

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Literárně didaktický potenciál Čapkových Apokryfů

Literary-didactic potential of Capek's Apocryphs

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph. D.

Autorka: Bc. Lucie Michálková

Bydliště: Tábořská 1871, Pelhřimov

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Český jazyk - Německý jazyk

Typ studia: Prezenční

2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury. Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Praze dne 20. 6. 2014

Chtěla bych poděkovat Mgr. Štěpánce Klumparové, Ph. D. za velmi vstřícný přístup při vedení diplomové práce, za poskytnuté rady a podnětné připomínky k textu práce.

Velké poděkování patří také mému okolí za podporu, které se mi dostalo.

OBSAH

1. ÚVOD	5
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	7
2.1 Život a dílo Karla Čapka.....	7
2.2 Vysvětlení pojmu apokryf	13
2.3 o knize apokryfů	15
Formální a obsahová stránka.....	17
Práce s intertextovostí	18
Umělecký postup.....	19
Proč jsou apokryfy opomíjeny	20
2.4 Zastoupení apokryfů ve středoškolských čítankách	22
3. PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
3.1 Možnosti práce s apokryfy.....	27
3.2 O struktuře didaktického potenciálu	33
3.3 Didaktický potenciál vybraných apokryfů.....	34
Prométheův Trest	34
O úpadku doby	37
Jako za starých časů	41
Smrt Archimédova	45
Svatá noc	48
O pěti chleběch	53
Romeo a Julie.....	57
3.4 Představení pojmu apokryf	62
3.5 Příprava hodiny.....	64
3.6 Reflexe vlastního vyučování.....	67
4. ZÁVĚR.....	77
5. POUŽITÉ ZDROJE	81
6. RESUMÉ.....	83
7. ABSTRACT.....	84
8. KLÍČOVÁ SLOVA.....	85
9. SEZNAM PŘÍLOH.....	86

1. ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala Knihu apokryfů Karla Čapka. Vybrala jsem si ji zejména proto, že mě jako čtenáře naprosto uchvátila. Čapkovi sloužily jako námět známé příběhy, které byly majetkem evropské kultury, on s nimi ale pracoval po svém, v duchu svého vlastního vidění světa. V jeho povídkách jsou postavy zobrazovány bez lesku a pozlátka, které se na nich během let nashromáždily. Autorova práce s humorem dělá povídku neuvěřitelně čtivou. Výborně to ve svém doslovu ke Knize apokryfů vystihl František Buriánek: „*Humorný je kontrast dvojího ideového pojetí, kontrast patetického stylu a jeho banální parodie. Humorný je průběh vyprávění, kdy autor vždy novými, překvapujícími detaily obsahových protikladů i virtuózními variacemi stylovými uvádí čtenáře stále do napětí mezi původním legendárním textem a jeho svatokrádežnou variantou.*“¹ Díky barvitým a plastickým dialogům, je čtenář vtahován do děje a nad jednotlivými apokryfy si pokládá otázky dodnes živé.

Není divu, že jako nastávající učitelka vidím v této knize i velký potenciál pro vyučování. Domnívám se, že je Kniha apokryfů neprávem opomíjena a to nejen ze strany literárních kritiků, ale také ze strany autorů čítanek a učitelů. Ráda bych proto upozornila na kvality Čapkových textů a nabídla možnosti, jak s nimi v hodinách pracovat. Zaměřila jsem svou práci na středoškolskou výuku, protože mi povídky přišly z hlediska myšlenkového obsahu pro středoškoláky vhodnější. Mým cílem je ukázat, v čem spočívá didaktický potenciál Knihy apokryfů a navrhnout, jak by se s apokryfy dalo ve výuce literatury na střední škole pracovat. Ve své práci se budu opírat o dobové a současné interpretace Čapkových Apokryfů.

V úvodu bych ráda zmínila, proč ve své práci užívám pro apokryfy také synonyma „povídky“ a „texty.“ V prvním případě vycházím z odborné literatury. Vedle pojmu apokryf uvádí totiž Peter Steiner také označení marginální povídky² a jako „*úsporné povídkové zkratky, jež umí vyjádřit s minimem prostředků maximum myšlenek*“ charakterizuje apokryfy také Bohumil Polan.³ V případě označení „text“ mám na mysli obecně text literární.

V rámci teoretické části chci apokryfy představit, zasadit je do dobového kontextu a do kontextu Čapkova díla.

¹ ČAPEK, Karel. *Knihy apokryfů*. Praha: Československý spisovatel, 1974, s. 199-200.

² STEINER, Petr. *Opomíjená sbírka: Čapkova Kniha apokryfů jako alegorie*. Česká literatura 1990, č.4, s. 307.

³ POLAN, Bohumil. Ke „Knize apokryfů“ Karla Čapka. *Nový život*, r. 1955, č. 5, s. 539.

Úvodní kapitolu věnuji životu a dílu Karla Čapka, kde se zaměřuji na takové informace, které mají vztah ke Knize apokryfů. Snažím se naznačit možné inspirační zdroje pro jednotlivé povídky a sleduji také myšlenkové proudy, které se v apokryfech objevují. V samostatné kapitole se zabývám také samotným pojmem apokryf.

Největší pozornost věnuji rozboru Knihy apokryfů. Zmiňuji, jak jednotlivé povídky vznikaly a kde vycházely a zabývám se podobou sbírky, jak ji známe dnes. Zaměřuji se také na zmapování všech dosavadních vydání této knihy. Povídky rozebírám po stránce formální a obsahové. Ukážu, jak Čapek pracuje s intertextovostí, jaký umělecký postup užívá, a pokusím se naznačit, proč mohou být apokryfy v kontextu Čapkova díla opomíjeny.

Abych dokázala svoji domněnku, že jsou apokryfy opomíjeny i ze strany autorů čítanek, zmapuji všechny čítanky pro střední školy a ukážu, zda se v nich úryvky z této knihy vyskytují. Poukáži také na to, jakým Čapkovým dílům je pozornost věnována a pokusím se vyslovit domněnky, proč tomu tak je.

V praktické části své práce již pracuji s konkrétními apokryfy a snažím se ukázat, jaký didaktický potenciál se v nich podle mého názoru skrývá. Nejdříve krátce naznačím, jak by se dalo pracovat i s těmi apokryfy, které jsem si k podrobnější analýze nevybrala. Také ukážu, jak jsem při svém uvažování o apokryfech postupovala.

V kapitole O struktuře didaktického potenciálu vysvětlím strukturu, kterou jsem při zpracování jednotlivých povídek zvolila a zdůvodním, proč jsem tak postupovala. V samotné kapitole Didaktický potenciál vybraných apokryfů popíšu, co všechno mě u jednotlivých povídek napadlo, jaké možnosti bych měla při přípravě na vyučovací hodinu. Nabízím některé velké myšlenky, které se v povídkách vyskytují, a pro větší přehlednost uvádím v úvodu stručnou anotaci každého apokryfu. Ukazuji, v jakých předmětech by se dal text využít, a uvádím některé otázky, které si čtenáři kladou.

Pozornost věnuji také tomu, jak bych v hodině pracovala se samotným pojmem apokryf. Důraz kladu zejména na to, aby byli žáci schopni ocenit Čapkovu netradiční práci s tímto žánrem.

V závěru praktické části uvedu přípravu jedné vyučovací hodiny, naplánuji úkoly, aktivity a metodické postupy, které žákům umožní vstoupit do významovosti textu. Tyto úkoly budu reflektovat z hlediska rozvoje čtenářských (a jiných) dovedností, postojů a osvojování znalostí. Hodina se zaměří na práci s jednou vybranou velkou myšlenkou. Tuto hodinu ověřím ve středoškolské praxi a okomentuji. Zaměřím se na to, jak žáci na jednotlivé otázky odpovídali, a naznačím, jak bych pracovala s neúplnými nebo mylnými odpověďmi. Na základě zkušenosti z výuky v závěru navrhuji, jak bych svou hodinu vylepšila.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 ŽIVOT A DÍLO KARLA ČAPKA

Při vzniku této kapitoly jsem si dlouho kladla otázku, jak ji vůbec zpracovat. Když jsem studovala odbornou literaturu k tomuto tématu, způsobů zpracování se nabízelo hned několik. Ve svém úvodu o životě a díle Karla Čapka jsem si nekladla za cíl suplovat četné monografie, které na toto téma vznikly, v životopisné části si vybírám zejména ty údaje, které jsou podle mého názoru podstatné pro vznik *Knihy apokryfů*. Přesto je tato životopisná část poměrně rozsáhlá, myslím si, že zmíněné souvislosti z autorova života jsou pro budoucí podobu *apokryfů* důležité.

Velmi podstatné pro formování osobnosti Karla Čapka i jeho sourozenců bylo rodinné prostředí.⁴

Karel Čapek se narodil v Malých Svatoňovicích, obci na severovýchodě Čech. Rodina se však brzy přestěhovala do nedaleké Úpice, kde si jeho otec, venkovský lékař, zařídil vlastní ordinaci. Tento kraj svého dětství později, společně s bratrem Josefem, označili za „Krkonošovu zahradu.“⁵

Jeho otec Antonín Čapek byl společensky velmi činný člověk, vlastenec, jehož moudrost a nadhled děti velmi obdivovaly. „*Dělal politiku, řečnil na táborech lidu, přednášel dělníkům, předsedal místním ochotníkům a byl okresním básníkem.*“

„*Tatínek byl- krom toho buditelského humanismu- typický duch takzvaného vědeckého století: byl přírodovědecký materialista, věčně zaujatý záhadami přírody; zajímala ho prehistorie a dějiny, filozofie a přírodopis, rád vývoje i tajemství neznámých krajů; jeho knihovna byla kompendium všemožných nauk, a ve všem trochu diletoval. Krom toho zahradničil i tesařil, včelařil a rouboval růže, kreslil obrazy a staral se o záležitosti obecní. Byl všestranný a prostý, naprosto objektivní a plně obrácený ke všem věcem tohoto světa; nikdy se nepáral se svým já, žil v tom, co dělal, a byl dobrým lékařem. Jsem si vědom toho, jak mnoho z toho, co dělám a jak to dělám, je dědictví po něm.*“⁶ Není tedy potřeba zdůrazňovat, po kom zdědil Karel Čapek svou činnost a nikdy neutuchající zájem o okolní svět. To se projevuje i v

⁴ Při zpracování této kapitoly jsem vycházela zejména z těchto monografií: BRADBROOK, B. *Karel Čapek: hledání pravdy, poctivosti a pokory*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, ISBN 978-802-0013-859.

VLAŠÍN, Štěpán. *Knihy o Čapkovi*. Praha: Československý spisovatel, 1988,⁴

⁵ ČAPEK, Karel. *Poznámky o tvorbě*. Praha: Československý spisovatel, 1959, s. 75-76.)

⁶ ČAPEK, Karel. *Poznámky o tvorbě*. Praha: Československý spisovatel, 1959, s. 75-76.

Knize apokryfů. Ta nás velmi upoutá svým rozsahem témat, který sahá od pravěku, přes antiku a křesťanství až po novodobé dějiny.

Podle Brandbookové a Vlašina, autorů zpracovávajících Čapkovy monografie, byla osobnost Čapkovy matky poněkud komplikovaná. Popisují ji jako velmi citovou až nervózní ženu, která vnášela do rodiny četné konflikty. Vedle rozporů s manželem jí zejména dcera Helena vyčítala nerovnoměrné rozdělování mateřské lásky mezi děti. Většina její péče totiž směřovala k malému a neduživému Karlovi, kterého velmi protěžovala, a tak ho v prvních letech od starších sourozenců poněkud oddělovala.

Významný a velmi kladný vliv měla na ovzduší domácnosti babička Helena Novotná, která po smrti manžela bydlela s rodinou své dcery. „*A pak jsme měli babičku, paní mlynářku z Hronova, zbožnou, moudrou a přitom veselou jako skřítek, plnou písniček, úsloví, pořekadel a lidového humoru; byla živým ztělesněním lidového ducha a jazyka našeho kraje. Čím déle píší a pracují v našem jazyce, tím více si uvědomují, co všechno mám po ní a co jsem se od ní naučil a učím se podnes.*“⁷ Myslím, že právě u své babičky získal Čapek potřebný zájem o vypravování příběhů, v Knize apokryfů oceňuji zejména velmi živý jazyk, který autor vložil svým postavám do úst.

Na podobu apokryfů mělo jistě vliv Čapkovo studium na Filozofické fakultě, kde jsou centrem jeho zájmu hlavně jazyky a literatura západní Evropy, zejména Francie a Německa, ale také filozofie, či estetika.

Otec ukládá oběma chlapcům jistou sumu, aby si z jejich úroků mohli sami financovat veškeré své potřeby. Jako první investovali oba do zahraničních pobytů, Josef odjíždí studovat do Paříže a Karel se v roce 1910 zapisuje na filozofickou fakultu univerzity Fridricha Wilhelma v Berlíně, kde studuje německou a anglickou literaturu. V březnu 1911 odjíždí pak za bratrem do Paříže a na Sorbonně navštěvuje hlavně přednášky z anglistiky a germanistiky. Po návratu do Prahy pokračuje Čapek ve studiu filozofie na Karlově univerzitě, současně navštěvuje také přednášky o umění, teorii umění a estetiky, v roce 1915 promuje jako doktor filozofie.

Z filozofických směrů to byl jistě pragmatismus, který Karla Čapka poznamenal na celý život. K noetickým otázkám, k možnému způsobu poznávání a poznání pravdy a skutečnosti, se pak neustále vracel v různých etapách své tvůrčí činnosti. Vyznával myšlenku, že naše poznávání pravdy je nedokonalé, nic tedy není úplně dobré nebo úplně zlé. Ačkoli tento Čapkům smířlivý relativismus nenacházel mnoho pochopení u jeho současníků, jeho

⁷ Tamtéž, s. 76.)

dílo je pro něj dodnes velmi ceněno. Stopy pragmatismu jsou patrné zejména u apokryfů z dvacátých let, více se tomu věnuji v kapitole o Knize apokryfů.

Po válce pracují oba bratři v Národních listech, kvůli neshodám ohledně politického zaměření redakce však v roce 1920 přecházejí do Lidových novin, kde Karel Čapek zůstal až do své smrti a kde během let publikuje dvacet šest svých apokryfů.

V apokryfech se zrcadlí Čapkův angažovaný postoj k dění uvnitř Československa. V lednu roku 1923 je tehdy už všeobecně uznávaný autor poprvé pozván k prezidentu Masarykovi. Někdy od roku 1924 si k sobě Čapek na návštěvu pravidelně zve zajímavé osobnosti kulturní i politické scény. Časem se pro tuto skupinu vžil název Pátečníci. Těchto schůzek se občas účastnil i prezident, poprvé tak učinil 19. března 1926. Přátelský poměr mezi těmito dvěma výraznými osobnostmi vyvrcholil v sepsání Hovorů s T.G.M., které vyšly knižně v prosinci 1928.

Kvůli zhoršujícím se zdravotním problémům odjíždí Čapek na jaře roku 1923 do Itálie. Odtud pak posílá do Lidových novin své reportáže, později souhrnně vydané jako Italské listy. Můžeme se jen domnívat, že se na této cestě nechal inspirovat i k napsání apokryfu *Romeo a Julie*. Nesporné však je, že tento apokryf obsahuje velké množství italských výrazů.

Roku 1924 odjíždí Karel Čapek na pozvání londýnského PEN klubu do Anglie. Osobně se zde setká se svými oblíbenými spisovateli H.G. Wellsem a G.B. Shawem a vydává se, společně s anglistou Otakarem Vočadlem, na cestu po Anglii. I tentokrát posílá své reportáže a postřehy do Lidových novin a tak vzniká další cestopisný soubor s názvem Anglické listy. Je nesporné, že tento Čapkův pobyt měl zásadní význam pro přijetí jeho díla v Anglii.

Čapkova návštěva Anglie měla pro Československo ještě jeden velký význam, roku 1925 totiž zakládá pražskou pobočku PEN klubu a je zvolen jejím prvním předsedou. Není bez zajímavosti, že ze čtyř apokryfů, které měly jako námět literární dílo, jsou hned tři z anglické literatury. Jde o tři nejznámější Shakespearovy tragédie, které Čapek zpracoval v povídkách *Goneril, dcera Learova; Hamlet, princ dánský a Romeo a Julie*.

Jako dobová kuriozita se dnešnímu pozorovateli může jevit takzvaná „Tříkrálová aféra.“ U příležitosti silvestrovské oslavy pátečníků napsal Čapek pro prezidenta scénku, v níž mu do nového roku 1927 přišli přát čelní představitelé politických stran Karel Kramář, Antonín Švehla a Jan Šrámek. Tato scénka byla některým redakcím vhodnou záminkou k rozpoutání kampaně proti Čapkovi a tzv. hradní skupině. Nejvíce se proti němu angažovaly národně demokratické Národní listy, večerník *Národ*, klerikální *Pražský večerník* a *Čech*.

Ačkoli se na jeho stranu postavili v otevřeném prohlášení i ostatní účastníci inkriminovaného večera, mezi nimi například Poláček a Vančura, celá aféra byla definitivně vyřešena až v březnu 1929, kdy soud rozhodl ve prospěch pátečníků. Jako reakci na tyto události vydává Čapek satiru Skandální aféra Josefa Holouška, kde paroduje bezcitné a senzacechtivé praktiky některých redakcí. Stopa této aféry se projevuje i v apokryfu *Ukřižování*.

Roku 1929 odjíždí Čapek na cestu do Španělska. V následujícím roce pak vydává soubor cestopisných fejetonů s názvem Výlet do Španěl. Opět se dá jen spekulovat, že mu tato cesta mohla být inspirací k napsání apokryfu *Zpověď Dona Juana*.

V Československu je sice respektovanou osobností, jako vlivný literát měl však také spoustu odpůrců. Byla mu například vyčítána příslušnost k Hradu, díky níž byl údajně v cizině za státní peníze propagován. A jeho nekompromisní antifašistický postoj mu vynese četné útoky ze strany pravicového tisku.

Čapkovu schopnost reagovat ve svých apokryfech na aktuální události dobře dokládá povídka *Thersites*. Ta odkazuje na Masarykovu výzvu k československé inteligenci vyslovenou v projevu 28. října 1931. Podle prezidenta upadal národní duch a klesalo veřejné mínění o životně důležitých otázkách. Významné osobnosti kulturního života měly pomoci tento trend zastavit, proto se 21. listopadu sešly. Jako největší neřest českého poválečného života byla označena vzájemná nedůvěra mezi lidmi různých stran a skupin. Byl vytvořen Svaz občanské důvěry, který svůj program zaslal v otevřeném dopise prezidentovi. Čapek byl samozřejmě jeho členem a svůj apokryf otiskl v Lidových novinách hned následující den- 22. listopadu. „*Postava skurilního Thersita, pomlouvače achajských hrdinů v Illiadě, byla vhodným literárním prototypem pro podněcovače národní neshody. Humorný tón Čapkova příběhu však naprosto neodpovídá přísnému rázu dopisu. Čapkův Thersites je pro společnost spíše obtíží než hrozbou. Je kverulantem a chronickým negativistou, jehož překvapivá odhalení o „skutečném“ stavu řeckých záležitostí jsou tak očividně přehnaná, že nenacházejí jakékoli odezvy mezi rodáky.*“⁸ Roku 1932 vydává Čapek pouze pět svých povídek pod názvem Apokryfy. Tato sbírka obsahuje jen jeho biblické apokryfy, je však zřejmé, že autor systematicky pracuje na širším konceptu sbírky. V tomto roce totiž v Lidových novinách vychází celkem osm jeho apokryfních povídek.

Na počátku třicátých let vzniká slavná noetická (kubistická) trilogie Hordubal, Povětroň a Obyčejný život (1933-34). Román Obyčejný život přináší první nominaci na

⁸ STEINER, Petr. *Opomíjená sbírka: Čapkova Kniha apokryfů jako alegorie*. Česká literatura 1990, č.4, s. 315.

