míru nejistoty poznání jako trvalý a neměnitelný stav. Projevem radikalismu je i tendence dospívajících reagovat zkratkovými generalizacemi, které jsou nepřesné nebo dokonce zcela nesmyslné.“

z děl českých. Toto kritérium se vztahuje jak k prostředí základoškolskému, tak i středoškolskému.

Ad 6) Texty by podle autorky měly být doplněny jinými uměleckými díly, jakou jsou ilustrace či reprodukce. Jednak spoluvytvářejí s literárním textem širší pohled na kontextovost daného období vzniku, jednak ale i žáky zaujmou a motivují je k další práci.

Ad 7) Kritérium motivační vyplývá ze všech předešlých kritérií, jejichž míra splnění podněcuje či nepodněcuje žáka k další činnosti či zájem o předmět. Ukázky by měly být vybrány tak, aby žáka podněcovaly k další četbě, aby ho zaujaly. Autorka (Lederbuchová, 2003-2004a, str. 5 – 6) zároveň doporučuje v čítankách uvádět bibliografické údaje, aby si žák mohl knihu v případě zájmu snadněji půjčit nebo koupit. Nutno dodat, že uváděním bibliografických údajů se zároveň žáci naučí, jak s těmito informacemi nakládat, umět je interpretovat i aktivně používat.

Na základě těchto kritérií, která Lederbuchová (2003-2004a) pro základoškolské čítanky stanovila, se tedy tyto čítanky hodnotí a posuzují. Jak ale sama uvádí (2003-2004b, str. 53), tím, že autoři čítanek vždy akcentují jiné funkce literární výchovy, akcentují i jiné funkce svých čítanek. Vznikají tedy čítanky, které se od sebe liší právě svými záměry, a tudíž i svým stylem zpracování a mírou naplnění právě výše uvedených kritérií. V čítankách se také odráží konkrétní koncepce literární výchovy, kterou autor čítanky upřednostňuje.

2.2 Stěžejní problémy při tvorbě čítanek

Na základě výše stanovených kritérií můžeme ustanovit hlavní problémy, které vyvstávají při tvorbě čítanek určených jak pro základní, tak střední školy. V detailním popisu těchto bodů se však budeme soustředit převážně na čítanky určené pro střední školy.

2.2.1 Koncepce – chronologické versus tematické řazení

Koncepce nejen čítanek, ale učebnic všeobecně je důležitým počátečním problémem, pokud tvoříme učebnici. Ta většinou vychází z představy autora o koncepci výuky v hodinách literatury. Koncepce v hodinách výuky literatury v českých školách je dlouholetým diskutovaným tématem. V rámci čítanek můžeme koncepci rozdělit na chronologickou a tematickou (žánrovou). Na základních školách, jak to vyplývá z koncepce výuky, jsou typické pro 6., popř. i 7. ročník čítanky tematicko-žánrové, které zatím nesledují vývoj literatury chronologicky, vybírají z literatury žákům přiměřená témata a žánry, které je mohou zaujmout a na kterých se naučí s texty pracovat. Od 7., popř. 8. ročníku čítanky většinou kopírují už koncepci chronologickou, která od tohoto ročníku nastupuje.

Hana Primusová (1990, str. 466) ve svém článku, ve kterém se zaměřila na řadu čítanek vedenou PhDr. Vladimírem Forstem, CSc. vydanou v letech 1979-1982, zdůrazňuje právě tuto koncepci. Pro 5. a 6. ročník byla v čítance použita koncepce tematicko-žánrová, od 7. ročníku koncepce chronologická. Této koncepci vytýká především nepřiměřenost textů věku žáků: „Musíme doufat, že ve dvanácti až třinácti letech je starší česká literatura a literatura národního obrození přesně to, co může mladého člověka definitivně přivést do řad milovníků literatury.“ Poukazuje na to, že chronologická koncepce nesplňuje jednu z hlavních zásad Komenského, že by se mělo při výuce postupovat od jednoduššího ke složitějšímu.

Také Jaroslav Toman (1997, str. 3) zdůrazňuje pro prepubescentní žáky vhodnost tematicko-žánrového uspořádání ukázek v čítance. Tuto domněnku potvrzuje výzkum z roku 2003, který mapuje užívání čítanek pro 6. ročník na základních školách v ČR. Ilona Pokorná (2005a, str. 24) na základě výsledků konstatuje, že nejužívanější čítanka

(*Čítanka pro 6. ročník ZŠ* od Josefa Soukala) je oblíbená mj. kvůli adekvátním ukázkám a tematickému uspořádání.³ Stejně tak respondenti uváděli u druhé nepoužívanější čítanky *Čítanka 6* od Jany Čenkové a kol. jako jeden z důvodů používání na škole tematické uspořádání.⁴

Také Vladimír Nezkusil (1992-1993, str. 21- 22) zmiňuje svou zkušenost s tím, že si mnoho učitelů stěžuje na násilný přechod z tematicko-žánrové koncepce čítanek 6. ročníku na chronologickou koncepci čítanek 7. ročníku. Problém vidí opět v nepřiměřených textech schopnostem i zájmům žáků. Pro potřeby výuky na druhém stupni tedy navrhuje mnohdy původní staré české texty nahradit jejich adaptacemi. Pro školy střední ale toto už vhodné není.

Pokud se ovšem podíváme na problematiku z pohledu toho, co se od žáků končících devátou třídou očekává, resp. jaké znalosti a dovednosti od nich vyžadují střední školy, na které se hlásí, chronologické pojetí literární výchovy je zde mnohdy žádoucí: „Učitelé postrádají chronologické řazení čítanek, zejména v posledních dvou ročnících základní školy, kdy je nutné připravovat žáky na přijímací zkoušky. Některé střední školy prověřují nejenom jazykové znalosti prostřednictvím rozboru, diktátu či pravopisného cvičení, ale také literární povědomí. Tematicky uspořádané čítanky pak nepomáhají žákům dostatečně si časově uspořádat období, ve kterém spisovatelé žili.“ (Pokorná I., 2005-2006, str. 14)

V tom případě je důležité uvědomit si a stanovit, co se od žáků končících základní školu očekává a požaduje. Pokud totiž budeme sledovat cíl motivovat žáky k četbě a nechat na ně působit literaturu esteticky, zážitkově, potom by prověřování faktografických znalostí nemělo být přípustné.

³ Výsledky výzkumu jsou přístupné v: POKORNÁ, I.: Nejužívanější čítanky pro 6. ročník ZŠ. In: Učitelské noviny. Roč. 108, č. 27, 2005. Str 24 nebo POKORNÁ, I.: Výzkum čítanek pro 6. ročník ZŠ a primu víceletého gymnázia. In: Pedagogická orientace. Roč. 14, č. 2, 2003. Str. 114-119. Do výzkumu se zapojilo 342 škol ze všech krajů České republiky.

⁴ Výsledky výzkumu potvrdil jiný výzkum provedený roku 2002 pod vedením Táni Holasové ve spolupráci s Pedagogickým centrem Praha, která měla k dispozici 266 vyplněných dotazníků od učitelů základních škol. Výsledky potvrzují první trojici nepoužívanějších čítanek pro 6. ročník: J. Soukal (SPN), J. Čenková (Fortuna) a A. Měchurová (Fragment). (HOLASOVÁ T., 2002-2003)

Kolektiv autorů kolem Jany Čeňkové a Heleny Kupcové vytvořil řadu čítanek pro základní školy, které nejsou rozděleny podle ročníků, ale podle žánrů.⁵ Žáci tak po celé čtyři roky pracují se všemi učebnicemi průběžně. Chronologické řazení v rámci jednotlivých žánrů dodrženo není. V čítančích nakladatelství SPN i Fraus pro základní školy je dodrženo jak hledisko tematicko-žánrové, tak i chronologické. Vybírají si totiž témata nebo žánry, které jsou pro určité období typické (např. téma *Krása je v pravdě* pro realismus, *Stíny a tma* pro naturalismus, ale i témata nepojící se s konkrétní dobou či směrem – např. *Pohádky nepohádky*, *O lásce sladké a hořké*).

Za zmínku také stojí *Čítanka textů literárních děl různých žánrů s nápovědou* (autoři Filip Novák, Olga Příborská). Ta je rozdělena do 19 kapitol podle jednotlivých žánrů. V každé jsou uvedeny úryvky většinou ze dvou literárních děl, bez ohledu na dobu vzniku.

Jak ovšem sám Bohuslav Hoffmann ve svém příspěvku o koncepci literární výchovy na základních školách píše, „základní výchozí model by měl akcentovat aspekt žánrový a literárněteoretický, neměl by však být zcela ahistorický“. (1999-2000, str. 191) U literární výchovy na středních školách však už akcentuje význam historického a kontextuálního pohledu na literaturu. Oba koncepty podle něj ovšem nesmí ztrácet svou otevřenost nejen vůči interpretaci děl, ale na středních školách ani vůči kontextu doby, propojenost s jinými uměleckými obory.

Podobný názor zastává Otakar Chaloupka, který na základě formulace cílů literární výchovy na střední škole vysvětluje dlouhodobý rozpor v jejich vnímání. Prvním hlavním cílem je „vybavit studenta určitým kvantem „nástrojů“ interpretace a stimulovat ho k zájmu o četbu, posílit místo čtenářství v celku jeho životních motivací“ (Chaloupka O., 2005-2006, str. 109), druhým cílem literární výchovy by pak mělo být „vybavit studenta určitým kvantem osvojených poznatků o národní i světové literatuře.“ (tamtéž) Upozorňuje na fakt, že „chronologie literárního vývoje není chronologií čtenářskou“ (tamtéž, str. 110), tudíž se oba cíle literární výchovy do jisté míry rozcházejí.

Druhý cíl je zastoupen právě v koncepci chronologické. Ta, jak Chaloupka konstatuje na základě svých analýz (2005-2006, str. 110), je typická pro téměř všechny země, na které se

⁵ Jednotlivé díly jsou řazeny takto: KUPCOVÁ, H. a kol.: *Příběhy: texty k literární výchově pro 6. - 9. ročník ZŠ*. HRABÁKOVÁ a kol.: *Pohádky, báje a mýty: texty k literární výchově pro 6. - 9. ročník ZŠ*. HRABÁKOVÁ a kol.: *Poezie: texty k literární výchově pro 6. - 9. ročník ZŠ*. KUPCOVÁ, H. a kol.: *Drama a dramatická výchova: texty k literární výchově pro 6. - 9. ročník ZŠ*. KUPCOVÁ, H. a kol.: *Malý slovník literárních pojmů a autorů: texty k literární výchově pro 6. - 9. ročník ZŠ* (všechny v nakladatelství Scientia, rok vydání 1994).

zaměřil. I v českém prostředí má velmi silnou tradici. Vytýká jí ovšem silnou nemotivovanost pro žáky. Na základních školách je do jisté míry chronologické hledisko potlačeno ve prospěch pro žáky zajímavějších textů, na škole střední by ovšem podle Chaloupky už nebylo možné včlenit do této koncepce autory málo frekventované a zároveň hůře interpretovatelné.

První cíl, tedy stimulace a motivace žáků k četbě, by byl akcentován spíše v koncepci tematicko-žánrové. Ta vychází vstříc přáním a očekáváním studenta, víc vyhovuje jeho zájmům, protože respektuje jeho psychický vývoj.

Jak sám Chaloupka podotýká, spojit oba cíle do jedné koncepce, která oba cíle vyrovnaně plní, se dosud nepodařilo. (tamtéž, str. 112)

Samozřejmě nelze zaměňovat cíl naukový s chronologickou koncepcí literární výchovy. Spíše jde o to, že v koncepci tematicko-žánrové učitel lépe realizuje motivační a stimulující cíl výuky. Koncepce chronologická nepředpokládá očekávání studentů, tudíž nemůže s touto složkou osobnosti studentů pracovat. Proto se zde lépe realizuje právě cíl naukový.

Ladislava Lederbuchová (2002-2003, str. 68) v této souvislosti upozorňuje na akcentovanou naukovou složku výuky. S textem se podle ní často pracuje metodou teoretického pozorování, text plní funkci jakéhosi potvrzení různých literárních poznatků. Text je tu tedy proto, abychom si na něm ukázali pojmy z literární teorie a znaky literárních směrů, a ne proto, abychom na základě vědomostí o pojmech a směrech analyzovali text a lépe mu porozuměli.

Vladimír Nezkusil (2004-2005, str. 159-161) vedle koncepce chronologické a tematicko-žánrové uvádí také přístup sémioticky-psychologický. Ten je založen na kompromisu obou předešlých. Její realizaci provedli kantoři na Gymnáziu Jana Keplera. V každém ročníku je vybráno několik témat a žánrů, které jsou pak probírány chronologicky. Tato koncepce tedy definitivně neodsuzuje chronologický postup, jen ho usouvztažňuje. V tomto přístupu je dán důraz na literárněteoretický přístup k četbě (např. ve čtvrtém ročníku se studenti věnují vedle ironie a románu také pojetí vypravěče a narativním strukturám).⁶ Nezkusil sám ale u této koncepce přiznává zvýšenou náročnost na učitele i studenty už vzhledem

⁶ O této koncepci více v: ČINÁTL OVÁ, B.: Alternativní koncepce literární výchovy na Gymnáziu Jana Keplera. In: Literární noviny. 2003, r. 14, č. 5, str. 10

k tomu, že se výrazně odlišuje od zavedeného tradičního postupu na českých středních školách.

Pro střední školy však tematické (popř. žánrové) řazení čítanek už běžné není. Už roku 1994 vydalo nakladatelství Fortuna *Čítanku pro život* (autorky Jarmila Nekvapilová, Ilona Gillernová), což je pracovní učebnice českého jazyka a literatury pro rodinné školy. Je rozdělena do deseti kapitol podle jednotlivých témat (např. Kde hledat jistoty; V umění hledám krásu i sebe; Láska je jako kafemlýnek, všechno semele). Kvůli zaměření čítanky na rodinné školy se autorky rozhodly vyrovnat cíl poznatkový s cílem motivačním: „Nenajdete v ní pouze tradiční, ukázkami z uměleckých děl dokládanou literární historii, nýbrž tematicky sestavené kapitoly, v nichž jsou ukázky klíčem ke světu reálnému.“ (Nekvapilová, J. a Gillernová, I., 1994, str. 7)

Kolektiv pod vedením J. Holého a E. Lukeše vydal v roce 1992 v nakladatelství SPN čítanku s názvem *Čítanka české a slovenské literatury pro III. ročník středních škol*, která navazuje na učebnici *Česká literatura 1910 – 1945* (Praha, SPN 1991). V čítance i učebnici je chronologie pouze mírně narušena ve prospěch žánrové koncepce.

Učebnice literatury a výbor textů *Literatura II.* (kolektiv autorek Jaroslava Hrabáková, Helena Kupcová, Anna Stejskalová) se zaměřují na období 19. století, kapitoly jsou řazeny tematicky (Ani labuť ani lůna, V života moři, Přítomnost minulosti, Rozkvetlý smutek). Výbor textů koresponduje s koncepcí učebnice. Tímto tematickým uspořádáním v rámci jednoho období se tak vyhnou mnohdy nejednoznačnému zařazování autorů do jednotlivých literárních směrů. „Literární směry chápeme jako koexistující tendence, jako podobu uchopení námětu, která je velmi individuální, subjektivní, osobitá. Jednotliví autoři nejsou vykládáni jako představitelé směru nebo školy, ale jako samostatné, svébytné osobnosti.“ (HRABÁKOVÁ, Jaroslava; KUPCOVÁ, Helena; STEJSKALOVÁ, Anna, 2001, str. 7)

Čítanka pro učební obory SOU Josefa Soukala není řazena chronologicky. Je rozdělena do osmi kapitol, v nichž spolu texty souvisí tematicky, resp. žánrově.

Čistě tematicky uspořádanou čítanku pak reprezentuje *Milostná čítanka* (uspořádal Z. K. Slabý). Ta obsahuje pouze milostnou poezii – světovou i českou z různých období, chronologie zda naprosto chybí, není jasný vztah mezi jednotlivými texty. Vypadá to, že jsou za sebou uspořádány čistě náhodně.

2.2.2 Následnost v ročnících

Pro ředitele a učitele, kteří vybírají čítanky do svých škol, je právě při výběru důležitá nejen koncepce učebnic, ale také návaznost, tedy to, zda čítanky na sebe navazují v jednotlivých ročnících, zda vůbec je čítanková řada určena pro všechny ročníky školy, nebo zda čítanka tvoří samostatnou část.

Pro 2. stupeň základních škol je typické rozdělení učebnic do čtyř dílů, které kopírují učební plán jednotlivých ročníků. Jednu z výjimek tvoří čítanky autorů pod vedením Kupcové a Hrabákové, které jsou děleny žánrově a které mají sloužit žákům po celé čtyři roky.

Pro střední školy je řada čtyř dílů čítanky také velmi častá. Jiné uspořádání tvoří čítanky určené pro jiné typy středních škol. Zde je totiž obsah učiva mnohem menší, proto si mohou tvůrci učebnic mnohdy dovolit vydat pouze jeden díl čítanky, který je pak určen pro celé studium (např. *Čítanka pro učně* Otakara Mališe, *Čítanka pro učební obory SOU* Josefa Soukala). Někdy jsou čítanky rozděleny do dvou dílů (např. *Čítanka pro život* Jarmily Nekvapilové a Ilony Gillernové, čítanky nakladatelství Rubico od autorů A. Bauera a J. Vrajové).

Rozdělení čítanek do čtyř dílů má své nesporné výhody. Toto uspořádání je mnohem přehlednější, studenti vědí, který díl se zrovna používá, který si mají pořídit. Jednotlivé díly na sebe navazují, protože ucelenou řadu většinou tvoří stejný kolektiv autorů či stejný autor. Mají tedy stejnou koncepci, stejnou strukturu, podobnou náročnost, stejnou grafickou úpravu. Někdy se ovšem stává, že náročnost v postupujících ročnících není zvyšující se. Tento názor sdílí Ilona Pokorná, která prováděla výzkum užívání čítanek na druhém stupni základních škol: „Předpokládá se, že na sebe budou (jednotlivé díly) logicky navazovat, vzájemně se doplňovat a postupně zvyšovat nároky na čtenáře. Podle názoru respondentů však postupně s vyššími ročníky kvalita klesá a čítanka, která se pro žáky šesté třídy jeví jako dobře zpracovaná, často nedosahuje stejné úrovně pro třídu sedmou, osmou, devátou.“ (Pokorná I., 2005-2006, str. 13) Právě ucelená čítanková řada pro všechny ročníky byla jedním z hlavních kritérií, podle kterých respondenti výzkumu užívali dané čítanky.

Také N. Mazáčová (2000, str. 6) uvádí jako jedno z hodnoticích kritérií při výběru učebnic do škol posouzení návaznosti na další učebnice a materiály téhož předmětu i návaznost mezi ročníky.

2.2.3 Výběr autorů a reprezentativnost textů

Pokud autor čítanky zvolí vyhovující koncepci, zamyslí se nad výběrem autorů, které do čítanky zařadí. Může stát před dilematem, zda zařadit autory notoricky známé, kteří vyhovují školním kurikulárním dokumentům, které by měl student umět k úspěšnému zvládnutí maturitní zkoušky, nebo zda čítanka může uvést i autory, kteří jsou nad rámec kurikulárních dokumentů i kánonu doporučené četby. Zároveň se nabízí otázka, zda by měla čítanka obsahovat pouze texty klasické, texty krásné literatury, nebo zda by pro jisté účely mohly zahrnovat i texty brakové.

V rozhovoru dr. Zdeňka Vykopala CSc. s ředitelem Výzkumného ústavu pedagogického dr. Jaroslavem Jeřábkem, CSc. a dr. Danou Zemanovou se Z. Vykopal vyjadřuje k otázce výběru spisovatelů tak, že by měli být spisovatelé posuzováni „z hlediska společenského, respektive literárního vývoje. Ale do jaké šířky na základní škole jít, aby to nebylo formální?“ (Primusová, 1990b, str. 592) Dr. Dana Zemanová zastává názor, že výběr autorů v čítankách by měl být spíše inspirací, prostředek pro získání žáků pro četbu, tudíž by se měla vybírat díla čtenářsky lákavá. (tamtéž)

Zde už musíme posuzovat výběr autorů a textů jinak na základní a střední škole. Cílem literární výchovy na základních školách „není studium literatury ani znalost literární historie (to je ve větší míře obsahem literatury na SŠ), ale v převážné míře rozvíjení motivace k četbě a zájmu o kulturu vůbec. Poznatková rovina v LV na ZŠ nemá tedy smysl cílový, ale výhradně funkční.“ (Kohout K., 1993) Tomu by pak měl odpovídat výběr autorů a textů v čítankách tak, aby žáky motivoval k další četbě a rozvíjel jejich čtenářské kompetence. „Z uvedeného plyne, že čítanky musí obsahovat texty jednodušší (poutavé, atraktivní), i náročnější a v dostatečném počtu, aby učitel i žáci měli možnost výběru. Kritériem výběru musí být též požadavek vybírat díla podle jejich současné čtivosti – mají-li co říci dnešnímu čtenáři – nikoli díla pouze dobově významná.“ (tamtéž, str. 118)

Jiná je situace na středních školách. Primárním cílem literární výchovy zde není jen motivace studentů k četbě a rozvíjení čtenářských kompetencí a osobnosti studenta

(tj. výchovná složka)⁷, ale také zprostředkování informací nutných pro správnou interpretaci děl (tj. nauková složka)⁸. Obě složky by měly být ve výuce v harmonickém a vyváženém vztahu, měly by se doplňovat. (Nezkusil, 2004, str. 12) Nezkusil zároveň také upozorňuje na časté přeceňování naukové složky.

Z tohoto pojetí cíle literární výchovy na středních školách vyplývá, že texty v čítankách by měly žáky nejen motivovat a formovat, ale také by jim měly zprostředkovat znalosti o literatuře, tzn. měly by být zástupnými typickými ukázkami pro jednotlivá historická období, pro jednotlivé literární směry i jednotlivé autory. Někdy pak bývá absentující typizace textů čítankám vytýkána: „Autoři se snaží spíš prezentovat svou čtenářskou vyspělost a originalitu, než aby sloužili žákům a přinášeli ukázky pro jednotlivé autory nejtypičtější a čtenářské obci nejznámější. (...) Nedávno jsme s kolegyněmi hledaly Vrchlického *Za trochu lásky*. Marně. Víím, kterási z čítanek pro ZŠ ji obsahuje, ale z celé třídy si na to, že ji kdysi četli, vzpomněla jedna jediná žákyně. Přitom jen těžko lze najít známější a pro autora příznačnější text, než je tento.“ (Jarocká H., 2001-2002, str. 24)

Výstižně to shrnuli Jana Bartůňková a Jiří Zeman. Čítanka by podle nich měla najít vhodný střed mezi právě tou naukovou a výchovnou složkou výuky, tedy mezi literární výchovou a literárním vzděláním. „Ukázky by měly poskytovat možnosti pro zprostředkování určitých informací věcného charakteru (literárněteoretických, literárněhistorických, jazykově stylistických aj.), pro vytváření postojů a dovedností (např. analyticko-syntetických interpretačních dovedností). Měly by také splňovat požadavek reprezentativnosti literárních, stylistických i jazykových konvencí ve vztahu k celku textu a k ostatním dílům autora i ve vztahu k literárnímu kontextu. (...) Měly by však být i dostatečně zajímavé – a tím i motivující.“ (Bartůňková J., Zeman J., 1992-1993, str. 97)

⁷ V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2005, str. 21) je výchovná složka výuky formulována takto: „Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.“

⁸ V *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (2007, str. 15) je nauková složka výuky literární výchovy formulována v očekávaných výstupech, kdy žák „při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech“. Dále „vystihne podstatné rysy základních period vývoje české i světové literatury, významných uměleckých směrů, uvede jejich představitele a charakterizuje a interpretuje jejich přínos pro vývoj literatury a literárního myšlení“.

Stěžejními texty v čítankách obecně by měly být samozřejmě texty umělecky hodnotné. „Literární výchova na SŠ má utvářet žákově vědomí o národní literatuře hlavně jako vědomí o nadčasových uměleckých hodnotách, které se potvrzují v napětí estetických kritérií historických a současných, má vést žáka k vlastnímu estetickému hodnocení literatury, má rozvíjet kritické čtenářství. A zde nastupuje didaktická zásada pozitivního příkladu – utvářet žákův estetický vkus lze jen jeho čtenářským stykem s umělecky hodnotnými texty, takovými, které jsou navíc svou povahou blízké životní a čtenářské zkušenosti adolescenta.“ (Lederbuchová L., 1992-1993, str. 191)

Zároveň ale Lederbuchová připouští určitou funkci brakových textů v literární výchově. Podle ní lze právě na takovýchto textech žákům ilustrovat kontrast mezi umělecky hodnotnou a brakovou literaturou: „Kýč jako kýč žákovi představený je důležitým prostředkem pro jeho orientaci v estetických hodnotách a v utváření vědomí estetické normy, pro jeho estetický vkus. Navíc je dnes otázka literárního kýče aktuální v souvislosti se stále častější nabídkou literárního braku na knižních pultech.“ (tamtéž)

2.2.4 Zařazení neliterárních textů

Další otázkou pro tvůrce čítanek je, zda zařadit do učebnice jen texty literární beletristické, či zda zařadit i texty sekundární či neliterární – na mysli máme různé kritiky, medailony o autorech, citáty, korespondenci či rozhovory. Přitom tyto sekundární texty bývají mnohdy vítány.

Čítanka světové literatury Otakara Mališe obsahuje texty nejen beletristické, ale také texty z historických, filozofických či teologických děl, které dotvářejí představu o myšlení v dané době. Ukázky autor doplňuje faktografiemi, úryvky v původním jazyce a reprodukcemi významných výtvarných děl. Dobovou představu také dotvářejí rozhovory se specialisty na danou problematiku, což jinou formou zprostředkovává studentům nové informace, které zároveň pocházejí z jiného zdroje než od autora učebnice nebo od učitele. Podobnou metodu zvolil Otakar Mališ ve své *Čítance pro učně*, kde některé texty také doplnil rozhovory se spisovateli.

Také již zmiňovaná tematická *Čítanka pro život* zařazuje nejen texty krásné literatury, ale také texty věcné (Koudelková, 1995, str. 16).

Velmi přínosné a efektivní se pak jeví obzvláště zařazení literárních kritik. Student si tak uvědomí, že každé literární dílo vyšlo v určité době, za určitých společenských podmínek, bylo určitým způsobem čtenářskou obcí vnímáno a reflektováno, bylo na něj určitým způsobem reagováno. Student má možnost porovnat své vnímání díla s vnímáním literárního kritika, utvrdit si ho nebo ho pod tíhou pádných argumentů upravit. Zároveň se student naučí posuzovat literární díla podle určitých kritérií. Sám se na základě zkušeností s hodnotnými literárními kritikami naučí kritiky psát.

V tom se shodujeme s názorem Ladislavy Lederbuchové (1991-1992, str. 191), která vyzdvihuje právě tento aspekt na učebnici Jiřího Holého *Česká literatura 1910-1945*: „Dílčí závěry svého výkladu místy autor dokládá i krátkými vstupy myšlenek dobové literární kritiky. Nabízí tak žákovi možnost představy dobové recepce literatury. V tomto smyslu nelze také chápat oddíl Myšlení o literatuře a umění jako samoučelný, jako „záplavu jmen“, o niž většina studentů nejvíce přiléhavě zájem, (...) ale jako příležitost usouvztažnit literární tvorbu s její dobovou odbornou reflexí.“

Čítanka moderní slovenské literatury pro střední školy od autorské dvojice Antona Baláže a Vladimíra Petříka obsahuje pro lepší orientaci v nepříliš známé pro nás už dnes světové literatuře krátké medailony spisovatelů i jejich citáty. „Autoři publikace zde vhodně volili zejména citáty vztahující se k tvorbě či ke spisovatelskému povolání.“ (Nováková A., 2004, str. 238)

Čítanka by tedy podle nás neměla být pouze antologií textů krásné literatury. Protože pouze texty krásné literatury svět literatury netvoří. K tomuto světu náleží také texty, které s těmi původními souvisí, které na ně reagují, které je dotvářejí či vysvětlují, které na ně reagují a hodnotí je. Těžko si dnes dokážeme představit plnohodnotnou reflexi a interpretaci Babičky Boženy Němcové, pokud neznáme její korespondenci z období, kdy toto dílo vznikalo.

Co se týče medailonů spisovatelů v čítankách, jsou na místě podle nás pouze v případě, pokud k čítance nebyla zamýšlena učebnice literatury, kterou by čítanka doplňovala. Tam by totiž jakýkoliv výklad byl nadbytečný. Druhým odůvodněným případem může být záměr, kdy student má pracovat současně s textem literárním i neliterárním.

2.2.5 Délka textů

Po výběru spisovatelů a vhodnosti textů se autor čítanky zamýšlí převážně u delších textů nad tím, zda v čítance uvést celý text (např. kapitolu z knihy nebo ucelenou část), či zda postačí pouze jedna nebo dvě strany textu.

Autoři čítanek se v tomto celkem rozcházejí. U čítanek pro první, ostatně i pro druhý stupeň základních škol jsou obvyklé kratší texty, které vycházejí ze čtenářských kompetencí žáků. „Velkou výhodu stran celistvosti mají v tomto případě texty veršované, ovšem s těmi, jak víme, se musí zase šetřit z hlediska nácviku dovednosti čtení, i kvůli ne přílišné atraktivnosti pro dětského čtenáře, bažícího víc po dynamice příběhu atp.“ (Gebhartová, 1996, str. 58) Na středních školách jsou však čtenářské kompetence studentů na jiné úrovni, proto si autoři mohou dovolit zařadit i texty mnohem delší.

I sami autoři čítanek pro střední školy se v délce textů velmi liší. Zde musíme tudíž vycházet opět z cíle, který text v čítankách ve výuce (a nejen v ní) plní. Pokud vybrané texty slouží pouze pro práci v hodinách literární výchovy a slouží k tomu, aby na nich učitel ilustroval určité literární postupy či postupy konkrétních literárních směrů či přímo spisovatelů, stačí texty kratší – plní vlastně ilustrativní funkci. Pokud však cílem ukázek je motivovat studenty k další četbě, ukázat text jakožto ucelený komunikát, který plní vlastní funkce, poté jsou vhodnější texty delší. Ty mají výhodu v tom, že se student více začte do textu, že ho bude více zajímat, jak dílo pokračuje, sám si ho pak může obstarat a přečíst celé. Nevýhodou těchto delších textů je to, že málokdy se podaří vyčlenit v rámci hodiny literární výchovy tolik času, aby studenti přečetli celou dlouhou ukázkou, mnohdy je pak na jejich uvážení, zda si text doma dočtou či nikoliv. Z tohoto přístupu také vychází B. Hoffmann ve své řadě čítanek *Literatura – výběr textů, interpretace, literární teorie*: „Důraz klademe na uměleckou hodnotu textů a reprezentativnost pro určitý umělecký směr, autora žánr apod., nikoliv tedy na mimouměleckou účelovost výchovnou či ilustrativnost vzdělávací. Proto také dáváme někdy přednost delším ukázkám, i když tak vzniká značné napětí mezi tímto čtenářsky-uměleckým záměrem a rozsahem učebnice. V mnoha případech pak nezbývá než doufat, že čtenář – inspirován ukázkou – si celý text dočte, z vlastní iniciativy a hlavně vnitřní potřeby.“ (Hoffmann, 1999, str. 11)

Stejně tak kolektiv autorek Hrabáková, Kupcová, Stejskalová zařadil do své čítanky *Literatura II. – výběr textů, interpretace, literární teorie* texty dlouhé až pět stran, což je

ovšem dáno cílem ukázek. Ty mají podle autorek sloužit především jako podnět k zamyšlení, k diskuzi, pro konfrontaci. Tento cíl ovšem logicky vychází z tematické koncepce čítanky. Delší texty tedy slouží pro „vžití se do situace“, pro pochopení jednání postav, pro následné reakce studentů a jejich diskuzi (Hrabáková, Kupcová, Stejskalová, 2007, str. 11).

Naproti tomu pracovní sešity nakladatelství Didaktis obsahují ukázky dlouhé pouze několik odstavců, které jsou ale na druhou stranu vybrány vhodně a reprezentativně. Nejspíše tato délka textů souvisí s tím, že čítanka je určena primárně pro střední odborné školy.

Také Vladimír Prokop zařadil do svých čítanek texty spíše kratší, aby zapadaly do časové dotace literární výchovy na středních školách (Prokop Vl., 1999a, str. 1).

Naopak pokud je ukázka příliš krátká (jedná se spíše o poezii), je ve většině čítanek vybráno více ukázek tak, aby si student udělal komplexnější představu o stylu psaní daného spisovatele či o typických znacích daného literárního směru nebo období.

Každopádně jednu zásadu mají autoři čítanek společnou – ukázka by měla tvořit ucelenou část.

2.2.6 Úkoly a otázky pod textem

Úkoly a otázky patří podle Zujeva (1986, str. 113) v rámci struktury učebního textu do mimotextové složky, konkrétně do aparátu organizace osvojování učiva. Jejich funkcí je upevňování vědomostí žáka (reprodukce a systematizace), osvojení si metody logického myšlení a zkušenosti z tvořivé činnosti (tedy metody analýza, syntéza, porovnání, zevšeobecňování a hodnocení) a zároveň uplatňovat nabyté vědomosti např. při psaní práce na nějaké téma (Zujev, 1986, str. 154).

Na to, zda mají být v čítankách za jednotlivými ukázkami zařazeny otázky a úkoly k nim, se názory liší. Někteří autoři se přiklánějí k tomu názoru, že otázky a úkoly za textem ulehčují práci učiteli a zároveň žákům, kteří se mohou k otázkám vracet a přečíst si je znovu, pokud jim hned neporozumí. (Pokorná, 2003, str. 118) Zároveň jsou otázky a úkoly k textům vhodné tam, kde se počítá se samostatnou prací studentů, ať už doma nebo ve škole.

Na druhou stranu se mnozí autoři čítanek přiklánějí k jiné možnosti – otázky a úkoly eliminují ve prospěch invence učitelů samotných. Lederbuchová vyzdvihuje na *Čítance české a slovenské literatury pro III. ročník středních škol* od kolektivu kolem J. Holého právě fakt, že čítance „chybí didaktický návod, jak s nimi (texty) ve škole pracovat (...). Posiluje se tak didaktická kompetence učitele, který je může využít podle svých představ.“ (Lederbuchová, 1992-1993, str. 192) Rovněž kolektiv autorek kolem Jany Čenkové a Jaroslavy Hrabákové vytvořil antologie textů pro střední školy, do nichž tento didaktický aparát není zahrnut. „Smyslem výběru je zkvalitnit komunikaci učitel-žák, žák-učitel, a v širším významu i mezilidskou, zaměřit se na čtenářskou konkretizaci textu v určitém prostředí i okamžiku, která nemůže být ani definitivní, ani ukončená a uzavřená. Upouštíme proto záměrně od komplementárních didaktických textů (otázky a úkoly), protože ty v minulosti nepříliš dávno směřovaly k pomyslné „jednotnosti“ interpretace s absurdním cílem, aby se ve stejném okamžiku daném závaznými osnovami stejným způsobem probíral stejný text. Smysl práce s textem spatřujeme v nenormativní otevřené interpretaci, ve výchově k literatuře, v dobrodružství poznání i prvcích hravé kreativity.“ (Kupcová, 1992-1993, str. 73)

Jakýmsi kompromisem mezi těmito dvěma názory se nám zdá pojetí Vladimíra Nezkusila u jeho řady učebnic *Úvod do světa literatury*, která je určena pro 2. stupeň základních škol. Otázky a úkoly nejsou uvedeny za každým textem, ale až na závěr kapitoly. Cílem je hledat mezi jednotlivými texty souvislosti a vztahy. „Náměty k úvahám a činnostem by neměly svádět k tomu, aby je uživatelé učebnice přijímali jen jako určité pokyny k určitým textům. Měly by působit spíše jako celek, který je uspořádán v duchu určité filozofie přístupu k umělecké souvislosti: Aby splnily svůj účel, měly by inspirovat hlavně svým souhrnným směřováním.“ (Nezkusil, 1992-1993, str. 26-27) Stejnou koncepci z řad středoškolských čítanek zastávají čítanky autorky Věry Martinkové.

Otázky vztahující se ať už k jednotlivým textům nebo k souboru textů by neměly jen prověřovat znalosti a porozumění textu, ale žáky nabádat k jejich hodnocení a analýze. „Podle Bloomovy taxonomie dovedností myšlení vyžadují hodnocení, syntéza a analýza myšlení na složitější a „vyšší“ úrovni. Otázky žádající aplikaci, porozumění a znalost vyžadují myšlení na jednodušší, a tím na „nižší“ úrovni. Účinnou strategií kladení otázek je dávat je v pořadí vyžadujícím od žáků postupně náročnější kognitivní výkony: postupovat od jednoduchých otázek, vyžadujících prostou znalost a vybavení, přes otázky vyžadující porozumění a vysvětlení a pak aplikaci, dále analýzu, syntézu a hodnocení. To

často znamená postupovat od popisných otázek „Co?“ a „Jak?“ k otázkám typu „Proč?“ a „K čemu?“, které vyžadují složitější odpověď. Dobrá otázka zapadá do posloupnosti, která klade stále vyšší a přitom produktivní nároky na učení. Nabízí žákům vzor takových produktivních otázek, které mohou klást sami sobě a druhým.“ (Fisher, 1997, str. 30-31)

2.2.7 Grafická stránka

Grafickou složku učebnic zařazujeme podle Zujeva (1986, str. 113) do mimotextové složky. Zařadili bychom sem nejen ilustrační materiál, ale také orientační aparát (tj. rejstřík, obsah, signály, bibliografie, živé záhlaví, ...).

Podle Průchy (2009c, str. 278-279) zařazujeme obrazové komponenty do aparátu prezentace učiva, grafické symboly vyznačující určité části textu a užití jiné barvy a zvláštního písma pro určité části textu do aparátu řídicího učení. Obsah učebnice, členění učebnice, marginálie a rejstřík do aparátu orientačního.

Podle Nogové, Bálinta (2006, str. 340-342) přiřazujeme obrazovému materiálu a grafickému zpracování textu funkci motivační.

Grafická složka učebnic se stává jedním ze základních kritérií pro posuzování jejich kvality. Uvádí to jak Nogová, Bálint, tak i Mazáčová (2000, str. 6). Mnohdy se ovšem záměr autora čítanky nevydaří. „Někdy do autorského záměru negativně zasáhne zájem nakladatelství, které požaduje v souvislosti s nízkou výrobní cenou co nejmenší rozsah čítanky, např. sešitové vydání bez ilustrací nebo jen s omezeným množstvím černobílých ilustrací.“ (Lederbuchová, 2003-2004b, str. 7)

Ilustrace podle Zujeva neexistují v textu izolovaně. „Jsou v úzkém vztahu s jinými prvky učebnice, tvoří nezbytnou součást.“ (1986, str. 154) Ilustrace jsou chápány jako prvek, který se podřizuje textu: „Jeho úlohou je pomáhat při jeho osvojování nebo dokonce i nahrazovat materiál, který v textu chybí.“ (tamtéž)

Nedostatečně propracovaná grafická složka čítanek bývá autorům vytýkána, jako například *Čítance moderní slovenské literatury pro střední školy*: „Z didaktického hlediska lze publikaci vytknout rovněž drobné písmo a nedostatek textových orientátorů.“ (Nováková, 2004, str. 238)

Na druhé straně není možné složku grafickou přeceňovat. „Podstatný význam spočívá ve vymezení didaktické funkce ilustrací v učebnicích. Především jejich účelnost, jež by byla přiměřená naukovému typu učebnice, a to důsledně v soulase s psychologickými zákonitostmi pochodu učení.“ (Strnad, 2002, str. 96) Autor vyzdvihuje význam výtvarné složky učebnic, ale na druhé straně varuje před jejím zneužíváním. „Hlavní zásadou grafického a ilustračního umění v učebnicích je uměřenost. Je to vlastnost projevující se v kvalitě a v kvantitě obrazového doprovodu knihy, v úměrnosti ve volbě prostředků. (...) Mnoho ilustrací a grafických úprav na jedné stránce zatemní mysl učiva a otupí zájem. (...) Také přílišná pestrobarevnost ilustrací, sytost barev vede často k nevšímavosti a zevšednění.“ (tamtéž)

Mnohé čítanky bývají kromě ilustrací doplněny také o značení základního a doplňujícího učiva, textové orientátory i různé vysvětlivky pod texty (výslovnost cizích jmen a slov, vysvětlení cizích slov). Zde se názory na vysvětlivky také liší. Někteří autoři je zařazují z toho důvodu, aby studenti cizí slova správně vyslovovali a používali (např. v *Čítance pro učně* O. Mališe, *Čítance české a slovenské literatury pro III. ročník středních škol* J. Holého). Jiní naopak spoléhají na to, že jsou studenti motivováni najít si vysvětlení jim neznámých slov nebo výslovnost cizích slov v jiných příručkách.

2.2.8 Metodická příručka

Podle *Pedagogického slovníku* (2009a) je metodická příručka definována jako „součást pomocných materiálů pro učitele, návod, jak pracovat se žáky v určitém předmětu nebo ročníku (ročnících), jak pracovat s učebními osnovami, učebnicí, učebními pomůckami.“

Metodické příručky (neboli knihy pro učitele) tedy pomáhají učiteli porozumět struktuře učebnic, ale i radí, jak s učebnicí pracovat, přináší rozšiřující otázky a úkoly, nápady do výuky, formulují vzdělávací cíle textů a úkolů a mnohdy přináší i správné řešení k otázkám v učebnici, ne však vždy. „K rozboru jednotlivých učebnic jsme připojily i řešení některých úkolů z učebnic. Záměrně není klíč kompletní: jednak proto, že mnohé úkoly mohou mít různá, často individuální řešení, ale i proto, že nás varují zahraniční zkušenosti s příliš dokonalými a řešenými materiály k výuce. Mohlo by se objevit např. nebezpečí příliš zautomatizované práce, možnost opisování výsledků z metodického průvodce, ztráta tvůrčího potenciálu učitelů i žáků.“ (Martinková, 1991, str. 6)

3. Koncepce vlastních kapitol čítanky

Většina čítanek pro střední školy na českém trhu je řazena chronologicky. Uvedli jsme již, že některé jsou řazeny tematicky, popř. žánrově. Některé jsou zaměřeny spíše na výklad literární teorie a historie, některé na interpretaci textů a souvislostí.

Do této práce jsme vybrali dvě kapitoly, na kterých ukážeme jednu z možností, jak je možno středoškolské čítanky koncipovat.

3.1 Obecná struktura kapitol

3.1.1 Řazení

Pro naše dvě kapitoly čítanky použijeme řazení tematické, následně teprve literárněhistorické, resp. literárněteoretické. Toto řazení totiž více zohledňuje požadavky *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*, kdy jeden z očekávaných výstupů absolventa gymnaziálního vzdělávání v oblasti Literární komunikace je: „Žák při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech.“ (2007, str. 14) Zároveň „žák postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.“ (tamtéž)

Také při hodnocení výkonu studenta u státní maturitní zkoušky z předmětu Český jazyk a literatura se u vyšší obtížnosti zohledňuje jeho schopnost posuzovat texty v souvislostech nejenom k historickému kontextu a společenskému pozadí, ale také k jiným textům (konkrétně u maturitní zkoušky v souvislostech k neliterárním textům). Proto v těchto kapitolách procvičujeme schopnost posuzovat a porovnávat.

K formulaci témat kapitol nám pomůže termín vypůjčený z koncepce Kritického myšlení, a to velké myšlenky (popř. nosné myšlenky).

3.1.1.1 Velké myšlenky

Velké myšlenky „vyslovují nějaký obecně platný soud nad pojmy a jevy. Tvrdí, že mezi pojmy či významnými jevy je určitá hlubší souvislost, a pojmenovává ji či vysvětluje. Je důležité, že porozuměním velké myšlenky se člověku vždy otevírá vhled do podstaty věcí, do zásadních souvislostí.“ (Hausenblas, 2006b, str. 41) Je to tedy jistá generalizace, „vážné a podstatné tvrzení o pojmech“. (Hausenblas, 2006a, str. 47)

Hana Košťálová v publikaci *Školní vzdělávací program krok za krokem* uvádí výhody velkých (nosných) myšlenek i střešních pojmů. Zmiňuje jednak možnost využití nosných myšlenek v mezioborových souvislostech a v problémové výuce, jednak také jejich využitelnost do života studentů mimo školu:

„Ty skutečně nosné myšlenky jsou neoborové. Nejsou ve výuce určeny k dovykládání učitelem, ale k probádání žáky. (...) Střešní pojmy a nosné myšlenky reprezentují ve výuce to, čemu by měl každý žák porozumět natolik, že i když bude za branou školy, bude mu toto porozumění pomáhat dešifrovat svět kolem něho, vřazovat nové jevy do stávajícího porozumění, rozhodovat se o významu nových zkušeností, identifikovat vzájemné vztahy a jejich důsledky, bude mu to pomáhat ve vlastním rozhodování a při přijímání odpovědnosti za svět kolem něho.“ (Košťálová, 2007-2008, str. 1)

V rámci této práce vycházíme z tzv. velkých myšlenek proto, aby studenti byli schopni nejen interpretovat daný text po rovině morfologické, syntaktické, literárněteoretické i literárněhistorické, ale také aby byli schopni porovnávat jednotlivé texty mezi sebou a hledat mezi nimi souvislosti a společné rysy.

Pro tuto práci jsme vybrali dvě velké myšlenky, na kterých postavíme jednotlivé ukázky z literárních děl a další práci s nimi. Jsou to „*Ve ztvárnění mateřského vztahu se odráží smýšlení společnosti té doby*“ a „*Dubito ergo cogito. Cogito ergo sum. Pochybuji, tedy myslím. Myslím, tedy jsem.*“

3.1.2 Bližší struktura kapitol

Obě kapitoly čítanky jsou rozděleny do tří částí. První kapitola navazuje částečně na chronologickou koncepci, proto je rozdělena na tři historická období, v nichž se dané téma odráží. Druhá kapitola navazuje spíše na koncepci literárně teoretickou, proto je rozdělena tři oblastí literární teorie.

Každá část obsahuje úryvky z dvou, popř. tří literárních děl, a zároveň minimálně z jednoho neliterárního díla vztahujícího se ke zvolenému zadání.

Na začátku obou kapitol předkládáme motivační obrázek, který má za úkol studenty uvést do tématu a pomocí vizuální složky je jednak motivovat, jednak v nich vyvolat určitý postoj k tématu.

Samozřejmě jsme si vědomi mnoha dalších českých i světových významných literárních děl, která do tohoto tématu spadají, nicméně pro didaktické účely jsme byli nuceni vybrat pouze některá z nich, na nichž daný přístup k textům ilustrujeme.

Následují tři tematické části, a to Mýtus, Český romantismus a Odraz 2. světové války. Do každé této části jsou zahrnuty ukázky ze dvou, resp. tří literárních děl, ke kterým se vztahují na konci každé části otázky a úkoly. Ty jsou zaměřeny jednak na tematiku textů, na pochopení jejich smyslu, dále na porovnání textů a na jejich podrobnější literárněhistorickou i literárně teoretickou analýzu.

Pochopení celé problematiky prověřují otázky a úkoly na konci celé kapitoly, a to opět porovnáváním, tentokrát ovšem napříč vybranými historickými obdobími, popř. literárně teoretickými složkami.

Otázky a úkoly k textům jsou zaměřeny na prohlubování čtenářské gramotnosti tak, jak je definována ve sborníku České školní inspekce *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*.⁹ Podle jednotlivých úrovní čtenářské gramotnosti počítáme již u studentů s osvojením složek vztah ke čtení a doslovné porozumění, procvičována je pak především složka vysuzování, tedy „čtenářsky gramotný člověk umí vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzuje (kriticky hodnotí) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů“, a následná aplikace do čtenářova života a rozvoje jeho osobnosti.

⁹ sborník ke stažení na:

<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>

V jazyku Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů tedy upřednostňujeme spíše otázky s cílem na vyšší úrovni, tedy porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení (Fisher, 1997, str. 30). Ovšem uvědomujeme si, že k mnohým vede cesta přes méně náročné postupy, což musíme v práci zohlednit.

Celkově jsou otázky a úkoly koncipovány pouze rámcově. To znamená, že nastiňují možnou práci s texty. Smyslem této práce není formulování rejstříku všech možných zadání, ale návrh jakéhosi návodu k tomu, jak pracovat jak s jednotlivými texty, tak s několika texty najednou.

Vzhledem k celkové struktuře kapitoly a obzvláště její intertextovosti jsou pro práci předpokládány určité vstupní znalosti studentů. Proto doporučujeme pracovat s tímto učebním materiálem ve vyšších ročnících střední školy. Zároveň vzhledem k porušování chronologického řazení textů, které je v českém školství obvyklé, doporučujeme pracovat s těmito kapitolami ve výběrových seminářích literární výchovy, popř. v průřezových hodinách.

3.1.3 Následnost v ročnících

V minulých kapitolách jsme se zmínili o výhodách jak čítanek řazených podle jednotlivých ročníků, tak čítanek řazených napříč ročníky. Čítanek pro střední školy řazených po ročnících je na českém trhu velké množství. Většinou jsou řazeny chronologicky, aby reflektovaly chronologické řazení učiva, které je na českých školách nejrozšířenějším modelem. Čítanky, které jsou uspořádány napříč ročníky, zde, stejně jako tematicky či literárněteoreticky koncipovaná výuka literární výchovy na středních školách, jsou už méně běžné.

V praxi většiny českých středních škol by proto tento typ čítanek byl využitelný buď k občasným průřezovým hodinám, nebo k nadstandardním seminářům literární výchovy. Zároveň je vhodnější pro vyšší ročníky středních škol, kdy se už u studentů předpokládá jak základní literárněteoretický, tak literárněhistorický i společenský vědomostní základ, který umožní studentům tyto texty vhodně interpretovat.

Naším cílem není suplovat funkci čistě chronologicky uspořádaných čítanek.

3.1.4 Výběr autorů a reprezentativnost textů

Do našich kapitol jsme vybrali autory, kteří jsou pro studenty známí, o kterých už získali základní vstupní informace, nebo o kterých naleznou tyto informace ve svých učebnicích literární výchovy. To stejné platí pro vybrané ukázky. Jedná se tedy o autory a díla patřící většinou do kánonu literatury (s výjimkou Jáкова Iháře od Jurka Beckera, který však patří mezi významná díla německé literatury).

3.1.5 Zařazení neliterárních textů

Uvědomujeme si důležitost textů literárních, tedy těch primárních, tak textů, které na ty prvotní nějakým způsobem reagují, navazují – ať už jsou literární, či neliterární. S intertextualitou se studenti setkají jak při svém studiu, tak i v budoucím životě, a je tedy důležité, aby jeden z těchto znaků textuality rozeznali a dokázali ho vhodně interpretovat. A, jak už jsme zmiňovali, právě dovednost tento vztah mezi texty rozeznat je ověřován u státní části maturitní zkoušky z předmětu Český jazyk a literatura.

Proto do těchto kapitol řadíme jak literární texty vztahující se k už existujícím textům, tak texty odborné či neliterární, které na literární texty reagují.

3.1.6 Délka textů

Jak už jsme zmínili v předešlých kapitolách, některé čítanky v zájmu použitelnosti v hodinách literární výchovy omezují co nejvíce rozsah ukázek, některé naopak tento faktor nelimitují právě z toho důvodu, aby se student do daného literárního textu začel, pochopil dostatečně styl vyprávění a vcítil se do děje. Souhlasíme s oběma přístupy, proto se snažíme sice částečně limitovat rozsah, ale nenarušujeme strukturu dané části textu. Sice někde zasahujeme do textu drobnými výpustkami, ale věříme, že jsou funkční a neovlivní interpretaci a pochopení textu.

3.1.7 Otázky a úkoly

I co se týče této součásti čítanek, jejich autoři k ní přistupují rozdílně. Někteří za každý text zařazují několik otázek a úkolů, které jednak směřují studenta ke správné interpretaci ukázky a zároveň upozorňují na zvláštnosti textu. Někteří autoři naopak nechávají ukázky naprosto bez doprovodných otázek a úkolů, což dává vyučujícímu volnost ve své interpretaci a v práci se studenty. Někteří autoři pak volí kompromis mezi oběma přístupy, a to zařazení úkolů a otázek až na konec kapitoly. Studenti a vyučující nejsou tedy limitováni a ovlivňováni návody, jak s textem pracovat, bezprostředně, ale mohou se podle vlastního uvážení obrátit na tyto otázky buď hned při práci s ukázkami, nebo až na konci kapitoly, např. v rámci opakování.

Nám připadá nejpřínosnější právě tato varianta, proto otázky a úkoly řadíme na konec kapitoly. Vzhledem k tomu, že každá kapitola je rozdělena do tří částí, otázky a úkoly zaměřené na detailnější práci s textem zařazujeme na konec každé části, otázky týkající se komplexního pochopení textu na konec kapitoly. Tyto otázky se zaměřují především na porovnávání textů.

3.1.8 Grafická složka

Uvědomujeme si důležitost grafické složky především z motivačního hlediska, jak jsme již nastínili v předešlých kapitolách. Podle našeho mínění by tato složka neměla dominovat, proto zařazujeme pouze několik ilustrací a grafických orientátorů, jejichž úkolem je zvyšovat přehlednost daných kapitol čítanky.

3.1.9 Metodická příručka

Nedílnou součástí jakékoliv učebnice by měla být metodická příručka, která by alespoň rámcově nastínila smysl učebního textu a vhodnou práci s ním. Proto i my dáváme k dispozici metodický komentář jak k daným textům, tak k práci s ním. Objasňujeme zde také tematickou kompozici kapitol a její vhodné zařazení do výuky literární výchovy.

V komentářích k jednotlivým otázkám a úkolům formulujeme sledovaný výukový cíl, možné obtíže i možné dodatečné nebo pomocné otázky ze strany učitele.

Z důvodu, který jsme uvedli již v teoretické části práce (tedy z důvodu nejednotných správných odpovědí na otázky či z obavy z opisování či dokonce poklesu tvůrčí iniciativy ze strany učitelů i žáků), k jednotlivým otázkám většinou nepřinášíme odpovědi.

3.2 První kapitola čítanky

VE ZTVÁRNĚNÍ MATEŘSKÉHO VZTAHU SE ODRÁŽÍ SMÝŠLENÍ SPOLEČNOSTI TÉ DOBY



- a) Popište situaci na fotografii a vztahy mezi osobami na ní.
- b) Jaké pocity ve vás tato fotografie vyvolává a čím?
- c) Pokuste se vysvětlit, jak tato situace i vztahy souvisí s naší dobou. Nakolik jsou pro naši dobu typické?

I) MÝTUS

Euripides - Médeia

(...)

MÉDEIA:

Již vyjevím vám, družky, celý záměr
svůj,
však - - nečekejte věci příliš radostné!
Chci poslat nyní služku k Iásónovi
a požádám ho, by se ke mně dostavil.
Až přijde, omámím ho slovy sladkými,
že souhlasím už se vším, že je dobře tak,
však poprosím, by děti směly zůstatí –
ne proto, že bych chtěla zanechatí je
zde v nepřátelské zemi vrahům pro
posměch:
toť úklad, kterak zničit dceru královu!
Já pošlu po svých dětech dary nevěstě,
šat jemně tkaný s vínkem kutým ze zlata;
jak oblékne ty skvosty, bídne zhyne,
a tak i každý, kdo se dotkne nevěsty;
neb jedem smrtonosným natru dary své!

Však o té věci zatím nechci mluvit.
Co dále? Běda, běda, jaký hrozný čin
pak musím spáchat: vlastní děti
zavraždím!

A nic a nikdo nemůže jich zachránit!
Chci vyvrátiti celý Iásónův rod
a odejítí odtud, prchnout před krví
svých drahých dětí, před svým děsným
zločinem.
Ó ženy, nelzeť snášet posměch nepřátel!
Jen směle! Nač mi žítí? Nemám domova
ni rodné vlasti, není vyvážnutí z běd.

Ó, chybila jsem tenkrát, že jsem
poslechla
slov Řeka, utíkajíc z domu otcova!

A tomu se teď pomstím s boží pomocí!
Již neužítí svých synů nikdy naživu,
jež zplodil se mnou, nikdy, nikdy nezrodí
mu děti nová žena: bídne zahyne

ta bídna mými kouzly jedu plnými.
Jsem žena, ne však slabá, tiché povahy
a chabé vůle; patřím k druhu jinému:
znám krutě nenávidět nepřátele své
a vše milovat své přátele.
Jen takovým je souzen velký, slavný los.

NÁČELNICE SBORU:

Ty svěřila ses nám tu se svým záměrem,
i pravím: nečiň toho! Chci jen blaho tvé
a беру do ochrany lidské zákony!

MÉDEIA:

Nic nelze změnit! Ale nezazlívám ti
tvá slova: ty jsi netrpěla jako já.

NÁČELNICE SBORU:

Což odvážíš se, ženo, zabít děti své?

MÉDEIA *přikyvujíc*

Tak raním nehlouběji srdce mužovo.

(...)

MÉDEIA:

Ó děti, děti, máte tedy otčinu
a domov, stálé bydlo, ale bez matky,
a navždy, navždy. Opustíte mne, a já
jak psanec půjdu do ciziny, dříve než
jsem mohla z vás mít radost, zít vás
šťastnými
a přivéstí vám ženu, lože svatební

vám vyzdobiti, zamávati pochodní.
Ó žel, já bídná, bídná pro svůj hrdý
vzdor!

Ach, marně jsem vás, děti, vychovávala
a marně jsem se hryzla, chřadla, trudila,
co jsem vás porodila v hořkých
bolestech!

Kdys mnohé naděje jsem ve vás skládala,
já nešťastnice: že mě jednou budete
v mém stáří živit a že svýma rukama
mě uložíte k smrti, krásně, aby svět
mi záviděl. Však žel! Ty sladké starosti
jsou pohřbeny již navždy! Zbavena jsouc
vás,
já budu žít život pustý, bolestný,
a vaše drahá očka nikdy nespátí
již matky, až vás pojme – život
neznámý...

*Chlapci hledí s
nechápaným
úsměvem na
Médeiu*

Ach děti, děti, proč se na mne díváte
a usmíváte něžně, proč – ach naposled?!

*Odvrací se od
nich*

Ó hrůza! Co mám činit? Prchla odvaha,
jak v jasné oči dětí svých jsem pohlédla.
Ó ne, já nemohu -! Pryč, vy hrozné
myšlenky!

Já odvedu své děti s sebou ze země.
Což musím sama sebe trestat dvojnásob,
bych zkázou dětí jejich otce ranila?
Oh, nikdy, nikdy! Pryč, vy hrozné
myšlenky!

- Však co to dělám? Chci tak výsměch
utržít

svých nepřátel, jež nechám trestu ujíti?

Ne, musím jednat! Hanba, jak jsem
zbabělá,

že v slabosti jsem sklesla k slovům
změkčilým!

Mé dítky, jděte! Pevná bude ruka má! –

Óh, óh!

Ó ne, ach, ne, mé srdce, nečín toho, ne!

Ó nech je, nešťastnice, šetři synů svých!

Ač budeš v dáli, přec ti budou útěchou! –
však při bozích pomsty, v říši smrti

sídlících,

to nestane se nikdy, abych vydala
své drahé děti potupě svých nepřátel!

Je rozhodnuto, nelze, nelze ustoupit!

Ted' jistě zdobí vínkem mladá nevěsta
svou hlavu, spíná řízu – aby zhynula.

Nuž musím se už vydat na svou krutou
pout'

a tyto poslat – na pout' ještě krutější.

Nuž řeknu jim své sbohem

Obrátí se opět k dětem

Děti, podejte

své matce ručky, ať se s vámi polaská!

Ty milá ruko, ty milá hlavinko,

ty sličné dětské líčko, krásné tělíčko –

ach, buďte šťastny – tam kdes v dáli: o
vše zde

vás oloupil váš otec. Sladký polibku,
ty teplý dechu dětský, měkká tvářinko –
ach, jděte, jděte

*Odstrčí je; děti odcházejí
do domu*

*Nemohu již
hleděti*

zde na vás, klesám přemožena tíhou zla!
A chápu, chápu, jaký zločin spáchat chci;
však silnější je vášeň než hlas rozumu,
ach, vášeň, kořen hříchu, bídy na světě.

*Setrvá chvíli v chmurném
rozrušení; později se
vzpamatuje, netrpělivě
přechází a vyhlíží
stranou*

NÁČELNICE SBORU:

Už často můj duch

se ponořil v jemných myšlenek splet'

a pokusil hlouběji pátrati v nich,

než pohlaví ženskému třeba.

Jeť nadšení božské přec dáno i nám
a za cílem moudrosti provází nás,
byť nikoli všechny: je málo nás jen,
Však tu a tam jednu lze naléztí přec,
tak docela bez ducha nejsme!

I pravím: Kdo nikdy to nepoznal
a nezplodil žádné děti co živ,
tent' o mnoho šťastnější nežli ti,
kdo rodiči jsou!

Jsa bezdětek, nemůže zkusiti sám,
jak slastné či strastné pro lidský rod
jsou dítky, a žije si klidně, jsa prost
tak hojných námah a útrap.

Ale ti, jimž dítek líbezný květ
se rozpučel v domě, ti po všechn čas
se starají, souží a trudí jen:
jak zdárně vypěstít děti své,
jak živobyť jim zajistit –
a nevědí přitom, zda jejich trud
se vyplatí jim,
zda se vydaří děti či zkazí.

A nakonec vyjevím největší zlo,
jemuž podléhá každý smrtelný tvor:
když mají už děti z čeho žít
a těla jim vyspějí v mladosti květ,
jsou řádné a ctnostné – přijde smrt
a uloupí životy jejich!

Nuž jaký to zisk, když ke všemu zlu
zde na zemi ještě přehořký trud
nám nadělí bůh,
a všechno jen kvůli dětem?

(...)

IÁSÓN:

Ty vyvrheli, ženo nejvýš protivná
i mně i bohům, všemu rodu lidskému,
tys měla sílu proklát mečem děti své,
ty, jejich matka, a v nich zničilas i mne,
a vykonavši tento zločin bezbožný,
máš ještě smělost dívatí se na slunce

a zemi? Kletba tobě! Dnes to jasně zřím,
však tenkrát jsem byl slepý, když jsem
z domova,
z té divočiny, vedl si tě do Řecká,
tu bídnicí, jež otce, vlast svou zradila!
Tvých činů kletbu na mne bozi svalili.
Tys bratra zavraždila v rodním domě
tvém
a tak jsi vešla na mou krásnopřídou lod':
to byl tvůj začátek! A potom stala ses
mou chotí, zrodilas mi děti, synky dva,
a z lité žárlivosti jsi je zabila!
Ó, toho nebyla by žádná z řeckých žen
se dopustila! A já jsem ti před nimi
dal přednost, vzal jsem si tě, zmar a
zkázu svou,
ne ženu, lité zvíře! Skyllý, běsnící
kdes na západě, ty jsi ještě divější!
Však tebe neranil bych ani tisíci
snad nadávkami – ty jsi drzost vtělená:
zhyň, hnusný tvore, krví dětí zbrocený!
Mně zbývá jenom oplakávat osud svůj.
Já nebudu se těšit z mladé manželky,
a dětí, jež jsem zplodil, jež jsem
vychoval,
už neoslovím zaživa – jsou ztraceny!

MÉDEIA:

K těm slovům tvým bych mohla velmi
obšírně

ti odvětit. Ale otec Zeus to ví,
co já ti prokázala, a jaks jednal ty.
Tys nesměl, nesměl mého lože zneuctít
a žije slastný život, vysmívat se mně,
a nesměla mne beztrestně tvá princezna
ni tchán tvůj Kreón vypuditi ze země!
Nuž chceš-li, jmenuj si mě třebas ohavou
či lítou zvěří nebo divým netvorem:
však jsem tvé srdce ranila, jak si
zasloužíš!

IÁSÓN:

Ty trpíš také, sdílíš muka činů svých!

MÉDEIA:
Však trpím ráda, jen když ty se nesměješ!

IÁSÓN:
Mí synové, jak zlou vám osud matku dal!

MÉDEIA
Mé děti, zhynuly jste vášní otcovou!

IÁSÓN
Jak to? Což *moje* pravice je zničila?

MÉDEIA
Ó ne, však nevěra a nový sňatek tvůj!

IÁSÓN:
Nuž tys jim z žárlivosti usoudila smrt?

MÉDEIA:
Což myslíš, že to ženu pranic nebolí?

IÁSÓN:
Ba dobrou ne; však ty jsi veskrz ničemná.

MÉDEIA *ukazujíc na děti*:
Hle, těch už není: to tě bude hrýzt a hrýzt!

IÁSÓN:
Oh, žijí v děsné klatbě, jež tě bude štvát!

MÉDEIA:
Však vědí bozi, kdo byl rány původcem!

(přel. Ferdinand Stiebitz)

Listy heroin – Ovidius

Médeia Iásónovi

(...)
Svým slibům důvěru vrat'
a pomoc mou oplát' stejně.
Neprosím tebe, slzy v očích,
proti býkům a mužům ozbrojeným,
by pomocí tvou padl drak.
Tebe, jen tebe si prosím,
jehož jsem sobě si zasloužila
a který sám život svůj
dals mi darem
a s nímž jsem se ve stejnou chvíli
stala rodičkou já, ty otcem!

Na věno ptáš se?
Věno jsem složila na onom poli,
jež rozorat dostal jsi úkol,
když přál sis zlaté rouno.
Mým věnem je nádherný beran
zlatorouný,

jehož bys nevrátil, kdybych tě požádala,
mým věnem je život tvůj šťastný,
mým věnem je život junáků řeckých!

Běž nyní, nešlechtný, a srovnávej
bohatství korintské se věnem mým!
Že žiješ, nevěstu máš i mocného tchána,
i to, že věrolomný, sám můžeš žít,
i to je mým věnem!

— — —
Však tyto alespoň já - - -
Eh, co je platno
předem vyzradit pomstu - - -
Kletbu strašnou
pod srdcem chová po pomstě touha!
Před vůlí hněvu se skloním.

I lítost možná se dostaví,
až vykonám čin - - -
Líto mi také, že muži věrolomnému
jsem podala pomocnou ruku.
To necht' rozhodne bůh,
jenž srdce mé drásá - - -

- - -
Právě to vím - - -
Těžká, přetěžká myšlenka
dozrává v srdci - - -

- - -

(přel. Jan Fišer)

Zatímco Médeia Euripidova je patetickým a strhujícím symbolem vzpoury proti neblahému údělu ponížené a opuštěné ženy, bojující a vzdorující tomuto osudu, Médeia Ovidiova končí sice svůj žalozpěv mučivou hrozbou pomsty, k činu se těžce odhodlává, čin však nedokoná a zlomena žalem příliš ženským, ponížená pokorně prosí o slitování:

Při bozích prosím,
Při světlé památce předků,
Při zásluhách i dětech dvou,
Jež naším jsou poutem,
Manželství vrať mi,
Pro které, šílená, tolik jsem vytrpěla!

(...)

Ovidius neuvěřil tedy ve vůli a sílu ženy vzdorovat moci osudu a v heroinách vyslovil vlastně konec mýtického patetického hrdinství, zlidštil své hrdinky, přiblížil je podobám žen své doby.

(FIŠER, Jan. Doslov. In: *Listy heroin.*)

Christa Wolfová – Médeia a jiné hlasy

Médeia připlouvá s Iásónem do Korintu. Zde se však setkává, na rozdíl od svého domova, s přetvářkou, neupřímností a uzavřeností vůči ostatním lidem. Korintňany léčí nejenom fyzicky pomocí svých léčitelských schopností, ale i psychicky pomocí otevírání se vůči ostatním i vůči sobě samým. Tím z ní i ze sebe mají lidé strach, a když se ve městě objeví mor, je označena jako jeho příčina a vyhnána z města. Její děti jsou pro výstrahu ukamenovány.

Jsou mrtví. Zavraždili je. Ukamenovali, říká Arinna. A já jsem si myslela, že je jejich pomstychtivost přejde, když odejdu. Neznala jsem je.

Nepoznala mě, ale Lyssu, svou matku, poznala podle tmavé skvrny v ohbí paže. Jak se zděsila. Život tady nás změnil. Je to peklo. Nemilosrdné slunce v létě a mráz v zimě. K jídlu lišejníky, brouci, drobná zvířata, mravenci. Jsme pouhými stíny své minulosti.

Jak jsme byly zaslepené. Mluvily jsme o dětech, jako by byly naživu. Představovaly jsme si, jak vyrůstají, rok za rokem. Měly nás pomstít. A já byla sotva kousek za hranicí jejich města a ony už byly mrtvé.

Který zlý duch sem Arinnu přivedl. Chtějí mě bohové přesvědčit, abych v ně zase věřila? Tomu se musím jen smát. Teď už jsem nad ně povznesena. I když mě osahávají svými odpornými chapadly, nenajdou u mne ani stopu naděje a ani stopu strachu. Nic, nic. Láska odumřela a bolest se už taky mírní. Jsem volná. Nic si nepřeju, jen naslouchám prázdnu, které mě naplňuje.

A Korintňané to prý se mnou ještě neskoncovali. Co říkají? Že já, Médeia, jsem zabila své děti. Že já, Médeia, jsem se chtěla pomstít nevěrnému Iásonovi. Kdo tomu uvěří? zeptala jsem se. Arinna říká: Všichni. I Iáson? Ten už nemá co říkat. A co Kolchidňané? Ti jsou všichni mrtví, až na ženy v horách, a ty zdivočely.

Arinna říká, že v sedmém roce po smrti mých synů Korintané vybrali sedm chlapců a sedm děvčátek z urozených rodin. Oholili jim hlavy a poslali je do Héřina chrámu, kde musejí zůstat rok jako připomínka mých mrtvých dětí. A to se bude opakovat každých sedm let.

Tak je to. To je smysl toho všeho. Postarají se o to, aby i to, co přijdou po nás, mě nazývali vražedkyní dětí. Ale co je to proti hanebnostem, za nimiž se budou jednou ohlížet sami? Protože my jsme nepoučitelní.