Nobelovu cenu za literaturu. Umělecký postup multiperspektivního narativu však Čapek použil již dříve v apokryfu *Římské legie*.

Situace v Evropě se přiostrhovala a Čapek se začíná zaměřovat na otázku obrany demokracie. Ve svém apokryfu *Pan Hynek Ráb z Kufštejna* jako by parodoval fašistické křiklouny třicátých let. Stává se členem předsednictva Výboru pro pomoc německým uprchlíkům, který vznikl na popud F.X. Šaldy. V otázce hospodářské krize, která republiku postihla, vyzývá ke sjednocení spisovatelů. Angažuje se také v organizaci Demokracie dětem, pomáhající těm nejvíce postiženým sociální krizí.

O souvislostech vzniku apokryfu *Hamlet* se trefně vyjádřil Peter Steiner: „*Hamlet byl publikován 28. 10. 1934, tedy při šestnáctém výročí založení republiky. Jen četba Lidových novin umožňuje nastolení souvislostí mezi shakespearovskou hrou a tímto národním svátkem. Toho dne totiž Čapek obdržel prestižní státní cenu za literaturu, která byla udělována každý rok spisovatelům za jejich přínos k úsilí o národní samostatnost. Napsán pro tuto příležitost, poskytl apokryf Čapkovi příležitost uvažovat o své roli jako spisovatele v současné politické situaci. Není tudíž divu, že se tu Hamlet objevuje jako literát, obdařený navíc některými čapkovými osobními rysy. Konflikt, na kterém je Shakespearova hra založena- královražda jako nezákonný prostředek k převzetí moci-, měl zlověstnou důležitost v souvislostech roku 1934.*“⁹ Jak je vidět, apokryfy skýtaly svému autorovi nejen vítanou možnost vyjádřit se k soudobému dění, ale také možnost uvažovat nad vlastním úkolem ve společnosti.

Po fašistickém puči ve Španělsku v roce 1936 Čapek bojuje proti mizení demokracie celou svou uměleckou silou. Vydává *Válku s mloky* a systematicky apeluje na soudržnost národa. V apokryfu *Obrazoborectví* jako by vyzýval k ukončení malicherných rozporů. V apokryfu *O pěti chleběch* upozorňuje na jedince, kteří pro své malé cíle nechají zaniknout vyšší myšlenku. *Alexandr Veliký* pak je už opravdovým podobenstvím německé rozpínavosti.

Proti hrůzám války protestuje ve své poslední hře *Matka*, jež je uvedena v únoru 1938. Námět této hry vznikl pod dojmem zprávy o vraždění civilního obyvatelstva ve Španělsku, v Praze se pak stává spontánní protifašistickou manifestací. V březnu je anektováno Rakousko. Čapek se snaží burcovat Čechoslováky k odporu, usiluje o spolupráci PEN klubů a podporuje nejrůznější deklaráce. V červnu se jeho přičiněním koná sjezd mezinárodních PEN klubů v Praze, kterého se účastní kolem dvou set spisovatelů. Ve stejné době se také konalo vojenské cvičení v Milovicích a všesokolský slet. Tyto akce mají demonstrovat odhodlání Československa bránit svou vlast. „*Neúnavný Čapek všude zdůrazňuje hrozící německé*

⁹ STEINER, Petr. *Opomíjená sbírka: Čapková Kniha apokryfů jako alegorie*. Česká literatura 1990, č.4, s. 312.

nebezpečí a vyzývá demokratické síly Evropy: „Pojďte s námi bránit v nás sami sebe.“¹⁰ Není divu, že ho díky této neúnavné práci na obraně demokracie Luis Aragon opět navrhuje na Nobelovu cenu, v té době ji už bohužel tak významný odpůrce fašismu nemůže získat.

V této době Čapek taky napsal svůj poslední apokryf *Smrt Archimédova*, kde zobrazuje případ člověka, který odmítá kolaborovat s nepřitelem, ačkoli to může znamenat, a také znamená, jeho konec. „*Ve smrti Archimédově podal Čapek v symbolické konfrontaci představitelů tábora fašistického a demokratického rozbor i předpověď světového vývoje, ovládnutí Evropy nacismem i jeho porážky včetně motivace všech budoucích agresí.*“¹¹ Čapek dal v tomto svém apokryfu také jednoznačně najevo, čemu na svém hodnotovém žebříčku přikládá skutečnou váhu. Jeho Archimédes si raději vybral vědu, něco trvalého, před světskou slávou a mocí, které pominou.

30. 9. 1938 je podepsána Mnichovská dohoda a pro Čapka tato zrada ostatních velmocí znamená obrovskou ránu. Od této chvíle se opravdu cítí být ohrožen. Stále častěji se stává terčem nacistických útoků, domů mu chodí výhružné dopisy, do oken létají kameny a dokonce v tisku je proti němu vedena štvavá kampaň. Do exilu odjíždí nejen prezident Beneš, ale i celá řada významných osobností. Čapek však odjet odmítá, později, když se k emigraci přeci jen odhodlá, je jeho žádost ze strany vlády nevyslyšena. Čapek přesídlí na Strž u Dobříše, kde píše svůj poslední román *Život a dílo skladatele Foltýna*. Umírá 25. 12. 1938. „*Nebojoval. Nerval se. Nezápasil. Přestal jenom dýchat a přestal jenom žít. Chcete-li, věřte si, že zemřel na bronchitidu a zápal plic.*“¹²

V této době je už politická situace v Československu tak špatná, že se muži, který toho pro svůj národ tolik udělal, nedostává ani státního pohřbu. Ještě v den okupace 15. 3. 1939 přicházejí nacisté, kterým se zřejmě nedoneslo, že je již po smrti, Čapka za protinacistickou činnost zatknout. Vězení a koncentračnímu táboru však nešel jeho bratr Josef, který zemřel v Bergen-Belsenu v dubnu 1945 krátce před koncem války.

Karla Čapka jsem si vybrala jako obrovský intelektuální i umělecký vzor. Člověka s pevnými morálními zásadami, vlastence milujícího svůj národ, člověka, který se k lidským nedokonalostem stavěl shovívavě a s vlídnou tolerancí. Jeho všestrannou činnost je těžké vyčerpávajícím způsobem shrnout, protože jeho působnost sahá daleko za hranice našeho

¹⁰ VLAŠÍN, Štěpán. *Kniha o Čapkovi*. Praha: Československý spisovatel, 1988, s. 27.

¹¹ *Československý časopis historický*. 1967, roč. 15 (datum vydání výtisku 2.1967, s. 86. Poznámka pod čarou.)

¹² JESENSKÁ, Milena. *Poslední dny Karla Čapka*. Přítomnost, r. XVI. č.2, 11.1.1939.

státu. V období druhé světové války byl pro svůj původ a otevřený protifašistický postoj zakazován. Po válce byl pak dlouhá léta pomíjen, nebo bylo jeho dílo účelově redukováno. Přitom se právě na jeho díle dá demonstrovat široké množství žánrů. Z literárních druhů obsáhlo prózu, poezii i drama, ze žánrů pak literaturu pro děti, literaturu odbornou, překladovou, Čapek byl novinářem i spisovatelem, cestovatelem, politikem i literárním kritikem, pracoval jako režisér i vychovatel, amatérsky zahradničil a byl velkým milovníkem zvířat. Své dílo psal vytříbeným bohatým jazykem, a přece je jeho umělecký styl velmi čtivý a přístupný.

A právě *Kniha apokryfů* jako by byla takovou kompilací Čapkova díla. V jednotlivých povídkách autor užívá různých žánrů. Apokryfy vznikaly v poměrně velkém časovém rozpětí a myšlenkově je vidět posun od filozofujícího relativismu ke zcela konkrétnímu strachu o lidskou existenci. Každý text si nese svou velkou myšlenku, kterou ocení i dnešní čtenář. I kdybychom neznali čas a pozadí vzniku jednotlivých apokryfů, přesto bychom ocenili myšlenkovou bohatost a vytříbenou pointu, které nám zde autor předkládá.

2.2 VYSVĚTLENÍ POJMU APOKRYF

Slovo apokryf pochází z řeckého slova *apokryfos*, což znamená utajovaný, nebo také skrytý. V původním významu šlo o označení kultovních textů přístupných jen osobám zasvěceným. V náboženské literatuře jsou pak tímto názvem označována díla většinou neznámých autorů, která nebyla zařazena do oficiálně uznávaných náboženských knih. Jde tedy o texty nekanonizované, považované za nepravé, za literární podvrhy. Apokryfní texty byly psány v řečtině či hebrejštině a vznikaly od 2. stol. př. n. l. do 4. stol. n. l. Dělíme je na apokryfy Starého a Nového zákona. Tato díla často vysvětlují nejrůznější podrobnosti, o kterých oficiální kanonizované texty mlčí.¹³

Samotný termín může být také obrazně přenesen na dílo nové, které apokryfy něčím připomíná. V tomto významu definuje Encyklopedie literárních žánrů apokryf takto: „V současném žánrovém systému jde o literární útvar založený na demonstrativně odlišném, polemickém pojetí obecně známých témat, syžetů, postav či textů.“¹⁴

Nový akademický slovník tuto definici ještě doplňuje, vysvětluje apokryf jako „Literární útvar tematicky využívající obecně známého motivu, alegoricky nebo parodicky

¹³ Při psaní této kapitoly jsem se opírala hlavně o Encyklopedii literárních žánrů a o Nový akademický slovník. MOCNÁ, Dagmar. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004, s. 22. ISBN 80-7185-669-x. KRAUS, Jiří. A KOL. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, s.67. ISBN 978-80-200-1415-3.

¹⁴ MOCNÁ, 2004, s. 22.

konfrontovaného s novým výkladem.“¹⁵ Žánr apokryfu tedy nabízí čtenáři jinou verzi všeobecně známého příběhu. Na okraji původní verze rozehrává paralelní možnost, odlišnou interpretaci, která čtenáře znejišťuje a nutí ho přemýšlet. „Sleduje tak funkci záměrně či nezáměrně heretickou, komplementární, imaginativní, ztajemňující, dobrodružnou, zesvětšťující, hravě zábavnou, v beletristické podobě předjímá dekonstruktivní přístupy.“¹⁶ Hlavním výrazovým prostředkem, užívaným v tomto žánru, je polemika s předlohou. Ta může být skrytá, nebo otevřená. Autor dosahuje požadovaného účinku zejména s pomocí parodie i blasfémie, čímž se rozumí urážení, zesměšňování, někdy až rouhání, s jejichž pomocí autor znevažuje původní předlohu. Dalším oblíbeným prostředkem je alegorie, nebo na druhé straně odpatetizování, zlidštění a zesvětštění scény. Postavy jsou deheroizovány. Autor často jakoby se pokoušel doplnit a dovysvětlit některá místa v původním textu. Hojně bývá užíván citát, fingovaný citát, aluze nebo variace. Apokryf často skrytě pojednává o aktuálním dění ve společnosti.

Tento žánr je využíván v básnické epice s historickým námětem, daleko častěji se však objevuje v moderní próze povídkového, či románového rozsahu. V moderní světové literatuře 20. století se k apokryfu uchyluje historická próza, která s jeho pomocí demytizuje známé biblické příběhy, často se tak životní zkušenost moderního člověka střetá se zavedeným mýtem a tento konflikt provokuje k hledání smyslu lidské existence (T. Mann: *Josef a bratři jeho* 1933-43; M. Bulgakov: *Mistr a Markétka*, 1957; S. Rushdie: *Satanské verše*, 1988).

V české literatuře to byl právě Karel Čapek, kdo tento žánr nejvíce proslavil. Jeho tvůrčí postupy rozeberu podrobněji v kapitole věnované Knize apokryfů. Vedle *Knihy apokryfů* je v tomto období významným literárním počinem kniha *Z růže kvítek vykvet nám* (1939) od Jaroslava Durycha.

Z novějších románů zmiňuje Encyklopedie literárních žánrů *Pravdu o zkáze Sodomy* (1968) Ivana Kříže, či samizdatem vydaný román *Pán věže* (1979) Evy Kantůrkové.

Apokryfních postupů také využívá Vladimír Macura ve svém románovém cyklu *Ten*, který bude (*Informátor*, 1993, *Komandant*, 1994, *Guvernantka*, 1997, *Medikus*, 1998) a mezi typicky apokryfní romány je řazen *Beránek* (2000) Lenky Procházkové.¹⁷

¹⁵ KRAUS, 2008, s.67.

¹⁶ MOCNÁ, 2004, s. 23

¹⁷ MOCNÁ, 2004, s.24-25.

2.3 O KNIZE APOKRYFŮ

Kniha apokryfů má v kontextu Čapkova díla velmi zvláštní pozici. Povídky byly původně psány pro noviny a v dnešní podobě vyšly poprvé až sedm let po Čapkově smrti. To je jistě jeden z důvodů, proč zůstává tento povídkový soubor na okraji zájmu literárních kritiků a vědců.

Karel Čapek psal své apokryfy v letech 1920 až 1938. Většina z devětatvaceti povídek byla uveřejněna v Lidových novinách. Výjimkou jsou prvních tři- Agathon čili o moudrosti vyšel v časopise Lípa (1920, č. 3), Pilátovo krédo v Ruchu filozofickém (1920, č. 2) a tamtéž byl otištěn i Pseudo-Lot čili o vlastenectví (1923, č.7/8). Mezi těmito prvními třemi povídkami a dalšími, které byly uveřejněny v Lidových novinách, je čtyřletá přestávka.

V roce 1932 vydal autor pět svých povídek pod jednoduchým názvem Apokryfy v knižnici Omnia. Šlo o texty s ryze náboženskou tematikou: *O desíti spravedlivých*, *Svatá noc*, *Marta a Marie*, *Lazar a Pilátův večer*. Náměty těchto povídek pocházely jak z knihy Genesis (*O desíti spravedlivých*), tak z Evangelii (zbytek). Za tímto výběrem měla pak následovat úplná edice všech apokryfů, kterou bohužel Karel Čapek již nestihl dokončit. V autorově pozůstalosti se však našla obálka, jež obsahovala výstřižky všech apokryfů, které v časopisech vyšly. Tyto výstřižky pak editor Miroslav Halík doplnil o poslední tři povídky. Tak vznikl soubor Kniha apokryfů vydaný poprvé v roce 1945. Halík respektoval i drobné úpravy, které na výstřižcích autor zaznamenal. Z toho důvodu byl u dvou povídek změněn název- text s názvem Apokryfy, vydaný v Lidových novinách 3. března 1934, byl přejmenován na „*Benchanan*“ a původní název povídky Apokryf (Lidové noviny 17. 4. 1934) byl změněn na konkrétnější „*Ukřižování*.“

Editor musel mimo jiné vyřešit otázku řazení jednotlivých povídek. Nabízelo se samozřejmě jejich uspořádání podle doby vzniku, Halík se však rozhodl seřadit apokryfy podle historické posloupnosti námětů. Toto řešení se shoduje i s později nalezeným neúplným soupisem povídek, který měl Čapek mezi svými písemnostmi.

Do dnešního dne byla Kniha apokryfů vydána celkem osmkrát. Jak už jsem uvedla výše, poprvé vyšla v roce 1945 (František Borový, 1945), podruhé pak u stejného vydavatele o dva roky později (František Borový, 1947) s doslovem Karla Růžičky, třetí vydání vyšlo v nakladatelství Československý spisovatel v roce 1955, čtvrté tamtéž roku 1964 s doslovem Ivana Klímy. Páté vydání bylo součástí jednoho svazku spolu s nedokončeným románem *Život a dílo skladatele Foltýna* v edici *Výbor z díla Karla Čapka* (Čs. spisovatel, 1974). Doslov k tomuto vydání připojil František Buriánek. Zajímavými ilustracemi Cyrila

Boudy a výrazně větším formátem se vyznačuje šesté vydání (Československý spisovatel 1983). Ilustrované je i vydání sedmé z roku 2000, tentokrát v režii nakladatelství Primus. Svými ilustracemi knihu doplnila Hedvika Vilgusová. Ve stejném roce vyšla *Knihapokryfů* i v nakladatelství Levné knihy KMa (reprint vydání z roku 1945).

Velmi nepochopitelné je pro mě vydání knihy vracející se k původnímu názvu *Apokryfy* (Dokořán s.r.o. Praha 2009). Tento výběr obsahuje pouze devatenáct povídek, aniž by se čtenář dozvěděl, jakým způsobem k výběru došlo. Kniha je doplněna ilustracemi Mariana Pally, dvěma fotografiemi a komentovanými úryvky z Čapkových dopisů.

Tento povídkový soubor se těší zasloužené pozornosti v zahraničí. Kniha byla roku 1947 přeložena do angličtiny a od té doby také do němčiny, španělštiny, francouzštiny, ruštiny, rumunštiny, litevštiny, estonštiny, bulharštiny, maďarštiny, japonštiny, portugalskéštiny, polštiny, srbochorvatštiny a dokonce i do esperanta.

Velmi důležitá je doba vzniku jednotlivých apokryfů. U povídek z **let dvacátých** (*Pilátovo krédo, Pseudo-Lot, čili o vlastenectví, Agathon, čili o moudrosti, Ukřižování, Jako za starých časů, Římské legie*) je patrna Čapkova záliba ve filozofii pragmatismu. Podle této filozofie je schopnost poznat pravdu relativní. Pravdu nelze nikdy zcela poznat, protože každý z aktérů dění má vlastní stanovisko, vlastní úhel pohledu a tento je pro něj tím jediným správným. V duchu této filozofie je odmítán kolektivismus a jakékoliv zevšeobecňování, revoluce je vnímána jako prvek rozdělující lidi, pragmatismus oproti tomu vyzývá jedince k aktivitě a ke zlepšování světa. Právě individualita jednotlivce je ceněna a vyzdvihována.¹⁸

A právě s pomocí relativismu se Čapek snažil vyrovnat poválečné rozpory a smířit rozhádané strany, protože konfliktů se rýsovalo opravdu mnoho. Mladá republika čelila jak rozporům třídním, tak společenským i myšlenkovým.

Ve **třicátých letech** jakoby se autor snažil odstranit nános času a patosu, který se na postavách a událostech usadil. Známa událost je vylíčena v překvapivém světle a tímto postupem je zlidštěna a zevšedněna (*Svatá noc, O desíti spravedlivých, Thersites, O úpadku doby, Marta a Maria, Zpověď dona Juana, Lazar, Pilátův večer, Císař Dioklecián, Prometheův trest, Attila, Ofir, Bratr František, Napoleon, Pan Hynek Ráb z Kufštejna, Goneril, dcera Learova, Benchanan, Hamlet, princ dánský*). „*Falešná pompa, mytizování historie i živoucích se stavělo mezi lidi. Kdyby se Napoleon nestal bohem, nikdy by se nemohl stát vrahem statisíců. Byla to pravda. Kulaty hrdinů, svatých nocí i vykupitelů, jež vrhaly*

¹⁸ Karel Čapek a pragmatismus. [online]. [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: http://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/127811/Torzo_009-2002-1_5.pdf?sequence=1

lidstvo na kolena a zbavovaly je rozumu, patřily historii, patřily středověku."¹⁹ Výrazné je v tomto období využití satiry, která mnohdy nahrazuje dřívější shovívavý humor. Mnohé z těchto povídek zjevně reagují na aktuální společenské a politické události.

Ve druhé polovině třicátých let reaguje Čapek ve svých apokryfech na postupný **kolaps demokracie** (*O pěti chleběch, Smrt Archimédova, Obrazoborectví, Alexandr Veliký*). Vše, za co bojoval, bylo v tomto období ohroženo. Osud vlasti mu není lhostejný. Více než kdy jindy je nyní potřeba soudržnosti celého národa, vzájemné spolupráce a pochopení. Pro své myšlenky hledá co nejsilnější obraz. „*Ve svých apokryfech vinil všechny, kteří pro své malé a osobní cíle, spory a zájmy slouží křížovatelům a bořitelům hodnot. Byla to krutá, zlá, výsměšná ironie.*“²⁰ V této době Čapek vyzývá k ukončení sporů mezi politickými stranami, aby bylo možno čelit společnému nepříteli.