Co mi zbývá? Proklít je. Všechny vás proklínám. Proklínám hlavně vás: Akamante. Kreonte. Agamédo. Presbóne. Ať je strašný váš život a bídná vaše smrt. Necht' váš nářek stoupá až k nebesům, a nedojme je. Já, Médeia, vás proklínám.

Kam se mnou? Lze si představit svět a dobu, do nichž by se hodila? Není tu nikdo, koho bych se mohla zeptat. To je odpověď.

(přel. Věra Houbová a Karel Houba)

OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTŮM:

1) Euripides - Médeia

- a) Na základě ukázek se pokuste převyprávět děj dramatu tak, jak se podle vás udál.
- b) Jakou roli hrají v dramatu děti? Proč je jejich přítomnost v díle nepostradatelná?
- c) Má právo Médeia vykonat pomstu tímto způsobem? Zasloužil si Iásón tak krutý trest?
- d) Má Iásón podle vás nějaký podíl na smrti svých synů?
- e) Jaký postoj k dětem zaujímá náčelnice sboru? Souhlasíte s jejími názory?
- f) Jaké charakteristické znaky antického dramatu v ukázkách najdete?
- g) Popište zvláštnosti jazyka díla a vysvětlete jejich funkci v textu.

2) Ovidius – Listy heroin

- a) Z jaké části milostného listu ukázka pochází? Zdůvodněte.
- b) Ovidius napsal i tragédii s názvem Médeia. Proč podle vás tuto látku přepracoval ještě do básnické podoby?
- c) Jakou funkci mají v textu pomlčky? Jak nazýváme tuto stylistickou figuru?
- d) Přečtěte si ukázku z doslovu Jana Fišera. Souhlasíte s jeho názory? Zdůvodněte.

3) Christa Wolfová – Médeia a jiné hlasy

- a) Jak podle vás vnímá Médeia své postavení ve společnosti?
- b) Pojmenujte téma díla, pokuste se ho zasadit do historického kontextu.
- c) Z jaké části knihy daná ukázka podle vašeho názoru pochází? Zdůvodněte.
- d) Pokuste se zařadit dílo k literárnímu žánru.

4) Souhrnné otázky a úkoly:

Porovnejte zpracování příběhu z pohledu:

- 1) tématu
- 2) charakteristiky hlavní postavy
- 3) literárních druhů a žánrů

Ilustrujte na konkrétních pasážích v textu. Sepište si rozdíly a pokuste se vysvětlit, zda se tyto faktory ovlivňují.

II) ČESKÝ ROMANTISMUS

Němcová – Princ Bajaja

(...)

Krátký čas byl Bajaja při dvoře. Jednou zrána přijde do síně, kde král snídával, a vidí ho celého zarmouceného. I ptá se ho znamení, co mu schází.

Král se na něho smutně podíval a řekl: „Milý hochu, proč se mne ptáš, nevíš-li, jaké neštěstí nám hrozí a jak trpké tři dni mi nastanou?“

Bajaja zakroutil hlavou, že neví, a na jeho tváři bylo viděti velké leknutí.

Řekl mu zase král: „Tedy ti to povím, ač nám pomoci nemůžeš. Před lety sem přilítli tři draci, jeden devítihlavý, druhý osmnáctihlavý a třetí sedmadvacetihlavý. Byla tenkrát taková nouze v mém městě, že hrůzou vlasy na hlavě vstávaly. Lidé se schovávali, protože nebyli životem jisti. Pomalu nebylo již kouska dobytka nikde, poněvadž se všechno těm potvorám dāti muselo, aby se do města nepustily. Nicméně přece mnoho lidí sežraly. Nemoha se déle na ten nárek dívat, dal jsem přivést ke dvoru kouzelnici, by mi pověděla, čím bych ty potvory ze země vyhnal. Ale běda, když mi oznámila, že tím, jestli jim připovím své tři dcery, které mi právě rozkvétaly. Já mysle, že si pomohu, jen když je ze země odbudu, přislíbil jsem tu neslýchanou oběť. Královna hořem zemřela, ale dcery se o tom nedověděly. Od té chvíle se draci vystěhovali a po všechna ta léta nebylo o nich sluchu, až včera večer pastýř přiběhl celý bez sebe, že jsou draci zase tu v té samé skále, kde dříve byli, a že ukrutně řvou. Já nešťastný otec, zejtra musím dāti první své dítě v oběť pro svou zem, pozejtří druhé a pak třetí, a potom budu žebrákem.“

Tak bēdoval ubohý král a vlasy z hlavy si trhal.

S tváří sklíčenou šel Bajaja k princeznám, ale na smrt se jich zděsil! V černých šatech, tváře jako z bílého mramoru, seděly všechny tři vedle sebe a plakaly přezlostně, že mají svůj mladý věk tak ukrutným způsobem skončit. Bajaja je začal těšit a ukazoval, že se jistě nějaký vysvoboditel pro ně najde. Nebohé ho neslyšely a nepřestaly slze prolévat. Takový zmatek a zármutek byl po celém městě, neboť každý královskou rodinu miloval. Celé město bylo zároveň s hradem černým sukem potaženo.

Bajaja spěchal tajně z města přes pole ke skále, kde měl koníka zavřeného; když třikrát zaklepal, skála se otevřela a on vešel do ní. Pohladil koníkovi lesklou hřívou, políbil mu bílou lysu a řekl: „Koníku milý! Nyní jdu k tobě o radu, a pomůžeš-li mně, budu navždy šťasten.“ Nato začal koníkovi vše, co se v zámku událo, vypravovat.

„O tom o všem vím,“ odpověděl koník, „a proto jsem tě sem přivedl, abys princeznám pomohl. Zejtra časně zrána sem přijď, a já ti ostatní povím.“

(...)

Sotva stoupili na jeden vrch, již se třesením skála otevřela, a devítihlavý drak vylezl ven, ohlížeje se po své kořisti. Tu přiskočí na koníku Bajaja, vytáhne meč, a jedním rázem utne tři hlavy. Drak se svíjel, plil oheň a házel sebou, až mu jed daleko široko stříkal, ale princ toho nedbal, sekal, až mu všech devět hlav usekal, ostatní dodělal koník kopytami.

Když drak zahynul, obrátil se princ a ujížděl, odkud přijel. S podivením hleděla za ním Zdoběna, ale vzpomněla si, že bude otec čekat, proto se rychle k zámku s celou družinou obrátila. Vypsati otcovu radost, když viděl dceru živou, a radost sester, že se snad i jim vysvoboditel dostaví, kdož by s to byl! Bajaja také přiběhl a tu pořád ukazoval, aby věřily, že jim Bůh vysvoboditele pošle. Ač měly strach před druhým dnem, přece byly již veselejší a s Bajajem hovořily.

Druhý den byla vyvedena Budinka. Tak jako první den sestře, stalo se i jí. Sotva na místo přijeli, viděli rytíře s bílým chocholem přijíždět a za nějakou chvíli s

osmnáctihlavým drakem statně se potýkat, až potvora zdechla. Po vykonané seči ujížděl jako první den. Když se princezna do zámku vrátila, litovali všickni, že udatnému rytíři svou vděčnost prokázati nemohou.

„Já vím, sestry,“ řekla Slavěna, když byly pohromadě, „vy jste rytíře neprosily. Ale já před něho kleknu a tak dlouho budu žádat, aby se mnou šel, až to učiní.“

„Co se směješ, Bajajo?“ ptala se Zdoběna, vidouc usmívající tvář němého. Ale Bajaja začal skákat po pokoji a dával na srozuměnou, že se těší na toho rytíře.

„Blázne, ještě tu není,“ odpověděla Zdoběna.

Třetí den byla vyvezena Slavěna, a tenkrát sám král s ní jel. Srdce se nebohé hrůzou trásl, když pomyslí, nepřijede-li vysvoboditel, že bude draku dána. V tom okamžení strhnul se radostný křik, že rytíř jede. Tak jako první dva draky, zabil Bajaja i třetího, ač on i kůň jeho mdlobou div neklesli. Tu přistoupil král i Slavěna a prosili rytíře, by s nimi do hradu jel, což on nikterak učiniti nechtěl. Slavěna klekla před ním, a chopíc se jeho roucha, prosila tak snažně, tak líbě, že princovi srdce tlouklo. Vtom sebou koník trhl a již nebylo rytíře vidět.

Smutná, že se nemůže svému vysvoboditeli odměnit, vracela se Slavěna s otcem domů. Všickni mysleli, že přivedou rytíře, ale naděje opět je zklamala.

Nyní byli zase všickni šťastni! To ale netrvalo dlouho, a nový zármutek jim nastal. Jednoho dne dostal král vyzvání od sousedního krále k válce. Ulekl se toho král velice, neboť věděl, že je soused mnohem silnější. Hned tedy rozepsal listy a poslové se rozlítli na vše strany, by sezvali knížata a velké pány ke královskému dvoru na sněm. To se stalo v rychlosti a panstvo se sjelo co nevidět. Král jim svou stížnost přednesl a o pomoc je prosil, podáváje za odměnu své dcery. Kdož by se byl za takovou odměnu zdráhal? Všickni se rozjeli a slíbili, že se v určitý den s vojsky svými dostaví. Nyní se chystalo vše k boji, a král sám chtěl své vojsko do pole vésti. Předposlední den přijeli knížata a držela se velká hostina; potom se rozloučil král s plačícími dcerami, přikázal ještě Bajajovi, by dal na vše pozor, a při zvuku trub a píšťal brali se do pole.

Bajaja byl slova králova poslušen, ke všemu dohlížel, ale přece neopominul s největší ochotou o všelijaké vyrazení princeznám se starati, by se jim nezastesklo. Najednou mu ale napadlo, že stůně, a nedbaje na lékaře, který mu chtěl pomoci, povídal, že si půjde sám pro koření, které ho lépe než všechny líky vyhojí. Princezny si pomyslily, že je blázen, a nechaly ho jíti. On ale nešel na koření, to nerostlo beztoho pro jeho bolest nikde jinde než v jasných očích krásné Slavěny, on šel k svému koníkovi, by se s ním poradil, má-li králi ve válce pomoci. Koník ho přivítal, poručil mu, aby oblékl bílé šaty, vzal meč, jej obkročil, že pojedou do boje. Bajaja ho za to zlíbal.

(...)

Král byl na rozpacích, jak to má s odměnou vyvésti. Každý z knížat pomáhal mu, co síla postačovala, a všickni se ve válce statečně drželi. Komu dcery dáti? I vymyslel si jeden prostředek, kterým by všem vyhověl, a potom vešel ke knížatům řka: „Přátelé milí! Já řekl, kteří mně nejvíce pomáhali budou v té válce, těm že moje tři dcery za manželky dám. Vy jste mi ale všickni věrně pomáhali, a proto chci takto učinit, bych žádnému neukřivdil. Postavíte se do řady a moje dcery shodí s balkonu dolů každá zlaté jablko; ke komu se to jablko dokotálí, ten se stane manželem té princezny. Jste s tím spokojeni?“

Všickni že ano. Král to oznámil princeznám, a ty s tím musely býti též spokojeny, by nenechaly otce v hanbě. Skvostně se přistrojily, každá vzala do ruky zlaté jablko a šla na balkon, pod nímž stáli v řadě knížata a páni. Mezi diváky zrovna u samých ženichů stál Bajaja. Nejdříve hodila jablko Zdoběna; kotálelo se, kotálelo, a zrovna k nohům němého. Ale Bajaja se uhnul, a ono se kulilo k jednomu hezkému knížeti, který je s radostí zdvihl a ze řady vystoupil. Nyní hodila Budinka, a jako dříve kotálelo se i druhé k nohům Bajajovým; ale zase je němý tak šikovně odmrštil, že se zdálo rovnou cestou běžeti k

druhému sličnému pánu, který je zdvíhl a s toužebností k balkonu na hezkou nevěstu pohlížel. Nyní házela Slavěna; ale tenkrát se Bajaja jablíčku neuhnul, nýbrž s radostí je zdvíhl, běžel nahoru, před princeznou klekl a její ruku líbal.

(NĚMCOVÁ, Božena: *Velká kniha pohádek*)

Povídkářka, publicistka, autorka a sběratelka pohádek, etnografka, a folkloristka; autorka básní a překladů. Formou uměleckou, žurnalistickou i odbornou se v širokém záběru zabývala projevy tradic ustáleného venkovského života, hlavně slovesnými a zvukovými výtvoři české i slovenské lidové kultury, mezi prvními obrozeneckými spisovateli včleňovala do krásné literatury folklorní pohádku. Její povídky, spočívající na spontánním vypravěčství a na věrohodném postižení vnější skutečnosti, směřují k tomu, aby do sebe zahrnuly aktuální záležitosti sociální a zejména aby ve všednodennosti představovaly lidskou velikost milujícího, obětavého a dělného člověka. Obraz harmonické a harmonizující osobnosti, který podala svou Babičkou, přijala národní kultura jako ideální zpodobení lidového světa a českého charakteru.

(*Lexikon české literatury 3/I : Osobnosti, díla, instituce*)

Erben – Vodník

III

Nevesely, truchlivy
jsou ty vodní kraje,
kde si v trávě pod leknínem
rybka s rybkou hraje.

Tu slunéčko nezahřívá,
větřík nezavěje:
chladno, ticho — jako žel
v srdci bez naděje.

Nevesely, truchlivy
jsou ty kraje vodní;
v poloutmě a v polousvětle
mine tu den po dni.

Dvůr Vodníkův prostranný,
bohatství v něm dosti:
však bezděky jen se v něm
zastavují hosti.

A kdo jednou v křišťálovou
bránu jeho vkročí,
sotva ho kdy uhlédají
jeho milých oči. —

Vodník sedí mezi vraty,
spravuje své sítě,
a ženuška jeho mladá
chová malé dítě.

„Hajej, dadej, mé děťátko,
můj bezděčný synu!
ty se na mne usmíváš,
já žalostí hynu.

Ty radostně vypínáš
ke mně ručky obě:
a já bych se radš viděla
tam na zemi v hrobě.

Tam na zemi za kostelem
u černého kříže,
aby má matička zlatá
měla ke mně blíže.

Hajej, dadej, synku můj,
můj malý Vodníčku!
Kterak nemám zpomínati
smutná na matičku?

Starala se ubohá,
komu vdá mne, komu?
však ani se nenadála,
vybyla mne z domu!

Vdala jsem se, vdala již,
ale byly chyby:
starosvati — černí raci,
a družičky — ryby!

A můj muž — bůh polituj!
mokře chodí v suše,
a ve vodě pod hrnečky
střádá lidské duše.

Hajej, dadej, můj synáčku
s zelenými vlásy!
nevдалa se tvá matička
ve příbytek lásky.

Obluzena, polapena
v ošemetné síti,
nemá žádné zde radosti,
leč tebe, mé dítě!“ —

„Co to zpíváš, ženo má?
Nechci toho zpěvu!
tvoje píseň proklatá
popouzí mne k hněvu.

Nic nezpívej, ženo má!
v těle žluč mi kyne:
sic učiním rybou tebe,
jako mnohé jiné!“ —

„Nehněvej se, nehněvej,
Vodníku, můj muži!
neměj za zlé rozdrcené,
zahozené růži.

Mladosti mé jarý štěp
přelomil jsi v půli:
a nic jsi mi po tu dobu
neučinil k vůli.

Stokrát jsem tě prosila,
přimlouvala sladce,
bys mi na čas, na kratičký,
dovolil k mé matce.

Stokrát jsem tě prosila
v slzí toku mnohém,
bych jí ještě naposledy
mohla dát sbohem!

Stokrát jsem tě prosila,
na kolena klekla:
ale kůra srdce tvého
ničím neobměkla!

Nehněvej se, nehněvej,
Vodníku, můj pane!
anebo se rozhněvej,
co diš, ať se stane.

A chceš-li mne rybou mítí,
abych byla němá:
učiň mne radš kamenem,
jenž paměti nemá.

Učiň mne radš kamenem
bez mysli a citu:
by mi věčně žel nebylo
slunečního svitu!“ —

„Rád bych ženo! rád bych já
věřil tvému slovu:
ale rybka v širém moři —
kdo ji lapí znovu?

Nezbraňoval bych ti já
k matce tvou chůze:
ale liché mysli ženské
obávám se tuze!

Nuže — dovolím ti já,
dovolím ti zdůly:
však poroučím, ať mi věrně
splníš moji vůli.

Neobjímej matky své,
ani duše jiné:
sic pozemská tvoje láska
s nezemskou se mine.

Neobjímej nikoho
z rána do večera:
před klekáním pak se zase
vrať do jezera.

Od klekání do klekání
dávám lhůtu tobě:
avšak mi tu na jistotu
zůstavíš to robě.“

IV

Jaké, jaké by to bylo
bez slunéčka podletí?
jaké bylo by shledání
bez vroucího objetí?
A když dcera v dlouhém čase
matku svou obejmeme zase,
aj, kdo může za zlé mít
laskavému dítěti?

Celý den se v pláči těší
s matkou žena z jezera:
„Sbohem, má matičko zlatá!
ach, bojím se večera!“ —
„Neboj se, má duše drahá!
nic se neboj toho vraha;
nedopustím, by tě v moci
měla vodní příšera!“ —

Přišel večer. — Muž zelený
chodí venku po dvoře;
dvěře klínem zastrčeny,
matka s dcerou v komoře.
„Neboj se, má drahá duše!
nic ti neuškodí v suše,
vrah jezerní nemá k tobě
žádné moci nahoře!“ —

Když klekání odzvonili,
buch buch! venku na dvěře:
„Pojď již domů, ženo moje!
nemám ještě večere.“ —

„Vari od našeho prahu,
vari pryč, ty lstivý vrahu!
a co dřív jsi večeríval,
večeř zase v jezeře.“ —

O půlnoci buch buch! zase
na ty dvěře zpukřelé:
„Pojď již domů, ženo moje!
pojď mi ustlat postele.“ —
„Vari od našeho prahu,
vari, pryč, ty lstivý vrahu!
a kdo tobě prvé stlával,
ať ti zase ustele!“ —

A po třetí buch buch! zase,
když se šel ranní svit:
„Pojď již domů, ženo moje!
dítě pláče, dej mu pít!“ —
„Ach matičko! muka, muka —
pro děťátko srdce puká!
Matko má, matičko zlatá,
nech mne, nech mne zase jít!“ —

„Nikam nechod, dcero moje!
Zradu kuje vodní vrah;
ač že péči máš o dítě,
mně o tebe větší strach.
Vari, vrahu, do jezera!
nikam nesmí moje dcera;
a pláče-li tvé děťátko,
přines je sem na náš práh.“ —

Na jezeře bouře hučí,
v bouři dítě nařiká:
nářek ostře bodá v duši,
potom náhle zaniká.
„Ach matičko, běda, běda!
tím pláčem mi krev usedá:
matko má, matičko zlatá,
strachuji se Vodníka!“ —

Něco padlo. — Pode dveřmi
mok se jeví — krvavý;
a když stará otevřela,
kdo leknutí vypraví!
Dvě věci tu v krvi leží —
mráz po těle hrůzou běží:
dětská hlava bez tělíčka
a tělíčko bez hlavy.

(Erben, Karel Jaromír. Kytice)

Nikoliv jen dějiny jako celek představují pro Erbena (...) organickou jednotu, ale také každý národ, každá kultura, náboženství i epocha znamená sourodou jednotu. Tento organický princip cykličnosti a regenerace je u Erbena-mytologa i Erbena-básníka imaginován jako ženský mateřský princip. Mateřské právo je základním, prapůvodním právem, právem hmoty a země. Žena-matka ve smyslu *mater*, *materia*, je dárkyní věčně se regenerujícího života, je však také „sudicí“, neúprosnou *ananké*, zosobněním nevyhnutelného osudu.

(HANÁKOVÁ, Petra; HECZKOVÁ, Libuše; KALIVODOVÁ, Eva. *V bludném kruhu : Mateřství a vychovatelství jako paradoxy modernity*)

OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTŮM:

1) Božena Němcová – Princ Bajaja

- a) Na základě ukázky charakterizujte postavy.
- b) Uveďte typické znaky pohádek a lidové slovesnosti, ilustруйте je na základě konkrétních ukázek. Jak žánr pohádky zapadá do požadavků společnosti doby vzniku díla?
- c) Jaký vztah měl otec k dcerám a naopak dcery k otci? Pokud by se příběh odehrál v dnešní době, byl by tento vztah stejný?
- d) Porovnejte umělecký text s textem neuměleckým, tedy ukázkou ze slovníkového hesla. Vyhledejte v textu uměleckém znaky tvorby Boženy Němcové, které jsou zmíněny v textu neuměleckém.

2) **Karel Jaromír Erben - Vodník**

- a) Pojmenujte téma básně a porovnejte jej s tématy ostatních básní sbírky Kytice. Najdete společné znaky?
- b) V básni najdeme dvě roviny mateřství. Popište vztah matky k dceři a následně dcery k vlastnímu dítěti. Co tvoří hlavní dilema básně?
- c) Jakou symboliku má v básni číslovka tři?
- d) Jaké prostředky používá Erben pro gradaci děje?
- e) Na základě odborného příspěvku o Erbenovi posuďte sbírku Kytice z hlediska mýtu. Jaké místo v mýtech zaujímá matka? Máme na mysli nejen matku jako členku rodiny, ale také matku jako vyšší duchovní pojem. Souhlasíte s interpretací Erbenovy tvorby z neuměleckého textu?

3) **Souhrnné otázky:**

- a) Porovnejte umělecké texty z pohledu historického a společenského kontextu. V čem jsou pro nás tito autoři tohoto období tak významní?
- b) Na základě obou děl formulujte základní znaky českého romantismu.
- c) Porovnejte oba texty z pohledu tematického. V čem se liší jejich náhled na mateřství?

III) ODRAZ 2. SVĚTOVÉ VÁLKY

Karel Čapek – Matka

Dolores už ve válce ztratila manžela a tři syny. Toho nejmladšího, Toniho, který nikdy nevzal pušku do ruky, si chce jako posledního nechat doma pro sebe.

(Ve dveřích stojí Toni.)

TONI: Maminko –

MATKA (obrátil se): Co tu chceš? (Vykřikne hrůzou.) Toni, ty taky –? (Vrhne se k němu a ohmatává ho.) Ne, chválabohu jsi to ty, jsi to ty! Jsi živý, vid'! Jak jsi mne poděsil! – Co tu hledáš, Toni? Víš, že to nechci, abys... abys tady poslouchal... tu ženskou. Já si to nepřeju, Toni!

TONI: Mami, když má takový... krásný a strašný hlas! Víš, já si ji dovedu tak živě představit: je vysoká a bledá... a má tak veliké oči –

MATKA: Nestarej se o ni.

TONI: Když mne volá!

MATKA: To se tebe netýká, Toni. Nech ji, ať si říká, co chce. A sem už nechod', můj chlapečku. Já ten pokoj zamknu.

TONI: Proč?

MATKA (usedá): Nu tak, zamknu. Víš, dám sem zásoby jídla pro nás. Když teď bude vojna, musím mít co ti dát jíst, můj maličký. Ten pokoj už stejně k ničemu není – Chvála bohu, že jsem pamatovala na zásoby! My dva, víš, my budeme bydlet dole, ve sklepě. Aby nás nikdo neviděl. Bude to jako vymřelý dům.

TONI: Ale mami –

MATKA: Počkej, Toni. Neboj se, já tě dobře schovám, nikdo nebude vědět, že jsi doma. Nesmíš ven, ale to vydržíš – všechno vydržíme, dokud se to venku nepřežene. Ani nebudeš vědět, že je válka. To pro tebe není, vid'! Ty jsi na to příliš mladý. Zalezeme do sklepa jako myši, a ty, ty si tam budeš číst knížky, vid', – a vzpomínat, jak venku svítí slunce. Řekni, že nám tam nebude zle?

TONI: Maminko, prosím tě – prosím tě, mami, pusť mě!

MATKA: Ale dítě, co to říkáš? S tím už přestaň, chlapče!

TONI: Prosím tě, maminko, pusť mě, pusť mě, abych se mohl hlásit jako dobrovolník! Mami, já tady nemohu zůstat –

MATKA: Neblázni, Toni! Ty přece nemůžeš jít. Není ti ještě osmnáct let –

TONI: To je jedno, maminko! Uvidíš, všichni půjdou, celá naše třída se bude hlásit, mami, prosím tě, maminko, ty mě musíš pustit!

MATKA: To je nesmysl, ty dětino. Co by tam s tebou dělali?

TONI: To si nemysli, mami, já budu stejně dobrý voják jako každý z naší třídy! Já už jsem dal své slovo...

MATKA: Komu?

TONI: Kamarádům ve škole, maminko.

MATKA: Myslím, Toni, že to je spíš věc tvé matky než tvých kamarádů.

TONI: Odpusť, mami, ale když půjdou všichni –

MATKA: – tak nemusíš jít ty, můj maličký. Ty zůstaneš doma.

TONI: Proč bych zrovna já neměl jít?

MATKA: Protože ty na to nemáš povahu, Toni. Protože jsi na vojenskou službu slabý. A protože já to nechci, synáčku. Stačí?

TONI: Nezlob se, maminko, ale – podívej se, vždyť jde opravdu o všechno... o vlast a... o národ...

MATKA: A ty ten národ zachráníš, ne? Bez tebe to nepůjde, vid'? Myslím, chlapečku, že ty to nevytrhneš.

TONI: Kdyby takhle mluvila každá matka –

MATKA: Já bych se jí nedivila, můj milý. Myslíš, že se s tím může smířit, aby jí někdo bral děti jedno po druhém? To by ani nebyla matka, holenku, kdyby si to nechala líbit!

TONI: Ale když je taková hrozná válka, mami –

MATKA: Já jsem ji nezavinila, Toni. Žádná máma ji nezavinila. My matky, synáčku, jsme nikdy žádnou válku nevedly; my jsme na ni jen doplácely svými dětmi. Ale já už nebudu tak hloupá, abych dala to poslední, co mám. Ať si to kdo chce vyřídí beze mne. Já už nic nedám. Tebe nedám, Toni.

TONI: Nesmíš se zlobit, mami, ale – já musím. Víš, to je... prostě nařízení. Všichni muži se musejí hlásit.

MATKA: Ty nejsi muž, Toni. Ty jsi mé dítě. Stačí, abych zavřela oči, a víš, co vidím? Vidím malé, žvatlavé dítě, jak sedí na zemi a strká si do pusy hračku. To nesmíš, Toni, to nesmíš! Dej tu hračku z pusy!

TONI: Já už nejsem dítě, maminko!

MATKA: Ne? Tak pojď sem a ukaž se mi! Ty bys tedy chtěl jít na vojnu? Já jsem opravdu měla... velkého syna, Toni, ale ten sliboval... něco jiného než tohle, pamatuješ se? Já jsem měla syna, kterého jsem učila... nenávidět válku, že? Který říkal, mami, až my budeme velcí, tak už nikdy nebude válka; my ji nechceme, my už nebudeme zabíjet, my už se nedáme honit na jatky; mami, jak může někdo vzít do ruky zbraň proti člověku, – pravda, Toni?

TONI: Ano, ale – tohle je něco docela jiného, mami. To je jen obrana, víš?

MATKA: Copak ty bys mohl jít někoho zabíjet?

TONI: Ano, maminko. Totiž já myslím... když člověk musí –

MATKA: A šel bys – rád?

TONI: ...Děsně rád, maminko.

MATKA: – – Tak vidíš, Toni. Tak vidíš. Už i ty jsi se mi vysmekl z rukou, můj hošo. Já už ani tobě nebudu rozumět. Jak ses mi změnil, můj maličký!

TONI: Mami, ty pláčeš? Ty... ty mne tedy pustíš?

MATKA: Ne, Toni. Já jsem stará... a tvrdohlavá ženská. Já nedám svého syna... na něco, co jsem proklela. Mně už ty vaše války přišly příliš draho, synáčku. Ty nepůjdeš. Já tě nepustím.

TONI: Mami, to mně přece nemůžeš udělat! Uvidíš, já... já ti uteču! Uteču! Uteču!

MATKA (vstane): Tak počkej! Podívej se na mne, Toni! Podívej se na mne!

TONI: Maminko, když tě tak prosím –

MATKA: Ty bys mne tu nechal, můj jediný? Na to ty nemyslíš, co by bylo se mnou? Jak bych já mohla být živa, kdybys ty mi odešel! To mně přece nemůžeš udělat, Toni. Já už mám jenom tebe.

TONI: Vždyť se mi nic nestane, mami, neboj se! Na mou čest, já to cítím, já to vím – Já si vůbec nedovedu představit, že by se mi něco stalo.

MATKA: Ne, ty si to nemůžeš představit, ale já ano, Toni. Já ano. Všichni, všichni jste šli jako na procházku, a jen se neboj, mami, za chvíli nás tu zase máš – Já vás znám, chlapče. Mně nic nenamluvíš.

TONI: Ne, mami, tobě nechci nic namlouvat. Já vím, že... že tam třeba mohu padnout. Víš, já si to dovedu tak přesně představit – Od té chvíle, co jsem se rozhodl... jít, jsem už tolikrát padl... víš, já to jen tak prožiju, ale tak ti živě – Nebo tam vidím ležet kluky z naší třídy – jako že všichni padli, víš? Taková ti hromada jich leží, a mají ještě inkoust na prstech – A vidíš, je mi to docela jedno. Žádný strach z toho nemám. Rozumíš, to jako znamená, že musím. Já si vůbec nedovedu představit, že bych nešel... My jsme si řekli, že to je prostě povinnost... nás všech.

MATKA: Tak víš, Toni, co je tvá povinnost? Abys zůstal u mne. Jsi mi to dlužen... za tatínka... a za své bratry. Někoho mi tu musíte nechat. Já mám snad... taky nějaké právo, děti!

TONI: Já vím, maminko, ale tady je větší povinnost –

MATKA: Větší, větší – Já vím, hochu, že pro tebe už nic nejsem. Nakonec jsem pro vás všechny byla... něco vedlejšího. Já už jsem poznala ty vaše veliké mužské povinnosti, – ale abych je brala tak vážně jako vy, to nemůže nikdo žádat, Toni. Na to jsem příliš stará. Tisíce, tisíce let stará, mé dítě.

TONI: Mami, nepustíš-li mě, tak – tak –

MATKA: Tak co? Přestaneš mě mít rád, že? Budeš mě nenávidět, vid'š? Budeš opovrhovat mnou i sebou, budeš sebou trhat jako na řetěze – Já to vím, Toni. Měj si mě nerad, můj maličký, ale budu tě mít! A až bude po té válce, řekneš sám: Měla jsi pravdu, mami, i na život je třeba mužů. (Položí mu ruku na rameno.) Tak co, Toni?

TONI (vymkne se jí): Prosím tě, mami, nech mne –

MATKA: Tak dobře. Měj si mě nerad, synáčku. Já už jsem dost tvrdá... i na to. Nakonec i láska je tvrdá a zlá, můj milý. Připadám si jako vlčice. Nic na světě není tak zběsilého jako mateřství. – Když tedy chceš, jdi si, Toni, jdi si, ale zabiješ mne. Nu tak, co nejdeš?

TONI: Prosím tě, maminko, nezlob se na mne; víš, já ti to neumím tak říci, ale nech mluvit ji... vlast, a uvidíš... uvidíš sama, že musím jít jako všichni...

MATKA: Nic neuvidím, Toni. Copak nevíš, že jsem slepá pláčem? Co já mám vidět, já, stará máma! Já jsem vždycky viděla jenom vás, děti, vás, malé, košilaté děti – Snad jsem si na to ani nezvykla, že jste tak vyrostli! Ukaž se mi, dítě, pojd' sem! Jak už jsi veliký! Vid', Toni, že už se musíš zachovat... jako dospělý muž?

TONI: Ano, maminko. Musím.

MATKA: Tak vidíš. Pak tu nesmíš nechat starou, bláznivou, pětibolestnou mámu, aby se utrápila. Ty nevíš, co bych udělala; šla bych na ulice a křičela, že proklínám tuhle válku, že proklínám ty, kdo vás do ní posílají –

TONI: Mami!

MATKA: To mi nesmíš udělat, Toni. Musíš být mamince oporou... a ochranou. Já už mám jen tebe. Já vím, že je to pro tebe oběť..., ale jako muž, Toni, musíš i takovou oběť unést...

TONI (kouše se do rtů, aby přemohl pláč): Mami, já... To víš, když mne potřebuješ... já tedy... já opravdu nevím...

MATKA (políbí ho na čelo): Tak vidíš. Já jsem věděla, co od tebe mohu čekat. Jsi rozumný... a statečný hoch. Tatínek by měl z tebe radost. Pojd', Toni, musíme se připravit... na tu válku. (Opírá se mu o rameno a vede ho ven. U dveří zhasí vypínačem. Tma.)

William Styron - Sophiina volba

Vypravěč Stingo, mladý spisovatel, potkává v New Yorku Polku Sophii, která zažila nejen druhou světovou válku, ale také koncentrační tábor Osvětim. Postupně mu popisuje své zážitky.

Zahleděla se oknem ven na pustou zimní Varšavu, vybombardované domy a hromady sutin přikryté rubášem (nedalo se to vyjádřit jiným slovem) sírově špinavého, sazemi začernalého sněhu – pohled, který v ní vždy vyvolal příval hořkých slzí, ale v tu chvíli jen tíživou apatii, protože už se vlastně stal součástí každodenní šedivé bídy toho úděsně zpustošeného, vyhladovělého a umírajícího města. Kdyby peklo mělo předměstské čtvrti, vypadaly by jako tahle pustina. Strčila si konečky rozbolavělých prstů do úst. Nemohla si na ně natáhnout ani ty nejobyčejnější rukavice. Prací bez rukavic v továrně na dehtový papír si ruce úplně zničila; jeden palec se jí škaredě sbíral a bolel ji. Odpověděla Wandě: „Už jsem ti to řekla a říkám ti to znovu, má milá, nemůžu. Nechci. To je všechno.“

„A důvod máš pořád stejný?“

„Ano.“ Proč Wanda nemůže přijmout její rozhodnutí a dát jí pokoj? Ta její úpornost je k zešílení. „Wando,“ řekla tiše, „nechci to rozvádět dál, než musím. Je mi trapné, když mám opakovat, co by ti mělo být naprosto jasné, aspoň podle toho, jak tě znám; jsi přece v zásadě nesmírně citlivá. Ale ve své situaci – a říkám to znova – nic podobného riskovat nemohu, vždyť jsou tady ty děti –,

„Je spousta žen v Zemské armádě a taky mají děti,“ skočila jí Wanda prudce do řeči. „Copak to nemůžeš pochopit?“

„Už jsem ti řekla jedno, já nejsem jako ta ‚spousta žen‘ a nejsem členka Zemské armády,“ odbyla ji Sophie již zlostně. „Já jsem sama sebou! Musím jednat podle svého svědomí. Ty děti nemáš. Tobě se to mluví. Já přece nemůžu vystavovat životy svých dětí takovému nebezpečí. Už to mají tak jako tak těžké.“

„Bohužel mi to od tebe připadá velmi urážlivé, Zosio, že se stavíš na nějakou jinou úroveň než ostatní. A nejsi s to obětovat –,

„Já už jsem obětovala,“ řekla Sophie hořce. „Ztratila jsem manžela a otce, a matka umírá na tuberkulózu. Kolik toho musím proboha obětovat?“ Wanda mohla sotva vědět o antipatii – říkejme tomu lhostejnost –, jakou chovala Sophie vůči manželovi a otci, kteří už leželi tři roky mrtví někde v sachsenhausenském hrobě; její slova zřejmě na Wandu výmluvně zapůsobila a hned vzápětí Sophie ucítila, že s ní Wanda hovoří daleko umírněnějším tónem, a skoro se jí zdálo, že až konejšivým.