Formální a obsahová stránka

Pokud se zaměříme na formální stránku povídek, zjistíme, že je tento soubor neuvěřitelně pestrý. Apokryfy jsou psány převážně prózou. Výjimku tvoří *Hamlet, princ dánský*, který je fragmentem divadelní hry psané v blankversu. Pokud chceme povídky zařadit k určitému žánru, máme na výběr z více možností. Sám Čapek se držel označení apokryf. Tyto drobné texty jsou však v odborné literatuře charakterizovány též jako marginální povídky²¹, novely, obrázky nebo črty²², jako „úsporné povídkové zkratky, jež umí vyjádřit s minimem prostředků maximum myšlenek.“, „hravé travestie vznešených textů ve stopách tradičních parodií“²³.

Povídka *Alexandr Veliký* je dopisem učiteli Aristotelovi, apokryf *O pěti chleběch* je působivým monologem nespokojeného pekaře, v povídce *Benchanan* stojí vedle sebe monolog Ananiášův a Kaifášův, monolog vede i *Goneril, dcera Learova*. Zajímavostí je fragment divadelní hry *Hamlet, princ dánský*, psaný v blankversu. Na Čapkovo období pragmatismu upomíná filozofický diskurz *Agathon čili o moudrosti*, kde se filozof Agathon zamýšlí nad významem slov chytrost-rozum-moudrost. Nejčastěji je v povídkách zastoupen dramatický dialog.

Námětem apokryfů jsou látky trojího druhu- jádro sbírky tvoří **biblické legendy**, tato část obsahuje jedenáct povídek (*O desíti spravedlivých, Pseudo-Lot čili o vlastenectví, Svatá*

¹⁹ ČAPEK, Karel. *Kniha apokryfů*. 4. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1964, s. 225.

²⁰ Tamtéž, s. 226-7.

²¹ STEINER, Petr. *Opomíjená sbírka: Čapkova Kniha apokryfů jako alegorie*. Česká literatura 1990, č.4, s. 307.

²² POLAN, Bohumil. Ke „Knize apokryfů“ Karla Čapka. *Nový život*, r. 1955, č. 5, s. 539.

²³ STEINER, 1990, s. 307

noc, Marta a Maria, Lazar, O pěti chleběch, Benchanan, Ukřižování, Pilátův večer, Pilátovo kredo, Bratr František), další celek představují **mýty z antiky a historie**, těchto je čtrnáct (*Prométheův trest, O úpadku doby, Jako za starých časů, Thersites, Agathon čili o moudrosti, Alexandr Veliký, Smrt Archimedova, Římské legie, Císař Dioklecián, Attila, Obrazoborectví, Ofír, Pan Hynek Ráb z Kufštejna, Napoleon*) a poslední čtyři povídky pak pracující s námětem **známých literárních příběhů** (*Goneril, dcera Learova, Hamlet, princ dánský, Zpověď Dona Juana, Romeo a Julie*). Určitě není bez zajímavosti, že si Čapek ze všech možných literárních děl vybírá hned tři tragédie Williama Shakespeara.

Z historického hlediska obsáhl Čapek časový úsek od doby předhistorické až po Napoleonovo císařství. Pomineme-li úsměvné zařazení postavy pračlověka Janečka v povídce *O úpadku doby*, je jediným reprezentantem apokryfů z našeho území *Pan Hynek Ráb z Kufštejna*.

Práce s intertextovostí

Nesmíme opomenout ani Čapkovu práci s intertextovostí. Samotné apokryfy se již většinou svým názvem hlásí k příběhu, jenž jim tvoří předlohu. Autor si vybírá notoricky známé předlohy a ty pak dále umělecky zpracovává. Vztah pretextu a posttextu je vždy kontroverzní. Čapek absorbuje původní příběh a umělecky ho transformuje v jiný, v jakousi specifickou variaci na původní téma. Tak nám umožňuje podívat se do zákulisí dějinné události (*Thersites*), vyslechnout si vedlejší postavy (*Marta a Maria*), dozvědět se, jak příběh pokračoval, nebo jak se udál „doopravdy“ (*Romeo a Julie*). Tak je například báje o titánovi Prométheovi, kterého Zeus potrestal za to, že daroval lidem oheň, transformována v jednání senátu. Prométheus je odsouzen lidmi a argumenty pro jeho vinu nabývají děsivě politický charakter.

Autor pracuje s intertextovostí různým způsobem, trůfám si tvrdit, že ji vždy otevřeně přiznává a dává ji na odív, tomu naznačuje již samotná volba apokryfního žánru. Na pretexty většinou upomíná název povídky, dále pak samozřejmě obsah a postavy. Někdy jsou pretexty uvedeny hned na začátku povídky, například v apokryfu *O desíti spravedlivých* je citována celá pasáž z knihy Genesis, v *Martě a Marii* pasáž z Evangelia svatého Lukáše a v *Pilátově krédu* příběh uvozuje úryvek z Evangelia svatého Jana. Jindy je zase citovaný text vložen přímo do apokryfu (*Pseudo-Lot čili o vlastenectví, O pěti chleběch*), kde se mísí s textem autora. Velmi zajímavým příkladem je text *Hamlet, princ dánský*, u kterého si Čapek

vybral nejen téma, ale- stejně tak jako Shakespeare-sděluje svou myšlenku pomocí blankversu.

Své pretexty si vybíral mezi příběhy z antiky i středověku, zpracovával texty z Bible i slavné texty literární. Čapkovy variace na původní téma mnohdy mohou působit až parodicky, viz Steinerovo označení apokryfů za „hravé travestie vznešených textů ve stopách tradičních parodií“²⁴. O prvoplánové parodie však v žádném případě nešlo. Jednotlivé povídky jsou apelem na čtenářův intelekt. Abychom si je plně užili, potřebujeme znát text předlohy, nebo událost, o které pojednávají. Jen pak oceníme autorovu vynikající práci s původním námětem a širokou škálu možností, které využívá. V rámci tohoto žánru dostávaly Čapkovy texty ještě jeden zajímavý rozměr- zrcadlil se v nich navíc i současný svět, byly často podobenstvím současných událostí. O tom pojednávám podrobněji v kapitole věnující se jednotlivým apokryfům.

Umělecký postup

Jakým způsobem vlastně Čapek pracoval? Jak se mu dařilo docílit tak velkého účinku na prostoru tak malém? Jedním z jeho oblíbených postupů je zevšednění. To můžeme krásně demonstrovat na textu *Svatá noc*. Autor si vybral scénu zrození Krista, příběh, který každý, ať věřící, či ateista, bezpečně zná, a úplně ji zbavil všeho náboženského lesku. Příběh je vyprávěn jako banální epizoda, kdy jedna žena pomáhá v nejtěžší hodině té druhé a muži stojí bezradně opodál.

Dalším postupem je deheroizace. Velkého hrdinu vidíme před sebou jako člověka nám blízkého, se stejnými banálně lidskými problémy, hovořící stejným jazykem (*Císař Dioklecián, Napoleon, Don Juan*). Čapek nám své hrdiny přibližuje zvýrazněním jejich nedostatků. Postavy uvolňuje z názorových šablon a tím je dělá přesvědčivější.²⁵

Velmi výrazným prvkem nejen této sbírky, ale i ostatních Čapkových děl je práce s jazykem. V textu se střídá spisovný jazyk vyprávění s hovorovou řečí postav. „*Je to právě jazyk, který změnil biblické či historické postavy v lidské tvory dvacátého století, kteří se šatí a chovají podobně jako nová generace.*“²⁶ Dialogy jsou prošpikovány expresivními výrazy, dialektismy a vůbec slovy, které běžný člověk v aktivní slovní zásobě nepoužívá. „*Kdyby to byli pořádní lidé, šli by k starostovi a ne takhle žebrotou! Proč si je nevzali do domu Šimonovic? Proč se jich máme ujímat ausgerechnet my? Já vím, Šimonova žena by si takovou*

²⁴ STEINER, 1990, s. 307.

²⁵ POLAN, Bohumil. Ke „Knize apokryfů“ Karla Čapka. *Nový život*, r. 1955, č. 5, s. 538- 541

²⁶ BURIÁNEK, František. *Karel Čapek*. Praha: Melantrich, 1978, s. 280-282.

holotu do domu nepustila! Já se ti divím, člověče, že se tak zahazuješ s já nevím kým.“ (ČAPEK, 1945, s. 87). Právě tyto výrazy dělají řeč Čapkových postav tak živou.

Využíván je také postup multiperspektivního narativu, kdy postavy popisují tutéž událost naprosto odlišně. Takovým příkladem je povídka *Římské legie*, kdy se několik vojáků nemůže shodnout na událostech, jichž se všichni účastnili. Zajímavé je, že tato povídka vznikla v roce 1928 a tutéž myšlenku dovedl Čapek později k dokonalosti ve své noetické trilogii (1933–1934).

Nejčastěji se v povídkách objevuje nadosobní vypravěč, který autorovi umožňuje nahlédnout do nitra svých postav (například *lazar*, *Pilátův večer*, *Císař Dioklecián* a další).

Zajímavé jsou povídky, kde se objevuje vypravěč neosobní, tak zvané „oko kamery“. Tento vypravěč pouze sleduje jednání svých postav, ale nijak ho nekomentuje. Bez výjimek jde o povídky vystavěné na střídání barvitých dialogů. Čtenář má tak jedinečnou možnost udělat si úsudek sám. Mezi tyto povídky patří například *O desíti spravedlivých*, *Pseudo-Lot čili o vlastenectví*, *Marta a Maria* nebo *Ukřižování*.

V apokryfech *Agathon čili o moudrosti*, *Svatá noc*, *Obrazoborectví a Napoleon* oživuje Čapek své vyprávění pomocí vypravěče typu reflektor. Používá subjektivizovanou er-formu a umožňuje nám tak lépe se vcítit do jedné z postav a podívat se na vypravovanou událost jejíma očima, zároveň však přidává vlastní stanovisko. Tuto nevšední perspektivu velmi oceňuji. Ve svém komentáři věnovaném vypravěčským typům užívám dělení vypravěčů podle Josefa Peterky.²⁷

U některých apokryfů pak pásmo vypravěče chybí úplně, protože jsou jen jedním monologem (*Alexandr Veliký*; *O pěti chleběch*; *Goneril, dcera Learova*) nebo sledem dialogů, jako v případě fragmentu dramatu *Hamlet, princ dánský*. Tímto způsobem k nám autor rafinovaně promlouvá skrze svoji hlavní postavu.

Proč jsou apokryfy opomíjeny

Proč tedy kniha apokryfů zůstává neustále opomíjena literární vědou a kritikou? Je snad důvodem nejistý vznik této knihy, která byla uspořádána někým jiným než samotným autorem?

Literární kritici se zabývají především tím, kdo Čapka k napsání apokryfů inspiroval. Velmi podrobně se tomuto tématu věnoval Karel Růžička. Ten hledal paralely mezi knihami

²⁷ PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 2., přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006, s. 152-153. ISBN 80-7290-244-x.

apokryfů a dílem *Na okraji starých knih* (*En marge des vieux livres*) Julese Lemaitra.²⁸ Dále jsou mezi možnými inspiračními zdroji nejčastěji zmiňováni Voltaire, G. B. Shaw a Anatole France (*Thais*, *Procurateur de Judée*). Tato snaha literární kritiky zřejmě pramení z potřeby dokázat, že je Čapkovo dílo pouze poplatné svým literárním předlohám, nebo že přináší i něco nového. Je však nepochybné, že Čapek šel při práci na svých apokryfech vlastní cestou.

Jedno z dalších možných vysvětlení nabízí Steiner: „*Kniha apokryfů se zdá kritice okrajovou proto, že její texty jsou na okraji toho, co je pokládáno za vlastní předmět literárněvědného zkoumání – totiž krásné literatury. Kniha apokryfů není čistě literárním artefaktem ve smyslu estetické distance nebo principu autochtonnosti. Patří k bastardní kategorii littérature engagée, která mísí poetiku s politikou, transcendentální krásu se světskými a prchavými zájmy. Nástroje tradiční poetiky se zdají jasně nepostačujícími pro texty, které usilují o ideologické ovlivňování a společenské působení.*“²⁹ S tímto vysvětlením bych se plně ztotožnila.

Jednoznačné uchopení *Knihy apokryfů* také znemožňuje velká různorodost jejich textů. Jednotlivé povídky jsou jen střípky z dějin a kultury západní civilizace. Zdá se, jako by zde chyběla větší motivace pro jejich sloučení v jeden celek. Povídky se liší jak formální stránkou, tak různorodostí námětů. Každá je navíc vyprávěna z jiné perspektivy – některé povídky moralizují, jiné se zabývají filozofickými otázkami a jiné zase zobrazují známé postavy nebo příběhy úmyslně nehrdinsky a všedně. Autor mění nejen způsob, jakým apokryfy vypráví, ale také svůj postoj k nim. Tuto různorodost ještě podtrhuje samotné řazení sbírky. Povídky jsou totiž řazeny podle historického času, a tak se vedle sebe dostávají ty, které Čapek napsal v letech dvacátých, a texty, která napsal o mnoho později.

Čapkova tvorba je velmi rozsáhlá a obsáhla jak poezii, drama či prózu, tak také texty umělecké, odborné, novinářské i literárněkritické. Jeho *Apokryfy* jsou propojením tohoto uměleckého talentu s občanskou angažovaností. S jejich pomocí autor zobrazoval realitu, reagoval na ni, apeloval na své čtenáře a nabádal je k myšlenkové aktivitě. Ne nadarmo označuje Steiner Čapkovu *Knihu apokryfů* jako „spojnici mezi Čapkovou beletrií a žurnalistikou.“³⁰

Kniha apokryfů je také dokladem posledních osmnácti let Čapkova života a díla. V povídkách se zrcadlí proměna jeho životní filozofie, stejně jako všestrannost jeho uměleckých schopností. Snaží se relativizovat všeobecně vnímanou pravdu. Čapek sám o své

²⁸ RŮŽIČKA, Karel: *Na okraj Čapkovy „Knihy apokryfů“*. *Kritický měsíčník*, 7 1946, 27.4., č. 8/9, s. 184.

²⁹ STEINER, 1990, s. 307

³⁰ STEINER, 1990, s. 307

tvorbě napsal: „*V celé své práci omílám do omrzení dvě zpola morální, zpola noetická témata. První je negativní, Pilátovo: Co je pravda? Druhé je pozitivní: Každý má pravdu.*“³¹

2.4 ZASTOUPENÍ APOKRYFŮ VE STŘEDOŠKOLSKÝCH ČÍTANKÁCH

Jedním z mých cílů bylo ukázat, zda se Čapkova Kniha apokryfů objevuje ve středoškolských čítankách, popřípadě jak je v nich s apokryfy nakládáno. Předpokládala jsem, že bude tato kniha autory čítanek spíše opomíjena. Chtěla jsem však mít jistotu, a proto bylo nutné všechny tyto čítanky projít.

Apokryfy vyšly jako kniha poprvé v roce 1932. Přicházely tedy v úvahu všechny čítanky od roku 1933 do současnosti. Moje práce je zaměřena na středoškolské žáky, výběr jsem tedy zúžila na čítanky pro víceletá gymnázia od pátých ročníků a dále také na čítanky pro střední školy. V tomto případě mi byly velmi nápomocné fondy Pedagogické knihovny J. A. Komenského. Celkem jsem prostudovala devadesát čtyři čítanek a jejich seznam uvádím v příloze číslo 1.

Pečlivě jsem prošla obsahy všech knih a mohu proto potvrdit, že se Čapkovy apokryfy v žádné čítance určené pro studenty středních škol nevyskytují. Ráda bych v této kapitole ukázala, jaká Čapkova díla si autoři vybírají, a zdůvodnila, proč si myslím, že se tomu tak děje.

Z celku Čapkova díla, bývají v čítankách nejčastěji obsažena jeho dramata a románová tvorba, dále pak cestopisy a práce novinářské a, zejména v nižších ročnících, jeho tvorba pro děti.

Je očividné, že si autoři vybírají ta nejznámější Čapkova díla, přičemž je věnován výrazně větší prostor jeho tvorbě z konce třicátých let.

Z dramatických děl bývají nejčastěji vybírány R.U.R.,³² Bílá nemoc³³ a Matka³⁴. Tyto hry jsou podle mého názoru vybírány po právu – hra R.U.R. znamenala pro Čapka obrovský

³¹ ČAPEK, Karel. *O umění a kultuře II* [online]. [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: <http://ld.johannesville.net/capek-79-o-umeni-a-kulture-ii?page=175>

³² Čítanka pro střední školy. 3. část. Zdeněk Kožmín, Milan Suchomel; Fot.: Karel Kuklík a [kol.]. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

Čítanka III pro střední školy/Svatopluk Čeněk, Vlasta Libosvárová. Vyd.1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol (od desátých let dvacátého století do konce druhé světové války). 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992.

Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol. Jiří Holý, Vladimír Forst, Emil Lukeš; Emil Lukeš. 1.vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1992. ISBN 80-04-25929-4.

úspěch a proslavila ho i ve světě poté, co byla nedlouho po premiéře přeložena a uvedena ve Velké Británii a Německu. Bílá nemoc a Matka zase reprezentují jeho protifašistickou a antimilitární tvorbu. Našla jsem též ukázkou ze hry *Ze života hmyzu*³⁵, která je podle mého názoru zařazována jednak jako ukáзка Čapkovy rané tvorby, ale také proto, že ji napsal společně s bratrem Josefem.

Románovou tvorbu pak nejčastěji reprezentuje *Válka s mloky*³⁶ a dále pak románová trilogie *Hordubal*, *Povětroň*, *Obyčejný život*.³⁷ Také se objevují úryvky románů *Krakatit*³⁸ a *První parta*.³⁹

Čítanka české a světové literatury 1900-1945 pro 3. ročník středních škol. Vladimír Nezkusil. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-649-2 (brož.).

Čítanka k Přehledu české literatury 20. Století. Vladimír Prokop. 1. vyd. Sokolov: O. K. Soft 1999.

Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2000. ISBN 80-7200-384-4.

Čítanka 3: pro 3. ročník středních škol. Věra Martinková a kol. 5. vyd. Praha: Tripolia. ISBN 80-86448-08-8.

Čítanka 2: antologie textu z české a světové literatury pro 3. a 4. ročník středních škol. Alois Bauer, Jana Vrajová. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2003. ISBN 80-7346-002-5.

³³ Čítanka pro 4. třídu středních škol. Josef Šlajer a Josef Zachystal. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1950.

Čítanka pro střední školy: pomocná kniha pro 4. ročník. Milan Zeman, Štěpán Vlašín. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1974.

Čítanka 4 pro střední školy: pomocná kniha pro 4. ročník středních škol. Milan Zeman, Vlastislav Hnízdo. 5. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1981.

Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol (od desátých let dvacátého století do konce druhé světové války). 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992.

Čítanka české a světové literatury 1900-1945 pro 3. ročník středních škol. Vladimír Nezkusil. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-649-2 (brož.).

Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2000. ISBN 80-7200-384-4

Čítanka 3 : pro 3. ročník středních škol. Věra Martinková a kol. 5. vyd. Praha: Tripolia. ISBN 80-86448-08-8

³⁴ Čítanka pro 4. třídu středních škol. Josef Šlajer a Josef Zachystal. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1950.

Čítanka pro 3. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol (pro 11., 12. ročník): Pokusná učebnice. Miloslav Štěpánek, Svatopluk Čeněk, Jan Petrmichl. 4., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2000. ISBN 80-7200-384-4.

³⁵ Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol (od desátých let dvacátého století do konce druhé světové války). 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992

³⁶ Čítanka pro 4. třídu středních škol. Josef Šlajer a Josef Zachystal. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1950.

Čítanka pro 3. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol (pro 11., 12. ročník) : Pokusná učebnice. Miloslav Štěpánek, Svatopluk Čeněk, Jan Petrmichl. 4., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

Čítanka pro střední školy. 3. [část / Autoři:] Zdeněk Kožmín, Milan Suchomel; Fot.: Karel Kuklík a [kol.]- 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

Čítanka III pro střední školy/Svatopluk Čeněk, Vlasta Libosvárová. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol (od desátých let dvacátého století do konce druhé světové války). 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992

Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2000. ISBN 80-7200-384-4

³⁷ Čítanka pro střední školy. 3. [část / Autoři:] Zdeněk Kožmín, Milan Suchomel; Fot.: Karel Kuklík a [kol.]- 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol (od desátých let dvacátého století do konce druhé světové války). 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992

Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol. Jiří Holý, Vladimír Forst, Emil Lukeš; Emil Lukeš. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1992. ISBN 80-04-25929-4

Noetická trilogie by se podle mého názoru měla objevovat v každé čítance, protože patří k tomu nejlepšímu, co Čapek napsal. Nosné myšlenky tohoto díla jsou přitom srozumitelné i mladšímu čtenáři. Učitel si dle věku žáka může vybrat pro mladší žáky například *Povětroň* nebo *Hordubala*, pro starší čtenáře se pak více hodí *Obyčejný život*. *Válka s mloky* a *První parta* pak opět reprezentují Čapkův boj o záchranu demokracie. *Krakatit* zaslouženě zastupuje jeho románovou tvorbu z dvacátých let. Tento román je také jedinečný zejména pro Čapka ne tak typickou vášnivostí.

Velmi často jsou v čítankách uváděny ukázky z cestopisů, nejčastěji jde o *Anglické*⁴⁰ a *Italské listy*⁴¹, ale objevují se také úryvky z *Výletu do Španěl*⁴² a z *Obrázků z Holandska*.⁴³ Čapkovy cestopisné reportáže jsou jistě zařazovány jako ukázka přechodu od žurnalistiky k próze. Myslím si, že by se v čítankách nemělo zapomínat zejména na *Anglické listy*, protože autorovy přinesly velkou popularitu v zahraničí.

Do roku 1947 a dále pak od roku 1989 se čítankách často objevují úryvky z knihy *Hovory s T. G. M.*,⁴⁴ které byly za dob komunistického režimu úplně opomíjeny. Toto dílo může být uváděno z různých důvodů, pro autory může být zdrojem informací o prvním československém prezidentovi, také je ukázkou Čapkova prestižního postavení na kulturní scéně a v neposlední řadě opět zdařilou novinářskou prací.

Čítanka české a světové literatury 1900-1945 pro 3. ročník středních škol. Vladimír Nezkusil. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-649-2 (brož.)

Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2000. ISBN 80-7200-384-4

Čítanka 3: pro 3. ročník středních škol. Věra Martinková a kol. 5. vyd. Praha: Tripolia. ISBN 80-86448-08-8

Čítanka 2: antologie textu z české a světové literatury pro 3. a 4. ročník středních škol. Alois Bauer, Jana Vrajová. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2003. ISBN 80-7346-002-5

³⁸ Čítanka české a světové literatury 1900-1945 pro 3. ročník středních škol. Vladimír Nezkusil. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-649-2 (brož.)

Čítanka k Přehledu české literatury 20. Století. Vladimír Prokop. 1. vyd. Sokolov: O. K. Soft 1999

Čítanka 2 : antologie textu z české a světové literatury pro 3. a 4. ročník středních škol. Alois Bauer, Jana Vrajová. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2003. ISBN 80-7346-002-5

³⁹ Čítanka pro 3. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol (pro 11., 12. ročník): Pokusná učebnice. Miloslav Štěpánek, Svatopluk Čeněk, Jan Petrmichl. 4., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

Čítanka české a světové literatury 1900-1945 pro 3. ročník středních škol. Vladimír Nezkusil. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-649-2 (brož.)

⁴⁰ Čítanka pro střední školy. 3. Zdeněk Kožmín, Milan Suchomel; Fot.: Karel Kuklík a [kol.] - 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

⁴¹ Čítanka III pro střední školy/Svatopluk Čeněk, Vlasta Libosvárová. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.

Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2000. ISBN 80-7200-384-4.

⁴² Čítanka pro 3. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol (pro 11., 12. ročník): Pokusná učebnice. Miloslav Štěpánek, Svatopluk Čeněk, Jan Petrmichl. 4., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

⁴³ Čítanka k Přehledu české literatury 20. Století. Vladimír Prokop. 1. vyd. Sokolov: O. K. Soft 1999.

⁴⁴ Čítanka pro pátou třídu středních škol. Josef Straka. Praha: Bursík a Kohout, 1946.

Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000. ISBN 80-7200-384-4.

S oblibou je, jistě kvůli poutavé chvále řeči české, vybírán Marsyas.⁴⁵

Po roce 1989 jsou do čítanek mnohem více zařazovány také texty z Čapkovy novinářské a esejistické tvorby, například O věcech obecných čili Zoón politikon.⁴⁶ V Nezkusilově Čítance české a světové literatury lze dokonce najít esej Proč nejsem komunistou,⁴⁷ která nemohla z pochopitelných důvodů v letech 1948–1989 vycházet vůbec. Podle mého názoru jsou tyto texty zařazovány až v pozdější době proto, že zde dlouho panoval spor, zda je vůbec považovat za uměleckou literaturu. Z dnešního pohledu je totiž Čapek velmi ceněn právě jako spisovatel a novinář v jedné osobě.

Co se drobnějších próz týká, jsou v čítankách nejčastěji obsaženy úryvky z Povídek z jedné a z druhé kapsy (například Ukradený kaktus,⁴⁸ Básník,⁴⁹ Zločin v chalupě,⁵⁰ objevila jsem také povídku Šlápěj z knihy Boží muka⁵¹ a ukázkou z Bajek a podpovídek⁵²). Kapesní povídky se mezi čtenáři těšily a těší široké oblibě. Jsou krátké, velmi čtivé a vtipně vypointované a jsou přesně tím, co má potenciál vzbudit u studentů motivaci ke čtení. Je škoda, že jsou trochu přehlíženy Čapkovy první povídkové soubory. Jako učitel bych ocenila, kdyby byly v čítankách více zastoupeny. Jednak se v nich objevují různé literární směry, v jejichž duchu Čapek v počátcích své literární dráhy tvořil, a dále by bylo s jejich pomocí možné srovnat proměnu vypravěčského stylu u začínajícího a vyzrálého autora.

⁴⁵ Čítanka 4 pro střední školy: pomocná kniha pro 4. ročník středních škol. Milan Zeman, Vlastislav Hnízdo. 5. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1981.

Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000. ISBN 80-7200-384-4.

⁴⁶ Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol. Jiří Holý, Vladimír Forst, Emil Lukeš; Emil Lukeš. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1992. ISBN 80-04-25929-4

Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000. ISBN 80-7200-384-4

⁴⁷ Čítanka české a světové literatury 1900-1945 pro 3. ročník středních škol. Vladimír Nezkusil. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-649-2 (brož.)

⁴⁸ Čítanka 3 : pro 3. ročník středních škol. Věra Martinková a kol. 5. vyd. Praha: Tripolia. ISBN 80-86448-08-8)

(Čítanka III. k Literatuře v kostce: pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000. ISBN 80-7200-384-4

⁴⁹ Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol (od desátých let dvacátého století do konce druhé světové války). 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992.

⁵⁰ Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol. Jiří Holý, Vladimír Forst, Emil Lukeš; Emil Lukeš. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1992. ISBN 80-04-25929-4

⁵¹ Čítanka české a světové literatury 1900-1945 pro 3. ročník středních škol. Vladimír Nezkusil. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-649-2 (brož.)

⁵² Čítanka III. k Literatuře v kostce : pro střední školy. Marie Sochrová. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2000. ISBN 80-7200-384-4

Zejména v nižších ročnících se objevují úryvky z Devatera pohádek, například Pohádka ptačí,⁵³ Případ s havlovickým vodníkem,⁵⁴ Pohádka psi⁵⁵. Jako autor moderních pohádek se Čapek jistě autorům čítanek dobře hodí.

Jak už jsem uvedla výše, Kniha apokryfů zůstává doposud autory čítanek přehlížena. Jedním z důvodů, proč tomu tak je, může být omezený prostor, který na jednotlivé autory v rámci čítanek připadá. U spisovatele s takovým počtem kvalitních děl je pak velmi těžké zařadit je všechny. Autoři musí brát v potaz význam děl a také jejich myšlenkovou hodnotu. Úryvky z méně známých děl si pak vybírají podle svého konkrétního záměru.

Zde se nabízí otázka, kdo nebo co význam děl určuje. Podle mého názoru jde určitě o to, jak jsou díla populární již za autorova života a také, jaký mají potenciál oslovit i následující generace. V tomto případě vyšla Kniha apokryfů jako celek až po autorově smrti, myšlenky, které povídky obsahují, jsou však dodnes živé.

K rozhodnutí, která díla budou v čítankách obsažena, jistě přispívá i fakt, zda jsou nebo nejsou známa v zahraničí. Ukazatelem kvality mohou být i literární ceny. Pro stanovení významu děl je také důležitý zájem literárních kritiků. A právě literární kritika tuto sbírku vesměs přehlíží, podrobněji se tomu věnuji v předešlé kapitole o Knize apokryfů.

V praktické části své práce se budu snažit ukázat, proč by bylo Apokryfy vhodné do čítanek zařazovat, a pokusím se také navrhnout možnosti práce s těmito texty.

⁵³ Tamtéž

⁵⁴ Čítanka pro pátou třídu středních škol. Josef Straka. Praha: Bursík a Kohout, 1946.

⁵⁵ Čítanka pro první třídu středních škol. Karel Dvořák, Rudolf Schams. 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1951.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 MOŽNOSTI PRÁCE S APOKRYFY

Když jsem uvažovala, z jakého hlediska by bylo Knihu apokryfů vhodné předat mým žákům, nabízelo se hned několik variant.

Tou první bylo hledisko vzniku textů. Sbíрка se dá žákům představit z pohledu jednotlivých fází Čapkovy tvorby. Takto je možné poukázat na autorovu zálibu ve filozofii pragmatismu, v hledání pravdy i na jeho snahu o odpatetizování minulosti. Výklad by bylo možné završit s poukazem na Čapkovu snahu zabránit ztrátě demokracie a nástupu fašismu.

Domnívám se, že tento způsob podání by se hodil pro učitele, který si dal za cíl podrobně představit žákům Karla Čapka jako osobnost nebo pro češtináře-dějepisce. Tento výklad by se neobešel bez rozsáhlých podrobností z dějin a také bez výkladu společensko-kulturních souvislostí. Myslím si, že by tento způsob byl určitě velmi zajímavý, ale také opravdu náročný.

Další možností bylo představit povídky podle toho, čím se zabývají. Jak už jsem uvedla výše, námětem apokryfů jsou látky trojího druhu – **biblické legendy, mýty z antiky a historie a známé literární příběhy**. Přemýšlela jsem, co by moji žáci měli z toho, že by odhalili tuto strukturu díla. Jistě by ocenili tento zajímavý kompoziční prvek, ale nepřišla jsem na další možnost, jak s touto strukturou pracovat. Nakonec jsem tedy od myšlenky představit dílo jako celek upustila.

Pro práci ve svých hodinách jsem si nakonec vybrala sedm povídek, které rozeberu dále ještě o něco důkladněji.

Protože jsem při své práci s touto knihou nasbírala mnoho zajímavého materiálu o jednotlivých povídkách, ráda bych je na tomto místě představila. Jako učitel je každý z nás jiný, máme různé cíle, co chceme své žáky naučit a rovněž metody si vybíráme každý jiné. Proto bych ráda představila všechny povídky a alespoň krátce naznačila, jak jsem o nich uvažovala a proč jsem si je třeba nakonec pro účely své práce nevybrala. Pro tento účel jsem ponechala své původní rozdělení povídek podle námětu.

Biblickými legendami se autor nechal inspirovat v případě jedenácti povídek (*O desíti spravedlivých, Pseudo-Lot čili o vlastenectví, Svatá noc, Marta a Maria, Lazar, O pěti chlebích, Benchanan, Ukřižování, Pilátův večer, Pilátovo krédo, Bratr František*). Za tuto část jsem si pro vyučování vybrala apokryfy *Svatá noc, Marta a Maria* a *O pěti chlebích*.

Apokryfy *Pilátovo krédo* a *Pseudo-Lot čili o vlastenectví* jsou podle mého názoru pro účely výuky příliš filozofické. Oba jsou z prvního období Čapkovy tvorby a jsou spíše jakýmsi esejem s obrazovým podobenstvím. Dobře by je mohl využít učitel v předmětu základy společenských věd. Také by se na nich žákům dala hezky vyložit argumentace.

V textu *Pilátovo krédo* debatuje Pilát s Josefem z Arimathie o pravdě. Zabývá se otázkou, co je pravda a připouští myšlenku, že pravda není jen na jedné straně. V apokryfu *Pseudo-Lot čili o vlastenectví* obhajuje Lot v podobě Sodomských i chybujícího člověka v každém z nás. Tato povídka je hojně prokládána citáty z Bible, což ještě zvyšuje nároky na porozumění obsahu.

U některých povídek by bylo nutné věnovat hodně času dovysvětlování souvislostí, protože znalost Bible už v dnešní společnosti zdaleka není samozřejmostí. Mezi tyto povídky patří například *O desíti spravedlivých*. Již v úvodu najdeme celou pasáž z knihy Genesis. Povídka je velmi vtipná a určitě má velký potenciál žáky zaujmout, přesto však zobrazovaný námět patří mezi ty méně známé. Na některých místech má povídka také poněkud peprnější obsah, což by jistě žáky zbytečně rozptylovalo.

Stejně tak je tomu u povídky *Benchanan*, která by se dala použít v nějakém projektu pracujícím s Biblí. Tento text je velmi bohatý na nejrůznější odkazy na Kristovy činy, což přímo vybízí k tomu, aby žáci tyto odkazy v Bibli dohledali. Jako motivace by se dalo použít rčení „hnát někoho od Annáše ke Kaifášovi.“ Pro práci s Biblí jsem vybrala známější motiv v apokryfu *O pěti chlebích*.

Podobně náročný na další odkazy z Bible je i *Pilátův večer*, jenž si bere na paškál praktiky diplomatů, kteří se schovávají za vyšší cíle, a těmi si obhájí jakýkoli čin. Tento apokryf obsahuje mnoho zajímavých výrazů, na nichž by se dala demonstrovat Čapkova práce s jazykem. Také by se zde hodina dala propojit se znalostmi zeměpisnými a dějepisnými například o zemětřesení, či historii pohřbívání.

Apokryf *Lazar* zobrazuje zbabělce a hypochondry, kteří od tepla krbu dlouze mluví o svých činech, ale nejsou schopni se o nic osobně zasadit. Příběh Lazara už je o něco známější, tento konkrétní apokryf však podle mého názoru patří v rámci sbírky k těm méně zajímavým.

Kvůli delšímu rozsahu se pro vyučovací hodinu příliš nehodí jinak brilantní povídka *Bratr František* o svatém Františku z Assisi.

Apokryf *Ukřižování* by se již pro vyspělejší studenty dobře hodil. Dala by se na něm ukázat návaznost textů na aktuální dění. Tato povídka byla totiž v Lidových novinách otištěna na velikonoční neděli, což je den, kdy byl podle Bible Kristus ukřižován. Podle Steinera znázorňuje tento apokryf také Čapkův osobní postoj, on sám si prý připadal jako ten

uprostřed, kterého křižují ti vlevo i ti vpravo. „*Obraz Ježíše, který chtěl spasit svět rozumem, ukřižovaným mezi nenávisť na levici a nenávisť na pravici – lehce ironický autoportrét autorovy vlastní pozice uvnitř československého politického spektra.*“⁵⁶ Steiner také upozorňuje, že podle materiálů, které shromáždil Karel Kapoun, může být tento příběh také komentářem ke známé Silvestrovské aféře, jíž podrobněji popisují v kapitole věnující se Čapkovi.

Další celek představují **mýty z antiky a historie**, povídek je celkem čtrnáct (*Prométheův trest, O úpadku doby, Jako za starých časů, Thersites, Agathon čili o moudrosti, Alexandr Veliký, Smrt Archimédova, Římské legie, Císař Dioklecián, Attila, Obrazoborectví, Ofir, Pan Hynek Ráb z Kufštejna, Napoleon*).

V textu *Agathon čili o moudrosti* uvažuje filozof Agathon o výrazech chytrost – moudrost – rozum a dochází k závěru, že moudrost spočívá ne v ideách, ale praktických činech. Tento text by se mohl dát do souvislosti s Čapkovou Kritikou slov, hodil by se také k výkladu o synonymii a samozřejmě v předmětu základy společenských věd by mohl sloužit k uvedení do filozofie pragmatismu.

Souvislosti apokryfu *Thersites* s událostmi v Československu jsem se věnovala už v kapitole o Čapkovi. Myslím si, že využití srovnání s historickými souvislostmi by v tomto konkrétním případě již zabíhalo do zbytečných podrobností. Tato povídka jde použít sama o sobě, téma pomlouvačných křiklounů žáci jistě budou znát i ze své zkušenosti. Téma by se dalo krásně propojit s tématem bulváru a obecně s dopadem poplašných zpráv, které se tváří jako pravda, na naši společnost. Osobně bych povídku asi nepoužila, kvůli jejímu delšímu rozsahu. Pokud by to vyučujícímu nevadilo, dala by se srovnat s pověstí o dobytí Tróji. V tomto ohledu je možné propojit dějepis s literaturou. Žáci jistě znají i filmové zpracování tohoto příběhu, které by se s originálem dalo také porovnat.

Alexander Veliký je dopisem, který píše dobyvatel Alexandr svému učiteli Aristotelovi, a dá se výborně spojit s dějepisným výkladem. Nabízejí se hned dvě historické osobnosti. Tou první je Alexandr Veliký, zvaný též Makedonský, vládnoucí v helénistickém období v letech 336–323 př. n. l. Tato látka spadá do prvního ročníku dějepisu. Tou druhou osobností je Adolf Hitler, který je zobrazován jako paralela k makedonskému dobyvateli.

Apokryf je psán formou dopisu. Toho je možné využít a oživit výklad tohoto slohového útvaru. Pro vlastní výuku jsem si jej nevybrala, protože patří mezi ty méně čtivé a velmi podobnou myšlenku najdeme i v povídce *Smrt Archimédova*.

⁵⁶ STEINER, 1990, s. 308.

V *Římských legiích* si čtyři vysloužilci Caesarových vojsk povídají o bitvě, které se prý všichni zúčastnili. Přitom nejsou vůbec schopni se shodnout na jakýchkoli podrobnostech. Autor se zde opět zabývá otázkou subjektivního poznání pravdy a skutečnosti. Každý účastník prožívá děj individuálně a je proto neschopen objektivně posoudit dějinné události. Čapek zde mistrně ztvárňuje jazyk vojáků a povídka tak působí opravdu živě. Přestože vojáci své skutky berou velmi vážně, vyznívají jeden vedle druhého směšně. Myslím si, že tato povídka je pro vyučovací hodinu poměrně dlouhá a obsahuje příliš velké množství odkazů na místa a dějinné události.

Císař Dioklecián je kritickým jinotajem – podobně jako apokryf *Pilátův večer* upozorňuje na politické praktiky, kdy musí vlastní názor člověka ustoupit vyšším cílům. Císař pronásleduje křesťany, protože to je zvykem, křesťanská nauka je mu sympatická, ale nemá na ni čas. Navíc se nehodí pro potřeby vladaře. Křesťanství je pro něj „*politicky naprosto nemožné. Nedá se to uskutečnit. Copak se dá dělat říše Boží? Jak by se měla administrovat? Láskou? Božím slovem? Já přece znám lidi, ne? Politicky je to nauka tak nezralá a neproveditelná, že-že-že je to přímo trestuhodné.*“ (ČAPEK, 1945, s. 144). Na této povídce by se daly žákům představit velké dějinné převraty, mohli by být vedeni k přemýšlení nad smyslem politiky a nad lidskými postoji.