„Zosio, podívej, do nijak zvlášť nebezpečné situace by ses nedostala. Nikdo by na tobě nechtěl, abys dělala něco skutečně riskantního – ani zdaleka by to nebylo, co dělají ostatní soudruzi nebo já. Je to záležitostí tvého mozku, tvé hlavy. S tou znalostí němčiny bys mohla udělat spoustu úplně neocenitelných věcí. Odposlouchávat jejich krátkovlnné vysílání, překládat. Dokumenty, co jsme včera ukořistili z gestapáckého vozu v Pruszkówě. Aby bylo jasno: mají cenu zlata, o tom není pochyb. Samozřejmě bych to mohla dělat sama, ale je toho hrozně moc a já mám v hlavě tisíc jiných věcí. Copak to nevidíš, Zosio, jak bys mohla být neuvěřitelně užitečná, kdybychom ti sem pár těch dokumentů směli doručit, bylo by to úplně bezpečné – nikdo by neměl nejmenší podezření.“ Odmlčela se a pak řekla naléhavým tónem: „Ještě si to musíš rozmyslet, Zosio. Tohle začíná už být za hranicí *slušnosti*. Jen si pomysli, co pro nás pro všechny můžeš udělat. Pomysli na celou naši zem! Pomysli na Polsko!“

(...)

Doktor trochu vrávorál. Naklonil se na okamžik k nějakému svému vojenskému poskokovi, který v ruce držel podložku s leistry, a něco mu šeptal, zatímco se soustředěně dloubal v nose. Eva se prudce přitiskla k Sophii a rozplakala se. „Takže ty věříš v Krista spasitele?“ řekl jí doktor těžkým jazykem, ale hlasem podivně věčným, jako přednášející, který zkoumá poněkud nejasný aspekt nějakého logického axiomatu. Pak pronesl cosi, co ji na okamžik dokonale mystifikovalo: „Copak neřekl ‚Nechte maličkých přijít ke mně‘?“ Otočil se k ní zády, s úpornými trhavými pohyby opilce.

Sophie, zajíkáající se hrůzou, užuž měla na jazyku nějakou tupou odpověď, když jí doktor řekl: „Smíš si nechat jedno děcko.“

„Bitte?“ vyjekla Sophie.

„Smíš si nechat jedno děcko,“ opakoval. „Druhé půjde pryč. Které si chceš nechat?“

„Chcete říct, že musím sama zvolit?“

„Jseš Polka, nejsi židovka. Máš výsadu – máš volbu.“

Jakékoli uvažování jako by v ní ustrnulo, přestalo. Pak cítila, jak se po ní podlomila kolena. „Já nemůžu volit! Já přece nemůžu volit!“ začala křičet. Dobře se pamatovala, jak se tehdy rozkřičela! Ani mučení andělé nekřičeli tak hlasitě do lomozu pekelných muk. „*Ich kann nich wählen!*“ vykřikla.

Doktor si uvědomil, že výstup vzbuzuje nežádoucí pozornost. „Neřvi!“ poručil jí. „Dělej a řekni, jak ses rozhodla. Vyber jedno, krucihiml, anebo tam pošlu obě. A dělej!“

Vůbec tomu všemu nemohla věřit. Vůbec nevěřila, že tu najednou klečí na tom drsném cementu, tiskne k sobě obě děti tak zoufale, že má pocit, jako by jejich kůže měla i přes vrstvy šatů rázem srůst s její. Nemohla tomu věřit, totálně, až k hranici pomatení mysli. A její neschopnost uvěřit se zračila v očích hubeného rottenführera s voskovou pletí, doktorova pomocníka, ke kterému náhle z nevysvětlitelných důvodů upírala prosebný zrak. I on byl zřejmě ohromen a opětoval její údiv pohledem široce otevřených očí s překvapivým výrazem, jako by chtěl říct: Já tomu taky nerozumím.

„Nenuťte mě volit,“ šeptala v úpěnlivé prosbě. „To přece nemůžu.“

„Tak je tam pošlete obě,“ řekl doktor pomocníkovi, „*nach links.*“

„Mami!“ a už slyšela Evin tichý, ale sílící pláč, protože právě v tom okamžiku dítě od sebe odstrčila a s podivně neohrabaným pohybem se na vycementované rampě zvedla. „Vezměte si tu menší!“ vykřikla. „Vezměte si mou malou!“

A v té chvíli vzal doktorův pomocník Evu šetrně za ručičku – a na jeho ohleduplnost se Sophie marně snažila zapomenout – a odváděl ji do čekající legie zatracených. Věčně si vybavovala ten matný obrázek, jak se to dítě se zoufale prosebnými zraky stále a stále otáčí. Ale jelikož je pak téměř oslepila záplava slaných slzí, přec jen byla ušetřena a výraz v Evině obličeji nerozeznávala, za což byla vděčná. Protože v tom nejsmutnějším koutě svého upřímného srdce naprosto jistě věřila, že by to nesnesla, protože už tak byla téměř šílená, když viděla, jak jí ta malá postavička navždy mizí z očí.

„Držela pořád toho svého medvídka – a svoji flétnu,“ dodala Sophie na závěr. „Celá ta léta jsem nebyla s to tahle slova přenést přes srdce. Vyslovit je, v jakémkoli jazyce.“

(přel. Radoslav Nenadál)

Charakteristickým rysem literatury faktu o fašismu a ve velké řadě i případů krásné literatury s tematikou nacismu je často uplatňovaná metoda co nejvěrnější historické popisnosti; snaží se podat či v rovině fikce použít co nejdetailnější snůšku fakt, která mají šokovat a názorně předvést zřůdnost fašismu. Styron sám jmenuje několik děl, která pojednala nacistický plán likvidace židů a slovanských národů s vyčerpávající podrobností. Málomterá díla však zpodobují, čeho se fašismus dopouštěl na psychice lidí a jakými následky trpěly jeho oběti takřkajíc po zahnání běsů, nemluvě pak již o řídkých poukazech na možné paralely obrody fašistických tendencí v nejrůznějších částech poválečného světa.

(NENADÁL, Radoslav. V osidlech minulosti. In STYRON, William. *Sophiina volba*)

OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTŮM:

1) Karel Čapek – Matka

- a) Charakterizujte postavy, které vystupují v ukázce. Jaký je mezi nimi vztah?
- b) Jaký mají obě postavy vztah k válce? Jak se válka v jejich vztahu projevuje?
- c) Jaké dilema matka řeší? Jak se nakonec zachová a jak byste se zachovali vy?
- d) Je drama zasazeno do konkrétního historického kontextu?
- e) Z které části dramatu, podle Vašeho názoru, pochází ukázka? Svůj názor zdůvodněte. Vycházejte ze znalostí Čapkova života a jeho dalších děl.

2) William Styron – Sophiina volba

- a) Na základě dvou ukázek z knihy charakterizujte postavy.
- b) Rozpracujte popis Sophie. Jaká dilemata řeší v obou ukázkách? Jaké je pro ni těžší a proč? Jak byste vy řešili tato dilemata?
- c) Jaké si myslíte, že budou mít pro Sophii tato rozhodnutí důsledky?
- d) Seznamte se s dějem celého románu. Jaké volby ve svém životě Sophie podstupuje?
- e) Zamyslete se, jakou roli hrají v těchto těžkých životních chvílích děti pro rodiče a rodiče pro děti.
- f) Jakými prostředky autor graduje vypravování?
- g) K jaké stránce Styronova románu se vztahuje stat' Radoslava Nenadála a jak toto dílo po této stránce hodnotí?
- h) Pokud jste viděli filmové zpracování, porovnejte jej s knižní předlohou.

3) Souhrnné otázky a úkoly:

- a) Porovnejte vztah matek ke svým dětem v ukázkách. Liší se jejich přístup k nim?
- b) Jak se do tohoto vztahu promítá válka?
- c) Znáte další díla s podobnou tematikou? Jak je vztah rodiče a dítěte vylíčen zde?

4) Otázky a úkoly k celému tématu:

- a) Porovnejte dané texty z pohledu velké myšlenky *V mateřském vztahu se odráží smýšlení společnosti té doby*. V jaké míře je v těchto textech velká myšlenka naplněna a jak se v nich odráží?
- b) Jaký vliv má forma díla a jeho žánr na formulaci a následnou interpretaci mateřského vztahu v textech? Ilustrujte na konkrétních příkladech.
- c) U každého jednotlivého díla charakterizujte dobu vzniku a odraz tehdejší společnosti jak ve formě těchto textů, tak v podobě mateřského vztahu, který je v nich ilustrován.
- d) Jak se v rámci vývoje společnosti měnil vztah rodičů k dětem? Napište esej na toto téma. Jako výchozí texty použijte dané ukázky, doplňujte jak další uměleckou literaturou vážící se k tématu, tak odbornou literaturou.

Použitá literatura v kapitole

Umělecké texty

Antické tragédie. 1. vyd. Praha : Odeon, 1970. 727 s.

ČAPEK, Karel . *Spisy VII*. 2. souborné vyd. Praha : Český spisovatel, 1994. Matka, s. 341-412. ISBN 80-202-0472-5.

ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice*. 6. vyd. Praha : Odeon, 1988. 173 s.

NĚMCOVÁ, Božena. *Velká kniha pohádek*. Formánková, Věra; Servítková Jarmila. 4. vyd. Praha : Albatros, 1985. Princ Bajaja, s. 271 - 283.

OVIDIUS NASO, Publius . *Listy heroin*. 4. vyd. Praha : Mladá fronta, 1987. 144 s. (s. 75-95)

STYRON, William. *Sophiina volba*. 1. vyd. Praha : Knižní klub, 2005. 720 s. ISBN 80-242-1306-0.

WOLFOVÁ, Christa. *Médeia a jiné hlasy*. 1. vyd. Praha : Arista, 2000. 152 s. ISBN 80-86410-05-6. (s.151-152)

Neumělecké texty

FIŠER, Jan . *Listy heroin*. 4. vyd. Praha : Mladá fronta, 1987. Doslov, s. 111-120.

LEHÁR, Jan , et al. *Česká literatura od počátků k dnešku*. 2. dopl. vyd. Praha : Lidové noviny, 2006. 1078 s. ISBN 80-7106-308-8.

Lexikon české literatury 3/I : Osobnosti, díla, instituce. Ved. redaktor doc. PhDr. Jiří Opelík, CSc.. 1. vyd. Praha : Academia, 2000. 728 s. ISBN 80-200-0708-3.

NENADÁL, Radoslav. V osidlech minulosti. In STYRON, William. *Sophiina volba*. 1. vyd. Praha : Knižní klub, 2005. s. 711 - 719. ISBN 80-242-1306-0.

VOJVODÍK, Josef . Mezi mýtem matriarchátu a misogynstvím: Erben, Bachofen, Weiniger, Deleuze. In HANÁKOVÁ, Petra; HECZKOVÁ, Libuše; KALIVODOVÁ, Eva. *V bludném kruhu : Mateřství a vychovatelství jako paradoxy modernity*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství, 2006. s. 50 - 74. ISBN 80-86429-49-0.

3.3 Metodické komentáře k první kapitole čítanky

O obecnější struktuře kapitol čítanky jsme se již zmiňovali v kapitole 3.1.2 *Bližší struktura kapitol*. Bylo by však vhodné zdůvodnit ještě výběr textů a důkladněji analyzovat uvedené otázky a úkoly k těmto textům.

Všechny části kapitoly se věnují vztahu rodičů (popř. rodiče) ke svým dětem (popř. svému dítěti). Jednotlivé podkapitoly ukazují, že toto téma je nadčasové a že jeho ztvárnění nalezneme v literatuře mnoha období. Tato kapitola čítanky tedy sleduje chronologický sled literárního ztvárnění mateřského vztahu.

Po výběru textů se potvrdila naše domněnka, že právě na ztvárnění tohoto vztahu se odráží smýšlení společnosti té dané doby, kdy dílo vzniklo, nebo k jaké se dané dílo vztahuje.

Pro první vybrané období je to období mýtu, kdy matka plnila nejen funkci nositelky života, ale také její ztvárnění fungovalo jako prototyp postavy, která nese specifické vlastnosti, což ovšem bylo shodné pro více typů postav objevujících se mýtech (vzpomeňme na charakteristiku hrdinů, jako byli Odysseus, Aeneas, Daidalos, Orfeus, na charakteristiku zlých a mstících se žen, jako např. Klytaimnéstra, Médeia, nebo naopak žen věrných a odvážných, jako např. Penelopé, Antigona). Pro tuto kapitolu jsme vybrali postavu Médeiy, která se stala takovýmto prototypem postav, konkrétně ženy mstící se svému nevěrnému muži na vlastních dětech. Takováto postava nabízí mnoho potenciálu pro práci se studenty, už jen samotným tématem – studenti mohou pro interpretaci využít své zkušenosti z vlastního života, neboť případy pomsty rodičů na vlastních dětech je stále aktuální (nemyslíme pouze případy fyzického ubližování až smrti, ale také ubližování psychické) – mnohdy si rodiče „vyřizují účty“ skrze své děti. Diskuze nad postavou Médeiy tak může být obohacena o případy ze současného života.

Další podkapitola vlastně na období mýtu navazuje a rozšiřuje ji. Autoři romantismu obecně pracovali s lidovou slovesností, sbírali ji a vydávali, upravovali a napodobovali. V této práci jsou zahrnuty texty dvou českých romantiků, kteří byli a dnes stále jsou pro českou literaturu nepostradatelní právě svým přispěním ke vnímání lidové slovesnosti. Obzvláště Karel Jaromír Erben byl znalec mytologie a svá díla postavil na jejích typických znacích, čemuž je v práci také věnován prostor. Obě vybraná díla (tj. *Pohádky* Boženy Němcové a *Kytice* K. J. Erbena) patří do kánonu české literatury, vybrané části děl se věnují tématu mateřství. Ačkoliv jsou do práce zahrnuty pouze tyto úryvky, musíme mít na

paměti, že téma se objevuje ve vícero pohádkách Boženy Němcové a ve vícero básních K. J. Erbeny. Postavení matky zde (a tedy v celé lidové slovesnosti) symbolizuje a ztělesňuje jakousi jistotu, bezpečí, tradici, které by se člověk neměl protivit. A i v rámci této jedné myšlenky tyto autoři zpracovávají svá díla odlišně – v pohádkách Boženy Němcové se děti vůči svým rodičům chovají poslušně, v básni *Vodník* se neposlušnost vůči matce trestá. K oběma textům jsme zařadili neumělecké texty. K Boženě Němcové úvodní část slovníkového hesla *Lexikonu české literatury*, ke Karlu Jaromíru Erbenovi části statí z knihy *V bludném kruhu: Mateřství a vychovatelství jako paradoxy modernity*, kterou zpracoval kolektiv autorek v rámci grantu na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy.

Třetí část kapitoly se věnuje období druhé světové války, což ovšem může být vztaženo na jakoukoli velkou válku. Matka v těchto chvílích života symbolizuje ochránkyni svých dětí, děti jsou ty, jež má matka chránit. Pokud se to matce nepodaří, vyčítá si to jako svou chybu (toto dilema řeší jak drama *Matka* od Karla Čapka, tak román *Sophiina volba* Williama Styrona). Do tohoto dilematu ochrany dětí pak vstupují další faktory, jako je pomoc svému národu v době nebezpečí – obě matky v těchto dílech tento okamžik řeší opět odlišně, což dává prostor pro hlubší diskuzi a možnost porovnání.

Kapitola samotná začíná úvodním motivačním obrázkem. Ten slouží jako evokační prostředek k uvedení tématu. Použití fotografie do čítanek není běžné, proto by podle našeho mínění mohlo napomoci k vyšší motivaci studentů, čemuž pomůže také samotná vizualizace tématu.

Pro sestavení kapitoly jsme zvolili koncepci tematicko-chronologickou s přihlédnutím k žánrovým aspektům.

Nyní se věnujme konkrétním podkapitolám.

Motivační obrázek

Jak jsme již zmiňovali, od zařazení fotografie na začátek kapitoly si slibujeme vstupní motivaci k celému tématu. Studenti s pomocí vizualizace dokážou snadněji formulovat téma, následně propojí vizuální a textovou složku. Do kapitoly byla použita fotografie Dana Materny Exekuce dítěte, která se stala vítěznou fotografií Czech Press Photo 2007.

- a) Pokuste se popsat situaci na fotografii a vztahy mezi osobami na ní.

Student se na základě vizuálního vjemu pokusí popsat příběh na fotografii, to mu umožní následovně tuto situaci analyzovat a interpretovat.

- b) Jaké pocity ve vás tato fotografie vyvolává a čím?

Otázka slouží jako evokace k tématu. Student v rámci terminologie čtenářské gramotnosti vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu, v tomto případě ovšem transformovanou na vizuální vjem. Student si uvědomí, jaké pocity fotografie vyvolává a čím jsou tyto pocity způsobeny.

- c) Pokuste se vysvětlit, jak tato situace i vztahy souvisí s naší dobou. Nakolik jsou pro naši dobu typické?

Student na základě jednak charakteru situace na fotografii a jednak typu snímku (tzn. to, že se jedná o barevnou fotografii) zasadí příběh do historického kontextu. Pokusí se tento příběh a vztahy mezi osobami zobecnit a posoudit případnou typičnost pro tuto dobu.

I) MÝTUS

Tato část se věnuje mytickému příběhu o Médeie a Iásónovi. Uvádí jak slavné Euripidovo zpracování ve formě dramatu, tak Ovidiovo zpracování námětu ve svých *Listech heroin*, tedy ve formě poezie, a následně zpracování Christy Wolfové ve formě psychologické prózy. Tato díla jsou významná svou intertextualitou. Každé dílo zpracovává stejný námět jak různou formou, tak různým pojetím samotné látky, tedy i jinou psychologizací postav.

Zároveň tato díla vznikla v jinou dobu a v rámci jiného národa – Euripidova *Médeia* v klasickém období antického Řecka, Ovidiovy *Listy heroin* ve zlatém období antického Říma a *Médeia a jiné hlasy* Christy Wolfové vydaná ve Spolkové republice Německo roku 1996.

Výhodou tohoto přístupu je porovnávání jednotlivých rovin textu, v našem případě především z pohledu smyslu a pochopení textu, jeho tematiky a z pohledu literární historie a literární teorie, na což se zaměřují souhrnné otázky a úkoly pod texty.

Příběh Médeiy dále nabízí prostor pro rozvoj čtenářské gramotnosti, tak jak je definována ve sborníku České školní inspekce *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, jednak tím, že „rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s poznatky a zkušenostmi, které již má, případně jim odporuje“, jednak tím, že „rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s jinými texty, případně jim odporuje.“ (Košťálová a kol., 2010, str. 17) Žák se tedy učí hledat a nalézat souvislosti jak s vlastním životem, tak s jinými texty.

Komentáře k jednotlivým otázkám a úkolům:

1) Euripides - Médeia

a) Na základě ukázek se pokuste převyprávět děj dramatu tak, jak se podle vás udál.

Otázka se zaměřuje především na vysuzování (podle terminologie čtenářské gramotnosti – viz kapitola výše). Studenti jsou vedeni k tomu, aby na základě několika úryvků textu byli schopni vyvodit kompletní dějovou linii díla. Zde neexistuje jedna správná odpověď, neboť studenti mají rozdílné čtenářské i životní zkušenosti. Je ovšem důležité, aby se drželi náznaků uvedených v úryvcích a příliš neodbočovali z pravděpodobné linie. Pro tento úkol je důležité, aby nebyl děj dopředu prozrazen, tedy aby studenti nebyli ovlivněni vstupními znalostmi.

b) Jakou roli hraje v dramatu děti? Proč je jejich přítomnost v díle nepostradatelná?

Studenti by se měli zaměřit na jednu složku díla, podle Bloomovy taxonomie tedy provádějí analýzu. Zde by měli být schopni pojmenovat funkci této složky v díle, vysvětlit její případnou nezbytnost. Učitel by studenty měl přivést především na ten poznatek, že vše, co autor ve svém díle použije, má svůj smysl a že něčemu slouží – v tomto případě děti slouží pro dokonalejší charakteristiku postavy Médeiy a pro nezbytnou gradaci příběhu.

c) Má právo Médeia vykonat pomstu tímto způsobem? Zasloužil si Iásón tak krutý trest?

Zde je pro studenty vhodné vcítění se do děje a do charakteristiky postav, aby dokázali jejich jednání lépe pochopit. Studenti jednak vycházejí právě z charakteristiky postav, jednak z vlastní životní a čtenářské zkušenosti, proto opět neexistuje správná nebo špatná odpověď. Učitel by měl ovšem dbát na to, aby studenti svá tvrzení zdůvodnili.

Studenti u této i následující otázky mohou zmínit podobný příklad z dnešní doby a porovnat jej s dramatem.

Studenti na tomto typu úloh vytváří postoje a rozvíjí kompetenci k řešení problémů: „Žák zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007, str. 9)

d) Má Iásón podle vás nějaký podíl na smrti svých synů?

Platí zde stejné doporučení jako u předešlé otázky.

e) Jaký postoj k dětem zaujímá náčelnice sboru? Souhlasíte s jejími názory?

Zde se uplatňuje jedna ze složek čtenářské gramotnosti, a to vysuzování. Na základě repliky náčelnice sboru studenti zhodnotí a zargumentují její postoj k ději, k čemuž zaujmou stanovisko své.

Zde jednak studenti rozvíjejí kompetenci k řešení problémů tím, že kriticky interpretují danou situaci, ale také kompetenci sociální a personální (tedy postoje) v druhé fázi, v níž sami zaujímají vlastní stanovisko.

f) Jaké charakteristické znaky antického dramatu v ukázkách najdete?

Studenti aplikují své dosavadní znalosti o znacích antického dramatu na konkrétní text, čímž prokážou jejich dostatečné zvládnutí. Nestačí pouze vyjmenovat tyto znaky (což odpovídá v Bloomově taxonomii znalosti), ale aplikovat (to odpovídá aplikaci, která stojí v hierarchii výukových cílů o dvě úrovně výše).

g) Popište zvláštnosti jazyka díla a vysvětlete jejich funkci v textu.

Studenti ukázky analyzují po stránce jazykové. Jednak vycházejí opět ze znaků antického dramatu, jednak z vlastních postřehů. Jednotlivé zvláštnosti si mohou vypsat do sešitu, aby si je mohli následně při opakování vybavit a připomenout si blíže své seznámení s textem.

2) Ovidius – Listy heroin

a) Z jaké části milostného listu ukázka pochází? Zdůvodněte.

Studenti v rámci této otázky opět prohlubují svou čtenářskou gramotnost, a to vysuzováním. V textu hledají náznaky toho, v které části díla se právě nacházejí, čímž prokazují svou úroveň čtenářské zkušenosti. Zde by měl učitel pracovat se studenty na pochopení významu gradace příběhu a navést je popřípadě doplňujícími otázkami typu: „Jak si myslíte, že příběh pokračuje? Co by listu dodalo větší gradaci a působivost? Mohl by list takto skončit? Jak na čtenáře působí otevřený konec?“

b) Ovidius napsal i tragédii s názvem Médeia. Proč podle vás tuto látku přepracoval ještě do básnické podoby?

Zde student pracuje opět se svou dosavadní čtenářskou zkušeností. Důležité je upozornit studenty na rozdílné pojetí tohoto tématu v literárních druzích. Každý má totiž svá specifika, své výhody a nevýhody, které každé dílo do určité míry omezují. A právě různá zpracování jednoho příběhu mohou posloužit jako modelový příklad pro uvědomění si těchto specifíků. Pro práci s otázkou zaměřenou právě na tuto problematiku můžeme vycházet z analýzy Jana Fišera (1987, s. 119-120): „Snad tedy v této nevěře a skepsi básníkův k étosu a patosu žen řecké tragédie a epiky by bylo možno najít odpověď na otázku, proč autor úspěšné tragédie Médeia nepokračoval ve skládání tragédií, ale po evokaci duševních stavů, nálad a citů zrazeného nitra volil formu básnického listu. Mezi dramatem a básnickým listem je rozdíl podobný jako mezi jednáním, činem a pouhým

pláčem. V dramatu je nutno jednat. Hrdina v dramatu bojuje, mstí se, jedná. Dějištěm je dramatický prostor. V básnickově listě je dějištěm nitro člověka, jediným činem – slovo. Co jiného je básnický list než monolog, který byl prožit, vyplakán, napsán?“

V této fázi interpretace textu tedy dochází ke generalizaci dosavadních čtenářských zkušeností, které už vyžaduje jistý nácvik. V rámci nácviku si studenti mohou napsat základní znaky k několika přečteným dramatům, prozaickým a poetickým děl, a teprve na základě těchto pozorování vyvodit obecnější závěry.

c) Jakou funkci mají v textu pomlčky? Jak nazýváme tuto stylistickou figuru?

Zde by studenti měli opět prokázat aplikovat své znalosti z literární teorie na konkrétní text – nejen najít a pojmenovat v tomto případě apoziopcezi, ale také posoudit její funkčnost v textu. Stále bychom měli studentům připomínat, že vše má v textu svůj význam a opodstatnění, měli by být tedy schopni vysoudit autorův záměr.

d) Přečtěte si ukázkou z doslovu Jana Fišera. Souhlasíte s jeho názory? Zdůvodněte.

V této části interpretace se od studenta očekává dovednost hledat a nalézat souvislosti mezi jednotlivými texty, zde konkrétně mezi textem uměleckým a odborným. Nacházíme se na nejvyšší úrovni Bloomovy taxonomie výukových cílů, tedy v oblasti hodnocení textů a jejich následném porovnání, v terminologii Rámcového vzdělávacího programu v kompetenci řešení problémů: „Žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhájí podložené závěry.“ (Rámcový vzdělávací program, 2007, str. 9)

Student by po předchozí dílčí interpretaci měl být schopen provést celkové hodnocení v závislosti na porovnávacím textu.

3) Christa Wolfová – Médeia a jiné hlasy

a) Jak podle vás vnímá Médeia své postavení ve společnosti?

Tato otázka se soustřeďuje na vysuzování z textu. Učitel by se měl nejdříve přesvědčit o tom, že studenti pochopili dějovou linii díla, a teprve poté by se studenti měli pokusit vcítit do postavy hlavní hrdinky. Studenti prohlubují kompetenci sociální a personální, snaží se představit si, jak by se cítili oni, kdyby byli na jejím místě.

b) Pojmenujte téma díla, pokuste se ho zasadit do historického kontextu.

Otázka historického období již byla zmíněna, nyní již stačí doplnit odpověď společenským kontextem a vlivy událostí na literaturu daného období. Zde je od studentů opět požadována schopnost generalizace.

Na pojmenování tématu díla ukázka nepostačí, proto jsme byli nuceni přidat na začátek ukázky stručné shrnutí dějové linie. Od studentů požadujeme zároveň, aby zmínili rozdíly mezi tematikou díla Christy Wolfové s díly ostatními.

c) Z jaké části knihy daná ukázka podle vašeho názoru pochází? Zdůvodněte.

Opět se jedná o rovinu vysuzování v rámci čtenářské gramotnosti a kompetenci k řešení problémů v rovině Rámcového vzdělávacího programu. Student podle náznaků v textu posuzuje umístění úryvku v díle a svůj názor srozumitelně a logicky odvozuje. Učitel může tolerovat více možných odpovědí, pokud ovšem budou dostatečně zdůvodněny.

d) Pokuste se zařadit dílo k literárnímu žánru. Zdůvodněte svůj názor na konkrétních úryvcích.

Na rozdíl od předešlých dílčích otázek začínáme problematikou literární teorie, a to z toho důvodu, aby byl student schopen zařadit v rámci další otázky do historického kontextu. Je pro nás totiž snazší vyvodit závěr, že dílo zařazujeme do psychologické prózy, než ho zařadit nejdříve do konkrétního období.

Do psychologické prózy ho studenti zařadí snadno podle jejích typických znaků – vnitřní monolog postavy, zvažování různých argumentů, analyzování situace, předvídání možných důsledků atd. Na základě této informace si studenti uvědomí, pro jakou etapu literární historie je tento žánr typický – podle našeho názoru postačí odpověď 20. století.

4) Souhrnné otázky a úkoly:

Porovnejte zpracování příběhu z pohledu:

- 1) tématu
- 2) charakteristiky hlavní postavy
- 3) literárních druhů a žánrů

Ilustrujte na konkrétních pasážích v textu. Sepište si rozdíly a pokuste se vysvětlit, zda se tyto faktory ovlivňují.

Souhrnná otázka vyžaduje mnoho vstupních informací a poznatků získaných v předešlých dílčích interpretacích. Zaměřuje se na tři složky literárních děl. Zmínili jsme, že díla na sebe navazují, vycházejí ze sebe, zpracovávají stejný příběh, liší se ale formou, charakteristikou postav a interpretací v daném společenském kontextu.

Doporučuje se pracovat při tomto souhrnném srovnání s poznámkami získanými z interpretace jednotlivých ukázek.

Studenti nejdříve posuzují téma jednotlivých příběhů. Učitel by měl při obtížích studentů klást doplňující otázky, např. „Čím se liší příběhy v rovině tématu? Jak se promítá do příběhu historické a společenské pozadí? Jakou myšlenku chtěl autor čtenáři sdělit? Byla vždy stejná? Proč Ovidius a Christa Wolfová zpracovali tento příběh znovu? Obohatili ho svým způsobem zpracování?“

V další části se soustředíme na psychologizaci a ztvárnění hlavní postavy příběhu. Pro konkretizaci a detailnější představu Médeiy doporučujeme studentům sepsat tři její krátké popisy, které z děl vycházejí. Zaměřit by se měli nejen na její domnělý vzhled a povahu, ale také na její vztah k vlastním dětem. Následně studenti porovnají, čím se tyto popisy liší, a svůj postoj obhájí.

Médeia zde zobrazuje jakýsi prototyp mytické hrdinky. Postavy obecně v mýtech reprezentují typické lidské vlastnosti, které jsou hnány až do krajních situací. Podle mýtu Médeia za účelem pomsty zabíjí své děti. Ve všech těchto třech literárních dílech je tato

základní dějová linie zachována, ale s některými obměnami. Euripidova Médeia viní za smrt svých dětí Iásóna, kterému se takto musela pomstít. Ovidiova Médeia se potýká s velkými pochybami a ani na konci básně nenajdeme definitivní rozhodnutí. Médeia Christy Wolfové se ale naopak stává obětí společnosti, která ji neprávem obviní ze svého rozvracení a vyžene ji, její děti ukamenuje. V tomto zpracování tedy reaguje Christa Wolfová na dobu 2. pol. 20. století, kterou zažila. Je důležité, aby studenti tyto rozdíly v interpretaci zaznamenali a reflektovali. Vždyť z tohoto důvodu, tedy z důvodu možnosti různých zpracování a tedy následné různé interpretace, vznikají obměny již starších námětů.

Poslední rovinu literárních děl, kterou mají studenti porovnat, je forma a žánr. Na tuto problematiku již narazily některé předešlé otázky, proto poznatky pouze usouvztažíme. Znovu připomeneme znaky, možnosti i limity třech literárních druhů, které se zde vyskytují, ilustrujeme na daných ukázkách.

II) ČESKÝ ROMANTISMUS

Oba umělecké texty jsou vybrány tak, aby reprezentovaly znaky charakteristické pro autorovu tvorbu a aby v nich bylo téma mateřství zastoupeno. V obou případech zde mateřství plně odpovídá myšlence romantismu – u Němcové se vrací k lidové slovesnosti, u Erbena k dávným mýtům.

1) Božena Němcová – Princ Bajaja

a) Na základě ukázky charakterizujte postavy.

Na jedné straně musí studenti vysuzovat charakteristiku postav z jejich činů a jednání, na straně druhé však studenti přicházejí se základními vstupními znalosti o základních znacích literárního žánru pohádky. Zároveň postavy v pohádkách představují opět prototypy, jejich charakter je zjednodušený a charakteristika málo propracovaná. Proto tuto otázku podle Fisherova rozdělení otázek zařazujeme do nižšího řádu (Fisher, 1997, str. 30).

b) Uveďte typické znaky pohádek a lidové slovesnosti, ilustруйте je na základě konkrétních ukázek. Jak žánr pohádky zapadá do požadavků společnosti doby vzniku díla?

Studenti vycházejí jednak z odpovědi na předešlou otázku, tj. charakteristika a psychologizace postav. Dále by se měli zaměřit na celkovou tematiku a formu žánru, tedy např. typické schéma děje, typické postavy, zakotvení do časoprostoru, poučení pro čtenáře, role čísla tři, atd.

Zakotvení tohoto žánru do daného historického období (tedy do pol. 19. století) jsme již zmiňovali na začátku kapitoly.

c) Jaký vztah měl otec k dcerám a naopak dcery k otci? Pokud by se příběh odehrál v dnešní době, byl by tento vztah stejný?

Student by měl v této otázce zaměřit na vztah rodiče a dítěte, v tomto případě na vztah krále a princezen. Společnou charakteristikou tohoto žánru lidové slovesnosti je totiž jakási idealizace vztahů a prototypy postav – král je moudrý, princezny poslouchají své rodiče a

ten, kdo si nakonec princeznu vezme, je pro ni ten pravý. Tento společenský model studenti poté převedou do dnešní doby, tzn. podle terminologie čtenářské gramotnosti hledají a nalézají souvislosti se svou životní zkušeností (Košťálová a kol, 2010, str. 17). Vítané jsou přesahy do jejich okolního prostředí, aby si dokázali uvědomit rozpory mezi pohádkovým příběhem a skutečnou realitou. Student tak prohlubuje svou sociální a personální kompetenci (Rámcový vzdělávací program, 2007, str. 9).

- d) Porovnejte umělecký text s textem neuměleckým, tedy ukázkou ze slovníkového hesla. Vyhledejte v textu uměleckém znaky tvorby Boženy Němcové, které jsou zmíněny v textu neuměleckém.

Zde studenti procvičují dovednosti aplikace pouček na konkrétní text. Pro srovnání mají opět dva různé texty vztahující se k jednomu tématu.

2) **Karel Jaromír Erben - Vodník**

- a) Pojmenujte téma básně a porovnejte jej s tématy ostatních básní sbírky Kytice. Najdete společné znaky?

Od studentů se očekává několik postupných kroků. Nejdříve pojmenují základní dějovou linii, poté z ní vyvodí téma básně a nakonec ho porovnají s ostatními básněmi ve sbírce. Studenti by proto měli do četby vstupovat již se základními vstupními znalostmi celého díla, popř. si je dodatečně doplnit.

Učitel by je měl navést na to, že ve sbírce se vyskytují více básní, ve kterých se autor mateřskému vztahu věnuje (např. Mateřídouška, Poklad, Dceřina kletba, ...). Měl by se studenty pojmenovat konkrétní ztvárnění vztahu a jeho odlišnosti.

- b) V básni najdeme dvě roviny mateřství. Popište vztah matky k dceři a následně dcery k vlastnímu dítěti. Co tvoří hlavní dilema básně?

Důležité je v básni hlavní dilema, a to rozhodnout se mezi vlastní matkou a vlastním dítětem. Mateřský vztah je tu tedy zdvojnásoben, vodníková žena zde plní dvě sociální role, které jsou v daný okamžik neslučitelné.

Studenti by opět měli učinit přesah do vlastního života, srovnat báseň s vlastní životní zkušeností, zda i dnes jsou tyto dvě sociální role neslučitelné či jak na toto dilema dnešní společnost nahlíží. Studenti mohou jmenovat i jiné dvě role, které jsou dnes hůře slučitelné (např. svobodná pracující matka, otec na mateřské dovolené, ...).

c) Jakou symboliku má v básni číslovka tři?

Zde narážíme na stejný prvek použitý v jedné z předešlých ukázek, jenž je obsažen celkově v lidové slovesnosti. Studenti se tak utvrdí v již nabyté čtenářské zkušenosti a aplikují ji na jiný text.

d) Jaké prostředky používá Erben pro gradaci děje?

Studenti nahlíží tentokrát na formu díla a užité kompoziční a jazykové prostředky. Sami se tak učí způsobu, jak vytvořit napínavý příběh. Učitel by je měl vést nejdříve k celkové výstavbě básně (jedna dějová linie, zajímavá zápleтка, překvapivý konec), poté k užitým dílčím složkám (opakující se věty, činnosti – většinou spojené s číslovkou tři, stručné a krátké popisy postav) až k jednotlivým jazykovým prostředkům (krátké věty, mnoho sloves, emocionální výrazy, přímá řeč).

e) Na základě odborného příspěvku o Erbenovi posuďte sbírku Kytice z hlediska mýtu. Jaké místo v mýtech zaujímá matka? Máme na mysli nejen matku jako členku rodiny, ale také matku jako vyšší duchovní pojem. Souhlasíte s interpretací Erbenovy tvorby v neuměleckém textu?

Zde by mělo dojít k celkovému zevšeobecnění a hledání vyšších pojmů a témat v textu. Proto jsme přímo do formulace otázky zařadili jakýsi návodný směr, jímž se mají studenti ubírat.

V tomto úryvku odkazují autorky nejen na mytický základ Erbenovy tvorby, ale také na komplexnost pojetí přírody, kterou lze právě jakožto matku interpretovat. Pro studenty, kteří se o danou problematiku zajímají, se nabízí možnost napsat krátkou esej podpořenou znalostmi i z jiných vyučovacích předmětů.

3) Souhrnné otázky:

- a) Porovnejte umělecké texty z pohledu historického a společenského kontextu. V čem jsou pro nás tito autoři tohoto období tak významní?

Zde studenti prokazují své znalosti literárněhistorické. Své názory dokládají argumenty. Prokazují tedy v terminologii Bloomovy taxonomie cílů nejen znalost, ale také schopnost hodnotit význam – jsou zde tedy zastoupeny cíle nižšího i vyššího řádu tak, že znalost podmiňuje následné hodnocení.

- b) Na základě obou děl formulujte základní znaky českého romantismu.

Zde se jedná o opačnou metodu, než je aplikace znaků na konkrétní text. Na základě generalizace studenti z konkrétních textů vyvodí obecné znaky literárního směru. Využijí již znalosti a poznatky získané během dílčí interpretace jednotlivých textů.

- c) Porovnejte oba texty z pohledu tematického. V čem se liší jejich náhled na mateřství?

U obou textů najdeme zastoupení tématu mateřství, a to i tak, jak jsme již zmínili: oba nahlíží na matku (popř. otce) jakožto na jistotu, tradici, která zaručuje bezpečí. Erben se však v tomto od Němcové odlišuje svou koncepcí viny a trestu. Do vztahu rodiče a dítěte zde vstupuje chyba jednoho z nich, za niž je dotyčný nemilosrdně potrestán. V textu básně Vodník najdeme nejen tuto koncepci, ale i další momenty vztahující se k našemu tématu. Naopak v díle Boženy Němcové je vztah vyličen ve své idealizované formě.

III) ODRAZ 2. SVĚTOVÉ VÁLKY

Ve vyhrocených chvílích života je člověk postaven před různá dilemata, se kterými se musí nějakým způsobem vypořádat. V literatuře, jež vzniká v časech ohrožení státu nebo národa, se pak mnohdy objevuje dilema mezi mateřstvím na jedné straně a vlastenectvím a pomocí svému národu na straně druhé. Tak je tomu i ve vybraných dílech a ukázce se na toto dilema zaměřují.

V této kapitole je jedno dílo původem české (Karel Čapek – Matka) a druhé americké (William Styron – Sophiina volba). Tato velká myšlenka se totiž nevztahuje na jeden národ nebo kontinent, ale na celý svět. A i když Amerika druhou světovou válku z bezprostřední blízkosti nepoznala, s jejími důsledky se musela vypořádat také.

1) Karel Čapek – Matka

a) Charakterizujte postavy, které vystupují v ukázce. Jaký je mezi nimi vztah?

Pro studenty případ, kdy na základě replik a jednání postav vysuzují jednak charakteristiky postav a jednak vztah mezi nimi, čímž si prohlubují svou čtenářskou gramotnost a zároveň sociální kompetenci. Při četbě dramatického díla je tato možnost do jisté míry omezena a přenechána čtenářově představivosti, co se pohybu, gest, mimiky, intonace hlasu postav týče. Při zhlédnutí inscenace je toto vysuzování jednodušší.

b) Jaký mají obě postavy vztah k válce? Jak se válka v jejich vztahu projevuje?

To souvisí s charakteristikou postav, proto je možné, že studenti otázku už vlastně zodpověděli. Nicméně pro naši koncepci je tato složka velmi důležitá, proto ji vyčleňujeme do samostatné otázky. Studenti opět vysuzují na základě replik a jednání postav.

c) Jaké dilema matka řeší? Jak se nakonec zachová a jak byste se zachovali vy?

Karel Čapek ve svém díle předkládá dilema zoufalé matky, která již ztratila svého manžela a své tři syny a která odmítá dovolit svému poslednímu synovi, aby šel do války a bojoval tak za svou vlast. Musí si zde vybrat mezi svou rolí matky a mezi rolí ochránkyně národa. A i když se zdá, že role matky převáží, rozhodne se poslat svého syna, aby ochránil zemi, i když není jisté, zda se vrátí.

Studenti nejdříve shrnou dějovou linii příběhu a následně ji porovnají se svou životní zkušeností, čímž se nad dílem začnou zamýšlet jako nad aktuálním společenským problémem. Skrze dílo pak mohou poznat sebe sama. Zde se od studentů vyžaduje, aby své postoje zdůvodnili a domysleli své jednání až do důsledku. Pomoci jim tak může učitel doplňujícími otázkami, jimiž student své stanovisko konkretizuje: „Proč by ses tak zachoval/a? Jak si myslíš, že by se cítilo tvé dítě? Byl/a bys pak šťastný/á? Změnila by se situace, kdybys měl/a více dětí? Vyčítal/a by sis někdy později své rozhodnutí?“

d) Je drama zasazeno do konkrétního historického kontextu?

Otázka prověřuje nižší úroveň čtenářské gramotnosti. Zde je třeba zmínit, že drama se odehrává v čase občanské války ve Španělsku, ale autor zde zároveň varuje před hrozbou další světové války, čímž dílo získává další rovinu interpretace.

e) Z které části dramatu, podle Vašeho názoru, pochází ukázka? Svůj názor zdůvodněte. Vycházejte ze znalostí Čapkova života a jeho dalších děl.

Studenti čerpají ze své dosavadní čtenářské zkušenosti, prohlubují tak čtenářskou gramotnost na úrovni vysuzování, zároveň vycházejí ze znalostí Čapkova života a základních myšlenek jeho děl.

Na konci této ukázky matka rezolutně zamítá možnost, že by její poslední syn šel bránit svou vlast. Odpovídá tato myšlenka duchu autorova díla? Jak by tedy podle studentů mělo toto dílo končit? Jaké poselství chce autor dílem zanechat?

2) William Styron – Sophiina volba

a) Na základě dvou ukázek z knihy charakterizujte postavy.

Jedná se nám zde především o charakteristiku postavy Sophie (polsky Zosia), kamarádky Wandy, jež se účastní odboje a přemlouvá k této aktivitě i Sophii, a v následující ukázce postavy německého důstojníka, provádějící separaci při příjezdu lidí do koncentračního tábora Osvětim. Vzhledem k velkému rozsahu románu a mnoha dějových liniích studenti (pokud dílo nečetli) nebudou schopni dokonale postihnout charakteristiku Sophie, ale právě s tím může učitel pracovat. Studenti si tak rozvíjejí vlastní představivost – jak vypadá, kolik jí je let, odkud pochází, zda je židovka, jaký měla dosavadní život, zda v táboře zemřela, jak se s danou situací vypořádala, ...

- b) Rozpracujte charakteristiku Sophie. Jaká dilemata řeší v obou ukázkách? Které je pro ni těžší a proč? Jak byste vy řešili tato dilemata?

Tato otázka navazuje na otázku předešlou. Zde by se měli studenti soustředit na okamžik vyličený v ukázce – jednak rozhodnutí, zda Sophie bude pracovat pro odboj, a jednak dilema, kdy se rozhoduje, které z jejích dětí půjde na smrt okamžitě a které zůstane zatím žít. Sami by sebe měli představit v těchto situacích a rozhodnout se. Opět zde převádíme téma díla do životní zkušenosti čtenáře, prohlubujeme jeho personální kompetenci.

- c) Jaké si myslíte, že budou mít pro Sophii tato rozhodnutí důsledky?

Navazuje na otázku předešlou. Studenti by se měli vcítit do postavy a představit si, jaké psychické následky v ní rozhodnutí zanechá. Učitel může klást doplňující otázky: „Jak se podle tebe cítí? Jak se s rozhodnutím vyrovnává? Myslíš, že cítí za rozhodnutí nějakou vinu? Co pro ni podle tebe znamená to, že alespoň jedno dítě bylo zatím zachráněno před smrtí?“

- d) Seznamte se s dějem celého románu. Jaké volby ve svém životě Sophie podstupuje?

Problematika dilematu hlavní hrdinky je rozšířena na celé dílo. Zde by měli studenti vysvětlit význam názvu románu, který se nevztahuje pouze na tyto dvě volby (např. volba odjet do Ameriky, volba udržovat vztah s Nathanem, i když není naprosto ideální, volba sebevraždy). Návodnými otázkami učitel přechází z děje románu do života studentů, zda i oni podstupovali v životě důležité volby a jaká měla pro ně tato rozhodnutí důsledky.

Pro studenty je důležité si uvědomit, že člověk v životě neplní pouze jednu roli a že se někdy musí rozhodnout, které dá přednost (jak jsme to již zmínili u Erbenova Vodníka). Tato volba pak závisí na našich prioritách a hodnotách.

Zde je dobré studenty navést na myšlenku, že život nám do cesty staví události, za které nemůžeme a které si nemůžeme vyčítat.

- e) Zamyslete se, jakou roli hrají v těchto těžkých životních chvílích děti pro rodiče a rodiče pro děti.

Studenti na základě zobecnění svých čtenářských a životních zkušeností vyvozují význam mateřského vztahu.

f) Jakými prostředky autor graduje vypravování?

Studenti se soustředí na formu ukázky, hledají jazykové prostředky, které přispívají ke gradaci děje (např. využití emocionálně zabarvených slov, použití německých slov pro větší důraznost textu, přímá řeč).

g) K jaké stránce Styronova románu se vztahuje stať Radoslava Nenadála a jak toto dílo po této stránce hodnotí?

Otázka je zaměřena na porovnání dvou textů, z nichž druhý reaguje na ten první. Neumělecké texty v této části kapitoly zastupuje stať Radoslava Nenadála *V osidlech minulosti*. Zde se zabývá literaturou vztahující se k druhé světové válce. Zmiňuje realistickou detailnost těchto děl, nicméně tvrdí, že málo děl se zabývá psychickými dopady války (Nenadál, 2005, str. 714). Styronův román ovšem z tohoto pohledu hodnotí kladně.

h) Pokud jste viděli filmové zpracování, porovnejte jej s knižní předlohou.

Vhodné též jako námět pro zpracování ve formě eseje. Studenti by se měli soustředit na hlavní složky příběhu, jako je charakteristika hlavních postav, dodržení dějové linie, atmosféra, vyličení zásadních momentů v životě Sophie, porovnání konce a nakonec i působení díla na čtenáře, resp. diváka.

3) Souhrnné otázky a úkoly:

a) Porovnejte vztah matek ke svým dětem v ukázkách. Liší se jejich přístup k nim?

Studenti pracují se svými poznámkami z dílčích interpretací děl.

b) Jak se do tohoto vztahu promítá vliv války?

Otázkou se míní porovnání vlivu války na mateřský vztah. Studenti analyzují jednání obou matek v závislosti na dilematech, která řeší. Porovnat by měli především to, jak se matky nakonec rozhodnou a jaké následky pro ně toto rozhodnutí mělo.

c) Znáte další díla s podobnou tematikou? Jak je vztah rodiče a dítěte vyličen zde?

Podobnou tematikou se zde miní mateřský vztah na pozadí jakékoli války (např. *Matka Kuráž a její děti* Bertolta Brechta). Studenti by měli opět porovnat tento vztah se vztahy nastíněnými v kapitole čítanky.

4) Otázky a úkoly k celému tématu:

Otázky jsou zaměřeny na komplexní porovnání podkapitol tak, aby studenti dostatečně procvičovali postup generalizace. Tato část je už proto obtížnější. Studenti pracují s poznámkami ze souhrnných otázek jednotlivých podkapitol, snaží se nalézt souvislosti a dokládají svá pozorování na konkrétních příkladech. Dílčím složkám velké myšlenky, obsažených v následujících otázkách, se věnuje obecný úvod kapitoly.

- 1) Porovnejte dané texty z pohledu velké myšlenky *V mateřském vztahu se odráží smýšlení společnosti té doby*. V jaké míře je v těchto textech velká myšlenka naplněna a jak se v nich odráží?
- 2) Jaký vliv má forma díla a jeho žánr na formulaci a následnou interpretaci mateřského vztahu v textech? Ilustrujte na konkrétních příkladech.
- 3) U každého jednotlivého díla charakterizujte dobu vzniku a odraz tehdejší společnosti jak ve formě těchto textů, tak v podobě mateřského vztahu, který je v nich ilustrován.
- 4) Jak se v rámci vývoje společnosti měnil vztah rodičů k dětem? Napište esej na toto téma. Jako výchozí texty použijte dané ukázky, doplňujte jak další uměleckou literaturou vážící se k tématu, tak odbornou literaturou.

3.4 Druhá kapitola čítanky

Dubito ergo cogito. Cogito ergo sum.

Pochybuji, tedy myslím. Myslím, tedy jsem.

(doplnění Descartesova výroku)



- a) Pokuste se popsat situaci na obrázku a charakterizovat postavu.
- b) Jaká nejednoznačnost se na obrázku vyskytuje? Pokuste se vysvětlit její význam.

I) ŽÁNŘ

Karel Hynek Mácha – Máj

(...)

Hluboké ticho té temnosti
zpět vábí časy pominulé,
a vězeň ve svých snách dny mladosti
zas žije dávno uplynulé.
To vzpomnění mladistvých let
mladistvé sny vábilo zpět;
a vězně oko slzy lilo,
srdce se v citech potopilo; –
marná to touha v zašlý svět.

Kde za jezerem hora horu
v západní stíhá kraje,
tam – zdá se mu – si v temném boru
posledně dnes co dítko hraje.
Od svého otce v svět vyhnán,
v loupežnickém tam roste sboru.
Později vůdcem spolku zván,
dovede činy neslýchané,
všude jest jméno jeho znané,
každémuť: „Strašný lesů pán!“
Až poslezná láska k růži svadlé
nejvejš roznítí pomstu jeho,
a poznav svůdce dívky padlé
zavraždí otce neznámého.
Protož jest u vězení dán;
a kolem má být odpraven
již zítra strašný lesů pán,
jak první z hor vyvstane den.

Ted' na kamenný složen stůl
hlavu o ruce opírá,
polou sedě a kleče půl
v hloub myšlenek se zabírá;
po měsíce tváří jak mračna jdou,
zahalil vězeň v ně duši svou,
myšlenka myšlenkou umírá.

„Sok – otec můj! Vrah – jeho syn,
on svůdce dívky mojím! –
Neznámý mně. – Strašný můj čin
pronesl pomstu dvojí.
Proč rukou jeho vyvržen

stal jsem se hrůzou lesů?
Čí vinu příští pomstí den?
Čí vinou kletbu nesu?
Ne vinou svou! – V života sen
byl jsem já snad jen vyváben,
bych ztrestal jeho vinu?
A jestliže jsem vůli svou
nejednal tak, proč smrti zlou
časně i věčně hynu? –
Časně i věčně? – věčně – čas –“
Hrůzou umírá vězně hlas
obražený od temných stěn;
hluboké noci němý stín
daleké kobky zajme klín,
a paměť vězně nový sen.

„Ach – ona, ona! Anjel můj!
Proč klesla dřív, než jsem ji znal?
Proč otec můj? – Proč svůdce tvůj?
Má kletba –“ Léč hluboký žal
umoří slova. Kvapně vstal;
nocí řinčí řetězů hřmot
a z mala okna vězně zrak
zalétá ven za hluky vod. –
Ouplný měsíc přikryl mrak,
než nade temný horní stín
vychází hvězdy v noci klín;
i po jezeru hvězdný svit,
co ztracené světlo se míhá.
Zrak vězně tyto jiskry stíhá,
a v srdce bolný vodí cit.
„Jak krásnáť noc! Jak krásný svět!
Jak světlo – stín se střídá!
Ach – zítra již můj mrtvý hled
nic více neuhlídá!
A jako venku šedý mrak
dál – dál se rozestírá:
tak –“ Sklesl vězeň, sklesl zrak,
řetězů řinčí hřmot, a pak
u tichu vše umírá.

Již od hor k horám mraku stín –
 ohromna ptáka perut' dlouhá –
 daleké noci přikryl klín,
 a šírou dálkou tma je pouhá.
 Slyš! za horami sladký hlas
 pronikl nocí temnou,
 lesní to trouba v noční čas
 uvádí hudbu jemnou.
 Vše uspal tento sladký zvuk,
 i noční dálka dřímá.
 Vězeň zapomněl vlastních muk,
 tak hudba ucho jímá.
 „Jak milý život sladký hlas
 v krajinu noční vdechne;
 než zítřejší – ach – mine čas,
 tu ucho mé ach nikdy zas
 těch zvuků nedoslechne!“
 Zpět sklesne vězeň – řetěz hluk
 kobkou se roztírá; – –
 hluboké ticho. – V hloubi muk
 se opět srdce svírá,
 a dálné trouby sladký zvuk
 co jemný pláč umírá. – – –
 „Budoucí čas?! – Zítřejší den?! –
 Co přes něj dál, pouhý to sen,
 či spaní je bez snění?
 Snad spaní je i život ten,
 jenž žiji teď; a příští den
 jen v jiný sen je změnění?
 Či po čem tady toužil jsem,
 a co neměla šírá zem,
 zítřejší den mi zjeví?
 Kdo ví? – Ach žádný neví.“ –

A opět mlčí. Tichá noc
 kol kolem vše přikrývá.
 Zhasla měsíce světlá moc,
 i hvězdný svit, a kol a kol
 je pouhé temno, šířý dol
 co hrob daleký zívá.
 Umlkl vítr, vody hluk,
 usnul i líbý trouby zvuk,
 a u vězení síni dlouhé
 je mrtvé ticho, temno pouhé.
 „Hluboká noc – temná je noc! –
 Temnější mně nastává – – –
 Pryč, myšlenko!“ – A citu moc
 myšlenku překonává.

Hluboké ticho. – Z mokrých stěn
 kapka za kapkou splyne,
 a jejich pádu dutý hlas
 dalekou kobkou rozložen,
 jako by noční měřil čas,
 zní – hyne – zní a hyne –
 zní – hyne – zní a hyne zas.

„Jak dlouhá noc – jak dlouhá noc –
 však delší mně nastává. – – –
 Pryč, myšlenko!“ – A hrůzy moc
 myšlenku překonává. –
 Hluboké ticho. – Kapky hlas
 svým pádem opět měří čas.

„Temnější noc! – – – Zde v noční klín
 ba lůny zář, ba hvězdný kmit
 se vloudí – – tam – jen pustý stín,
 tam žádný – žádný – žádný svit,
 pouhá jen tma přebývá.
 Tam všecko jedno, žádný díl –
 vše bez konce – tam není chvíl,
 nemine noc, nevstane den,
 tam času neubývá. –
 Tam žádný – žádný – žádný cíl –
 bez konce dál – bez konce jen
 se na mne věčnost dívá.
 Tam prázdno pouhé – nade mnou,
 a kolem mne i pode mnou
 pouhé tam prázdno zívá. –
 Bez konce ticho – žádný hlas –
 bez konce místo – noc – i čas – – –
 to smrtelný je mysle sen,
 toť, co se ‚nic‘ nazývá.
 A než se příští skončí den,
 v to pusté nic jsem uveden. – – –“
 Vězeň i hlas omdlívá.

A lehounce si vlnky hrají
 jezerní dálkou pode věží,
 s nimi si vlnky šepotají,
 vězně uspávati se zdají,
 jenž v hlubokých mrákotách leží.

Strážného vzbudil strašný hřmot,
 jež řetězů činí padání;
 se světlem vstoupil. – Lehký chod
 nevzbudil vězně z strašných zdání.
 Od sloupu k sloupu lampy svit
 dlouhou zalétá síni,

vzdy bledší – bledší její kmit,
až vzadu zmizí její moc,
a pustopustá temná noc
ostatní díl zastíní.
Leč nepohnutý vězně zrak –
jak by jej ještě halil mrak –
zdá se, že nic nezírá;
ač strážce lampy rudá zárubledlou mu
polila tvář,
a tma již prchla čírá.
On za kamenný složen stůl
hlavu o ruce opírá,
polou sedě a kleče půl
znovu v mdlobách umírá;
a jeví hlasu šepot mdlý,
že trapnýť jeho sen i zlý.

„Duch můj – duch můj – a duše má!“
Tak slova mu jednotlivá
ze sevřených ust plynou.
Než však dostihne ucho hlas,
tu slova strašná ničím zas –
jakž byla vyšla – hynou.

Přistoupí strážce, a lampy zář
před samou vězně vstoupí tvář.
Obličej vězně – strašný zjev –
oko spočívá nehnuté
jak v neskončenost napnuté, –
po tváři slzy – pot a krev;
v ustech spí šepot – tichý zpěv.

Tu k ustům vězně ucho své
přiklonil strážce bázlivě;
a jak by lehký větřík vál,
vězeň svou pověst šepce dál.

A strážný vzdy se níž a níž
ku vězni kloní – blíží a blíží,
až ucho s usty vězně spojí.
ten šepce tíše – tíš a tíš,
až zmlkne – jak by pevně spal.

Leč strážný nepohnutě stojí,
po tváři se mu slzy rojí,
ve srdci jeho strašný žal. –
Dlouho tak stojí přimrazen,
až sebrav sílu kvapně vstal,
a rychlým krokem spěchá ven.
On sice – dokud ještě žil –
co slyšel, nikdy nezjevil,
než navzdy bledé jeho líce
neusmály se nikdy více.

Za strážným opět temný stín
zahalil dlouhé síně klín;
hlubokou nocí kapky hlas
svým pádem opět měřil čas.

A vězeň na kamenný stůl
složený – klečí – sedí půl.
Obličej jeho – strašný zjev –
oko spočívá nehnuté,
jak v neskončenost napnuté,
po tváři slzy – pot – a krev.

A ustavičně kapky hlas
svým pádem dále měří čas.
A kapky – vod i větrů zpěv
věžňovi blízký hlásá skon,
jenž myšlenkami omdlívá. –
Z dálky se sova ozývá,
a nad ním půlnoc bije zvon.

Básnická povídka (též povídka veršem nebo veršovaná povídka) – veršovaná skladba kratšího až středního rozsahu obsahující příběh s ústřední postavou a dramatickou zápletkou. V užším pojetí, k němuž se přikláníme, bude básnickou povídkou pouze ten rozsahem nevelký a obvykle k jednorázovému poslechu určený příběh, který nelze přednostně přiřadit k jiným útvarům epiky. (...) V širším pojetí se naproti tomu jedná o termín zastřešující nevelkou veršovanou epiku vůbec. Tradiční míšení užšího a širšího pojmání básnické povídky však nepovažujeme jen za terminologickou konfuzi historické

poetiky; obráží typický sklon krátké a střední veršované epiky k přehodnocování žánrového podloží, k ambivalenci a vynalézavé interferenci žánrových kódů.

Jde o velmi tvárný žánr, tíhnoucí střídavě buď k epickému, nebo lyrickoepickému principu s náladovým a reflexivním akcentem.

Vyprávění kolísá mezi objektivnější er formou a subjektivnější ich formou. Vypravěčem, dominantním symbolem, popř. básnickových alter ego se nejednou stává výrazná ústřední postava, která je osou příběhu a bývá i postavou titulní.

(Mocná, Dagmar, Peterka Josef a kol. Encyklopedie literárních žánrů)

Umberto Eco – Jméno růže

Vypravěč Adson z Melku se vydává se svým učitelem, benediktinem Vilémem z Beskervillu, do opatství v Itálii, kde se mají sejít zástupci františkánské církve a papežovi vyslanci, aby došli ke shodě v tom, zda by církev měla vlastnit majetek či nikoliv. Zároveň je Vilém pověřen vyšetřováním vražd mnichů, k nimž zde každý den dochází.

Starý rukopis, přirozeně

16. srpna 1968 mi náhoda vložila do rukou knihu jistého abbé Valleta nazvanou *Le manuscript de Dom Adson de Melk, traduit en francais d'après l'édition de Dom J. Mabillon (Aux Presses de l'Abbaye de la Source, Paris, 1842)*. Tato kniha, po pravdě řečeno opatřená skrovnými historickými prameny, o sobě tvrdila, že je věrným překladem rukopisu ze XIV. století, který objevil v klášteře v Melku velký vědec století XVI., jemuž vdčíme za dějiny benediktýnského řádu. Tímto drahocenným objevem (mým vlastním, to znamená v pořadí třetím) jsem se těšil, když jsem v Praze čekal na osobu, která mi byla drahá. Nedočkal jsem se jí a odjel do Lince a odtamtud do Vídně. Tam jsme se konečně sešli a společně vyrazili proti proudu Dunaje.

Strašlivý příběh Adsona z Melku mě okouzлил, vzrušil a do té míry uchvátil, že málem na jeden záprah si jej přeložil do několika velkých sešitů z *Papeterie* Joseph Gilbert, do kterých se měkkým perem tak dobře píše. Mezitím jsme dorazili k Melku, kde stále ještě v zákrutu řeky strmí překrásný *Stift*, během staletí několikrát restaurovaný. Jak čtenář už jistě tuší, v tamější klášterní knihovně nebyla po Adsonově rukopise zmínka.

Do Salcburku jsme nedorazili, stačila jedna tragická noc v malém hotýlku na břehu Mondsee a naše cestovní idyla vzala náhlý konec. Osoba, s níž jsem cestoval, odešla a vzala si s sebou knihu abbé Valleta, ne ve zlém úmyslu, spíš proto, že náš vztah skončil velice náhle a zmateně. Zůstalo mi pár sešitů popsaných mou vlastní rukou a veliké prázdno v srdci. (...)

Opravdu nevím, kde se ve mně vzala odvaha uvést rukopis Adsona z Melku jako autentický. Řekněme, že to byl akt lásky. Nebo že jsem se chtěl zbavit svých počestných a dávných obsesí.

Píši, aniž bych si dělal starosti s otázkami aktuálními. V letech, kdy jsem text abbé Valleta objevil, vládlo přesvědčení, že se má psát proto, aby se ovlivnila přítomnost a změnil svět. Od té doby uběhlo už přes deset let a literát (jemuž byla navracena jeho

vysoká důstojnost) může dnes psát jen proto, že ho to těší. Necítím se tedy ničím vázán a příběh Adsona z Melku vyprávím jen pro radost z vyprávění. Čerpám posilu a útěchu z toho, že je tak nezměrně vzdálen v čase (dnes, kdy bdění rozumu odehnalo příšery, které zplodil jeho spánek), tak svrchovaně zbaven vztahu k naší době a tak bezčasově cizí našim nadějím a našim jistotám.

Neboť je to příběh knih a ne každodenní mizérie a jeho četba nás může přimět, abychom si řekli s Tomášem Kempenským: *In omnibus requiem quaesivi, et nusquam invenci nisi in angulo cum libro.* *

5. ledna 1980

Sedmý den

Noc

Aby bylo možno shrnout zázračné objevy, o nichž se tu mluví, musil by tento mezititulek být dlouhý jako sama kapitola, což odporuje zvyklostem

Stáli jsme na prahu místnosti. Tvarem se podobala ostatním třem uvnitř každé věže, byl tu však zatuchlý vzduch a pach tlejících knih. Lampa, kterou jsem držel nad hlavou, vrhla světlo napřed na klenbu, a jak jsem ji pak spouštěl dolů a přitom s ní opatrně mával nalevo i napravo, zahlédli jsme v plápolavém světle i vzdálenější police kolem stěn, a nakonec stůl uprostřed místnosti. Byl plný pergamenů a někdo za ním seděl, jako by tu na nás nehybně, pokud byl ještě naživu, potmě čekal. Ještě než mu světlo padlo na tvář, Vilém k němu promluvil.

„Dobrý večer, ctihodný Jorge,“ řekl. „Čekáš na nás?“

Popošli jsme k němu o pár kroků a lampa ozářila tvář starce, který se na nás díval, jako by nás viděl.

„Jsi to ty, Viléme z Baskervillu?“ zeptal se. „Čekám tu na tebe od odpoledne, zavřel jsem se tu ještě před nešporami. Věděl jsem, že přijdeš.“

„A opat?“ zeptal se Vilém. „To on pobíhá nahoru a dolů po tajném schodišti?“ Jorge na okamžik zaváhal. „Ještě je naživu?“ zeptal se. „Myslí jsem, že se už udusil.“

„Ještě než se dáme do řeči,“ řekl Vilém, „chtěl bych ho zachránit. Odtud mu můžeš otevřít.“

„Nemohu,“ řekl Jorge unaveně. „Už to nejde. Mechanismus se ovládá zespoda, zatlačí se na náhrobní kámen ve zdi, čímž se tady nahoře uvede do chodu páka, a ta otevře dveře za skříní,“ řekl a ukázal někam za sebe. „Vedle skříně je kolo se dvěma vyrovnávacími závažími, které ovládá dolejší mechanismus. Když jsem slyšel, že se kolo otáčí, což znamenalo, že Abbo vešel dole do chodby, škulbl jsem provazem, na němž závaží visí, a provaz se přetrhl. Průchod je z obou stran uzavřen a provaz už nejde svázat. Opat je mrtvý člověk.“

„Proč jsi ho zabil?“

„Dnes odpoledne si mě nechal zavolat a řekl mi, že díky tobě na všechno přišel. Nevěděl ještě, co jsem se snažil přede všemi utajit, nikdy úplně nepochopil, jaké poklady knihovna obsahuje a jakým cílům slouží. Požádal mě, abych mu sdělil, co neví. Chtěl, aby

finis Africae bylo otevřeno. Skupina Italů ho požádala, aby učinil konec tomu, čemu říkají tajnůstkářství udržované mnou a mými předchůdci. Žízni po novinkách...“

„A tys mu slíbil, že sem přijdeš a ukončíš svůj život, jako jsi ukončil životy ostatních, aby pověst opatství byla zachráněna a nikdo se nic nedozvěděl. Pak jsi mu řekl, jak se sem nahoru dostane, aby si to později ověřil. Ale místo abys ukončil svůj život, počkal sis na něho a ukončil život jeho. Nenapadlo tě, že by sem mohl vejít zrcadlem?“

„Nemohl. Abbo je velice malé postavy, sám, bez cizí pomoci by na nápis nedosáhl. Pověděl jsem mu o tajném vchodu, který tu znám jenom já. Používal jsem ho spoustu let, potmě a poslepu je to nejjednodušší. Stačí dojít do kaple a pak podle kostí mrtvých jít až na konec chodby.“

„Takže jsi ho sem zavolaal, abys ho zabil...“

„Už jsem se na něj nemohl spolehnout. Byl vyděšený. Stal se slavným, protože ve Fossanově dokázal dostat cizí tělo ze schodů dolů. Teď zemřel, protože nedokázal dostat nahoru své vlastní.“ (...)

„Chci se podívat,“ odpověděl mu Vilém, „na poslední rukopis ve svazku, který mimo něj obsahuje jeden text arabský, jeden syrský a výklad nebo přepis Coena Cypriani. Chci se podívat na text řecký, který pravděpodobně pořídil nějaký Arab nebo Španěl a který jsi objevil, když jsi s pomocí Pavla z Rimini dosáhl toho, aby tě vyslali posbírat ty nejkrásnější rukopisy Apokalypsy v Leónu a v Kastilii tvé vlasti, kterážto kořist tě učinila slavným a zde v opatství váženým a pomohla ti k místu knihovníka, které měl dostat o deset let starší Alinardus. Chci se podívat na ten řecký text, psaný na plátěném pergamenu, který byl tehdy velice vzácný a vyráběl se v městě Silos nedaleko Burgosu, tvého rodiště. Chci se podívat na knihu, kterou sis přečetl a pak dal stranou, aby ji nečetl nikdo další, a ukryl a pečlivě střežil a nezničil, protože člověk jako ty knihy neničí, ale jen střeží, aby se na ně nikdo nepodíval. Chci vidět druhou knihu Aristotelovy Poetiky, o které se všichni domnívají, že byla ztracena, nebo že nebyla nikdy napsána, a od které ty chováš a střežíš možná jeden jediný opis.“

„Mohl jsi být úžasným knihovníkem, Viléme,“ řekl Jorge obdivně a přitom lítostivě. „Takže víš opravdu všechno. Myslím, že na tvé straně stolu je stolička. Posad se a čti. To je tvá odměna.“ (...)