Attila je znovu tematizací myšlenky, že lidé dají víc na to, co se všeobecně povídá, než na to, co lze dokázat. Attilova vojska se blíží a obyvatelé nevěří očitému svědkovi, který tvrdí, že Hunové nejsou tak krutí, jak se říkalo. Raději věří konspiračním teoriím: „*Zeptej se byzantského císaře pána, kdo sem ty žluté opice zavolal! Holenku, dnes už ví každý, kdo platí stěhování národů! Tomu se říká vysoká politika, víš?*“ (ČAPEK, 1945, s. 153). Vždy je jednodušší svalit vinu na někoho, kdo je zrovna po ruce, než hledat opravdová řešení.

V povídce *Obrazoborectví* autor kritizuje všechny, kteří jsou pro své malé cíle ochotni postoupit vše a kvůli svým osobním záměrům jsou schopni spojit se třeba s ďáblem. Starý věhlasný malíř ikon Nikeforos žárlí na mladého konkurenta Papanastasia, který je obdivován pro své mozaiky. Ačkoli může zabránit obrazoborectví, neudělá nic. Radši nechá zničit i své vlastní obrazy, jen aby uškodil svému rivalovi. Tento apokryf má stejnou velkou myšlenku jako povídka *O pěti chlebích*, která má pro účely výuky výhodnější rozsah a vlastně i námět.

Námět apokryfu *Ofír* už podle mého názoru v povědomí dnešních žáků vůbec není. O Ofiru se poprvé dozvídáme ve Starém zákoně: „*Král Šalamoun dal také udělat lodě v Esjóngeberu, který je blízko Elótunna břehu Rákosového moře v edómské zemi. Na ty lodě poslal Chíram své služebníky, lodníky znalé moře, aby byli se služebníky Šalamounovými.*

*Dopluli do Ofíru a přivezli odtamtud králi Šalamounovi čtyři sta dvacet talentů zlata.*⁵⁷ „*Také Chiramovy lodě, které dopravovaly z Ofíru zlato, přivezly z Ofíru velmi mnoho almugímového dřeva a drahokamy. Z almugímového dřeva dal král udělat zábradlí pro dům Hospodinův i pro dům královský a citary a harfy pro zpěváky. Takové almugímové dřevo už víckrát nebylo dovezeno a dodnes se nevidí.*“⁵⁸ Dohady o tom, zda Ofír existoval a kde případně ležel, dodnes neskončily. Někteří ho situují do Indie, jiní do Arábie, na území dnešního Súdánu, či Zimbabwe a jiní kladou argumenty pro to, že šlo o území Ameriky.⁵⁹ Děj Čapkovy povídky se odehrává v Benátkách. Starý kupec tvrdí, že Ofír našel a vypráví poměrně věrohodnou historku. Biskup ho však usvědčí ze lži, protože jeho tvrzení nesouhlasí s jinými legendami, které se o bájně zemi zmiňují. Co je psáno, je zkrátka dáno a nad tím se nediskutuje. A to by právě mohl být prostor pro nás. Často se opíráme o prameny, které jsou všeobecně uznávány, a vůbec se nesnažíme sami pravdu poznat. Nad tímto textem je možné diskutovat o práci s informačními zdroji. Velkou myšlenkou se tento text hodně podobá apokryfu *Atilla*.

V textu *Pan Hynek Ráb z Kufštejna* by bylo možné v osobě pana Hynka najít vzor fašistického křiklouna. Mladý pan Hynek přijede na návštěvu ke svému tchánovi Janku Chvalovi z Jankova. Jeho názory jsou velmi radikální a nacionalistické, přestože je mladý šlechtic původem Němec. Povídka je situována do doby vlády Jiřího z Poděbrad. Tohoto panovníka si bere pán z Kufštejna na paškál a vidí v něm slabocha, protože se snaží spory řešit mírovou cestou. Člověku se vše krásně spojí, když si uvědomí souvislosti povídky s děním v Československu, jak ho popisuje Steiner: „*Apokryf (...) paroduje poslance, kteří během parlamentární diskuse v listopadu 1932 kritizovali ze šovinistických pozic Společnost národů a Benešovy odzbrojovací návrhy.*“⁶⁰ Zde tedy jasně vidíme, kdo je Čapkovým Jiříkem z Poděbrad, a všem je na první pohled jasné, na které straně autor stojí. Promlouvá skrze postavu moudrého Janka Chvala, který si nic nedělá z Hynkova křiku a z jeho řeči si bere jen to podstatné. Na příkladu této povídky opět vidíme, že Čapek šel při zpracování svých povídek většinou cestou humoru skrze zesměšnění protivníka.

Apokryf *Napoleon* nám ukazuje legendárního vojevůdce a vladaře jako obyčejného člověka, kterému jeho vlastní činy připadají jako dětská hra. Tento text je z hlediska kompozice velmi zajímavě vystaven. Paralelně jsou tu vedeny vnitřní monology obou postav,

⁵⁷ Bible: *Písmo svaté Starého a Nového zákona: Český ekumenický překlad*. Praha: Česká biblická společnost, 1991, s. 296.

⁵⁸ Tamtéž, s. 297.

⁵⁹ KAREL, Kýr. *Biblická zem a Ofír*. [online]. [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.karelyr.blogspot.cz/2012/11/biblicka-zeme-ofir.html>

⁶⁰ STEINER, 1990, s. 317.

v nichž máme možnost sledovat jejich opravdové myšlenky, a současně jejich vzájemný dialog, kdy upřímný je pouze císař, kdežto Mlle Claire říká jen to, co chce císař podle ní slyšet. Text je prokládán výrazy z francouzštiny.

Z apokryfů, které pro svůj námět využívají mýty z antiky a historie, jsem si pro svoje vyučování vybrala apokryfy *Prométheův trest*, *O úpadku doby*, *Jako za starých časů* a *Smrt Archimédova*.

U čtyř povídek se objevuje námět **známých literárních příběhů** (*Goneril, dcera Learova*, *Hamlet, princ dánský*, *Zpověď Dona Juana*, *Romeo a Julie*).

Text *Goneril, dcera Learova* zpodobňuje tuto nejstarší dceru ze Shakespearovy tragédie jako starostlivou hospodyní, které šlo jen o pořádek v domě. Jako ženu, která se stala krutou jen proto, že se jí nikdo nezastal, jako ženu slabou, která svaluje svou vlastní vinu na druhé. Tento monolog, kdy hlavní postava rozjímá o své vlastní osobnosti, mi velmi připomíná román *Obyčejný život*. K plnému pochopení povídky je nutné znát předlohu, Shakespearova tragédie je však pro žáky středních škol poměrně náročná. Pokud bychom s ní chtěli pracovat, je nutné žáky upozornit, aby sáhli po nejnovějším překladu Martina Hilského. Asi nejrozšířenější překlad Ladislava Čelakovského je svým jazykem pro mladou generaci velmi neaktuální, což by mohlo značně ztížit pochopení celé hry. Ideální by bylo zajít rovnou do divadla nebo se podívat na záznam Krále Leara v podání Jana Třísky.

Text by se také výborně hodil k úvahám nad otázkou zodpovědnosti za vlastní činy. Srovnáním s jinými díly, nebo s událostmi našeho života, by se dala navodit diskuze o otázkách nenávisti, viny, pomsty a odpuštění.

V souvislosti s touto povídkou by se také dala vyložit ústní lidová slovesnost a práce s námětem. Martin Hilský ve svém pojednání o Shakespearově králi Learovi uvádí archetyp pyšného krále na několika příkladech, mimo jiné Nabúkadnesara a Jóba.⁶¹ Nabízí se i srovnání s pohádkou *Sůl nad zlato*.

Apokryf *Hamlet, princ dánský* je zajímavý z hlediska formy. Jedná se totiž o drama, které Čapek napsal v blankversu a jde pouze o fragment divadelní hry. Hamlet zde uvažuje, jakým způsobem by bylo možné ovlivnit politickou situaci. Historické souvislosti s dobou vzniku této povídky uvádím již v kapitole o Čapkovi.

Myslím si, že tento text by mohl činit žákům potíže. Číst dramata není nijak snadné. Ačkoli Hamlet umožňuje srovnání s četnými variacemi na toto téma, tento text bych pro vyučování nezvolila.

⁶¹ HILSKÝ, Martin. *Shakespearův Král Lear*. [online]. [cit. 2014-05-8]. Dostupné z: http://www.atlantis-brno.cz/inshop/temata-zanry/files/Shakespeare_Kral%20Lear_2.pdf

S umírajícím prostopášníkem se setkáváme v apokryfu *Zpověď Dona Juana*, jehož se snaží otec Jacinto na smrtelné posteli přimět k pokání. U této povídky velmi oceňuji odpatetizované zobrazení kněze, který má radost, že se tak velký hříšník dostal právě k němu. Padre Jacinto se již vidí, jak si o něm povídají, že to byl právě on, kdo spasil duši známého hříšníka. Ukazuje se však, že slavný Don Juan nesvedl za celý svůj život ani jedinou ženu. Čapek opět zbavuje svého hrdinu veškerého pozlátka. Zahrává si s myšlenkou, kde je pravda, nabízí čtenáři zajímavé rozuzlení – vše, co se o tomto muži vyprávělo, mohly být jen pouhé pověsti.

Z této části jsme si pro vyučování vybrala apokryf *Romeo a Julie*, protože se domnívám, že bude žákům z hlediska námětu i formy dobře přístupný.

3.2 O STRUKTUŘE DIDAKTICKÉHO POTENCIÁLU

Při promýšlení struktury didaktického potenciálu vybraných apokryfů jsem se nechala inspirovat Sborníkem pozoruhodných textů.⁶² Kvůli větší přehlednosti jsem však zvolila podrobnější členění.

Pro rychlou orientaci uvádím „Předměty, ve kterých se dá text využít“, aby učitel na první pohled viděl, jaký má text mezipředmětový přesah. Texty se dají kromě hodin literatury využívat i v hodinách občanského a společenskovedního základu, v dějepise a dokonce i v matematice a fyzice.

Zvláštní odstavec je vždy věnován také stručné anotaci povídky a velkým myšlenkám, aby si mohl učitel lépe vybrat, co se pro účely jeho hodiny hodí.

Snažila jsem se také hned v úvodu modelovat některé otázky, které text u čtenáře vyvolává. Učitel se tak může lépe zaměřit na jejich využití.

Největší prostor je věnován didaktickému potenciálu jednotlivých povídek. V úvodu jsem se snažila vystihnout, v čem by text mohl čtenáře zaujmout. V závěru pak uvádím možné obtíže, na něž by mohli žáci při čtení narazit. Snažila jsem se ve svém potenciálu postihnout všechny možnosti využití ve výuce, které jsem v apokryfech objevila. Každý text je samozřejmě jiný, některý otevírá prostor pro využití poznatků z literární teorie, jazyka, či estetického vnímání, jiný zase nabízí možnost využít pretextů a demonstrovat, jak vypadá apokryfičnost v podání Karla Čapka.

⁶² *Sborník pozoruhodných textů* [online]. 1. vydání. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum (KVIC) Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012 [cit. 2014-03-11]. Dostupné z: http://www.kvic.cz/stranka/315/Projekty/Ukoncene/Podpora_poradcu/Pozoruhodne_texty

Ve svém shrnutí modeluji otázky, které by mohl učitel pokládat, a naznačuji, jakým způsobem bych s textem pracovala. Neopomím ani práci s konkrétními úryvky.

Tam, kde mi to připadalo smysluplné, také nastiňuji, jak by bylo možné text přesáhnout a využít ho jako odrazového můstku k rozvoji občanských a sociálně-personálních kompetencí žáka.

Komentuji rovněž přesahy do jiných předmětů a uvádím příklady, jak by se jich dalo v hodinách využít. Naznačuji také možnosti práce s průřezovými tématy.

Jak už jsem zmínila, svoji diplomovou práci koncipuji tak, aby v budoucnu mohla sloužit nejen mně, ale i mým kolegům. Proto také i všechny pretexty, vysvětlivky a texty, se kterými se pracuje, uvádím přímo v textu práce spolu s konkrétními apokryfy. Výjimkou je pouze Petiškova báje Prométheus, kterou kvůli většímu rozsahu zařazuji až do příloh.

Vybírala jsem takové apokryfy, které mi přišly podnětné z hlediska velké myšlenky, jež obsahují, nebo z hlediska možnosti prezentovat návaznost na život v Československu, nebo se na nich dá hezky ukázat intertextovost a práce autora s námětem. Volila jsem texty snadno přístupné, se zřetelem na přiměřenou délku povídek. Důležitým faktorem pro mě byla vedle myšlenkové bohatosti i čtivost. Práce s apokryfy je pro mě možností získat žáky nejen pro čtení dalších Čapkových děl, ale pro čtení vůbec.

Ve své práci jsem zachovala pořadí, ve kterém jsou texty uvedeny v Knize apokryfů.

3.3 DIDAKTICKÝ POTENCIÁL VYBRANÝCH APOKRYFŮ

Prométheův Trest

Předměty, ve kterých se dá text využít

Český jazyk a literatura, občanský a společenskovední základ

Anotace

V této povídce se stáváme svědky jednání senátu, kdy senátoři rozhodují, jaký trest dostane Prométheus za to, že vynalezl oheň. Střídají se v argumentaci a nakonec se usnesou na trestu, který Prométheus bude dennodenně podstupovat. Bude připoután ke skále a jeho játra budou klována. Povídka má ještě vtipnou pointu, kdy pokrytecký soudce užívá vynález, za který Prométhea odsoudil. Navíc sám beztrestně přijde s vynálezem novým.

Velké myšlenky

Často se ve své malosti uchylujeme k pranýřování vlastních vizionářů.

Bojíme se novot, protože si nedovedeme představit, co nám přinesou. Někdy raději setrváváme na místě, protože se bojíme udělat krok do neznáma.

V životě může nastat situace, kdy se bude měřit dvojitým metrem. Musíme se s tím umět vyrovnat.

Velké vynálezy mají sloužit našemu dobru, ale mohou se také obrátit proti nám.

Otázky, které text vyvolává

Proč je soud tak jednostranně zaujatý proti Prométheovi?

Proč je mu vyměřen tak přísný trest?

Didaktický potenciál textu

Text má velký potenciál žáky zaujmout, protože zpracovává téma Prométheova trestu, které žáci dobře znají. Povídka je navíc napsaná velmi vtipně.

Jak už jsem uvedla, pretextem je řecká báje o Prometheovi, v tomto případě předpokládáme čtenářskou zkušenost se Starými řeckými bájemi. Petiškův text uvádím v příloze číslo 2. Učitel může využít i audio verzi této knihy. V tomto případě bych s žáky nejdříve četla Petišku a až následně Čapkův apokryf. Tím, že žákům nabídneme srovnání s klasickou bájí, získají možnost ocenit Čapkovu verzi. Jakým způsobem Čapek téma Prométheova soudu zpracovává? Jak posouvá vyznění příběhu oproti klasické bájí?

Abychom dílo lépe pochopili, zkoumáme jeho kompozici. Jak je povídka vystavěna? Jaké má členění? V apokryfu se střídá perspektiva vypravěče se sledem na sebe navazujících monologů. Najdeme zde dvě části – jednání soudu a scénu u Hypomethea. Apokryf má zajímavý závěr. Jak ho žáci chápou? Jak jedná Hypometheus a jak se staví k samotnému vynálezu ohně? Zaměříme se také na vypravěče: Jaký typ vypravěče se zde objevuje? V tomto případě se jedná o vypravěče typu „oko kamery.“ Jakou roli má v této povídce titulní postava? Důležité je, aby si žáci uvědomili, že postava Prométhea v povídce vůbec nevystupuje, pouze se o ní mluví. Jakého účinků tím autor dosahuje? Jak by se povídka změnila, kdyby Prométheus dostal prostor k obhajobě?

Zejména jazyk autora by neměl být opomenut. Čapek s oblibou užívá netradiční přívlastky, např. „*My jsme tady proto (...), abychom chránili posvátný majetek našich národních bohů.*“ (ČAPEK, 1945, s. 9.), a užíváním paradoxů naplňuje povídku humorem:

„Mít oheň ve své moci – jaké možnosti se tu otevírají! Uvádím jen namátkou: spálit nepřátelům úrodu, zažehnout jim olivové háje a tak dále.“ (ČAPEK, 1945, s. 12.)

Celkově je jeho slovní zásoba mimořádně bohatá. Můžeme chtít po žácích, aby vyhledali místo, které jim připadá z jazykového hlediska zajímavé. Jakých prostředků autor užívá? Pomocí těchto úkolů by se měli žáci učit ocenit specifický autorský styl. Pokud žáci žádné takové místo neoznačí, mohli bychom jim sami modelovat, jak by vypadal některý z úryvků, který vybereme, kdyby byl zpracován jinak.

Text by šel využít i při výuce o slovní zásobě a způsobech tvoření slov.⁶³ V povídce se totiž objevuje velmi zajímavá práce autora s řeckými předponami. Zatímco titulní hrdina Prométheus má ve jménu předponu „pro“, jež symbolizuje člověka pokrokového, který je napřed před ostatními, jména jeho soudců vyjadřují zápor, malost, či oddálení. Tato Čapkova jazyková hříčka jen podtrhuje vyznění celé povídky. V literatuře bychom toho mohli využít a mohli bychom vést žáky k úvaze nad pojmenováním postav a nad postupem autora při výběru jejich jmen. Souvisí jména postav s jejich charakteristikou?

Význam předpon:

Prometheus: pro – předpona původem z řečtiny s významem „před, napřed, přední“, v latině znamená „souhlasu, sympatie, směřování vpřed.“⁶⁴

Hypométheus: hypo – první část slova s významem „malý, menší, než je obvyklé, nedostatečný, snížený nebo spodní.“ Původ slova je řecký.⁶⁵

Apometheus: apo – řecká předpona s významem „oddálení, od, dolů.“⁶⁶

Ametheus: a – předpona, která vyjadřuje zápor.⁶⁷

Antimetheus: anti – v složeninách první část slova s významem proti, původem z řečtiny.⁶⁸

Jedním z důležitých interpretačních nástrojů, které můžeme se žáky využít, je metoda dramatizace. Nemusíme text rovnou hrát, bohatě postačí číst ho se žáky nahlas. Jednotlivým

⁶³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 2014-05-07]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. s. 16.

⁶⁴ KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005, ISBN 80-200-1351-2. s. 652

⁶⁵ Tamtéž, s. 332

⁶⁶ *Přehled řeckých a latinských předpon* [online]. [cit. 2014-04-30]. Dostupné z:

http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CGwQFjAH&url=http%3A%2F%2Fwww.stefajir.cz%2Ffiles%2Fprehled_reckych_a_latinskyh_predpon.doc&ei=pRZtU93eGfGu7Abr-oGoCg&usq=AFQjCNG3nicqasQJ02SD_GNtRnHnA6NOGg&sig2=0UMhW9M4nFQm4dJnwXodzw&bvm=bv.66330100,d.ZGU

⁶⁷ KRAUS, 2005, s.15

⁶⁸ Tamtéž, s.58.

žákům přidělíme postavu nebo roli vypravěče. Tímto způsobem cvičíme přednes a žáci jsou více motivováni pozorně číst a interpretovat. Myslím si, že tímto způsobem postavy lépe vnímají. Samozřejmě musí dramaturgii předcházet interpretace povídky, kdy se žáky důkladně rozebereme jednotlivé postavy a jejich role.