„Pověz mi však,“ říkal právě Vilém, „proč jsi to všechno dělal? Proč jsi chtěl tu knihu střežit víc než ostatní? Ukrýval jsi, ale aniž ses uchýlil k zločinu, traktáty o černé magii, spisy, v nichž bylo třeba zneuctěno jméno boží, proč jsi tedy kvůli této knize přivedl k ztracení své spolubratry i sama sebe? V mnoha jiných knihách se píše o komedii a chválí se smích. Proč tě právě tato kniha tolik vyděsila?“

„Protože to je kniha Filozofa. Každé z děl tohoto myslitele zničilo část vědění, které křesťanství shromažďovalo po celá staletí. Církevní otcové řekli všechno, co je o Slovu a jeho síle třeba vědět, ale stačilo, aby Boethius Filozofa komentoval a mystérium Slova božího se přeměnilo v lidskou parodii kategorií a sylogismů. Genesis nám poskytuje všechno, co je třeba vědět o skladbě všehomíra, a pak stačilo, aby byly znova objeveny fyzikální knihy Filozofa a všehomír byl znova uvažován v pojmech tupé a slizké hmoty a Averroes přesvědčil skoro všechny, že svět je věčný. Věděli jsme všechno o jménech božích a dominikán, kterého pohřbil Abbo, sveden Filozofem, je přejmenoval ve shodě s pyšnými stezkami přirozeného rozumu. (...) Kdysi jsme vzhlíželi vzhůru k nebesům a

bahnu hmoty jsme věnovali sotva pohrdlivý pohled, nyní se díváme dolů na zem a pouze na základě jejího svědectví myslíme na sebe. Každé slovo Filozofa, na něhož dnes už přisahají i světci a papežové, převrátilo obraz světa vzhůru nohama. Ale nepodařilo se mu převrátit představu Boha. Kdyby se tato kniha stala ... kdyby se bývala stala předmětem otevřeného výkladu a diskuze, pak bychom bývali překročili i tu nejzazší mez.“

„Co tě tak vyděsilo na tomto pojednání o smíchu? Odstraníš-li ze světa tuto knihu, neodstraníš ze světa smích.“

„To určitě ne. Smích je slabost, zhoubu a vratkost našeho těla. Je to útěcha sedláků, nezávaznost opilců, i církev ve své moudrosti ustanovila chvíle slavnosti, karnevalu a jarmarku, ty denní poluce, které vyženou z těla přebytečné moky a chrání před jinými touhami a jinými ambicemi ... Tak ale smích zůstává i nadále něčím nízkým, obranou lidí prostých, znesvěceným mystériem pro lůzu. Neřekl snad i svatý Pavel: lépe se oženit, než soužit se říjí těla? Než abyste se vzbouřili proti řádu Bohem ustanovenému, raději se smějte a bavte se svými nečistými parodiemi řádu na závěr hostin, až jsou prázdné džbány i láhve. Zvolte si krále bláznů, zahazujte se v liturgiích oslů a vepřů, hrajte si svoje zvrácené saturnálie ... Ale tady,“ klepal Jorge prstem na stůl, vedle knihy, kterou měl Vilém před sebou, „tady se funkce smíchu převrací, pozvedá k umění, otvírají se mu dveře do světa učenců, stává se objektem filozofie a úskočné teologie. (...) Stačí, aby se gesto nestalo záměrem, aby řeč lidová nenašla latinu, která by ji přetlumočila. Smích zbavuje sedláka strachu z ďábla, protože na hodech troupu se i ďábel zdá být trdlo a troupa, a tudíž ovladatelný. Tato kniha by však mohla učít, že zbavit se strachu z ďábla je věda. Když sedlákoví protéká hrdlem víno, když se směje, cítí se jako pán, převrátil vzhůru nohama mocenské vztahy: tato kniha by však mohla vzdělance naučit, jakými úskoky, které by se od toho okamžiku staly argumenty, učinit tento převrat oprávněným. Pak by se v dílo rozumu proměnilo i to, co v bezděčném gestu sedlákově je naštěstí zatím jen dílem břicha. Že smích je vlastní člověku, to je znakem naší omezenosti jakožto hříšníků. Kolik myslí zkažených, jako je tvoje, by však z této knihy vytěžilo extrémní závěr, že ve smíchu spočívá dokonalost člověka! Smích zbaví na chvíli sedláka strachu. Zákon však nabývá platnosti pomocí strachu, jehož pravé jméno je bohabojnost. A z této knihy by mohla vzejít luciferská jiskra, která by založila v celém světě nový požár: a smích by se stal novým uměním, jaké neznal ani Prometheus, uměním, jak zrušit strach. Když se sedlák směje, na okamžik nemyslí na smrt, jakmile však přejde chvíle prostopášnosti, liturgie podle úradku božího mu znova vnutí strach ze smrti. A z této knihy by mohla vzejít nová a ničivá snaha zničit smrt pomocí osvobození od strachu. A co by bylo z nás, hříšných bytostí, bez strachu, který je snad nejprozřetelnějším a nejlaskavějším darem božím?“

* Všude jsem hledal klid a nikde jej nenašel, leda v koutku s knihou.

(přeložil Zdeněk Frýbort)

Postmoderní literatura nelpí na původnosti, více si zakládá na destrukci (respektive dekonstrukci) ustálených modelů. K jejich následné inovaci pak používá mimo jiné citáty. Intenzivní práce s citáty (někdy však pouze mystifikačními!) je velmi důležitým rysem postmodernismu, který se nespokojuje pouze s odkazy či vsunutím citátu, narážky (aluze) do nového textu, ale především usiluje o parodické přehodnocení původního úryvku, přičemž se mohou využít jednak komentáře daného citátu, nebo jeho zasazené do zvláštních souvislostí.

Do základního repertoáru postmodernistických obrazných pojmenování patří také nejružnější masky, labyrinty, muzea, knihovny, velmi častý je motiv dvojnictví a zrcadel. V postmoderních textech se zrovnoprávňuje sen se skutečností (...), absurdní jevy se konfrontují s jevy pochopitelnými.

Typický je rovněž předpoklad (umožnění) dvojí recepce: postmoderní kniha by měla uspokojit čtenáře sledující pouze dobrodružnou příběhovou linku, detektivní zápletku či jiné prvky populární literatury a současně by měla být schopna oslovit vnímatele vzdělaného, vychutnávajícího aluzivní kontexty, parodické efekty, reinterpretační hříčky. Konkrétní naplnění této ambice však představuje jeden z řady otazníků, spojených s postmodernou: málokterý vyznavač kovbojek a indiánek si s uspokojením přečte Cohenův román Nádherní poražení či Bergerova Malého velkého muže, milovník detektivek stěží dočte Ecovo Jméno růže a jako zcela iluzorní se jeví představa konzumenta rodokapsů, harlekýnů nebo sci-fi, který by se prokousal Kratochvilovým románem – otevřeným systémem, nazvaným pro knižní vydání Urmedvěď.

(Machala, Lubomír: Otazníky kolem postmoderny. In: Postmodernismus v umění a literatuře)

OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTŮM:

1) Karel Hynek Mácha – Máj

- a) Na základě ukázky zařadte dílo jak do literárního druhu, tak žánru. Své rozhodnutí zdůvodněte.
- b) Najděte v ukázce lyrické a epické pasáže. Vysvětlete význam obou složek v díle.
- c) Jaké jazykové prostředky napomáhají složce lyrické a jaké epické? Ilustrujte na ukázce.
- d) Přepište obsah ukázky do prózy a porovnejte s výchozím textem. Jak se změnilo ladění?
- e) Jaký vliv na dílo má podle vás literární směr, v rámci něhož vzniklo? Najdeme v romantismu také nějaké rozpory?
- f) Odborný text porovnejte s uměleckým textem. Tvrzení obsažená v neuměleckém textu doložte konkrétními citacemi z Máje.

2) Umberto Eco – Jméno růže

- a) Jakou funkci má úvodní část knihy, kde vypravěč seznamuje čtenáře s okolnostmi nálezů starého rukopisu? Zdůvodněte svůj názor.
- b) Na základě ukázky i uvádějícího textu se pokuste pojmenovat téma díla. Poté ho porovnejte s informacemi nalezenými v učebnici nebo na internetu.
- c) Určete žánr díla, argumentujte konkrétními pasážemi z textu.
- d) Přečtěte si neumělecký text, porovnejte znaky postmoderny uvedené v něm s textem uměleckým. Která pasáž textu neuměleckého se vztahuje k problematice žánru?

3) Souhrnné otázky a úkoly:

- a) Porovnejte obě díla z pohledu žánrového, zaměřte se na kolísání mezi jednotlivými žánry. Zdůvodněte, proč autor tohoto kolísání využívá.
- b) Uveďte další literární díla, která stojí na pomezí několika žánrů, opět zdůvodněte.

II) NARACE

Miguel de Cervantes Saavedra – Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha

Kapitola X, kde se vypravuje, jakou lstí přičaroval Sancho paní Dulcineu, a ještě o jiných událostech nejenom směšných, ale i pravdivých

(...) Zatím už vyjeli z lesa a uviděli nablízku ty tři vesničanky. Don Quijote přejel očima celou cestu toboskou, a když kromě tří venkovských děvčat nikoho nespatrił, uvedlo ho to do velkých rozpaků, i otázal se Sancha, zda je snad opustil někde za městem.

„Jak to, za městem?“ odpověděl Sancho. „Máte snad, milostpane, před očima vlčí mlhu? Vždyť jsou to tamhlety, které k nám přijíždějí a září jako slunce v pravé poledne.“

„Já vidím, Sancho,“ řekl na to don Quijote, „jenom tři venkovanky na třech oslíčcích.“

„Pán Bůh s námi a zlé pryč!“ zvolal Sancho. „Jak je to vůbec možné, že Vaše Milost považuje ty tři dusáky, či co to je, bělostné jako padlý sníh, za tři oslíky? Přísám Bůh, že kdyby tomu tak opravdu bylo, na místě si celou bradu vyškubám.“

„A já tu zase podle pravdy tvrdím,“ řekl don Quijote, „že když to nejsou oslíci nebo oslice, pak nejsem don Quijote a ty nejsi Sancho Panza. Alespoň je mám jen takto před očima.“

„Kdybyste raději mlčel, pane,“ odpověděl Sancho. „Jak můžete něco takového vůbec z úst vypustit? Vymněte si to mámení z očí a pojed'te se přece uklonit své vyvolené paní, vždyť je od nás už jenom pár kroků.“

Po těchto slovech popojel, aby uvítal ta tři děvčata, slezl s osla, chytil za ohlávku jednu z oslic, padl na kolena a řekl venkovance, která na ní seděla:

„Královno, princezno a vévodkyně krásy, račiž Vaše Výsost a Vznešenost přijmout na milost a nemilost tohoto svého ujařmeného rytíře, který tu stojí, jako by do něho hrom uhodil, neví kudy kam a srdce by se nedohmatal, když se tak náhle octl před vaší velkolepou postavou. Já jsem Sancho Panza, jeho zbrojnoš, a to je uondaný rytíř don Quijote de la Macha, jinak zvaný rytíř Smutné podoby.“

To již don Quijote klekl vedle Sancha a hleděl očima vytřeštěnýma a pohledem užaslýma na tu, kterou Sancho nazýval královnou a velkou paní; a protože se jeho zraku jevila stále jen jako venkovské děvče a k tomu ještě nijak zvlášť hezké, neboť měla tvář jako bochník a ploský nos, byl zaražen a z míry vyveden a nezmohl se na jediné slovo. Venkovanky byly také zkoprnlé, když viděly, jak před nimi klečí ti dva sobě věru nepodobní muži, kteří zadrželi na silnici jejich družku. Ta přerušila nakonec mlčení a řekla, tváříc se při tom nevrle a zakaboněně:

„Klid'te se, u všech rohatých, z cesty a pusťte nás, máme nakvap.“

Sancho já na to odpověděl takto:

„Ó princezno a všemocná paní města Tobosa! Což se vaše šlechetné srdce neobměkčí, když tu před vaší nebesky krásnou tváří klečí sloup a opora všeho potulného rytířstva?“

Když tohle uslyšela jedna ze dvou zbývajících, zvolala:

„Kšš! Že ti protřepu peří, ty jeden ptáčku posměváčku! Jen se podívejme, jak by si chtěli takoví divní milostpáni dělat šašky z venkovských děvčat, jako bychom my z venkova neuměli strčit jazyk tam kam oni! Jed'te si svou cestou a nechte nás, jinak vám třeba něco nepůjde k duhu.“

„Vstaň, Sancho,“ řekl nyní don Quijote, „neboť již vidím, že sudba, neukojena mým dosavadním neštěstím, zatarasila všechny cesty, kterými by vniklo trochu radosti do nebohé, v mém těle uvězněné duše. A ty, ó nejvyšší dokonalosti, jakou si lze na světě představit, vrchole lidského půvabu, jediná útěcho tohoto zkormouceného srdce, které tě

má k smrti rádo, když už mě tedy zlý čaroděj ustavičně pronásleduje a zastřel bůhvíjakými bělmy a zákaly moje oči a jen pro ně, nikoli také pro zrak druhých lidí přetvořil tvoji neskonalou krásu a tvůj spanilý obličej v tvář nebohého selského děvčete, pohled na mne – neproměnil-li ovšem i mou líc v podobu nějakého strašidla, aby se stala odpornou zraku tvému – shlédni na mne laskavě a něžně a suď pak z mé odevzdanosti a pokleknutí u lemu tvé znetvořené krásy na pokornou oddanost, se kterou tě mé srdce zbožňuje.“

„To si povídej mému dědkovi!“ odsekla děvčice. „Já si tak zrovna potrpím na nějaké zamilované koledování! Uhněte už a pusťte nás, abyste aspoň něco chytrého udělali.“

Sancho jí ustoupil z cesty, aby mohla odjet, a radoval se věru nesmírně, že z těch čarů a kouzel tak šťastně vyvázl. Když uviděla venkovanka, která mimoděk představovala Dulcineu, že ji už nikdo nedrží, pobodla ihned svého „dusáka“ bodcem, jež měla na holi, a pustila se rychlým cvalem po louce; ale oslice, když cítila, že hrot bodce dotírá více než jindy, začala vyhazovat a shodila nakonec milou paní Dulcineu na zem. Jen to don Quijote uviděl, hned se k ní rozběhl, aby ji zvedl, a Sancho se přidal k němu a upravoval pak sedlo, které se oslici svezlo až na břicho. A když bylo sedlo dobře připevněno a don Quijote chtěl vzít svou očarovanou dámu do náručí a vysadit ji na oslici, ušetřila mu ona tu námahu, neboť vyskočila se země, ucouvla o několik kroků, rozběhla se, opřela se oběma rukama zvířeti o zadek, vyhoupla se do sedla lehčeji než sokol a už si tam seděla obkročmo jako muž.

„Při svatém Rochovi!“ zvolal Sancho. „Ta naše paní a velitelka je svižnější než poštolka a nejhbitější Córdoba nebo Mexičana by mohla učit, jak se naskakuje na koně bez třmene! Přeskočila zadní hlavu sedla jakoby nic a prohání teď, ač nemá ostruhy, toho klusáka jako nějakou zebru. A její komorné se také nechtěj dát zahanbit; všechny uhánějí s větrem o závod.“

A pravdu mluvil; když byla totiž Dulcinea v sedle, pobodly své oslice i ty dvě dívky a už letěly všechny jako střela a neohlédly se za sebe dobré půl míle. Don Quijote se za nimi díval, a když mu zmizely z očí, obrátil se k Sanchovi a řekl mu:

„Tak co povíš, Sancho, že mě ti čarodějové tak nenávidí? A uvaž jen, kam až sahá ta jejich lítá zloba, když mě teď připravili i o potěšení, které by mi způsobilo, kdybych byl mohl vidět paní srdce svého v její skutečné podobě. Věru, přišel jsem na svět jen proto, abych se stal vzorem nešťastníků a byl věčně na ráně jako opravdový terč, na který míří znovu a znovu šípy nepříznivého osudu. A pomni, Sancho, že ti zákeřníci neměli dosti na tom, že moji Dulcineu proměnili a zakleli, oni ji zakleli a proměnili v bytost tak nevzhlednou a tak šerednou, v tu obyčejnou venkovanku, a odňali jí zároveň to, čím tolik vynikají vznešené dámy, které jsou stále samý květ a ambra, totiž libou vůni. Jen si to, Sancho, představ: když jsem se přiblížil k Dulcineji, abych ji vysadil na jejího klusáka (jak ty říkáš, protože já jsem měl před očima oslici), ovanul mě pach syrového česneku, že jsem div neomdlel a duši z těla nevypustil.“

„To je banda!“ rozkřičel se Sancho z plna hrdla. „Ó vy podlí a zlo rozsévající čarodějové! Kéž by vám někdo provlekl lýkem ty vaše chřtány, abyste viseli druh vedle druhu jako sardinky! Mnoho víte, mnoho zmůžete, ale to, co tropíte, peklem zavání. Mohli jste se, chásko ničemná, spokojit s tím, že jste proměnili ty dvě vzácné perly, oči mé paní a velitelky, ve velké duběnky, její vlasy z nejryzejšího zlata v zrzavé chlupy volského ocasu a celou její krásnou tvář v něco tak ošklivého, nemusili jste ji věru připravit i o její libou vůni, neboť bychom byli aspoň podle ní hned poznali, co se skrývá pod tou škaredou slupkou! Ačkoli, abych pravdu řekl, já jsem ji neviděl v celé její ošklivosti, ale spíše v plné kráse a tu ještě neobyčejně zvyšovalo mateřské znamínko, které má vpravo hned nad ústy; a vypadá to jako nějaký knírek s osmi světlými chloupky či spíše zlatými nitkami na píd dlouhými.“

(přeložil Zdeněk Šmíd)

Nespolehlivý vypravěč deformuje příběh za účelem znejistění čtenáře, dává mu pocítit autorův hravý nadhled. Signálem nespolehlivosti jsou vypravěčovy nápadně jednostranné vědomosti a soudy, rozpory ve výpovědi a problematické schéma hodnot. Typický nespolehlivý vypravěč je pikaro (dobrodruh), prostáček, blázen, idiot, hochštapler, zločinec, zvíře, dítě.

(Peterka, Josef. Teorie literatury pro učitele)

Jurek Becker – Jákob lhář

Vypravěč, pobývající během druhé světové války v ghettu, čtenáři zprostředkovává příběh Jáкова Heyma. Ten, omylem zaslechnuvší z německého rádia zprávu o postupu ruských vojsk, sdělí tuto radostnou novinu svým přátelům. Aby vysvětlil, jak ke zprávě přišel, vymyslí si, že vlastní rádio. Ostatní obyvatelé ghetta od něj proto vyžadují pravidelný přísun informací, které on si nadále vymýšlí, aby zoufalým lidem dodal naději.

Jákob je může tisíckrát najít, vymýšlet zprávy a bitvy a šířit je, jednomu zabránit nemůže, příběh zcela neúchylně spěje k svému nijakému konci. Tedy, on má dva konce, v zásadě samozřejmě jenom jeden, ten který zažil Jákob a my všichni s ním, ale pro mne má ještě jeden. Při vši své skromnosti vím o konci, při kterém se dá zblednout závistí, ne zrovna moc šťastným, je trochu na Jákovův účet, je však nesrovnatelně zdařilejší než skutečný konec, trvalo mi léta, než jsem si ho dal dohromady. Říkal jsem si vlastně hrozná škoda takového krásného příběhu, končí tak nemastně neslaně, vymysli konec, s kterým bys mohl být jakžtakž spokojen, který má hlavu a patu, při kloudném konci se už spíš zapomene na nějakou tu slabinu. Navíc si zasloužili všichni lepší konec, nejen Jákob, tím se můžeš ospravedlnit, bude-li toho zapotřebí, říkal jsem si, a dal jsem si tedy tu námahu, myslím, že s úspěchem. Potom jsem ale zase velice váhal, pokud jde o pravdivost, ve srovnání s tím druhým byl prostě příliš krásný, ptal jsem se, jestli to může dobře dopadnout, když se nějakému smutnému zvířeti přidělá z lásky nádherný paví chvost. Jestli se tím neznetvoří, potom jsem přišel na to, že tohle srovnání kulhá, ale zajedno jsem si nebyl nikdy. A teď tu jsem s dvěma konci a nevím, který z nich mám vyprávět, jestli ten svůj, nebo ten ošklivý. Až mě napadá, že je udám oba, ne snad z nedostatku rozhodnosti, nýbrž si jen myslím, že takhle dojdeme oba svého práva. Na jedné straně příběh, který je na mě nezávislý, a na druhá straně já se svou námahou, kterou bych byl nerad vynaložil zbytečně.

Nejdřív tedy konec, který se nikdy neudál. (...)

Už ale dost, Jákob nápad s krádeží nedostane ani ve skutečném konci, což mě udivuje, ani v mém. V mém se marně mučí, nemůže a nemůže se rádia zbavit, tak se rozhodne, že se zbaví židů. Nepřijímá už návštěvy, neotvírá prostě dveře, na nádraží se všech stran, v poledne jí blízko německého kamenného domku, tedy tam, kde se ho nelze na nic zeptat. A po práci okamžitě mizí jako duch, je ochoten si i zajít, aby unikl těm, kteří na něho

číhají. Občas ho ale přece jen někdo zaskočí, přes všechnu opatrnost, potom padne otázka, co že se s ním tak najednou stalo a proč už nic nikomu neřekne.

„Není nic nového,“ říká potom. „Až bude něco nového, řeknu vám to.“

Nebo, ještě působivěji, řekne: „Je to moc nebezpečné, tak krátce před koncem už nechci nic riskovat. Buďte té lásky a už se mě neptejte.“

Na oblibě mu to zrovna nepřidává, jen málokdo má pochopení pro jeho situaci, vážnost velkého muže včerejška rychle klesá. Nazývají ho zbabělcem a poserou, také proto, poněvadž zarputile odmítá přenechat rádio někomu jinému, někomu, kdo nemá plné kalhoty. Za chvíli se už na něj dívají očima, z nichž jde strach, šuškájí si o něm za jeho zády, lépe neslyšet co, ale Jákob své rozhodnutí nezmění. Jen ať ho považují za zlého muže, on by na jejich místě uvažoval stejně, jen ať mu dávají při každé příležitosti pocítit, jak chutná opovržení, všechno je lepší než jim říct pravdu. (...)

Neuvažoval jsem o tom, jak se v této záležitosti zachovám já, na kterou stranu se postavím, jestli jsem Jákobovým přítelem nebo nepřitelem. Ale jak se znám, a taky když pomyslím, co pro mne stálé informace znamenaly, jsem jeho nepřítel, dokonce jeden z nejhorších. Dejme tomu, že se s rozhodností dožaduju, abychom se nedali zmást řečmi a sebrali mu rádio a raději dnes než zítra. Mnozí jsou téhož názoru, ale ke slovu se hlásí i židi smýšlející jinak, například ti, kteří považovali od samého počátku rádio za nebezpečné. Ti jsou s Jákobovou změnou v jádře spokojeni, říkají: „Nedělejte hned takový povyk. Jestli Rusové vůbec přijdou, potom přijdou tak jako tak.“

A jiní zase říkají: „Počkejme ještě, třeba se Heym vzpomene sám. Musíme mu dopřát trochu času.“

Ať tak či onak, k násilnostem nedojde, aspoň ne v mém konci. (...)

Protože má libovůle není ničím omezena, ať je chladná a hvězdnatá noc, nejenže to dobře zní, ale hodí se to i k mému konci, to ještě uvidíme. Poté jde Jákob ulicí dlouho po osmé a bez hvězd, tj. spíš se plíží těsně podél domovních zdí, pokouší se podobat stínu, protože nemá v úmyslu přijít o život. Jedna ulice a ještě jedna a ještě jedna, všem je společné, že vedou nejkratším směrem k hranici.

Potom hranice, vybral jsem Jákobovi nejpříznivější místo, starý ovocný trh, malé dlážděné náměstí, které přetíná ostnatý drát, vážné pokusy o útěk se daří nebo ztroskotávají vždycky na tomhle místě. Na pravém okraji náměstí stojí strážní věž, tahle je bez světlometu, strážný nahoře se ani nehýbá, když ho Jákob pozoruje z domovního vchodu co nejdál vlevo. Je to vzdálenost dobrých sto padesáti metrů, po celé délce ostnatého drátu, který neprodyšně obepíná ghetto, neexistuje jiné místo tak daleko od věže. Jen tady nechali dlouhý úsek, z úsporných důvodů či pro přehlednost.

Na věži je ticho jako na nějakém památníku, Jákob už začíná doufat, že strážný usnul. Jákob hledí na nebe, uváženě čeká, dokud se před příliš jasný měsíc nepřisune jeden z mála mráčků. Konečně mu jeden udělá to potěšení. Jákob vyndá z kapsy kleště a rozběhne se.

Udělejme v tomto vysoce dramatickém okamžiku mého konce malou přestávku, kdy mám příležitost doznat, že pro Jákubův náhlý útěk nemohu udat důvod. Anebo jinak, neulehčuji si to vůbec natolik, abych tvrdil: „U mě chce zkrátka utéct a basta“, to ne, jsem schopen uvést několik důvodů, důvody, z nichž všechny považuji za myslitelné. Jenom nevím, pro který se mám rozhodnout. Například Jákob pozbyl veškeré naděje, že ghetto bude osvobozeno i s židy, a chce tudíž zachránit holý život. Nebo prochá před vlastními

lidmi, před jejich úklady a osočováním, také před jejich zvědavostí, pokus dostat se do bezpečí před rádiem a jeho následky. Nebo třetí důvod: má ten ztřeštěný nápad vrátit se příští noc do ghetta, chce si jen venku opatřit informace, které by pak vložil do úst rádiu.

To by byly ty nejdůležitější důvody, žádný z nich se nedá odbýt mávnutím ruky, jak nutno přiznat, já ale nemám to srdce, abych Jákoba jedním z nich vázal. Lze si tudíž vybrat, ať si každý vyhledá ten, který z vlastní zkušenosti považuje za nejpádnější, třeba někoho napadne i nějaký ještě zřejmější důvod. Jen připomínám, že většina nějak důležitých věcí, které se kdy staly, měly víc důvodů než jen jeden.

Jákob se pod ochranou mraku dostane nepozorovaně k ostnatému drátu. Lehne si na zem, plán je jednoduchý, podlézt pod ním. Což se samozřejmě lehčeji plánuje, než dělá, nejnižší z řady drátů nad sebou je jen deset centimetrů nad zemí, ale co jiného se dalo čekat, má pro jistotu kleště. Ty teď přicházejí ke slovu, zakousnou se hbitě do tenkého drátu, který jim není s to vzdorovat, který se přestípně snadněji, než člověk čekal. Ale ten hluk při tom, drát je totiž pevně napjatý, to děsivé cinknutí, které, jak se Jákob domnívá, je schopno vzbudit celé město. Zadrží dech a vyděšeně naslouchá, ale všude je klid jako dřív, jen je trochu víc světla, protože žádný mrak netrvá věčně. Další drát je o deset centimetrů výš, tedy dvacet centimetrů nad zemí. Jákob uvažuje, že podlézt by mohlo znamenat jistou újmu na těle i šatech, proti dřívějšímu sice strašně zhubl, ale přece jen je dospělý chlap. Na druhé straně by ale zas nerad porušil ticho tím, že by rozezvučel i druhý drát, ten necinkne o nic méně než první, a třetí možnost široko daleko žádná.

Jákob leží ještě nerozhodnut, tahá opatrně za druhý drát, aby ho trochu uvolnil a zdusil tak cinknutí, až se do něho zakousnou kleště, vtom však rozhodování převezmou vyšší místa. Řekl jsem hned, tenhle můj konec je trochu na Jákobův účet, noční klid poruší ohlušující dávka ze samopalů, náš strážný nespál zdaleka tak pevně. A už není nic, o čem by se muselo přemýšlet, a Jákob je mrtev a u konce veškerých strastí.

Ale to není všechno, co by to taky bylo za konec, představuju si dál, že v ghettu ještě dlouho nenastane klid. Maluju si, jak Jákob je pomstěn, neboť tohle je z mé vůle ta chladná a hvězdnatá noc, v níž přijdou Rusové. Ať je to tak, že se Rudé armádě podařilo obklíčit v co nejkratší době město, nebe světlá palbou těžkých děl, hned po salvě, která patřila Jákobovi, se rozpoutá ohlušující vřava, jako by ji ten nešťastný střelec z věže omylem vyvolal. První pancéřové příšery, zásahy do revíru, strážní věže hoří, zarputilí Němci, bránící se do posledního výstřelu, a prchající Němci, kteří nenacházejí díru, do které by zalezli, bože můj, to by byla bývala noc. A za okny plačící židi, přichází to pro ně tak náhle, že jen nevěřicně postávají a drží se za ruce, chtěli by jásat nad zachráněným životem a nedokážou to, k tomu bude příležitost později. Představuju si, že do svítání jsou boje skončeny, že ghetto už není ghetto, nýbrž jen nejhorší část města, každý může jít, kam se mu právě zlíbí. (...)

Skupina židů opouští ghetto přes starý ovocný trh. Tam vidí ležet na zemi muže bez hvězd, ještě s kleštěmi v zaťaté pěsti, pod ostnatou stěnou s jedním přestípnutým drátem, jednoznačně přistižen při pokusu o útěk. Obrátí ho na záda, kdo je ten nešťastník, ptají se, a poblíž stojí někdo, kdo Jákoba zná. Nejlepší snad Kowalski, ale taky třeba soused nebo já nebo někdo jiný z nádraží, prostě někdo, kdo ho zná, s výjimkou Liny. Ten zírá s úžasem na Jákobův obličej, třeba ho právě v den, kdy se rozhodl ušetřit si zbytek života, dostihla první dobrá zpráva od Jákoba, a sám si pro sebe mumlá, to je nepochopitelné. Ptají se ho:

„Co to tu mluvíš, nepochopitelné? Ten chudák chtěl utéct, protože nevěděl, že to tak brzo skončí. Co je na tom nepochopitelného?“

A ten dotyčný, kterému se nyní svírá hrdlo, podnikne beznadějný pokus vysvětlit, co mu navěky zůstane nevysvětleno.

„To je přeci Jákob Heym,“ říká. „Chápete? Je to Jákob Heym. Proč ten chtěl utéct? Asi se zbláznil. Věděl přece naprosto jistě, že přijdou. Měl přece rádio...“

Tohleto tak asi řekne, kroutí hlavou a jde s ostatními ven na svobodu, a tohle by byl asi tak můj konec.

(přel. Jaromír Povejšil)

Víme, že množství literatury o válce, koncentračních táborech a ostatních zločinech fašismu, které se objevilo po roce 1945, vyvolávalo po několika letech svou monotematicností jistě ochabnutí čtenářského zájmu; objevovaly se otázky, zda je nutno (nebo možno) po tolika letech života v relativním míru stále znovu evokovat obrazy hrůzy, popřípadě zda lze říci k tématu tolikrát zpracovanému ještě něco nového a pro čtenáře aktuálního. Čas od času se však i v poslední době objevují díla – a Beckerova kniha je mezi nimi dílem špičkovým –, která nás přesvědčují, že to možné je, a navíc: že řešení tu není v dokumentárním „co“, (neboť to se předpokládá jako výchozí bod), nýbrž v konkrétním „jak“, totiž ve způsobu zpracování. (...) Spisovatel se – prostřednictvím, fiktivního vypravěče, jednoho z postižených – důsledně vyhýbá výslovnému kladení otázky po historické vině a trestu. (...) Vyhlazování židů za fašismu je tu pouze východiskem, ne cílem líčení. Vyjádření tohoto složitého záměru je podporováno pozoruhodně funkčním využitím prostředků moderní románové techniky, především relativizace vyprávěného jako „skutečné“ události přímými zásahy a reflexemi fiktivního vypravěče.

(Stromšík, Jiří. Hrdinství jako nevyhnutelný lidský úděl. In: Jurek Becker: Jákob lhář)

OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTŮM:

1) Miguel de Cervantes – Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha

- a) Popište situaci, v níž se nacházejí postavy v ukázce.
- b) Porovnejte postavy z ukázky s tím, co o nich již víte. Nakolik se odlišují vaše představy od ukázky a čím je to podle vás způsobeno?
- c) Vymezte v ukázce realitu od představ postav. Čí náhled na skutečnost je podle vás pravděpodobnější a proč?
- d) Vysvětlete význam slova donkichotství. Znáte někoho ze svého okolí s takovou vlastností?
- e) Porovnejte text umělecký s odborným. Vysvětlete souvislosti mezi nimi.

2) **Jurek Becker – Jakob lhář**

- a) Pojmenujte téma příběhu.
- b) Vysvětlete funkci vypravěče v románu, tedy jaký má vypravěč postoj k příběhu a jak do něj zasahuje. Ilustrujte konkrétními příklady z textu.
- c) Vypravěč předložil čtenáři dva možné konce příběhu. Jeden jakoby skutečný a jeden jakoby vymyšlený. Pokuste se vy sami dopsat konec příběhu. Odůvodněte svůj postup.
- d) Proč vypravěč vymyslel příběhu dva různé konce? Jaké vyznění dávají oba konce příběhu?
- e) Jiří Stomšík v doslovu ke knize mluví o přesycenosti čtenářů literaturou o druhé světové válce. Která další díla s tímto námětem znáte? Která z nich mají nějakou překvapivou či netypickou formu?

3) **Souhrnné otázky a úkoly:**

- a) Zopakujte si, co víte o různých postupech ve vyprávění z hodin literární teorie. Předěšlé ukázky analyzujte na základě těchto znalostí.
- b) Jakou funkci každý z postupů v literárním díle plní?

III) POSTAVA

Jaroslav Hašek – Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války

Stav poručíka Duba se tak zlepšil, že vylezl ze sanitní dvojkolky, shromáždil vedle sebe celý štáb kumpanie a jako v mátóhách jal se je poučovat. Měl k nim ohromně dlouhou řeč, která všechny více tížila nežli munice a ručnice.

Byla to směs různých podobenství.

Začal: „Láska vojáků k pánům důstojníkům činí neuvěřitelné oběti možnými, a na tom nezáleží, a naopak, není-li tato láska ve vojákovi vrozena, musí se vynutit. V civilním životě nucená láska jednoho k druhému, řekněme školníka k profesorskému sboru, tak dlouho vydrží jako moc vnější, která ji vynucuje, na vojně však vidíme pravý opak, poněvadž nesmí důstojník povolit vojákovi ani toho sebemenšího uvolnění oné lásky, která poutá vojáka k jeho představenému. Tato láska není jenom obyčejnou láskou, ale je to vlastně úcta, strach a disciplína.“

Švejk po celou tu dobu šel vedle po levé straně, a jak poručík Dub mluvil, byl neustále k němu obličejem otočen „rechtsschaut“.

Poručík Dub zprvu toho jaksi nepozoroval a pokračoval dál v řeči:

„Tato disciplína a povinnost poslušnosti, povinná láska vojína k důstojníkovi jeví velikou stručnost, poněvadž poměr mezi vojákem a důstojníkem jest zcela jednoduchý: jeden poslouchá, druhý poroučí. Již dávno jsme četli v knihách o vojenském umění, že vojenský lakonismus, vojenská jednoduchost je právě tou ctností, kterou si má osvojiti každý voják, milující, chtěj nechtěj, svého představeného, který v jeho očích musí být pro něho největším, hotovým, vykrystalizovaným předmětem pevné a dokonalé vůle.“

Nyní teprve zpozoroval Švejkův „rechtsschaut“, jak ho sleduje; bylo mu to strašně nepříjemné, poněvadž vycíťoval jaksi najednou sám, že se ve své řeči nějak zaplétá a že nemůže nikam vyjet z toho úvozu lásky vojína k představenému, proto se rozkřikl na Švejka:

„Co na mne čumíš jako tele na nová vrata?“

„Dle rozkazu, poslušně hlásím, pane lajtnant, vy jste mě ráčil sám jednou upozornit, že když mluvíte, že mám svým zrakem sledovati vaše ústa. Poněvadž každý voják musí vyplniti rozkazy svého představeného a zapamatovati si je i pro všechny budoucí časy, byl jsem k tomu nucen.“

„Dívej se,“ křičel poručík Dub, „na druhou stranu, jenom se, ty pitomej chlape, nedívej na mne, víš že to nemám rád, že to nesnesu, když tě vidím, já si tak na tebe zasednu...“

Švejk udělal hlavou obrat nalevo a kráčel tak dál vedle poručíka Duba tak strnule, že poručík Dub vykřikl:

„Kam se to koukáš, když s tebou mluvím?“

„Poslušně hlásím, pane lajtnant, že jsem dle vašeho rozkazu ‚linksschaut‘.“

„Ach,“ vzdychl si poručík Dub, „s tebou je kříž. Koukej se přímo před sebe a mysl si o sobě: Já jsem takový hlupák, že mě nebude žádná škoda. Pamatuješ si to?“

Švejk hleděl před sebe a řekl:

„Poslušně hlásím, pane lajtnant, mám na tohle odpovědět?“

„Co si to dovoluješ,“ zařval na něho poručík Dub. „Jak to se mnou mluvíš, co si tím myslíš?“

„Poslušně hlásím, pane lajtnant, že si tím myslím jenom na ten váš rozkaz na jedny stanici, kde jste mě káral, abych vůbec neodpovídal, když vy ukončíte řeč.“

„Máš tedy ze mě strach,“ řekl rozradostněle poručík Dub, „ale ještě jsi mě nepoznal. Předě mnou se třásli jiní lidé, nežli jsi ty, pamatuj si to. Dovedl jsem zkrotit jiné chlapíky, proto drž hubu a zůstaň hezky vzadu, abych tě neviděl!“

Tak Švejk zůstal vzadu u sanity a jel pohodlně s dvojkolkou až na místo určené k odpočinku, kde konečně všichni se dočkali polévky a masa z nešťastné krávy.

„Tu krávu měli naložit alespoň na čtrnáct dní do octa, a když už ne tu krávu, tak toho člověka, kterej ji kupoval,“ prohlásil Švejk.

Od brigády přicválal na koni kurýr s novým rozkazem pro 11. kumpanii, že maršrúta se mění na Felštýn, Woralyče a Sambor nechat stranou, neboť tam není možno ubytovat kumpanii, poněvadž jsou tam dva poznaňské pluky.

Nadporučík Lukáš učinil okamžité dispoice. Účetní šikovatel Vaněk se Švejkem vyhledají pro kumpanii nocleh ve Felštýně.

„Ne abyste, Švejk, něco proved na cestě,“ upozorňoval ho nadporučík Lukáš. „Hlavně chovejte se slušně k obyvatelstvu!“

„Poslušně hlásím, pane obrlajtnant, že se vynasnažím. Měl jsem sice vošklivej sen, když jsem si trochu k ránu zdříml. Zdálo se mně vo neckách, který tekly přes celou noc na chodbě v domě, kde jsem bydlel, až vytekly a promočily strop u pana domácího, kterej mně hned ráno dal vejповěď. Von byl už, pane obrlajtnant, takovej případ ve skutečnosti; v Karlíně, za viaduktem...“

„Dejte nám pokoj, Švejk, s vašimi hloupými řečmi a dívejte se raději s Vaňkem na mapu, kudy máte jít. Tak tady vidíte ty vesnice. Od téhle vesnice dáte se napravo k říčce a podél toku říčky až zas k nejbližší vesnici, a odtamtud, kde vlévá se do ní první potok, který vám bude po pravé ruce, dáte se polní cestou nahoru, přesně na sever, a nikam jinam nemůžete zabloudit než do Felštýna! Pamatujete si to?“

Švejk vydal se tedy s účetním šikovatelem Vaňkem podle maršruty.

Bylo po poledni; krajina těžce oddychovala ve vedru a špatně zaházené jámy s pochovanými vojáky vydávaly hnilobný zápach. Přišli do krajiny, kde byly svedeny boje na postupech k Přemyšlu a kde strojními puškami byly skoseny celé bataliony. V malých lesících u říčky bylo znát řádění artilerie. Na velkých plochách a úbočích čněly místy místo stromů jakési pahýly ze země a tuto poušť brzdily zákopy.

„Tady to vypadá jinak než u Prahy,“ řekl Švejk, aby přerušil mlčení.

„U nás už máme po žních,“ řekl účetní šikovatel Vaněk. „Na Kralupsku začínáme nejdřív.“

„Tady bude po válce moc dobrá ouroda,“ řekl po chvílce Švejk. „Nebudou si tu muset kupovat kostní moučku, to je moc výhodný pro rolníky, když jim na poli zpráchniví celej regiment; je to zkrátka vobživa. Jenom vo jedno mám starost, aby ti rolníci nedali se vod nikoho nabulíkovat a neprodávali ty kosti vojáků zbytečně na špodium do cukrovarů. To bejval v karlínskejch kasárnách obrlajtnant Holub, ten byl tak učenej, že ho všichni u kumpanie považovali za blba, poněvadž von kvůli svý učenosti se nenaučil nadávat na vojáky a vo všem jenom rozjímal s vědeckýho stanoviska. Jednou mu vojáci hlásili, že vyfasovanej komisárek není k žrádлу. Jinej oficír by se rozčilil nad takovou drzostí, ale von né, von zůstal klidnej, neřek nikomu ani prase, ani svině, ani nedal nikomu přes držku. Svolal jenom všechny svoje maníky a povídá jim svým takovým příjemným hlasem: „Předně si, vojáci, musíte uvědomit. že kasárna nejsou žádnéj delikatessenhandlung, abyste tam mohli vybírat marinovaný ouhoře, volejový rybičky a vobložený chlebičky. Každěj voják má bejt tak inteligentním, aby sežral bez reptání všechno, co vyfasuje, a musí mít v sobě tolik discipliny, aby se nepozastavoval nad kvalitou toho, co má sežrat. Představte si, vojáci, že by byla vojna. Tej zemi, do který vás po bitvě pochovají, je to úplně lhostejný, jakým komisárkem jste se před svou smrtí napráskli. Vona vás matička země rozloží a sežere i s botama. Ve světě se nic nemůže ztratit, z vás vyroste, vojáci, zas nový

vobíli na komisárky pro nový vojáky, kteří třeba zas, jako vy, nebudou spokojení, půjdou si stěžovat a narazí na někoho, kterej je dá zavřít až do alelujá, poněvadž má na to právo. Ted' jsem vám to, vojáci, všechno pěkně vysvětlil, a nemusím vám snad víckrát připomínat, že kdo si bude příště stěžovat, že si toho bude moc vážit, až bude zas na božím světle.' „Kdyby nám aspoň nadával," říkali vojáci mezi sebou a všechny ty jemnosti v přednáškách pana obrlajtnanta je hrozně mrzely. Tak mě jednou zvolili z kumpačky, abych mu to jako řek, že ho všichni mají rádi a že to není žádná vojna, když nenadává. Tak jsem šel k němu do bytu a prosil jsem ho, aby zanechal všeho vostejhání, vojna že má bejt jako řemen, vojáci že jsou zvyklí na to, aby se jim každý den připomínalo, že jsou psi a prasata, jinak že ztrácejí úctu k svým představeným. Von se napřed bránil, mluvil něco vo inteligenci, vo tom, že se dnes už nesmí sloužit pod rákoskou, ale nakonec si přeci dal říci, nafackoval mně a vyhodil mě ze dveří, aby stoupla jeho vážnost. Když jsem oznámil výsledek svého vyjednávání, měli všichni z toho velkou radost, ale von jim to zas zkazil hned druhej den. Přejde ke mně a přede všema povídá: „Švejku, já jsem se včera přenáhli, tady máte zlatku a napijte se na moje zdraví. S vojskem se musí umět zacházet.“

Švejk se rozhlédl po krajině.

„Myslím," řekl, „že jdeme špatně. Pan obrlajtnant nám to přece dobře vysvětloval. Máme jít nahoru, dolů, potom nalevo a napravo, pak zas napravo, potom nalevo - a my jdeme pořád rovně. Nebo už jsme to všechno prodělali mimochodem mezi řečí? Já rozhodně tady vidím před sebou dvě cesty k tomu Felštýnu. Já bych navrhoval, abychom se ted' dali po tej cestě nalevo.“

Účetní šikovatel Vaněk, jak už to bývá zvykem, když se dva octnou na křižovatce, počal tvrdit, že se musí jít napravo.

„Ta moje cesta," řekl Švejk, „je pohodlnější nežli ta vaše. Já půjdu podél potůčka, kde rostou pomněnky, a vy se budete flákat někde suchopárem. Já se držím toho, co nám řekl pan obrlajtnant, že vůbec nemůžeme zabloudit, a když nemůžu zabloudit, tak co bych lez někam do kopce; půjdu pěkně po lukách a dám si kvíteček za čepici a natrhám celou kytici pro pana obrlajtnanta. Ostatně se můžeme přesvědčit, kdo z nás má pravdu, a doufám, že se tady rozejdem jako dobří kamarádi. Tady je taková krajina, že všechny cesty musejí víst do toho Felštýna.“

„Neblázněte, Švejku," řekl Vaněk, „tady právě podle mapy musíme jít, jak říkám, napravo.“

„Mapa se taky může mejlit," odpověděl Švejk, sestupuje do údolí potoka. „Jednou šel uzenář Křenek z Vinohrad podle plánu města Prahy od ‚Montágů' na Malé Straně domů v noci na Vinohrady a dostal se až k ránu do Rozdělova u Kladna, kde ho našli celého zkřehlýho k ránu v žitě, kam upad únavou. Když si tedy nedáte říct, pane rechnungsfeldvébl, a máte svou hlavu, tak se holt musíme rozejít a sejdem se až na místě ve Felštýně. Podívají se jenom na hodinky, abychom věděli, kdo tam bude dřív. A kdyby jim snad hrozilo nějaký nebezpečí, tak jen vystřelí do vzduchu, abych věděl, kde jsou.“

Odpůldne Švejk došel k malému rybníku, kde se setkal s jedním uprchlým ruským zajatcem, který se tu koupal a při spatření Švejka dal se nahý, jak vylezl z vody, na útěk.

Švejk byl zvědav, jak asi by mu slušela ruská uniforma, která se zde válela pod vrbičkami, svlékl svou a oblékl si ruskou uniformu nešťastného nahého zajatce, který utekl od transportu, ubytovaného ve vesnici za lesem. Švejk přál si, aby sebe viděl důkladně zrcadlit ve vodě, proto chodil tak dlouho po hrázi rybníka, až ho tam našla patrola polního četnictva, která hledala ruského zběha. Byli to Maďaři a Švejka přes jeho protesty odtáhli na etapu v Chyrówě, kde ho zařadili do transportu ruských zajatců určených pracovat na opravě železniční trati směrem ku Přemyšlu.

Všechno to se zběhlo tak rychle, že teprve druhý den Švejk si uvědomil situaci a napsal na bílou zeď školní světnice, kde ubytovali část zajatců, kouskem oharku ze dříví:

Zde spal Josef Švejk z Prahy, kompanieordonanc 11. marškumpačky 91. regimentu, který jako kvartýrmachr upadl omylem do rakouského zajetí pod Felštýnem.

V doslovu k prvnímu dílu Hašek povzdychl: „Nevím, podaří-li se mně dostihnout touto knihou, co jsem chtěl. Již okolnost, že slyšel jsem jednoho člověka nadávat druhému: Ty jsi blbej jako Švejk, právě tomu nenasvědčuje.“

(Radko Pytlík, 2003)

Jaroslav Hašek se s pomocí přátel a s patrným úspěchem vynasnažil, aby se stal tento český Kacafírek světové vojny střediskem cyklu anekdot, kterým historické pozadí dodává významné závažnosti pověstí.

(Arne Novák, 1922)

Švejk dělá něco, co není každému dáno. Usmívá se přívětivě, je ještě o něco vychytralejší než ostatní a nepojímá nic vážně. A to je nejchytřejší ze všeho, co může udělat. Svým povzneseným pohledem získává převahu nad válečným šílenstvím.

(Kurt Tucholsky, 1926)

Zajímá mě dnes pouze okolnost, že se stal Švejk hrdinou, populárním a vítězným hrdinou našich poválečných Čech. A zajímá mne problém, jak působit může na naši brannou pohotovost významná skutečnost, že ze všeho, co zde bylo, bilo se a umíralo, zbyl tu pouze jediný živý hrdina, hrdina – ulejšák ... Švejk byl zásadním ulejšákem, ulejšající se stejně státu, jako národu.

(Viktor Dyk, 1928)

Švejk je spíše dokument dobový než veliké básnické dílo. Bez myšlenkové polarity nemůže vzniknout opravdové velké dílo básnické a Švejk je příliš neuvědomělý, příliš blátivý a beztvářý, aby stačil na reka, byť pasívního.

(F. X. Šalda, 1934)

Švejk je hrdina z lidu a představuje ve střetnutí s rakouskými důstojníky a imperialistickou válkou lid a jeho odpor... Tak otřásá autoritou důstojnictva, císaře a církve, i když Švejk ještě nedozrál zcela v kladného hrdinu.

(učebnice české literatury, 1956)

Připomínky ke Švejkově typu nic nemění na kvalitě románu. Pravda literárního příběhu je jiná než pravda morálního soudu.

(Josef Kroutvor, 1990)

Milan Kundera – Nikdo se nebude smát

Vypravěč, univerzitní profesor, je požádán výtvarným vědcem Zátureckým, aby sepsal recenzi na jeho odbornou stat'. Tato práce je však podle něj špatná, a proto se rozhodne recenzi nenapsat, aby pana Zátureckého nezklamal. Zároveň se mu z tohoto důvodu začne vyhýbat a vymýšlí si výmluvy, proč ji napsat nemůže.

Uliční výbor zasedal v jakémsi bývalém krámku kolem dlouhého stolu. Prošedivělý muž s brejličkami a ustupující bradou mi ukázal na židli. Řekl jsem děkuju, posadil jsem se a tentýž muž se ujal slova. Oznámil mi, že uliční výbor mne sleduje již delší dobu, že vědí velmi dobře o tom, že mám neuspořádaný soukromý život; že to nepůsobí dobrým dojmem na mé okolí; že si nájemníci z mého činžáku už jednou na mne stěžovali, když nemohli spát celou noc pro hluk v mém bytě; že to všechno stačí, aby si o mně udělal uliční výbor patřičný obraz. A že nyní k dovršení všeho obrátila se na mě o pomoc soudružka Záturecká, žena vědeckého pracovníka. Že jsem měl o jeho vědeckém díle napsat už před půl rokem recenzi a že jsem to neudělal, i když jsem dobře věděl, že na mém posudku závisel osud zmíněného díla.

„Jaképak vědecké dílo!“ přerušil jsem muže s malou bradou. „Je to slátanina opsaných myšlenek.“

„To je zajímavé, soudruhu,“ vmísila se teď do řeči mondénně oblečená asi třicetiletá blondýna, na jejíž tváři byl (patrně jednou provždy) nalepen rozzářený úsměv. „Dovolte mi otázku: Jaký je váš obor?“

„Jsem výtvarný teoretik.“

„A soudruh Záturecký?“

„Nevím. Snad se pokouší o něco podobného.“

„Vidíte,“ obrátila se blondýna nadšeně k ostatním, „soudruh vidí v pracovníku stejného oboru nikoli soudruha, ale svou konkurenci.“

„Budu pokračovat,“ řekl muž s ustupující bradou, „soudružka Záturecká nám řekla, že její manžel vás navštívil v bytě a že se tam setkal s nějakou ženou. Ta ho prý potom u vás osočila, že ji chtěl pan Záturecký pohlavně obtěžovat. Soudružka Záturecká má ovšem po ruce doklady o tom, že její manžel není ničeho podobného schopen. Chce znát jméno té ženy, která jejího manžela nařkla, a předat věc trestní komisi národního výboru, neboť falešné nařčení znamenalo pro jejího manžela existenční poškození.“

Pokusil jsem se přece jen ještě ulomit téhle směšné aféry její nepřiměřený hrot: „Podívejte, soudruzi,“ říkám, „vždyť to celé vůbec nestojí za to. O žádné existenční poškození přece nejde. Ta práce je tak slabá, že bych ji stejně já ani nikdo jiný doporučit nemohl. A jestli došlo mezi tou ženou a panem Zátureckým k nějakému nedorozumění, tak k tomu snad není potřeba svolávat schůze.“

„O našich schůzích nebudeš, soudruhu, naštěstí rozhodovat ty,“ odpověděl mi muž s ustupující bradou. „A když teď tvrdíš, že je práce soudruha Zátureckého špatná, tak se na to musíme dívat jako na mstu. Soudružka Záturecká nám dala přečíst dopis, který jsi jejímu manželovi napsal po přečtení jeho práce.“

„Ano. Jenomže v tom dopise neříkám ani slovo o tom, jaká ta práce je.“

„To je pravda, ale píšeš, že bys mu rád pomohl; z tvého dopisu jasně vyplývá, že si práce soudruha Zátureckého vážíš. A teď prohlašuješ, že je to slátanina. Proč jsi mu tedy nenapsal už tehdy? Proč jsi mu to neřekl do očí?“

„Soudruh má dvojí tvář,“ řekla blondýna.

V té chvíli se do hovoru vmísila starší žena s trvalou ondulací; přešla rázem k jádru věci: „My bychom potřebovali, soudruhu, od tebe vědět, kdo byla ta žena, s kterou se u tebe pan Záturecký potkal.“

Pochopil jsem, že není patrně v mých silách odejmout celé té afěře její nesmyslnou závažnost a že mi zbývá jen jediné: zmást stopu, odlákat je od Kláry, odvést je od ní, jako koroptev odvádí honičiho psa od svého hnízda nabízejíc své tělo za těla svých mláďat.

(...)

Jsou chvíle v životě, kdy člověk musí ustupovat. Kdy musí vzdávat méně důležité pozice, aby zachránil důležitější. Zdálo se mi, že tou poslední a nejdůležitější pozicí je moje láska. Ano, v těch pohnutých dnech jsem si náhle začal uvědomovat, že miluji svou švadlenku a že na ní lpím.

Toho dne jsem se s ní setkal u muzea. Ne, doma ne. Copak byl domov ještě vůbec domovem? Je domovem místnost ze skleněných stěn? Místnost střežená dalekohledy? Místnost, kde musíte přechovávat tu, kterou milujete, opatrněji než kontraband?

Doma nebylo doma. Měli jsme tam pocit kohosi, kdo se vloupal na cizí území a může tam být každou chvíli dopaden, znervózňovaly nás kroky na chodbě, čekali jsme pořád, že bude někdo klepat na dveře a bude vytrvalý. Klára dojížděla zase do Čelákovic a v tom našem zcizeném domově jsme neměli chuť se scházet už ani dočasně. Proto jsem poprosil kamaráda malíře, aby mi půjčoval na večer ateliér. Toho dne jsem poprvé dostal klíč.

A tak jsme se ocitli pod jednou vysokou vinohradskou střechou, ve velikánské místnosti s jediným malým gaučem a rozlehlým šikmým oknem, z něhož bylo vidět celou večerní Prahu; uprostřed spousty obrazů opřených o stěny, uprostřed nepořádku a bezstarostné malířské špíny vrátily se mi rázem staré pocity blažené svobody. Rozvalil jsem se na gauči, vrazil vývrtku do zátky a otvíral láhev vína. Klábosil jsem volně a vesele a těšil se na krásný večer i noc.

Jenomže tíseň, která tu spadla ze mne, dopadla plnou vahou na Kláru.

Zmínil jsem se již o tom, jak Klára beze všech skrupulí, ba s největší přirozeností se zabydlila kdysi v mé mansardě. Avšak nyní, když jsme se ocitli na chvíli v cizím ateliéru, cítila se nesvá. Víc než nesvá. „Ponižuje mne to,“ řekla mi.

„Co tě ponižuje?“ ptal jsem se jí.

„Že jsme si museli vypůjčit byt.“

„Proč tě to ponižuje, že jsme si museli vypůjčit byt?“

„Protože je v tom cosi ponižujícího,“ odpověděla.

„Nic jiného jsme přece nemohli dělat.“

„Ano,“ odpověděla, „ale v půjčeném bytě si připadám jak lehká holka.“

„Probaha, proč by sis měla připadat jak lehká holka právě v půjčeném bytě, lehké holky provádějí svou činnost většinou ve svých a ne v půjčených bytech -“

Bylo marné útočit rozumem na pevnou hradbu iracionálních pocitů, z nichž je prý uhnětena duše ženy. Náš rozhovor dostal hned od začátku špatné předznamenání.

Říkal jsem tehdy Kláře, co mi pověděl profesor, říkal jsem jí, co bylo na uličním výboru, a přesvědčoval jsem ji, že nakonec nade vším zvítězíme, budeme-li se mít rádi a budeme-li spolu.

Klára chvíli mlčela a pak řekla, že jsem si sám vším vinen. „Budeš mne moci aspoň dostat od těch švadlen?“

Řekl jsem jí, že teď bude možná muset mít chvíli strpení.

„Vidíš,“ řekla Klára, „to byly samé sliby a nakonec neuděláš nic. A sama se odtud nedostanu, ani kdyby mi chtěl někdo jiný pomoci, protože budu mít tvou vinou zkažený posudek.“

Dal jsem Kláře slovo, že příhoda s panem Zátureckým jí nesmí ublížit.

„Já stejně nechápu,“ řekla Klára, „proč tu recenzi nenapišeš. Kdybys ji napsal, byl by hned pokoj.“

„Už je pozdě, Kláro,“ řekl jsem. „Když tu recenzi napíšu, řeknou, že tu práci odsuzuju ze msty, a stanou se ještě zuřivější.“

„A proč bys ji musel odsuzovat? Tak napiš kladný posudek!“

„To nemůžu, Kláro. Ta práce je přece nemožná.“

„No a? Proč děláš najednou pravdomluvného? Copak to nebyla lež, když jsi tomu mužíkovi napsal, že na tebe ve Výtvarné myšlence nedají? A to nebyla lež, když jsi mu řekl, že mne tu chtěl svést? A to nebyla lež, když sis vymyslel tu Helenu? Tak když už jsi toho tolik nalhal, co ti to udělá, když zalžeš ještě jednou a pochválíš ho v posudku? Jenom tak to můžeš urovnat.“

„Vidíš, Kláro,“ řekl jsem. „Ty si myslíš, že je lež jako lež, a zdálo by se, že máš pravdu. A nemáš. Mohu si cokoli vymýšlet, dělat si z lidí blázny, provádět mystifikace a uličnictví – a nemám pocit lháře a nemám špatné svědomí; ty lži, chceš-li jim tak říkat, to jsem já sám, takový, jaký jsem, takovou lží nepředstírám, takovou lží mluvím vlastně pravdu. Ale jsou věci, o nichž lhát nemohu. Jsou věci, do nichž jsem pronikl, jejichž smysl jsem pochopil, které miluju a беру vážně. A tam se žertovat nedá. Tam kdybych lhal, potupil bych sám sebe, a to nejde, to po mně nechtěj, to neudělám.“

Nerozuměli jsme si.

(Kundera, Milan. Směšné lásky)

Povídka *Nikdo se nebude smát* je jedním z nejlepších existujících svědectví o Praze šedesátých let. Malichernost příčin je bezděky konfrontována s nedozírností následků. Lidská hloupost a malost má k dispozici celý aparát moci, proti kterému jsou všichni bezmocní. Pak Záturecký, který je obětí své nekritické ctižádosti stát se vědcem, by byl ve svobodném světě neškodnou směšnou figurkou, vzbuzující odpor či soucit. Vypravěčův neuvážený slib napsat recenzi o jeho práci je klasickou situací, kterou každý někdy prožil. Tyto dva malicherné popudy uvedou však do pohybu mechanismus s následky pro člověka žijícího ve svobodném světě téměř nepochopitelnými.

(Kosková, Helena. Milan Kundera)

OTÁZKY A ÚKOLY K TEXTŮM:

1) Jaroslav Hašek – Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války

- a) Charakterizujte postavu Josefa Švejka na základě ukázky. Jak chápete jeho vztah k válce? Ilustrujte na konkrétních pasážích z textu.
- b) Znáte někoho ze svého okolí mající podobnou povahu jako Švejk? Ilustrujte na konkrétních situacích.
- c) Interpretujte text po stránce jazykové, uveďte zvláštnosti. Jakou mluvu Švejk užívá a proč?
- d) Své názory na charakter Švejka porovnejte s uvedenými interpretacemi pod ukázkou. S kterou interpretací souhlasíte a proč?
- e) Porovnejte jednotlivé interpretace mezi sebou. Které jsou podle vás nejvýstižnější a proč?

2) Milan Kundera – Nikdo se nebude smát

- a) Převyprávějte příběh povídky.
- b) Na základě příběhu se pokuste detailněji charakterizovat postavu vypravěče. Pokuste se zhodnotit jeho osobnost.
- c) Představte si situace, do kterých se vypravěč dostává. Jak byste jednali vy a proč? Poté znovu zvažte hodnocení postavy vypravěče. Změnil se váš pohled na něj?
- d) Pokuste se vyvodit z ukázky téma povídky.
- e) Přečtěte si sekundární text k povídce. Do jaké míry si myslíte, že byla postava vypravěče ovlivněna dobou, ve které žila? Poté znovu přehodnoťte charakteristiku postavy.

3) Souhrnné otázky a úkoly:

- a) Seznámili jste se se dvěma literárními postavami. Vysvětlete, v čem spočívá jejich rozpor, nejednoznačnost. Hledejte argumenty pro všechny výklady, které se čtenářům nabízejí.
- b) Uveďte další literární postavy z vlastních čtenářských zkušeností, se kterými jste si nevěděli rady, jak je interpretovat, a pokuste se vysvětlit, proč tomu tak je. Diskutujte s ostatními ve třídě, kteří dané literární dílo četli.

Použitá literatura v kapitole

Umělecké texty

BECKER, Jurek. *Jákob lhář*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1973. 268 s.

CERVANTES, Miguel. *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*. 1. vyd. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1955. 1253 s.

ECO, Umberto. *Jméno růže*. 2. vyd. Praha : Odeon, 1988. 503 s.

HAŠEK, Jaroslav. *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. Praha : Knižní klub, 2008. 656 s. ISBN 978-80-242-2179-3.

KUNDERA, Milan. *Směšné lásky*. 4. vyd. Brno : Atlantis, 2007. 228 s. ISBN 978-80-7108-286-6.

MÁCHA, Karel Hynek. *Básně*. 1. vyd. Praha : Orbis, 1951. Máj, s. 9-48.

Neumělecké texty

KOSKOVÁ, Helena. *Milan Kundera*. 1. vyd. Jinočany : H&H, 1998. 191 s. ISBN 80-86022-19-6.

MACHALA, Lubomír. Otazníky kolem postmoderny. In *Postmodernismus v umění a literatuře : Sborník příspěvků z vědeckého symposia s mezinárodní účastí*. 1. vyd. Plzeň : Pro libris, 2003. s. 146-160. ISBN 80-86446-10-7.

MOCNÁ, Dagmar; PETERKA, Josef a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha, Litomyšl : Ladislav Horáček - Paseka, 2004. 704 s. ISBN 80-7185-669-X.

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

PYTLÍK, Radko. *Osudy a cesty Josefa Švejka*. Praha : Emporius, 2003. 128 s. ISBN 80-86346-08-0.

STROMŠÍK, Jiří. Hrdinství jako nevyhnutelný lidský úděl. In BECKER, Jurek. *Jákob lhář*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1973. s. 261 - 267.

3.5 Metodické komentáře k druhé kapitole čítanky

Kapitola je opět rozdělena do tří částí, které jsou zaměřeny na vybrané literárněteoretické oblasti. Výchozím bodem je v této kapitole také jednotné téma, ale s přihlédnutím k literárněteoretické interpretaci. Samozřejmě při analýze jednotlivých děl nemůžeme a ani nechceme od tématu díla odhlédnout, nicméně rozhodujícím kritériem pro rozdělení do jednotlivých podkapitol pro nás byla stěžejní forma díla.

Určujícím znakem pro všechny podkapitoly byly zvoleny pochyby, nejednoznačnost, rozporuplnost. Ve školní praxi se totiž setkáváme často s tím, že studenti jsou sice schopni akceptovat definice jednotlivých literárních směrů, žánrů, postupů, ale pokud nějaké dílo stojí např. na pomezí několika žánrů, často si nevědí rady, kam dílo zařadit, jak ho interpretovat a analyzovat. Ve věku puberty a adolescence si potřebují studenti učivo tzv. „zaškatulkovat“, což jim sice napomáhá během učení, ale zároveň znesnadňuje interpretaci těchto pomezních děl (o potřebě dětí v tomto věku „škatulkovat“ a nazírat na svět černobíle jsme se již zmiňovali v teoretické části práce). Tato kapitola by tedy studentům mohla pomoci překonat vžitě hranice mezi jednotlivými literárně teoretickými pojmy a hledat mezi nimi souvislosti a jejich funkci.

Do práce jsme vybrali tři oblasti, na kterých se dá tato nejednoznačnost dobře ilustrovat. Jsou to literární žánry, literární narace – konkrétněji rozpor v uvěřitelnosti vypravování - a konečně literární postava, kterou mnohdy nelze posuzovat černobíle, stejně jako osoby mimo literární fikci.

Texty jsme vybírali z děl světových i českých, z děl, se kterými se studenti ve škole setkali nebo teprve setkají. Jedinou výjimku tvoří román Jurka Beckera Jakob lhář, který sice v českém prostředí není tak známý, nicméně pro německou literaturu je významný.

Jak později uvidíme, u některých vybraných textů se jednotlivé literárně teoretické aspekty ovlivňují a prolínají, čemuž je v rámci otázek v ukázkách také věnována pozornost.

Samotným textům předchází obrázek uvádějící studenty do tématu. Jedná se o ilustraci k románu *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*. Jednak jsme ji použili proto, že jsme do podkapitoly věnující se naraci zařadili ukázkou z tohoto díla, a jednak proto, že ilustrace samotná znázorňuje hlavní rozpor tohoto románu, a to konkrétně pomocí dvou stínů, které vrhá starý a slabý Quijote na zeď.

Otázky k motivačnímu obrázku

- a) Pokuste se popsat situaci na obrázku a charakterizovat postavu.

Studenti nejdříve obrázek popíší, to jim ho umožní následně i analyzovat a interpretovat. Učitel směřuje jejich pozornost především na charakteristiku postavy, v níž se právě ona nejednoznačnost nachází. Pro práci s obrázkem je lépe nejdříve nezmiňovat, odkud ilustrace pochází – studenti by pak pracovali spíše se svými znalostmi z hodin literatury než s obrázkem.

- b) Jaká nejednoznačnost se na obrázku vyskytuje? Pokuste se vysvětlit její význam.

Učitel případnými doplňujícími otázkami pomáhá studentům v interpretaci postavy. Všimnout by si měli i dvou stínů, které postava vrhá na zeď, to může být právě vizuální ztvárnění dvou pojetí též postavy.

I) ŽÁNŘ

Do podkapitoly věnující se literárním žánrům jsme zařadili díla z dvou literárních směrů, které už samy z podstaty a definice jsou naplněny rozpory nejen po stránce formální, ale také tematické. Jednak je to Máchův *Máj*, jehož konflikt pramení už ze životního postoje: „Romantický postoj k světu vychází z představy konfliktu. Člověk touží po uplatnění svých schopností, ale stojí proti necitelnému světu, který tyto možnosti omezuje a který jej zraňuje nepochopením. Romantik se pokouší podrobit si svět podle své představy, obyčejně revoltou proti společnosti, jejím zákonům a konvencím. Protože je však sám proti organizované a mocí vybavené společnosti, končí jeho vzpoura nezdarem.“ (Balajka, 2000, str. 122-123) Romantické umění přestává být souměrné (na rozdíl od klasicistního) a hledá motivy disharmonické, zvláštní až bizarní. (tamtéž, str. 124)

Tato disharmonie se projevuje u romantických děl i po formální stránce, proto je tato díla mnohdy obtížné zařadit k literárnímu žánru. „Zvláštní oblibě se těšily rozsáhlejší útvary lyrickoepické, především veršovaná povídka a epos nebo dramatické báseň. (...) Delší epické formy si oblíbila zejména poezie anglická v byronské povídce.“ (tamtéž, str. 124) *Máj* je však rozporuplný i svým přijetím v tehdejší době: „Důrazem na individualitu odmítající iluzivní představy a uvědomující si zároveň hloubku národního úpadku

rozvracel Mácha jistoty řádu světa kotvícího v náboženských představách a nastoloval existenciální otázky po smyslu života jedince i celého národa; ocital se tak v rozporu i s vírou ve šťastnou národní budoucnost podmíněnou pěstováním českého jazyka a obdivným vztahem k slavné minulosti. Máj proto vyvolal odmítavou odezvu dobové kritiky (...), uznávající sice jeho básnickou sílu, odmítající však jeho duchovní svět (...); mezi svými generačními druhy byl však Mácha obdivován jako výjimečná básnická osobnost.“ (Lexikon české literatury, 2000, str. 35)

Neumělecký text, vztahující se k Máchovu Májí, je úryvek z *Encyklopedie literárních žánrů*, který se věnuje přímo danému literárnímu žánru, tedy definici básnické povídky. I zde se autoři vyjadřují k jakési nejednoznačnosti vnímání tohoto žánru v literární společnosti.

Druhým textem zahrnutým do této podkapitoly je postmoderní román Umberta Eca *Jméno růže*. I zde vychází rozporuplnost, resp. pluralita přímo z definice postmodernismu: „Základním principem postmoderny je pluralismus v pohledu na svět, na poznávání, na život. Místo jediného pravého náboženství, jednotného pojetí dobra, jednotného chápání umění (literatury), vědy, jednotné pravé filosofie nastupuje názor opačný. Svět, život, duchovní kultura mají pluralitní povahu.“ (Postmodernismus v umění a literatuře, 2003, str. 7) Postmoderní díla lze tedy chápat různě – zahrnují v sobě několik literárních žánrů najednou, člení se na několik rovin, z nichž každá má své vlastní téma.

Vybrali jsme z tohoto díla dvě ukázky, které tuto pluralitu dokazují. Jednak je to začátek knihy, kde najdeme rozpor mezi zdáním reality a literární fikcí. Vypravěč se čtenáři snaží navodit dojem věrohodnosti toho, co říká, tedy mystifikuje. Druhá ukázka zahrnuje jedno z hlavních témat díla, a to chápání smíchu ve společenských a náboženských kruzích. Zde se prolíná rovina jak detektivní a historická, tak i filosofická a teologická.

Neumělecký text opět pochází z odborné stati, věnuje se hlavním znakům postmoderní literatury.

Tato podkapitola je tedy zaměřena na porušování striktně daných definic literárních žánrů a jejich prolínání.

Komentáře k jednotlivým otázkám a úkolům:

1) Karel Hynek Mácha - Máj

- a) Na základě ukázky zařadte dílo jak do literárního druhu, tak žánru. Své rozhodnutí zdůvodněte.

Studenti aplikují své znalosti literární teorie na konkrétní text (tedy aplikace podle Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů i aplikace v rámci čtenářské gramotnosti). Důležité v této otázce je především zdůvodnění vzhledem k tomu, jak už jsme zmínili výše a jak je zmíněno v neliterárním textu, že ani literární terminologie není naprosto sjednocena.

- b) Najděte v ukázce lyrické a epické pasáže. Vysvětlete význam obou složek v díle.

Zde studenti navazují na otázku předešlou. Vycházejí tedy z toho, že dílo je povahy lyricko-epické, což mají ilustrovat na konkrétních úryvcích. Zároveň se zamýšlejí nad funkcí těchto složek v díle.

- c) Jaké jazykové prostředky napomáhají složce lyrické a jaké epické? Ilustrujte na ukázce.

Opět v návaznosti na otázky předešlé hledají studenti konkrétní jazykové prostředky, které těmito oběma složkám napomáhají. Studenti se tedy od aplikace znalostí dostávají k analýze konkrétního textu. Studenti si tak uvědomí, jak užívání určitých jazykových prostředků napomáhá tvořit určitý literární žánr.