Pro rozvoj žákových schopností komunikovat je možné také poukázat na způsob vedení diskuze a kladení argumentů. Apokryf je vlastně sledem obžalob jednotlivých senátorů, kteří přinášejí argumenty pro odsouzení Prométhea. Jaké argumenty to jsou? Co si o nich žáci myslí?

Téma viny a trestu můžeme využít nejen v literární výchově, ale také v rámci občanského a společenskovedního základu. Jaké jsou možnosti, které autor v tomto případě má? Možnou odpovědí na tuto otázku je například: odpuštění, osvobození, mírný trest, tvrdý trest nebo neprokázání viny. Jak by se povídka změnila, kdybychom jich využili? Mohli bychom překročit hranice textu a tohoto tématu využít k propojení s jinými díly, která čtenáři znají. Zkoumáme jejich čtenářskou zkušenost. Vzpomenou si žáci na jiné dílo, kde je tematizována vina a trest?

Obtíže by mohly činit některé méně známé výrazy (např. chlamida, votant, konciliantní). Znalost těchto výrazů není úplně nutná pro pochopení povídky, přesto bychom však s nimi mohli pracovat. Pochopí žáci z kontextu, co znamenají? Dokázali by je nahradit vhodnými ekvivalenty? Vědí, v jakém slovníku by uvedené výrazy dohledali? Tím rozvíjíme nejen jejich slovní zásobu, ale také schopnost pracovat s jazykovými příručkami.

O úpadku doby

Předměty, ve kterých se dá text využít

Český jazyk a literatura, dějepis, občanský a společenskovední základ, matematika a její aplikace, biologie

Anotace

Pračlověk Janeček spolu se svou ženou reptá na nové postupy a vynálezy mladé generace, v nichž místo přirozeného pokroku vidí jen neúctu k tradicím. Autor zde zobrazuje lokálního patriota, který lpí na tom, co zná a zavírá oči před okolním světem.

Velká myšlenka

Je důležité respektovat mladé lidi a jejich pohled na svět.

Lpěním na starých postupech se nikdy neposuneme dopředu.

Každá generace má ve starším věku pocit úpadku hodnot.

Otázky, které text vyvolává

Co je oním „úpadkem doby“ v názvu apokryfu?

Proč se pračlověk jmenuje Janeček?

Proč Čapek vybral pro svůj příběh právě pravěk?

Proč na začátku zmiňuje Blansko a Rájec? Jsou to reálná místa? Souvisejí tato místa nějak s pravěkým osídlením?

Didaktický potenciál textu

Myslím si, že text může být žákům blízký zejména zobrazením mezigeneračního konfliktu, jenž je jim jistě dobře známý, a také zobrazením pocitu konce a likvidace současného světa s jeho hodnotami. Povídka je navíc napsána velmi vtipně a obsahuje spoustu výrazů, které vzbudí čtenářovu pozornost. Na druhé straně tyto výrazy mohou některé čtenáře také odrazovat. Více se o nich zmiňuji v odstavci věnovaném slovní zásobě.

Jak už jsem uvedla, na textu se dá ukázat problém mezigeneračních konfliktů. Již k samotné evokaci můžeme využít například metodu volného psaní. Žáci budou tak mít možnost utřídit si myšlenky a naladit se na text ještě před samotným čtením. Můžeme zvolit otázky typu: Jaká je vaše generace ve srovnání s vašimi rodiči? Vytýkají vám rodiče něco, co sami dělají dle jejich názoru lépe nebo jinak? Odpovědi můžeme v heslech například zapsat na tabuli, vytvoříme myšlenkovou mapu, nebo nějaké obdobné schéma, a na ní zobecníme, k čemu studenti došli. Výsledek můžeme po přečtení povídky porovnat. Došli jsme ke stejným závěrům jako autor? V čem se lišíme?

Po přečtení textu ještě úvodní otázky doplníme: Co všechno vyčítají příslušníci starší generace generaci nové? Dokážeš najít co nejstručnější pojmenování? Mladým je v textu vytýkána nedůkladnost, rozmazlování dětí, nešetrnost, nešikovnost, lehkomyšlnost, neúcta k tradicím a ke zkušenějším, pohodlnost a kosmopolitismus. Mohli bychom jít dále za text a zjistit, jestli si studenti myslí, že lze na obecné rovině s danými výtkami souhlasit.

Jedním z úkolů, které pomůžou povídku pochopit, může být také vytvoření charakteristiky pračlověka Janečka a jeho ženy. Když si žáci uvědomí, jaké postavy jsou, lépe

pochopí, jaká stanoviska zastávají. Budeme chtít po studentech, aby svá tvrzení dokládali konkrétními úryvky z textu, abychom tak podporovali pozorné čtení a rozvíjeli argumentaci.

Mohli bychom také prozkoumat žakovu zkušenost a pokládat otázky, které samotný text přesahují: Zažil jsi podobný mezigenerační konflikt na vlastní kůži? Kde se v nás bere pocit úpadku naší doby? Z čeho by mohl pramenit? Vrací se v dějinách lidem pocit úpadku hodnot? Jestli ano, proč myslíš, že tomu tak je?

V následujícím úryvku je užito slovo „moderní“: „*Paní Janečkové klesly ruce do klína. ‚Ty,‘ řekla, ‚a kde se v nich ty nesmysly berou?‘ ‚No, prý je to teď moderní,‘ žmoulal bezzubě staroch.*“ (ČAPEK, 1945, s. 22.) V jakém kontextu ho autor užívá? Jak vnímají manželé modernost? Můžeme v tomto místě text přesáhnout a dovést žáky k tomu, aby si uvědomili, co vlastně znamená pojem „moderní“. V čem vlastně modernost spočívá? Co vnímáme jako moderní? Můžeme se společně pokusit vytvořit definici tohoto slova. Jak toto slovo vykládá některý ze slovníků?

Mohli bychom se také zabývat pojmem xenofobie. Co je to xenofobie? Pokud žáci toto slovo neznají, nejdříve jim ho vysvětlíme, nebo je necháme, aby ho vyhledali ve slovníku cizích slov. Najdeme někde v textu úryvek, kde bychom našli xenofobní názory? „*Jako by kdy od cizích přišlo něco dobrého! Jen si nic nezačínat s cizí pakáží! A vůbec, to je stará zkušenost po předcích: každý cizinec se má bez okolků přepadnout a odkrouhnout.*“ (ČAPEK, 1945, s. 22.) Setkali se žáci s xenofobními projevy v běžném životě? Dokázali by tyto projevy vyhledat v médiích?

Pokud bychom nechtěli postupovat od pojmu k poučce, mohli bychom využít výše zmíněnou citaci a společně dojít k tomu, jaké chování zobrazuje. Jde nám o to, aby žáci pochopili, jak se postavy chovají a jaké postoje zaužívají. Pokud by slovo xenofobie nikdo nezmínil, doplnili bychom ho až v samotném závěru. Tento postup by žákům umožnil, aby si na vysvětlení přišli sami.

Text je mimořádně vhodný k procvičení učiva o slovní zásobě. Ta je v povídce opravdu pestrá. Objevují se tu historismy (dřevec), archaismy (holota, ztyřet) i neologismy (čmalikovat). Dále pak výrazy slohově zbarvené, expresivní (trajdat, nekola, pakáž, usmrkanec, zhuntovat) a nalezneme zde též frazeologismy (píd' po pídi, léta letoucí, po čerchmantech málo). Žáci mohou nejdříve v textu tato slova označit a následně je vyhledat ve slovnících. Tímto způsobem se mohou seznámit například s Příručním slovníkem jazyka českého, Českým etymologickým slovníkem, Slovníkem českých synonym a Slovníkem české frazeologie a idiomatiky. Jaká slova si Čapek vybírá? Jedná se o slova běžné slovní

zásoby? Proč si vybírá slova z různých oblastí slovní zásoby? Jaký účinek má použití těchto slov na čtenáře?

Čapek užívá těchto slov často ke zjemnění skutečnosti, mnohdy užívá slov velmi netypických, čímž vytváří humorné situace. Co by se stalo, kdybychom výrazy citově zabarvené nahradili výrazy neutrálními? Žáci tak sami přijdou na to, že autor je v práci s mateřským jazykem velmi kreativní a inovativní.

Žáky by jistě bavilo vyhledávat všechny hanlivé výrazy, jichž Janečkovi užívají. Jaká slova podobného nebo stejného významu nabízí Slovník českých synonym? Jsou tyto výrazy vulgární? Tyto nadávky se jistě velmi liší od těch, které znají z vlastní zkušenosti.

Občas je vhodné zapůsobit i na žákovy smysly, tato povídka nabízí možnost přinést do hodiny na ochutnání plody klikvy, což je rostlina příbuzná brusince. Biolog by se mohl této rostlině věnovat podrobněji.

Co je to píd? Kolik měří? Jaké jiné dnes už nepoužívané měrné jednotky znáš? Tímto směrem by mohl své dotazy vést učitel matematiky.

Učitel češtiny se zaměří na frazeologismus píd po pídi a bude s žáky zkoumat, jakými jinými frazeologismy by se dal tento nahradit.

Opět se můžeme věnovat pojmenování postav. Jaký je tvůj názor na to, že autor pojmenoval hlavní postavu pračlověk Janeček? Hodí se toto jméno k pravěkému člověku?

Můžeme také ověřit čtenářskou zkušenost žáků. Znají žáci nějaké knihy s tematikou pravěku? V rámci tohoto tématu nemusíme mluvit jen o knihách, žáci si jistě vzpomenou i na filmy jako je Doba ledová, Jurský park nebo některé dokumentární pořady.

Pokud by chtěl vyučující propojit literaturu s hodinou dějepisu, dalo by se pracovat s úryvkem o době kamenné. Můžeme podle náznaků v textu určit dobu, o které autor píše? V textu se objevuje například lokalizace (Rájec, Blansko), pračlověk Janeček se zmiňuje o počátcích výměnného obchodu, o nových kostěných nástrojích, nebo o raných uměleckých dílech (nástěnné malby, Věstonická Venuše).

Žákům by mohl činit potíže právě jazyk, díky kterému je povídka tak zajímavá. Jak už jsem uvedla výše, výrazů, jimž by žáci nemuseli rozumět, je poměrně mnoho. Učitel toho však může využít pro rozšíření jejich slovní zásoby a také schopnosti najít podobný výraz v současném jazyce.

Jako za starých časů

Předměty, ve kterých se dá text využít

Český jazyk a literatura, dějepis, občanský a společenský základ

Anotace

V apokryfu jsme svědky dialogu Eupatora a Filagora, dvou thébských občanů. Ti probírají skandál svého vojevůdce Nikomacha. Nikomachos má být z čehosi obžalován, než však dojde k samotnému obvinění nebo dokonce k soudu, je souzen lidmi, kteří o případu nic neví. Košíkář Eupator se odmítá k těmto lidem připojit a hájí stanovisko, že by se nikdo neměl plést soudcům do řemesla.

Velké myšlenky

„Má-li se dobře vážit, nesmí se foukat na misky vah, aby se naklonily na tu, nebo na onu stranu.“ (ČAPEK, 1945, s. 28.)

V kterékoli době jsou lidé se svými kladnými i zápornými vlastnostmi stále stejní.

Nesmíme nikomu dovolit, aby s námi manipuloval.

Otázky, které text vyvolává

Kdo je Nikomachos a co udělal?

Je Nikomachos vinen?

Proč lidé soudí Nikomacha, když o případu nic neví?

Proč se text jmenuje Jako za starých časů? Jaké „staré časy“ měl autor na mysli?

Didaktický potenciál textu

Tento text by mohl středoškoláky oslovit, protože je v něm zpracováno téma spravedlnosti. Vycházíme z předpokladu, že se žáci běžně setkávají se situací, kdy je někdo z něčeho obviňován a lidé si k tomu vytvářejí vlastní stanovisko.

Apokryf můžeme využít k vyjasňování pojmu spravedlnost. Žákům například položíme otázku, kdo by měl rozhodovat o vině a trestu Nikomacha. Odpověď na tuto otázku vložil autor do úst Eupatorovi. Nikomachův případ by měl rozhodnout soud a lidé by se měli spolehnout na systém, který si sami zvolili. Mají lidé právo Nikomacha soudit sami? Jistě dojdeme k tomu, že každý z nás má právo na vlastní názor, ten by se ale měl opírat o konkrétní argumenty. O jaké argumenty se opírá Filagoros? Má každý právo mluvit jen o tom,

co slyšel? Touto otázkou se již dostáváme za text a zkoumáme životní zkušenosti žáků a jejich názory.

Povídka by se dala použít jako vynikající ukázka návaznosti apokryfů na soudobou politicko-společenskou situaci. Jak upozornil Peter Steiner ve své eseji, některé souvislosti čtenář dobře odhalí až při důkladném čtení Lidových novin.⁶⁹ Tato povídka byla napsána 3. srpna 1926 a zabývá se tématem spravedlnosti. Čapek reaguje na obvinění generála Radoly Gajdy ze špionáže proti republice, které opoziční strany využily k útokům na stávající vládu.

K tomu, abychom ukázali studentům, jakým způsobem reflektuje Čapek ve svých apokryfech dobové události první republiky, bychom mohli použít dobový tisk, myslím si však, že nám stejnou službu prokáže shrnutí Petra Steinera, které uvádím níže.

Steinerův text bych žákům předložila až po přečtení a prodiskutování povídky. O první republice se často mluví velmi zkresleně, mnoho lidí si toto období představuje jen jako dobu prosperity a vysokého stupně národního sebeuvědomění. Chtěla bych, aby si žáci po přečtení Steinerova textu uvědomili, že tehdejší společnost řešila podobné problémy jako my dnes. Také tisk fungoval prakticky stejně. Informace byly podávány se zřetelem na to, co konkrétní noviny chtěly lidem sdělit. Existoval tisk seriózní a vedle něj logicky i ten neseriózní, který se uchyloval ke spekulacím a události bulvarizoval.

Po přečtení Steinerova shrnutí se nám otevře možnost přejít na tisk současný a zabývat se tak jedním z průřezových témat – mediální výchovou. Jaká média považují studenti za seriózní? Podle jakého hlediska se dá serióznost či neserióznost hodnotit? Která média mají tendenci události zkreslovat a bulvarizovat? Jak si informace ověřovat? Chceme, aby žáci o svém přístupu k získávání informací přemýšleli, aby se naučili informace vyhledávat a srovnávat je i s jinými zdroji.

Následně bychom mohli přejít od samotného textu k realitě dnešní doby, využít současných případů, kauz: Petra Kramného, Jiřího Kajínka, Jany Nagyové, Věry Jourové a tak dále. Naše otázky cílíme tak, abychom opět žáky donutili zamyslet se: Jak o těchto kauzách česká média informovala? Setkal ses ve svém okolí s lidmi, kteří se přikláněli na jednu nebo na druhou stranu? Jaké měli argumenty? Srovnej články v různých médiích. Nad texty žáci kriticky uvažují, zapojují vlastní občanskou zkušenost. Nad povídkou by se tak dalo diskutovat o mediální manipulaci. Pomáháme vytvářet postoje žáků k mediální sféře a výše zmíněným postupem přispějeme k naplnění jednoho z cílů vzdělávací oblasti Člověk a společnost: *„Vedeme žáka k vědomé reflexi vlastního jednání i jednání druhých lidí;*

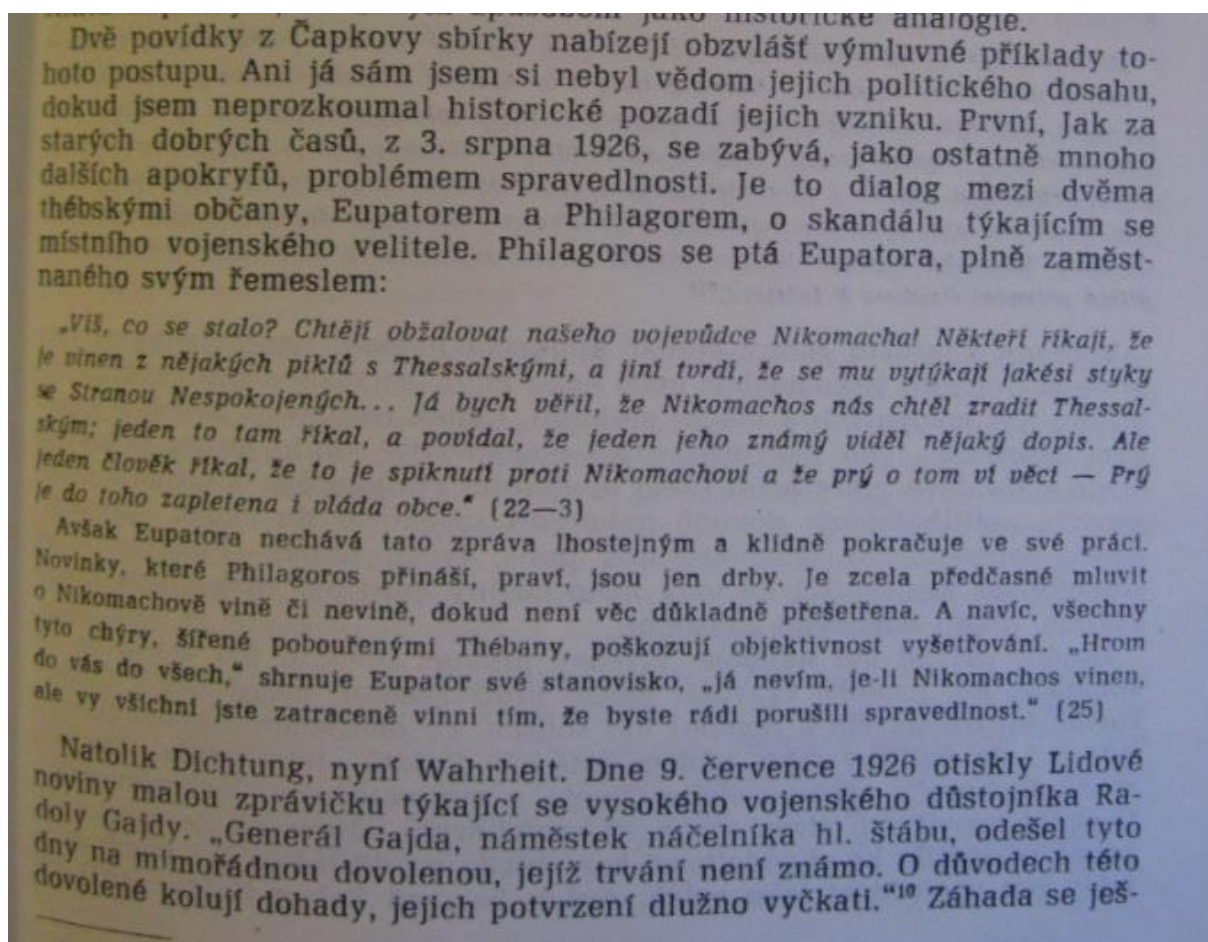
⁶⁹ STEINER, 1990, s. 313

respektování různých systémů hodnot a motivací druhých lidí; odhalování předsudků v posuzování různých lidí, událostí či sociálních jevů a procesů.“⁷⁰

Myslím, že by žákům mohl činit potíže místy poněkud zastaralý jazyk. Čapek s oblibou užívá přechodníky a poměrně dlouhá souvětí s větami vloženými nebo s přístavky. „K Eupatorovi, občanu thébskému a košíkáři, který sedě na dvorku pletl své koše, přiběhl jeho soused Filagoros...“ (ČAPEK, 1945, s. 25.)

Dále je v povídce několik výrazů, kterým žáci jistě nebudou rozumět. Je například nutné vysvětlit pojem agora. V dějepise a základu společenských věd tak můžeme dále mluvit o struktuře řecké polis, kde byla agora shromaždištěm uprostřed starověkého města, kde se odehrával veřejný život. Dalšími problematickými pojmy jsou odkazy na Thessalské a Stranu nespokojených. V tomto případě je nejjednodušší využít k vysvětlení Steinerův text.