- d) Přepište obsah ukázky do prózy a porovnejte s výchozím textem. Jak se změnilo ladění?

Studenti se sami zapojí do tvůrčího procesu, čímž si vyzkouší možnosti i limity těchto dvou literárních druhů, mj. i inklinaci poezie k lyrice a prózy k epice. Učitel se je s pomocí pomocných otázek snaží dovést k zamyšlení nad samotnou tvorbou: „Zachoval jsi z děje původního textu vše? Jak se ti podařilo vystihnout atmosféru a čím?“

- e) Jaký vliv na dílo má podle vás literární směr, v rámci něhož vzniklo? Najdeme v romantismu také nějaké rozpory?

Pro studenta jsou zde klíčové vstupní znalosti z předešlé výuky a z vlastních zkušeností z četby. Zároveň se otázka soustředí nejen na nejednoznačnost po stránce formální, ale i tematické tak, jak jsme je nastínili v úvodním komentáři.

- f) Odborný text porovnejte s uměleckým textem. Tvrzení obsažená v neuměleckém textu doložte konkrétními citacemi z Máje.

Podle terminologie čtenářské gramotnosti student hledá a nalézá souvislosti, v tomto případě souvislosti mezi textem odborným a textem uměleckým. Následně aplikuje získané znalosti na textu jiném.

2) **Umberto Eco – Jméno růže**

- a) Jakou funkci má úvodní část knihy, kde vypravěč seznamuje čtenáře s okolnostmi nálezů starého rukopisu? Zdůvodněte svůj názor.

Otázka nutí studenty zamyslet se nad funkcí jednotlivých částí literárních děl, student posuzuje význam, zároveň je nucen svůj názor zargumentovat.

- b) Na základě ukázky i uvádějícího textu se pokuste pojmenovat téma díla. Poté ho porovnejte s informacemi nalezenými v učebnici nebo na internetu.

Student na základě konkrétního textu vysuzuje téma díla, poté porovnává s jinými informačními zdroji. Pro některé studenty je těžké vyvozovat z textu téma, měli by rozlišovat mezi obsahem díla/příběhem a tématem.

- c) Určete žánr díla, argumentujte konkrétními pasážemi z textu.

Studenti opět aplikují své dosavadní znalosti z literární teorie i dosavadní četby. Připomínáme, že dílo je postmoderní román, to znamená, že studenti zde mohou najít jak prvky historického, detektivního, filosofického i teologického díla. Pro všechny příklady by měli najít odpovídající úryvky z textu.

- d) Přečtěte si neumělecký text, porovnejte znaky postmoderny uvedené v něm s textem uměleckým. Která pasáž textu neuměleckého se vztahuje k problematice žánru?

Studenti opět porovnávají dva odlišné texty, odborný a umělecký, snaží se najít souvislosti mezi nimi. Díky vyhledávání určité pasáže textu nacvičují čtení textu s porozuměním a zároveň orientaci v textu.

3) Souhrnné otázky a úkoly:

- a) Porovnejte obě díla z pohledu žánrového, zaměřte se na kolísání mezi jednotlivými žánry. Zdůvodněte, proč autor tohoto kolísání využívá.

Student posoudí oba umělecké texty z pohledu žánrového, zároveň posoudí funkci kolísání různých žánrů v jednom díle. Učitel klade doplňující otázky tak, aby se student soustředil na vymezení vhodnosti tohoto kolísání: „Proč autor nepožil pouze jednoho žánru? Jaké možnosti skýtá toto kolísání? K čemu kolísání autorovi napomáhá?“

- b) Uveďte další literární díla, která stojí na pomezí několika žánrů, opět zdůvodněte.

Student využije své čtenářské zkušenosti pro to, aby mohl aplikovat daný postup na další literární díla. I zde se pokusí posoudit vhodnost kolísání žánrů. Nabízí se samozřejmě více literárních děl, pro ilustraci *Děvčátko Momo a ukradený čas* a *Nekonečný příběh* od Michaela Endeho (stojí na pomezí fantasy, dobrodružného románu, dětské literatury), všeobecně literatura romantismu nebo postmodernismu (Ken Kesey – *Vyhoďte ho z kola ven*, díla Milana Kundery).

II) NARACE

„Vyprávění (narace) příběhu není jen prostou informací o něm; je živým vyličením individuálních osudů a událostí, poskytujícím zážitek z příběhu i z narativního aktu. Vyprávění má k tomu účelu na výběr řadu postupů a forem, které jej činí plastickým, pružným, odstíněným, emotivním. Roli přitom hraje zejména pořádek vyprávění, jeho tempo, druh řeči a typ vypravěče.“ (Peterka, 2007, str. 205)

Z těchto narativních postupů jsme vybrali porovnání nahlížení na příběh vypravěčem, resp. literární postavou. Román *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha* Miguela Cervantese je právě proslaven svou ústřední postavou, která realitu vnímá jinak, po svém. Tato postava se tedy čtenáři jeví jako nespolehlivá. V ukázce však dochází k tomu, že Quijote v určitém okamžiku začíná realitu vidět takovou, jaká skutečně je. Vysvětluje si to však tím, že Dulcinea, kterou on vidí jako ošklivou selku, je zakleta a že mu tedy není souzeno vidět její skutečnou podobu. V tomto smýšlení ho podporuje i Sancho Panza. Ten sice vidí skutečnou realitu, nicméně z Quijota si dělá legraci. V ukázce je tedy realita zpochybňována, čtenář je postaven před volbu, které postavě má věřit.

Narace románu *Jákosb lhář* Jureka Beckera je silně ovlivněna samotným vypravěčem, který do vypravování příběhu silně zasahuje a dokonce mění konec příběhu tak, aby byl působivější. Zanechává tedy v díle jak konec smyšlený, tak skutečný. Nicméně stále musí mít čtenář na mysli to, že se jedná o literární fikci. Vypravěč smyšleným koncem chce tedy v čtenáři opět navodit dojem, že příběh se skutečně stal.

Toto dílo je pro nás významné v tom smyslu, že sice pojednává o tématu v literatuře dnes už naprosto běžném, ale netradiční formou.

1) Miguel de Cervantes – Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha

a) Popište situaci, v níž se nacházejí postavy v ukázce.

Tato otázka stojí na nižší úrovni Bloomovy taxonomie cílů, a to konkrétně jakožto porozumění textu. V terminologii čtenářské gramotnosti žák zachytí základní složky příběhu.

- b) Porovnejte charaktery postavy z ukázky s tím, co o nich již víte. Nakolik se odlišují vaše představy od ukázky a čím je to podle vás způsobeno?

Na základě situace v textu studenti vyvodí charaktery postav, a to jak charakteristiku vnější (tzn. vzhled postav), tak především charakteristiku vnitřní. Zároveň porovná se svými vstupními znalostmi o díle a postavách a zhodnotí. Jak už bylo zmíněno v obecných komentářích výše, tato situace je pro Quijota trochu nezvyklá, kdy on sám na chvíli vidí skutečnou realitu, chybně si ji ovšem interpretuje.

- c) Vymezte v ukázce realitu od představ postav. Čí náhled na skutečnost je podle vás pravděpodobnější a proč?

Student hodnotí náhledy postav na realitu, sám posuzuje, která z nich je ta skutečná. Nicméně stále musíme studentům připomínat, že i ta „skutečná realita“ je vlastně stále pouze literární fikce.

- d) Vysvětlete význam slova donkichotství. Znáte někoho ze svého okolí s takovouto vlastností?

Studenti pracují s pojmem literární typ. Nalézají souvislosti s vlastními životními zkušenostmi.

- e) Porovnejte text umělecký s odborným. Vysvětlete souvislosti mezi nimi.

Student porovnává text odborný s uměleckým, nalézá mezi nimi souvislosti. Zde musíme studenty upozornit na to, že se sice odborný text věnuje perspektivě vypravěče, nicméně v literárním díle se projevuje také perspektiva postav.

2) Jurek Becker – Jakob lhář

- a) Pojmenujte téma příběhu.

Student je opět veden k tomu, aby odlišil děj příběhu od tématu. Vyvozuje tedy, čímž rozvíjí čtenářskou gramotnost.

- b) Vysvětlete funkci vypravěče v románu, tedy jaký má vypravěč postoj k příběhu a jak do něj zasahuje. Ilustrujte konkrétními příklady z textu.

Otázka, stejně jako celá podkapitola, se soustředí na narativní postupy. Student hodnotí funkci vypravěče, míru zasahování do vypravování. Zároveň hodnotí, jaký účinek na dílo mají vypravěčovy zásahy do příběhu. Ilustruje konkrétními úryvky z textu.

- c) Vypravěč předložil čtenáři dva možné konce příběhu. Jeden jakoby skutečný a jeden jakoby vymyšlený. Pokuste se vy sami dopsat konec příběhu. Odůvodněte svůj postup.

Úkol je zaměřen na kreativní činnost studentů. Sami by měli z náznaků v příběhu vysoudit „pravý“ konec (opět ale musíme studenty upozornit na to, že se přesto u obou verzí konce jedná o literární fikci).

- d) Proč vypravěč vymyslel příběhu dva různé konce? Jaké vyznění dávají oba konce příběhu?

Studenti posuzují funkci a význam obou konců, porovnávají, který z nich je působivější a který naopak realističtější.

- e) Jiří Stomšík v doslovu ke knize mluví o přesycenosti čtenářů literaturou o druhé světové válce. Která další díla s tímto námětem znáte? Která z nich mají nějakou překvapivou či netypickou formu?

Studenti opět čerpají ze své čtenářské zkušenosti. Opět pro příklad uvedeme díla *Chlapec v pruhovaném pyžamu* od Johna Boyna (vyprávěno z perspektivy devítiletého chlapce), komiks *Maus* od Arta Spiegelmana.

3) Souhrnné otázky a úkoly:

- a) Zopakujte si, co víte o různých narativních postupech z hodin literární teorie. Předěšlé ukázky analyzujte na základě těchto znalostí.

Studenti aplikují své znalosti literární teorie na konkrétní texty, vyhledávají v textech vhodné ilustrativní úryvky.

b) Jakou funkci každý z postupů v literárním díle plní?

Odpovědi z předešlé otázky studenti následně hodnotí jakožto funkční prvky v literárním díle.

III) POSTAVA

„Každá postava literárního díla musí být určitým způsobem charakterizována, tj. musí být poukázáno na její individuálnost, aby se odlišila od postav jiných. (...) Náročnější literární dílo vyžaduje, aby činy postav byly motivovány, tj. aby vyplývaly z jejich psychické jednoty. Za tím účelem je nutná podrobnější charakteristika postav. Ta je buď přímá (...), nebo nepřímá (...).“ (Hrabák, 1977, str. 258)

Často je ovšem záměrem autora, aby postava byla vykreslena nejednoznačně, stejně jako nejednoznačné jsou mnohdy postavy v reálném životě. Tyto literární postavy jsou tedy pro čtenáře na jedné straně uvěřitelnější, pro interpretaci díla ovšem složitější.

Jedno z nejvíce interpretovaných děl české literatury z tohoto pohledu je Haškův román *Osudy dobrého vojáka Švejka*. Výklady této postavy jsou naznačené v neliterárních textech, jedná se o úryvky z kritik. Švejk je tu interpretován jako blbec, stejně jako génius bojující proti nesmyslné válce svým nadhledem. I to, že ani literární historici nejsou v této otázce zajedno, dává studentům prostor k tomu, aby se sami vyjádřili.

Ovšem také postavy Milana Kundery jsou často rozporuplné, což vychází už z toho, že Kunderova díla řadíme do postmoderního umění. Zde se tedy prolíná pojetí postav s žánrem díla. Vybraná povídka *Nikdo se nebude smát* (ze sbírky *Směšné lásky*) popisuje postavu, která s dobrým úmyslem a ze zásadovosti je schopna ohrozit existenci svou i své přítelkyně. Na čtenáři (a v tomto případě na studentovi) potom záleží, jak bude tuto postavu posuzovat.

1) Jaroslav Hašek – Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války

- a) Charakterizujte postavu Josefa Švejka na základě ukázky. Jak chápete jeho vztah k válce? Ilustrujte na konkrétních pasážích z textu.

Tato podkapitola se věnuje rozporům v charakteristice literárních postav, proto se většina otázek bude právě k charakteristice postav zaměřovat. Studenti mají na základě ukázky vyvodit charakter hlavní postavy díla včetně ilustrace na konkrétních ukázkách. Učitel navrhuje studenty tak, aby začali s vnějším popisem postavy („Jak si Švejka představujete? Znáte nějaké grafické nebo filmové ztvárnění této postavy? Představovali jste si ho stejně?“). Poté přejdou k popisu vnitřnímu, dokládají ho na konkrétních situacích, kde se charakter postavy projevil. Mohou také vycházet z jiných, jim známých situací. Nakonec se soustředí na vztah Švejka k válce, čímž se dostávají v podstatě k tématu celého díla.

- b) Znáte někoho ze svého okolí majícího podobnou povahu jako Švejk? Ilustrujte na konkrétních situacích.

Studenti hledají souvislosti mezi literárním dílem a svou životní zkušeností, což jim napomáhá dílu více porozumět a propojit si ho s vnější realitou. Zároveň tento typ otázky studenty nutí lépe zformulovat charakter literární postavy.

- c) Interpretujte text po stránce jazykové, uveďte zvláštnosti. Jakou mluvu Švejk užívá a proč?

Otázka vychází z odpovědi na předešlou otázku. Mluva postavy totiž vyplývá z jejího charakteru. Tím si studenti (pokud to již nezmínili v otázkách předešlých) detailněji uvědomí, jak se charakter postav (a nejen těch literárních) navenek projevuje. Studenti vycházejí jednak z mluvy hlavní postavy, jednak z mluvy postav ostatních i z jazykových prostředků užitých vypravěčem. Zvláštnosti v použitých prostředcích by měli doložit vhodnými příklady.

- d) Své názory na charakter Švejka porovnejte s uvedenými interpretacemi pod ukázkou. S kterou interpretací souhlasíte a proč?

Studenti pracují s několika různými interpretacemi a kritikami díla. Hodnotí svůj názor na postavu v porovnání odlišnými interpretacemi.

- e) Porovnejte jednotlivé interpretace mezi sebou. Které jsou podle vás nejvýstižnější a proč?

Studenti pracují na stejném principu, tentokrát hodnotí různé interpretace mezi sebou. U těch, u nichž je to zřejmé, mohou hodnotit interpretace i na pozadí historických a společenských souvislostí vzhledem k roku napsání.

2) **Milan Kundera – Nikdo se nebude smát**

- a) Převyprávějte příběh povídky.

Studenti (podle terminologie čtenářské gramotnosti) zachytí základní složku příběhu – tento úkon patří do základních, tedy nejjednodušších složek čtenářské gramotnosti. Teprve na základě zodpovězení tohoto bodu mohou studenti pokračovat ve vyšších úrovních.

- b) Na základě příběhu se pokuste detailněji charakterizovat postavu vypravěče. Pokuste se zhodnotit jeho osobnost.

Na základě ukázky studenti opět vyvozují charakter povahy, a to především na základě situací (jedná se tedy o popis nepřímý). Poté tuto postavu hodnotí ze svého subjektivního hlediska, důležitá je opět vhodná argumentace.

- c) Představte si situace, do kterých se vypravěč dostává. Jak byste jednali vy a proč? Poté znovu zvažte hodnocení postavy vypravěče. Změnil se váš pohled na něj?

Studenti se snaží vžít se do situací, kterými vypravěč a zároveň hlavní postava příběhu prochází. Opět tedy propojují literární dílo se svou životní zkušeností a na jejím základě znovu hodnotí charakter postavy.

- d) Pokuste se vyvodit z ukázky téma povídky.

Pro studenty je vyvození tématu mnohdy obtížné, proto jsme ho zařadili až za interpretaci dílčích složek povídky, která by jim mohla pomoci.

- e) Přečtěte si sekundární text k povídce. Do jaké míry si myslíte, že byla postava vypravěče ovlivněna dobou, ve které žila? Poté znovu přehodnoťte charakteristiku postavy.

Zde studenti propojují literární dílo s historickými a společenskými podmínkami, v nichž se příběh odehrává. Hledají souvislosti mezi vývojem příběhu a znalostmi, které o této době mají, napomoci jim mají náznaky přímo z textu (např. oslovení „soudruhu“ a tykání, výrazy jako uliční výbor). Pro srovnání si studenti mohou představit, jak by se příběh vyvíjel, kdyby se odehrával v dnešní době.

3) Souhrnné otázky a úkoly:

- a) Seznámili jste se se dvěma literárními postavami. Vysvětlete, v čem spočívá jejich rozpor, nejednoznačnost. Hledejte argumenty pro všechny výklady, které se čtenářům nabízejí.

Studenti zde porovnávají rozporuplnost dvou literárních postav z ukázek. Tuto rozporuplnost argumentují vybranými pasážemi, diskutují ve třídě o jejich interpretaci. Mohou se rozdělit ve třídě tak, aby jedna skupina obhajovala jedno stanovisko a druhá ji oponovala a uváděla protiargumenty.

- b) Uveďte další literární postavy z vlastních čtenářských zkušeností, se kterými jste si nevěděli rady, jak je interpretovat, a pokuste se vysvětlit, proč tomu tak je. Diskutujte s ostatními ve třídě, kteří dané literární dílo četli.

Studenti diskutují v návaznosti na předchozí otázku i o dalších literárních postavách, které jim připadaly nejednoznačné, hůře interpretovatelné. Pro příklad uvádíme všeobecně romantické hrdiny (Vilém z *Máje* od Karla Hynka Máchy), Nathana a Sophii ze *Sophiiny volby* od Williama Styrona nebo postavu Hanny z knihy *Předčítač* autora Bernarda Schlinka.

4. Závěr

Cílem diplomové práce bylo vytvořit dvě kapitoly středoškolské čítanky podle méně obvyklé koncepce, která má vyšší potenciál k rozvíjení čtenářské gramotnosti studentů, např. pomocí kritického čtení, práce s informacemi, porovnávání textů, zdůvodňování použití různých literárněteoretických či jazykových prostředků v díle atd.

V teoretické části jsme se zabývali funkcemi učebnic obecně i čítanek, z čehož jsme byli schopni definovat kritéria pro jejich hodnocení. To nám umožnilo formulovat stěžejní problémy a dilemata při tvorbě čítanky nové. Každé dílčí dilemma jsme posuzovali z různých stanovisek, přihlíželi jsme k potřebám studenta středních škol.

Praktická část práce poté využívá poznatky z části teoretické a formuluje strukturu čítanky, která není sestavena pouze na základě vývoje literatury, ale primárně je řazena tematicky, s pomocí „velké myšlenky“. Obě kapitoly ukazují dvě možné cesty tvorby – první kapitola s názvem „*Ve ztvárnění mateřského vztahu se odráží smýšlení společnosti té doby*“ využívá následně řazení chronologické, kapitola druhá s názvem „*Dubito ergo cogito. Cogito ergo sum. - Pochybuji, tedy myslím. Myslím, tedy jsem.*“ řazení literárněteoretické. Texty první kapitoly ilustrují jednu myšlenku v literatuře různých období a různých národností, texty kapitoly druhé ilustrují jednu myšlenku v různých literárních formách.

Přínos diplomové práce vidíme v dvojím pohledu – jednak jako proces, podruhé jako výsledek. Procesem myslíme vymezení problémových oblastí při sestavování čítanky, různé náhledy na ně, argumentace v odborné literatuře. Tyto přesně pojmenované kroky tvorby mohou být nápomocny při sestavování čítanek jakékoli úrovně a jakékoli koncepce. Výsledkem myslíme vypracované dvě kapitoly čítanky pro střední školy včetně metodického komentáře, který formuluje rozvíjené schopnosti a dovednosti studentů. Tyto kapitoly jsou navíc vystavěny na koncepci, která u středoškolských čítanek není zatím běžná. Ta sice dodržuje nezbytné literárněhistorické a literárněteoretické zakotvení, s texty ale pracuje ve větších souvislostech, nabízí tedy větší prostor pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Přínos pro osobnost studenta pak spatřujeme také v tom, jak jsou formulovány hlavní myšlenky obou kapitol – jednak tedy chápání mateřského vztahu jako součást společenského kontextu doby, a jednak potřeba vnímat svět nejednoznačně, pochybovat o něm a posuzovat ho z několika úhlů pohledu.

Výhodou struktury kapitol čítanky je také hojné použití neuměleckých odborných textů vztahujících se k textům uměleckým. To by mělo napomoci jednak k samotnému si uvědomění intertextuality, jednak opět k prostoru k porovnávání jednotlivých textů mezi sebou, nalézání souvislostí a na základě textů odborných znovu a možná trochu poučeněji nahlížet na texty výchozí.

Tato práce slouží především jako ilustrace tvorby čítanky, a to z pohledu tematického s využitím „velké myšlenky“. Rozhodně by se na českém trhu s učebnicemi našlo místo na takto koncipovanou čítanku pro střední školy, která je podle našeho názoru využitelná především na výběrových seminářích, neboť neodpovídá typické chronologické koncepci výuky literární výchovy v českém školství.

5. Literatura

Monografie:

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 174 s. ISBN 80-7178-120-7.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol. *Školní vzdělávací program krok za krokem*. Praha : Verlag Dashöfer, 2007-2008. Střešní pojmy a nosné myšlenky jako osnova učiva (2/8.3), s. 1-2.

NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií) : Z praxe pro praxi*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. 166 s. ISBN 80-7290-160-5.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009a. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, et al. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009b. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. vyd. Praha : Portál, 2009c. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením). Praha: VÚP, 2005. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP. 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8.

ZUJEV, Dmitrij Dmitrijevič. *Ako tvorit učebnice*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 296 s.

Články, příspěvky:

BARTŮŇKOVÁ, Jana; ZEMAN, Jiří. Co a jak do čítanek: K otázce výběru a funkce čítankových ukázek. *Český jazyk a literatura*. 1992-1993, 43, 5-6, s. 97-104. ISSN 0009-0786.

BERÁNKOVÁ, Eva. Alternativní učebnice literární výchovy pro 7. ročník ZŠ (sekundu osmiletých gymnázií). *Český jazyk a literatura*. 1992-1993, roč. 43, č. 3-4, s. 95-96. ISSN 0009-0786.

ČINÁTLOVÁ, Blanka. Alternativní koncepce literární výchovy na Gymnáziu Jana Keplera. *Literární noviny*. 2003, roč. 14, č. 5, s. 10. ISSN 1210-0021.

- GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Současné čítanky jako specifické antologie literatury. In *Současnost literatury pro děti a mládež (sborník)*. Liberec : Pedagogická fakulta Technické univerzity v Liberci, 1996. s. 57-60. ISBN 80-7083-164-2.
- HOFFMANN, Bohuslav. Literatura a škola na prahu třetího tisíciletí. *Český jazyk a literatura*. 1999-2000, roč. 50, č. 7-8, s. 187-193. ISSN 0009-0786.
- HOLASOVÁ, Táňa. Anketa k užívaným učebnicím českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol. *Český jazyk a literatura*. 2002-2003, roč. 53, č. 5, s. 209-211. ISSN 0009-0786.
- CHALOUPKA, Otakar. K otázce strukturace učiva literární výchovy. *Český jazyk a literatura*. 2005-2006, roč. 56, č. 3, s. 109-113. ISSN 0009-0786.
- JAROCKÁ, Helena. Čítanka a já. *Český jazyk a literatura*. 2001-2002, roč. 52, č. 1-2, s. 22-24. ISSN 0009-0786.
- JELÍNEK, Stanislav. K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*. 1994-1995, roč. 38, č. 3-4, s. 83-87. ISSN 1210-0811.
- KOHOUT, Karel. Jaké budou čítanky našich dětí?. *Zlatý máj*. 1993, roč. 37, č. 3, s. 117-119. ISSN 0044-4871.
- KOUDELKOVÁ, Eva. Čítanka pro život. *Zlatý máj*. 1995, roč. 39, č. 1, s. 15-16. ISSN 0044-4781.
- KUPCOVÁ, Helena. Nové antologie textů pro literární výchovu v 6. - 9. ročníku. *Český jazyk a literatura*. 1992-1993, roč. 43, č. 3-4, s. 71-74. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Vychází nová příručka literární výchovy pro III. ročník SŠ. *Český jazyk a literatura*. 1991-1992, roč. 42, č. 7-8, s. 188-191. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Nové čítance na cestu. *Český jazyk a literatura*. 1992-1993, roč. 43, č. 7-8, s. 189-192. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. *Český jazyk a literatura*. 2002-2003, roč. 53, č. 2, s. 68-75. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník). *Český jazyk a literatura*. 2003-2004a, roč. 54, č. 1, s. 1-7. ISSN 0009-0786.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. K čítankám na 2. stupni základní školy (se zaměřením na čítanky pro 6. ročník) : pokračování. *Český jazyk a literatura*. 2003-2004b, roč. 54, č. 2, s. 53-56. ISSN 0009-0786.
- LUKEŠOVÁ, Marie. Čítanka motivující čtenáře k další cestě za poznáním. *Český jazyk a literatura*. 1997-1998, roč. 48, č. 1-2, s. 45-46. ISSN 0009-0786.
- MAZÁČOVÁ, Nataša. Jak si vybrat učebnici. *Moderní vyučování*. 2000, roč. 6., č. 2, s. 5-7. ISSN 1211-6858.
- NEZKUSIL, Vladimír. Problémy s učebnicí literární výchovy pro 7. ročník ZŠ. *Český jazyk a literatura*. 1992-1993, roč. 43, č. 1-2, s. 20-28. ISSN 0009-0786.

NEZKUSIL, Vladimír. Literární kánon a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. *Český jazyk a literatura*. 2004-2005, roč. 55, č. 4, s. 157-161. ISSN 0009-0786.

NOGOVÁ, Mária; BÁLINT, Ludovít. Systém kritérií na hodnotenie kvality učebníc. *Pedagogická revue*. 2006, roč. 58, č. 4, s. 336-350. ISSN 1335-1982.

NOVÁKOVÁ, Alena. Čítanka moderní slovenské literatury pro střední školy. *Čeština doma a ve světě*. 2004, roč. 12, č. 3-4, s. 235-238. ISSN 1210-9339.

POKORNÁ, Ilona. Výzkum čítanek pro 6. ročník ZŠ a primu víceletého gymnázia. *Pedagogická orientace*. 2003, roč. 14, č. 2, s. 114-119. ISSN 1211-4669.

POKORNÁ, Ilona. Jak vybíráme čítanku pro šestý ročník ZŠ?. *Komenský*. 2003-2004, roč. 128, č. 2, s. 19-21. ISSN 0323-0449.

POKORNÁ, Ilona. Nejužívanější čítanky pro 6. ročník ZŠ. *Učitel'ské noviny*. 2005a, roč. 108, č. 27, s. 24. ISSN 0139-5718.

POKORNÁ, Ilona. Literární čítanka a postřehy z praxe. *Komenský*. 2005-2006, roč. 130, č. 2, s. 13-14. ISSN 0323-0449.

PRIMUSOVÁ, Hana. Čítankový obraz doby: Malé zalistování. *Zlatý máj*. 1990a, roč. 34, č. 8, s. 463-467. ISSN 0044-4781.

PRIMUSOVÁ, Hana. Čítankový obraz doby: Vítězí člověk. *Zlatý máj*. 1990b, roč. 34, č. 10, s. 590-594. ISSN 0044-4871.

SIKOROVÁ, Zuzana. Jak vybírat učebnice. *Komenský*. 2002, roč. 126, č. 5-6, s. 100-103. ISSN 0323-0449.

STRNAD, Emanuel. Funkce výtvarné složky učebnic. *Komenský*. 2002, roč. 126, č. 5-6, s. 96-97. ISSN 0323-0449.

TOMAN, Jaroslav. Jak vznikají moderní čítanky: pohled do autorské tvůrčí dílny. *Zlatý máj*. 1997, roč. 41, č. 1, s. 2-4. ISSN 0044-4781.

Učebnice, čítanky, metodické průvodce:

Didaktis. *Literatura pro 1. ročník středních škol: Pracovní sešit*. 1. vyd. Brno : Didaktis, 2008. 156 s. ISBN 978-80-7358-115-2.

Didaktis. *Literatura pro 2. ročník středních škol: Pracovní sešit*. 1. vyd. Brno : Didaktis, 2009. 156 s. ISBN 978-80-7358-129-9.

Didaktis. *Literatura pro 3. ročník středních škol: Pracovní sešit*. 1. vyd. Brno : Didaktis, 2009. 160 s. ISBN 978-80-7358-135-0.

HOFFMANN, Bohuslav. *Literatura III. - výběr textů, interpretace, literární teorie*. 1. vyd. Praha : Scientia, 1999. 296 s. ISBN 80-7183-179-4.

HOLÝ, Jiří; LUKEŠ, Emil; FORST, Vladimír. *Čítanka české a slovenské literatury pro III. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 352 s. ISBN 80-04-25929-4.

HRABÁKOVÁ, Jaroslava; KUPCOVÁ, Helena; STEJSKALOVÁ, Anna. *Literatura II. Výklad, interpretace, literární teorie*. 2. vyd. Praha : Scientia, 2001. 156 s. ISBN 80-7183-228-6.

HRABÁKOVÁ, Jaroslava; KUPCOVÁ, Helena; STEJSKALOVÁ, Anna. *Literatura II. : Výbor textů, interpretace, literární teorie*. 3. vyd. Praha : Scientia, 2007. 280 s. ISBN 978-80-86906-90-4.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava; STEHLÍKOVÁ, Monika. *Čítanka 9 : učebnice pro základní školy a víceleté gymnázia*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2006. 232 s. ISBN 80-7238-539-9.

MALIŠ, Otakar. *Čítanka pro učně*. 1. vyd. Praha : Fortuna, 1994. 288 s. ISBN 80-7168-153-9.

MALIŠ, Otakar. *Čítanka světové literatury. 1. díl*. 1. vyd. Praha : SPN, 1997. 264 s. ISBN 80-85937-33-6.

MARTINKOVÁ, Věra. *Metodický průvodce k alternativním učebnicím předmětu ČJL pro 1. ročník středních škol*. 1. vyd. Praha : Trizonia, 1991. 48 s. ISBN 80-85573-00-8.

NEKVAPILOVÁ, Jarmila; GILLERNOVÁ, Ilona. *Čítanka pro život: pracovní učebnice v 1. a 2. ročníku rodinných škol*. 1. vyd. Praha : Fortuna, 1994. 232 s. ISBN 80-7168-163-6.

PROKOP, Vladimír. *Čítanka k Přehledu světové literatury 20. století*. 1. vyd. Sokolov : O.K.-Soft, 1999a. 68 s.

SLABÝ, Zdeněk K. *Milostná čítanka*. 1. vyd. Praha : Fortuna, 1995. 112 s. ISBN 80-7168-219-5.

SOUKAL, Josef. *Čítanka pro učební obory SOU*. 1. vyd. Praha : SPN, 1999. 288 s. ISBN 80-7235-096-X.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 9 pro základní školy*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. 220 s. ISBN 978-80-7235-397-2.

Elektronické zdroje:

KOŠTÁLOVÁ, Hana, et al. *Česká školní inspekce* [online]. Praha : 2010 [cit. 2011-03-26]. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

Knihy použité pro praktickou část:

Antické tragédie. 1. vyd. Praha : Odeon, 1970. 727 s.

ČAPEK, Karel. *Spisy VII*. 2. souborné vyd. Praha : Český spisovatel, 1994. Matka, s. 341-412. ISBN 80-202-0472-5.

- BECKER, Jurek. *Jákob lhář*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1973. 268 s.
- CERVANTES, Miguel de. *Důmyslný rytíř Don Quijote de la Mancha*. 1. vyd. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1955. 1253 s.
- ECO, Umberto. *Jméno růže*. 2. vyd. Praha : Odeon, 1988. 503 s.
- ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice*. 6. vyd. Praha : Odeon, 1988. 173 s.
- FIŠER, Jan. *Listy heroin*. 4. vyd. Praha : Mladá fronta, 1987. Doslov, s. 111-120.
- HAŠEK, Jaroslav. *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. Praha : Knižní klub, 2008. 656 s. ISBN 978-80-242-2179-3.
- KOSKOVÁ, Helena. *Milan Kundera*. 1. vyd. Jinočany : H&H, 1998. 191 s. ISBN 80-86022-19-6.
- KUNDERA, Milan. *Směšné lásky*. 4. vyd. Brno : Atlantis, 2007. 228 s. ISBN 978-80-7108-286-6.
- LEHÁR, Jan, et al. *Česká literatura od počátků k dnešku*. 2. dopl. vyd. Praha : Lidové noviny, 2006. 1078 s. ISBN 80-7106-308-8.
- Lexikon české literatury 3/I : Osobnosti, díla, instituce*. Ved. redaktor doc. PhDr. Jiří Opelík, CSc. 1. vyd. Praha : Academia, 2000. 728 s. ISBN 80-200-0708-3.
- MÁCHA, Karel Hynek. *Básně*. 1. vyd. Praha : Orbis, 1951. Máj, s. 9-48.
- MACHALA, Lubomír. Otazníky kolem postmoderny. In *Postmodernismus v umění a literatuře: Sborník příspěvků z vědeckého sympozia s mezinárodní účastí*. 1. vyd. Plzeň : Pro libris, 2003. s. 146-160. ISBN 80-86446-10-7.
- MOCNÁ, Dagmar; PETERKA, Josef a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha, Litomyšl : Ladislav Horáček - Paseka, 2004. 704 s. ISBN 80-7185-669-X.
- NĚMCOVÁ, Božena. *Velká kniha pohádek*. Formánková, Věra; Servítková Jarmila. 4. vyd. Praha : Albatros, 1985. Princ Bajaja, s. 271 - 283.
- NENADÁL, Radoslav. V osidlech minulosti. In STYRON, William. *Sophiina volba*. 1. vyd. Praha : Knižní klub, 2005. s. 711 - 719. ISBN 80-242-1306-0.
- OVIDIUS NASO, Publius . *Listy heroin*. 4. vyd. Praha : Mladá fronta, 1987. 144 s.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště : MME Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. 346 s. ISBN 978-80-239-9284-7.
- PYTLÍK, Radko. *Osudy a cesty Josefa Švejka*. Praha : Emporius, 2003. 128 s. ISBN 80-86346-08-0.
- STROMŠÍK, Jiří. Hrdinství jako nevyhnutelný lidský úděl. In BECKER, Jurek. *Jákob lhář*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1973. s. 261 - 267.

STYRON, William. *Sophiina volba*. 1. vyd. Praha : Knižní klub, 2005. 720 s.
ISBN 80-242-1306-0.

VOJVODÍK, Josef. Mezi mýtem matriarchátu a misogynstvím: Erben, Bachofen, Weiniger, Deleuze. In HANÁKOVÁ, Petra; HECZKOVÁ, Libuše; KALIVODOVÁ, Eva. *V bludném kruhu: Mateřství a vychovatelství jako paradoxy modernity*. 1. vyd. Praha : Sociologické nakladatelství, 2006. s. 50 - 74. ISBN 80-86429-49-0.

WOLFOVÁ, Christa. *Médeia a jiné hlasy*. 1. vyd. Praha : Arista, 2000. 152 s.
ISBN 80-86410-05-6.