STEINER, 1990, s. 313-315:



⁷⁰ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. s. 39.

tě prohloubila, když se veřejnost díky různým indiskrecím dozvěděla, že Gajda je podezřelý ze špionáže pro Sovětský svaz proti Francii. Vzhledem ke krajní delikátnosti případu byla k prošetření těchto obvinění zřízena zvláštní vojenská komise.

Tajemství obklopující Gajdovu aféru bylo pro opoziční strany pohodlnou záminkou k rozpoutání zákeřné kampaně proti koaliční vládě, jež po několik týdnů zaměstnávala tisk. S tajuplnými odkazy na dokumenty, které mají k dispozici, obviňovaly vládu z komplotu proti Gajdovi pro jeho politické přesvědčení a proklamovaly jeho naprostou nevinu. Krajní pravice, dobře si vědoma generálových promussoliniovských sympatií, také přihodila své polínko do ohně. Byla svolávána veřejná shromáždění proti liberálnímu spiknutí a v Národním shromáždění došlo k slovním potyčkám. V této horké atmosféře Čapkovy Lidové noviny pevně odmítaly komentovat Gajdovu aféru, ačkoli byly za to zesměšňovány ze všech stran. Bylo by chybou, tvrdil deník rozumně, činit předčasné závěry, dokud jsou fakta povětšinou neznámá. Skandál dosáhl svého vrcholu 29. července, kdy vláda promeškala svou vlastní lhůtu k uzavření případu.

Souvislost mezi Čapkovým apokryfem a československou realitou je nabíledni. Vždyť sám jeho název vyzývá ke srovnání. Ale abych učinil tuto paralelu naprosto zřejmou, ocituji několik úryvků z článku Co se děje, který vyšel v Lidových novinách jen tři dny před Čapkovým apokryfem:

kryfem:

„Včera večer žádal ministr nár. obrany gen. Syrový novináře, aby o věci Gajdově v zájmu vojenském nepsali... Národní listy této žádosti ministra nedbaly, naopak večera svým večerníkem rozšířily své štvance o Gajdovi takovým způsobem, že výbor koaličních stran... vydal projev, v němž se žádá, aby diskuse o této věci v novinách se vedla kriticky a aby se v ní registrovala fakta. Národní listy, zřejmě inspirované Gajdou, útočí na min. Beneše a vykládají hrůzostrašné historie o domnělém spiknutí proti Gajdovi. Milánský časopis Secolo přinesl včera rozmluvu s Gajdou, která obsahuje přímé přiznání Gajdovo k fašismu.“¹¹

V tomto kontextu žádný čtenář apokryfu nemohl nepostřehnout, kdo je ve skutečnosti Nikomachos nebo koho míní lehce zahalené narážky na Stranu Nespokojených a vládní spiknutí. Čapek psal svoji povídku s jasným záměrem. Jeho kvazihistorické podobenství hájilo pozici Lidových novin v Gajdově aféře proti všem moderním Philagorům, kteří se z omezených, politikářských důvodů pokoušeli zasahovat do chodu spravedlnosti. Samosprávná, demokratická polis, tvrdil Čapek—Eupator, musí respektovat justici. Otázka viny nebo nevinu musí být rozhodnuta podle zákona, nikoli davovými emocemi.

Gajdův případ byl nakonec vyřešen právně. Generál byl usvědčen ze špionáže, ale protože vyzvídal pouze proti Francii, nespáchal v Československu trestní čin a nemohl být souzen. Po degradaci a penzionování vstoupil do politiky jako vůdce českých fašistů. Jeho aféra ilustruje zvláštní chorobu společenského života v meziválečném Československu. Chování opozičních stran rozhodně zasluhovalo odsouzení. Ze sobeckých zájmů se snížily ke skandalizaci bez ohledu na důsledky, jež jejich akce měly pro společnost jako celek. Avšak kampaň kolem Gajdy, rád bych

zdůraznil, nebyla izolovaným incidentem. Československo bylo mladým státem bez tradice samosprávy. Vědomí pospolitosti se ještě nepřetvořilo v občanské uvědomění. Mezitím byla veřejnost až příliš často vzrušována trpkými rozmíškami zájmových skupin a stran, dychtivých prosadit své dílčí zájmy za každou cenu. Neustálé hašteření, svévolné očerňování protivníků, podezíravost vůči zvoleným představitelům a podobné jevy otravovaly ovzduší nově vzniklé republiky.

Smrt Archimédova

Předměty, ve kterých se dá text využít

Český jazyk a literatura, matematika a její aplikace, fyzika, dějepis, občanský a společenskovědní základ

Anotace

Povídka nabízí jiný úhel pohledu na konec slavného Řeka. Naznačuje vysvětlení, že jeho smrt zapříčinilo odmítnutí přidat se na stranu vítězných Římanů. Archimedes si místo kolaborace s nepřítelem vybírá trvalejší hodnoty. Povídka byla napsána roku 1938 a její spojitost s dobovatelským úsilím Německa je naprosto zřejmá.

Velká myšlenka

Věda by neměla být ve službách násilí a válek.

Světovláda je pomíjivá. To, co skutečně přetrvává, jsou plody rozumu a vědy.

Člověk má právo vlastní volby.

To, co dělá národ národem, není velikost jeho území.

Otázky, které text vyvolává

Je povídka pravdivá?

Proč lidé touží ovládnout svět?

Proč chtějí mít Římané velikou říši?

Co znamená výrok „Ergo nám Syrakusy náležejí.“? (ČAPEK, 1945, s. 59.)

Didaktický potenciál textu

Tento apokryf by mohl žáky oslovovat i dnes, protože zpracovává téma lačnosti po moci, které je ve světě stále živé. Čapek si navíc pro svůj apokryf vybral postavu Archiméda, se kterým se žáci během studia setkávají jak ve fyzice, tak v matematice.

Povídka se dá využít jak k prvoplánové prezentaci osobnosti Archiméda a jeho přínosu na poli fyziky a matematiky, tak k oživení dějepisného učiva. Pokud budou žáci znát historické souvislosti, pomůže jim to lépe příběh pochopit a porozumět jednání postav. V dějepise tak můžeme využít historických zmínek v textu a zopakovat si dobytí Syrakus Římany. Proč k němu došlo? Kdy a za jakých okolností?

Nad touto povídkou se žáky uvažujeme o tom, proč si Čapek vybral postavu Archiméda a jak s jejím příběhem nakládá. Jak se posunulo vyznění příběhu o Archimédově smrti oproti původní verzi, kterou autor zmiňuje v úvodu své povídky?

V textu se objevuje zajímavý citát: „*Síla, která působí, se tím váže. Čím budete silnější, tím více svých sil na to spotřebuje. A jednou přijde chvíle -*“ (ČAPEK, 1945, s. 60.) Čím je citát zajímavý? Jakého příměru zde autor používá? Čapkovi se povedlo dát původně fyzikálnímu zákonu úplně jiný filozofický rozměr. Na principu fyzikální poučky naznačil, že Římané budou jednou tak velkým státem, že už nebudou mít vojenské prostředky na to, aby svůj stát udrželi. Dokázali by žáci najít v textu jiný takový příklad? Mám na mysli výrok: „*Když nakreslím malý kruh nebo velký kruh, je to pořád jenom kruh. Zásady jsou hranice, - nikdy nebudete bez hranic, Lucie. Myslíš, že velký kruh je dokonalejší než malý kruh? Myslíš, že jsi větší geometr, když nakreslíš větší kruh?*“ (ČAPEK, 1945, s. 59.)

Těchto citátů bychom mohli využít k rozvoji kreativního psaní a vybídnout studenty, aby se také pokusili podobně přepracovat nějakou fyzikální nebo matematickou poučku. Aby to mohli žáci udělat, musíme s nimi nejdříve rozebrat, na jakém principu Čapek vybrané poučky přepracoval.

Při práci s výše zmíněnou citací o síle, můžeme překročit hranice textu a upozornit na mnohé historické příklady známé z hodin dějepisu. V historii se vzestup a následný pád velkých impérií neustále opakuje – ať už šlo o impérium Alexandra Makedonského, říši Římanů, Svatou říši římskou nebo v novějších dějinách říši Turků, Němců nebo Sovětský svaz. Můžeme s žáky uvažovat o tom, proč tyto velké říše zanikly. Těmito úvahami přispíváme k naplnění cíle ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost: „*Vedeme žáka k chápání současnosti v kontextu minulosti a budoucnosti, k vnímání společenské skutečnosti v*

minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích.“⁷¹

Ráda bych, aby žáci po důkladném rozboru povídky přišli na to, že Čapek vlastně nepíše o Římanech, ale o své současnosti. Nejlépe to vystihuje následující tvrzení: „*Ve smrti Archimédově podal Čapek v symbolické konfrontaci představitelů tábora fašistického a demokratického rozbor i předpověď světového vývoje, ovládnutí Evropy nacismem i jeho porážky včetně motivace všech budoucích agresí.*“⁷² Samozřejmě bychom ho mohli žákům předložit k přečtení a následně ho s nimi rozebrat, považují však za mnohem užitečnější, když si takový závěr žáci udělají sami. Proto volíme otázky tak, abychom žákům umožnili text co nejlépe pochopit.

Proč chtějí být Římané pány světa? Jaké argumenty Lucius uvádí? Jak se k jeho nabídce staví Archimédes? Jaké to má pro něj důsledky? Archimédes odmítá s Římany kolaborovat, za což podle autora zaplatil vlastním životem. Archimédes se tváří v tvář nepříteli odmítá podrobit a zradit své krajany. Pomocí tohoto literárního příkladu „*Vedeme žáka k posilování respektu k základním principům demokracie.*“ Jde opět o jeden z cílů vzdělávací oblasti Člověk a společnost.⁷³

Chtěla bych, aby si žáci uvědomili, že se v případě těchto dvou postav jedná o konflikt dobytčivosti s moudrostí. Kým je setník Lucius a kým Archimédes? Jaké hodnoty reprezentují? Komu dává autor za pravdu? Žáci mohou z povídky vyčíst, jakým hodnotám dával ústy Archimédovými autor přednost. Dokážou najít v textu konkrétní místo, kde se o tom mluví? „*Hm, světovláda, děl Archimedes zahloubaně. Nesmíš se zlobit, ale já tady mám něco důležitějšího. Víš, něco trvalého. Něco, co tu opravdu zůstane.*“ (ČAPEK, 1945, s. 61.) Je tedy zřejmé, že autor dává přednost vědě, pokladům ducha před mocí a pomíjivostí vládců. Mohli bychom jít i za text a ptát se žáků na jejich vlastní žebříček hodnot, a tak rozvíjet jejich sebeuvědomění.

Všimnou si žáci, kdy byla povídka napsána? Co se v roce 1938 v Evropě odehrávalo? Čapek napsal tento text 17. 4. 1938, krátce po březnovém anšlusu Rakouska. Není bez zajímavosti, že tento apokryf byl jeho posledním. Jaké paralely s dobytčivým úsilím Třetí říše by se daly v textu dohledat?

⁷¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. s. 41.

⁷² *Československý časopis historický*. 1967, roč. 15 (datum vydání výtisku 2.1967, s. 86. Poznámka pod čarou.)

⁷³ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. s. 40.

Text má zajímavý konec: „*Později byla vydána zpráva, že učený Archimédes přišel o život náhodou.*“ (ČAPEK, 1945, s. 61.) Proč asi autor tento konec zvolil? Jaké má vyznění? Osobně mi tato strohá poznámka na závěr připomíná mediální manipulaci a zastírání skutečných událostí v dobách útlaku. Velmi by mě zajímalo, jak budou tento konec vnímat žáci.

Nemyslím si, že by tento text mohl v nějakém směru činit potíže. Přejde mi době přístupný, ani z hlediska jazyka není příliš náročný. Objevuje se zde jen jeden výrok, kterému by žáci nemuseli rozumět: „*Na příklad jsme dobyli vašich Syrakus. Ergo nám Syrakusy náležejí.*“ (ČAPEK, 1945, s. 61.) Rozumí žáci slovu „ergo“? Znají třeba jiný výrok, kde se „ergo“ také objevuje? Mám na mysli slavnou Descartovu větu: „Cogito ergo sum. – Myslím, tedy jsem.“

Svatá noc

Předměty, ve kterých se dá text využít

Český jazyk a literatura, občanský a společenský základ

Anotace

Paní Dinah se hádá se svým mužem, protože nechal přespat v jejich chlévě těhotnou ženu s manželem. Ačkoli zpočátku hodně lamentuje, nakonec je to ona, která pomůže rodičce, když je to potřeba. Tato povídka zobrazuje narození Ježíše jako úplně obyčejné zrození.

Velká myšlenka

V každém z nás je něco dobrého.

Lidé se často zbytečně ohlížejí na to, co něčemu řeknou druzí.

Otázky, které text vyvolává

Proč se text jmenuje Svatá noc?

Proč paní Dinah tolik nadává manželovi, když je to nakonec ona, kdo těhotné ženě pomáhá?

Kdo jsou Šimonovi, na které se paní Dinah stále odvolává?

Didaktický potenciál textu

Text zobrazuje příběh Kristova narození z pohledu lidí, kteří poskytli Josefovi a Marii přístřešek. Čapek nám nabízí zcela jiný pohled na Svatou noc. Navíc toto vtipné vyprávění

může podle mého názoru žáky zaujmout už samotnou formou. Jde o dva krátké texty, prvním je dialog postarších manželů, kdy nám text podává nadosobní vypravěč a tím druhým pak vyprávění v subjektivizované er-formě, kdy vnímáme příběh skrze postavu Isachara. Využijeme této kompozice k prozkoumání druhů vypravěčů. Ptáme se proto žáků, proč si autor vybírá právě tuto formu vyprávění. Jakého účinku tím u čtenáře dosahuje? Autor nám umožňuje nejdříve nahlédnout do nitra obou postav. S jeho pomocí máme možnost pozorovat, co si myslí a jak hádku prožívají. Ve druhé polovině už sledujeme děj jen prostřednictvím Isachara. Tak můžeme pozorovat, co si myslí a teprve jeho prostřednictvím se dozvídáme, co se děje.

Apokryf by mohl žáky zaujmout také proto, že věrně zobrazuje partnerský konflikt, se kterým se jistě každý z nich setkal.

Nabízí se mnoho možností, jak s povídkou pracovat. Můžeme dát žákům přečíst text bez názvu a zkoumat, jestli sami přijdou na to, o čem pojednává. Indicií, je tu poměrně hodně – nocování těhotné ženy a jejího muže v chlévě, zmiňované město Betlém, tesařské povolání neznámého muže a fakt, že se jmenuje Josef, v závěru pak hvězda, jež se objeví na nebi. Připomíná tento text žákům nějaký jiný příběh?

Oproti tomu se nabízí možnost dát jim pouze nadpis a domýšlet, o čem text asi bude. Co je to Svatá noc? Kdy se odehrává? Koho se týká? Tyto otázky směřují na znalosti žáků před samotným čtením. Je důležité srovnat žákovská očekávání a jejich odpovědi s Čapkovým příběhem a vyhodnotit, v čem se od sebe lišily.

Domnívám se, že příběh Kristova narození je čtenářům dobře známý. Tento příběh se často zpracovává již na základních školách v rámci různých besídek, kdy žáci hrají jednotlivé postavy a zpívají koledy. V některých městech se pak podobné scény hrávají o předvánočních nedělích přímo u vánočního stromečku. Toto téma bylo také několikrát zpracováno v hraném nebo animovaném filmu. Jiří Krejčík natočil dokonce v roce 2001 podle apokryfu Svatá noc stejnojmenný krátkometrážní film. Pokud se nám nahrávku podaří sehnat, můžeme toho využít a srovnat text s jeho adaptací.

O Kristově narození a dětství se dozvídáme v evangeliu Matoušově a Lukášově a některých apokryfních textech. Po přečtení a prodiskutování Svaté noci, můžeme povídku srovnat s biblickými pretexty, které uvádím níže. Je zřejmé, že biblické texty se o detailech Kristova narození příliš nezmiňují. Jak s biblickým textem Čapek nakládá? Které informace si vybírá pro svoji povídku? Jaké vyznění má slavná scéna v Bibli a jaké v Čapkově povídce?

Nabízí se samozřejmě i opačný postup, kdy nejdříve čteme se žáky úryvky z Bible a následně Čapkovu povídku. Tento postup by se hodil pro ukázkou toho, jak funguje

apokryfičnost. Ptáme se žáků, v čem Čapkův fiktivní text ten biblický doplňuje. Které informace jsou nové? Zjišťujeme, jak autor posouvá vyznění celé scény. Zajímavé také je, komu Čapek dává ve svém apokryfu slovo. Najdeme v Bibli postavy Dinah a Isachara? Díky tomuto srovnání ukazujeme, jaké má autor možnosti, jak si dovolí v rámci tématu Kristova narození fabulovat, jak může tentýž příběh vyznívat úplně jinak, pokud se na něj díváme z odlišné perspektivy. To je vlastně podstatou všech Čapkových apokryfů.

Tímto způsobem se dá při probírání učiva o Bibli propojit český jazyk a literatura s občanským a společenskovedním základem. Všimnou si žáci také data, kdy byl apokryf otištěn? Text vyšel v Lidových novinách 25. 12. 1930. Dvacátý pátý prosinec je podle křesťanů den Kristova narození. Při odhalení těchto souvislostí si žáci mohou opět uvědomit návaznost apokryfů na aktuální dění.

Čapek v této povídce předvedl mistrnou ukázkou nepřímé charakteristiky hlavních postav. Toho samozřejmě při svém dotazování využijeme. Jaké vlastnosti má paní Dinah a jaké její manžel? Můžeme je označit za kladné nebo záporné postavy? Paní Dinah je hádavá starší dáma, která však neváhá a pomůže, když je to opravdu nutné. Dá se upozornit zejména na její sebestřednost. Její muž se naopak zdá velmi dobrosrdečný, pomáhá potřebným, ale za svými názory si nestojí, v rozhodující chvíli si radši zacpe uši a dělá, že spí, je ochoten nechat své chráněnce vyhodit, jen aby měl doma klid. Dominujícími vlastnostmi Isachara jsou pohodlnost, nestálost postojů a slabošství.

Co všechno vyčítá paní Dinah svému muži? Podle ní její muž nedbá na své společenské postavení a bere si do domu kdekoho. Ze stejného důvodu mu vyčítá lehkomyšlnost a hloupost. Vytýká mu, že se nechá ovlivnit mladší ženou a že je ke své vlastní manželce neohleduplný.

Žákům bychom mohli zadat úlohu, aby vytvořili co nejuvýstižnější přímou charakteristiku paní Dinah a dále dvě přímé charakteristiky Isachara – jednu z pohledu jeho ženy a druhou z pohledu čtenáře. Zde by se dalo jít za text a vytvořit se žáky charakteristiku sebe sama. Jaké vlastnosti na sobě oceňujete? Myslíte si, že je vaše okolí vnímá a docení? Jaké vaše vlastnosti by mohlo okolí vnímat záporně? Umožňujeme tak žákům přemýšlet nad vlastní osobností ve vztahu k ostatním lidem.

Tato povídka vhodně reprezentuje autorský styl Karla Čapka. Dvě hlavní postavy jsou vylíčeny velmi živě a jejich dialogy působí uvěřitelně a lidsky. Nechybí ani Čapkův typický humor. Zajímalo by mě, jestli si žáci uvědomí zajímavý humorný prvek, který autor do své povídky vložil. Dává totiž své ženské postavě do úst anachronismy, povzdechy typu: „*Pro Krista Pána*“, „*Jezus Maria*“, „*Panenko Maria*“ (ČAPEK, 1945, s. 88–89), tedy výrazy,

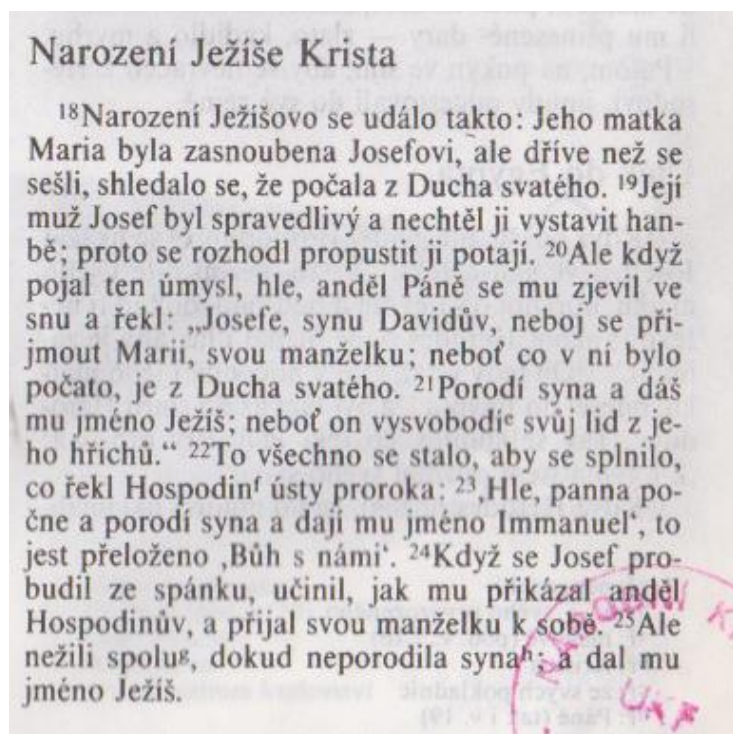
odkazující na Ježíše Krista a Pannu Marii, které se mohly začít užívat až teprve po završení slavných událostí. Tyto výrazy označují postavy, které nejsou jinak v textu zmíněny, i když víme, že se o nich jedná. Co je to anachronismus? Dokážeš nějaký anachronismus v textu vyhledat?

V této povídce se podle mého názoru neobjevuje nic zásadního, co by mohlo činit žákům potíže. Snad jen výskyt některých méně užívaných slov, například „*ošlapek*“ nebo „*klůcky*“ (ČAPEK, 1945, s. 88, 91). Znalost těchto výrazů však nepodmiňuje pochopení celé povídky.

Potíže by mohly nastat, když budou žáci text srovnávat s Bibli, jejíž jazyk je poněkud složitější. V Bibli se objevují mnohé výrazy, které jsou již z dnešního pohledu knižní: například „počít“ místo „otěhotnět“, spojka „neboť“ místo běžnější „protože“, dále tvar slovesa být „to jest“ místo jednoduššího „to je“ a podobně. Celkově větná stavba jazyka Bible je složitější, dominují dlouhá souvětí, přívlastek je často kladen až za podstatné jméno, místo běžnější pozice před podstatným jménem (narození Ježíšovo).

Texty z evangelií

Evangelium podle Matouše⁷⁴



⁷⁴ Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: Český ekumenický překlad. Praha: Česká biblická společnost, 1991, s. 11-12.

Klanění mudrců

2 ¹Když se narodil Ježíš v judském Betlémě za dnů krále Heroda, hle, mudrci^a od východu se objevili v Jeruzalémě a ptali se: ²„Kde je ten právě narozený král Židů? Viděli jsme na východě jeho hvězdu a přišli jsme se mu poklonit.“ ³Když to uslyšel Herodes, znepokojil se a s ním celý Jeruzalém; ⁴svolal proto všechny velekněze a zákoníky lidu a vyptával se jich, kde se má Mesiáš^b narodit. ⁵Oni mu odpověděli: „V judském Betlémě; neboť tak je psáno u proroka:

⁶„A ty Betlémě v zemi judské, zdaleka nejsi nejmenší mezi knížaty judskými, neboť z tebe vyjde vévoda, který bude pastýřem mého lidu, Izraele.“

⁷Tehdy Herodes tajně povolal mudrce a podrobně se jich vyptal na čas, kdy se hvězda ukázala. Potom je poslal do Betléma a řekl: ⁸„Jděte a pátrejte důkladně po tom dítěti; a jakmile je naleznete, oznamte mi, abych se mu i já šel poklonit.“ ⁹Oni krále vyslechli a dali se na cestu.

A hle, hvězda, kterou viděli na východě, šla před nimi, až se zastavila nad místem, kde bylo to dítě. ¹⁰Když spatřili hvězdu, zaradovali se velikou radostí. ¹¹Vešli do domu a uviděli dítě s Marií, jeho matkou; padli na zem, klaněli se mu a obětovali mu přinesené^c dary — zlato, kadidlo a myrhu. ¹²Potom, na pokyn ve snu, aby se nevraceli k Herodovi, jinudy odcestovali do své země.

Narození Ježíšovo

2 ¹Stalo se v oněch dnech, že vyšlo nařízení od císaře Augusta, aby byl po celém světě proveden soupis lidu. ²Tento první majetkový soupis se konal, když Sýrii spravoval Quirinius. ³Všichni se šli dát zapsat, každý do svého města. ⁴Také Josef se vydal z Galileje, z města Nazareta, do Judska, do města Davidova, které se nazývá Betlém, poněvadž byl z domu a rodu Davidova, ⁵aby se dal zapsat s Marií, která mu byla zasnoubena^a a čekala dítě. ⁶Když tam byli, naplnily se dny a přišla její hodina. ⁷Í porodila svého prvorozeného syna, zavinovala jej do plenek a položila do jeslí, protože se pro ně nenašlo místo pod střechem. ⁸A v té krajině byli pastýři pod širým nebem a v noci se střídali v hlídkách u svého stáda. ⁹Náhle při nich stál anděl Páně a sláva Páně se rozzářila kolem nich. Zmocnila se jich veliká bázeň. ¹⁰Anděl jim řekl: „Nebojte se, hle, zvěstuji vám velikou radost, která bude pro všechny lid. ¹¹Dnes se vám narodil

Spasitel, Kristus^b Pán, v městě Davidově. ¹²Toto vám bude znamením: Naleznete děťátko v plenkách, položené do jeslí.“ ¹³A hned tu bylo s andělem množství nebeských zástupů a takto chválili Boha: ¹⁴„Sláva na výsostech Bohu a na zemi pokoj mezi lidmi; Bůh v nich má zalíbení.“

¹⁵Jakmile andělé od nich odešli do nebe, řekli si pastýři: „Pojďme až do Betléma a podívejme se na to, co se tam stalo, jak nám Pán oznámil.“ ¹⁶Spěchali tam a našli Marii a Josefa i to děťátko položené do jeslí. ¹⁷Když je spatřili, pověděli^d, co jim bylo řečeno o tom dítěti. ¹⁸Všichni, kdo to uslyšeli, užasli nad tím, co jim pastýři vyprávěli. ¹⁹Ale Maria to všechno v mysli zachovávala a rozvažovala o tom. ²⁰Pastýři se pak navrátili oslavujice a chválíce Boha za všechno, co slyšeli a viděli, jak jim to bylo řečeno.

O pěti chleběch

Předměty, ve kterých se dá text využít

Český jazyk a literatura, občanský a společenskovední základ

⁷⁵ Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: Český ekumenický překlad. Praha: Česká biblická společnost, 1991, s. 61-62.

Anotace

Monolog pekaře, který si stěžuje sousedovi na Kristův zázrak nasycení zástupů pěti chleby a několika rybami. Při své argumentaci neuznává nároky nikoho jiného, pouze svoje. Nakonec volá po ukřižování Ježíše kvůli křivdě spáchané na pekařích. Apokryf pojednává o střetu vyšších cílů s malými zájmy živnostníka.

Velká myšlenka

Nemáme právo pro své nepatrné osobní cíle znemožňovat naplnění cílů vyšších.

„Kdo chce pomáhat lidem a spasit svět, vždycky narazí na něčí zájem.“ (ČAPEK, 1945, s. 111.)

„Všem se nemůžeš zavděčit.“ (ČAPEK, 1945, s. 111.)

Otázky, které text vyvolává

O čem byl rozhovor, na který apokryf navazuje?

O kom mluví člověk v úvodu?

S kým si pekař povídá?

Proč vlastně pekař Krista nenásleduje?

Didaktický potenciál textu

I u tohoto apokryfu můžeme využít názvu „O pěti chlebích“ k evokaci. O čem text asi bude? Zná některý ze žáků biblický příběh Ježíšova nasycení zástupů?

Žákům je možné zadat úkol zkoumající charakteristiku hlavní postavy: V povídce vystupuje velmi výrazná postava pekaře. Jak bys ho charakterizoval? Jaké vlastnosti má? Opírej svá tvrzení o konkrétní důkazy v textu. Při tomto zadání učíme žáky pozorně číst a argumentovat. Zkoumáme s nimi, jak autor své postavy zobrazuje, jak je charakterizuje a tím, že s nimi jednáme postav rozebíráme, je také nepřímou učíme o lidech a jejich chování.

Pekař je pokrytecký, líbí se mu Kristovo učení, ale jen si hledá výmluvy, proč ho nemůže následovat. Moralizuje ostatní: „... *povídám svému bratranci, ty troubo, mohl by ses stydět; (...) kdybys raději rozdal chudým všechno, co máš, opustil ženu i děti a šel za ním.*“ (ČAPEK, 1945, s. 110.) Pomlouvá všechna ostatní povolání kromě toho svého: „(*...*) *to přece každý vidí, že ranhojiči jsou žabaři a ti římští nejsou o nic lepší.*“ (ČAPEK, 1945, s. 110.) Pekař je také sobeckým živnostníkem: „*Říkám vám, nekalá soutěž je to, a mělo by se mu to zatrhnout.*“ (ČAPEK, 1945, s. 113.) Když shledá na druhém chybu, dovede být škodolibý: „*Prý na jiném místě nasytil čtyři tisíce žen a dětí sedmi chleby a několika rybičkami, ale tam*

sebrali jenom čtyři koše drobtů; taky mu už asi ten jeho podnik tak dobře nejde.“ (ČAPEK, 1945, s. 114.) Je našťvaný a vztahovačný, motivaci Kristova jednání dezinterpretuje: „(...) nás pekaře zničí nadobro. A já vám tadyhle říkám, že to dělá jen z nepřátelství k nám pekařům.“ (ČAPEK, 1945, s. 114.) Nejen, že neuznává nároky ostatních, ale ještě je pomlouvá a povyšuje se nad ně: „Obchodníci s rybami sic taky křičí, ale to víte, ti nevědí, co za své ryby chtějí; to dávno není tak poctivá živnost jako pekařský stav.“ (ČAPEK, 1945, s. 114.) A až na samém závěru se dozvíme, že je vlastně starým bezdětným vdovcem, takže je hamižný naprosto zbytečně: „Koukejte se, sousede: já jsem jednou starý člověk a jsem na světě sám; nemám ženu ani děti, tak copak já potřebuju.“ (ČAPEK, 1945, s. 114.)

Čapek v této postavě mistrně charakterizuje sobeckého živnostníka, který myslí jenom na sebe a není schopen vnímat druhé a než by se omezil, radši nechá jiného špatně skončit. Dala by se postava pekaře charakterizovat jednoslovně? Jaká vlastnost u ní převažuje? Osobně bych se přikláněla k sobectví nebo pokrytectví.

Zajímavé je, že si pekař na některých místech protirečí. Dokážou žáci tato místa vyhledat? Zajímavá je také otázka, co to o pekaři vypovídá. Ukazuje se, že pekař jinak k věci přistupuje v případě ostatních a jinak, pokud jde o něj. Není tedy člověkem pevného charakteru a zásad.

Pokud bychom se chtěli podrobněji zabývat Novým zákonem, mohli bychom s žáky vyhledat v apokryfu všechny zmínky o Kristových výročí a skutcích a ty potom dohledat v Bibli. Všechny níže zmíněné odkazy jistě přispějí k tomu, že žáci lépe porozumí některým odkazům na Bibli, které nás v životě obklopují. Například vzkříšení Lazara je velmi oblíbeným motivem. Často se o někom říká, že je lazar, nebo leží jako lazar. Ve svém řešení níže uvádím jenom příklady možných odpovědí, náměty, jak s Bibli pracovat, by totiž vydaly na samostatnou diplomovou práci.

„Rozdej všechno, co máš, řekl, a následuj mě.“ (ČAPEK, 1945, s. 109.)

Tento výrok najdeme například v Evangeliiu podle Matouše v oddíle Následování⁷⁶, a pak zejména v oddíle O majetku, tam se také nachází slavná věta „Snáze projde velbloud uchem jehly než bohatý do božího království.“⁷⁷

⁷⁶ *Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: Český ekumenický překlad.* Praha: Česká biblická společnost, 1991, s. 27.

⁷⁷ Tamtéž, s. 29

„Miluj bližního svého (...).“ (ČAPEK, 1945, s. 109.)

Toto známé přikázání najdeme například v Evangelii podle Matouše, v oddíle Největší přikázání: *„Miluj Hospodina, Boha svého, celým svým srdcem, celou svou duší a celou svou myslí. ‘ To je největší a první přikázání. Druhé je mu podobné: ‚Miluj svého bližního jako sám sebe. ‘ Na těch dvou přikázáních spočívá celý Zákon i Proroci. ‘‘⁷⁸*

„Pomáhej chudým a odpouštěj těm, kdo ti ubližují.“ (ČAPEK, 1945, s. 109.)

O tomto výroku se mluví v oddíle O odpouštění v Evangelii podle Marka.⁷⁹

„A to, že léčí nemocné a posedlé, to bych mu taky nevytýkal.“ (ČAPEK, 1945, s. 110.)

Tento motiv je v Novém zákoně zmiňován na mnoha místech, například Evangelium podle Matouše Uzdravení dvou slepců, Uzdravení němého,⁸⁰ Uzdravování u Galilejského moře,⁸¹ Uzdravení posedlého chlapce,⁸² Uzdravení slepých u Jericha.⁸³ V Evangelii podle Marka pak najdeme Uzdravení slepého Bertimea.⁸⁴ Uzdravování nemocných je popsáno ve všech čtyřech Evangelích.

„Říkám, uzdravovat může a třeba i mrtvé at’ křísí; ale to s těmi pěti chleby neměl dělat.“
(ČAPEK, 1945, s. 111.)

Křísení mrtvých najdeme například v Evangelii podle Matouše ve Vzkříšení dcery Jairovy,⁸⁵ nebo v Evangelii podle Jana v oddíle Vzkříšení Lazara.⁸⁶

„Prý na jiném místě nasýtil čtyři tisíce mužů kromě žen a dětí sedmi chleby a několika rybičkami, ale tam sebrali jenom čtyři koše drobtů.“ (ČAPEK, 1945, s. 114.)

O tom se mluví v Evangelii podle Matouše⁸⁷ a v Evangelii podle Marka.⁸⁸

„Rozumí se, podali jsme na něj stížnost k Ananiášovi i k místodržícímu.“ (ČAPEK, 1945, s. 115.)

⁷⁸ Tamtéž, s. 33

⁷⁹ Tamtéž, s. 28

⁸⁰ Tamtéž, s. 19

⁸¹ Tamtéž, s. 26

⁸² Tamtéž, s. 27

⁸³ Tamtéž, s. 30

⁸⁴ Tamtéž, s. 52

⁸⁵ Tamtéž, s. 19

⁸⁶ Tamtéž, s. 102

⁸⁷ Tamtéž, s. 26

⁸⁸ Tamtéž, s. 48

O Ananiášovi se mluví v Evangeliiu podle Jana, v oddíle Zatčení.⁸⁹

„Vy mě znáte, sousede; jsem mírný člověk a nehledám s nikým rozbroje; ale kdyby on přišel do Jerusalema, postavím se na ulici a budu volat: Ukřižujte ho! Ukřižujte ho!“
(ČAPEK, 1945, s. 115.)

O tom je řeč v Evangeliiích podle Matouše, podle Marka a podle Jana, zde se oddíl shodně jmenuje Ježíš před Pilátem⁹⁰, v Evangeliiu podle Lukáše se tento oddíl nazývá Ježíš před Pilátem a Herodem⁹¹.

Problém by při práci s tímto apokryfem mohl žákům dělat zastaralý biblický jazyk, který se objevuje v rafinovaně zakomponovaném úryvku z Bible. V textu je užit například genitiv místo dnes běžně užívaného akuzativu (nakoupit sobě pokrmů, nemáme ničeho než pěti chlebů). Rovněž se zde vyskytují některé archaické tvary podstatných jmen (učedníků) a hojně jsou zastoupeny tvary přechodníku minulého (rozkázav, vzav). Přesto text není nesrozumitelný a žáci mu jistě s trochou snahy porozumí.

V textu se objevují některá nepříliš často užívaná slova a frazémy (krvotok, roucho, felčar, fušerství, vem to nešť). Výskytu těchto slov můžeme využít k procvičení učiva o slovní zásobě a ptát se, z jaké oblasti slovní zásoby tato slova pocházejí. Jedná se o slova spisovná, nebo nespisovná? Z jakého důvodu jich autor užívá?

Romeo a Julie

Předměty, ve kterých se dá text využít

Český jazyk a literatura, občanský a společenskovední základ, dějepis

Anotace

Mladý anglický šlechtic Oliver Mendeville se vrací z Itálie do Anglie, a protože ho na cestě stihne déšť, přijme pozvání a přečká bouři u otce Ipolita. Řeč se dostane na město Verona, které Angličan nazývá městem Juliiným. Při rozhovoru s knězem se dovídá, jak slavný příběh Romea a Julie doopravdy skončil. Julie nezemřela, ale přišla k rozumu a provdala se za hraběte Parida, se kterým žila šťastně a vychovala osm dětí, zatímco Romeo prožil „tuze romantickou historii“ s někým úplně jiným. Ukazuje se, že slavný tragický příběh obou

⁸⁹ Tamtéž, s. 109

⁹⁰ Tamtéž, s. 109

⁹¹ Tamtéž, s. 88

milenců má jakési reálné jádro, skutečnost však byla v podání Shakespeara překroucena a upravena. Toto všední završení slavného příběhu se mladému šlechtici příliš nelíbí.

Velká myšlenka

Tragické události v nás vzbuzují intenzivnější prožitek než události poklidného života.

Skutečnost může být mnohdy překroucená, měli bychom si informace ověřovat.

Cizinci mnohdy vnímají naši historii velmi zkresleně. Můžou však zvnějšku vidět i souvislosti, které my si neuvědomujeme.

Otázky, které text vyvolává

Kdo je sir Oliver? Jde o skutečnou postavu?

Proč sir Oliver tolik trvá na Shakespearově verzi příběhu?

Co to znamená, když mnich řekne, aby se mu příchozí tolik neklaněl, protože je jenom Františkán?

Didaktický potenciál textu

Domnívám se, že žáci příběh Romea a Julie dobře znají. Většina z nich nejspíš Shakespearovu hru celou nečetla, ale jistě znají důležité úryvky a zejména zápletku a konec tohoto dramatu.

V povídce se objevuje jedna důležitá otázka, kterou bychom mohli použít k evokaci: „Co je to veliká láska?“ (ČAPEK, 1945, s. 232.) Tuto otázku si pokládá otec Ipolito. Každý žák by si na ni mohl nejprve pro sebe zkusit odpovědět, a pokud budou žáci chtít sdělit svůj názor ostatním, mohli bychom následně odpovědi zapsat například do myšlenkové mapy.

Při čtení žáci konfrontují svoje představy s těmi, které autor vložil do úst siru Oliverovi a otci Ipolitovi. Co je to veliká láska pro sira Olivera a co pro otce Ipolita? Jejich odpovědi se diametrálně liší – podle Olivera je veliká láska dojemná a tragická, zatímco podle otce Ipolita jde spíše o lásku klidnou, věrnou, obdařenou dětmi. Jak tyto odpovědi souvisí s tím, co víme o těchto dvou postavách? Žáci by se měli dostat k tomu, že sir Oliver je mladík, šlechtic, pro kterého je dobrodružství a láska zřejmě na prvním místě. Oceňuje velikost citu, který vede zamilované až k tragické smrti, než aby si připustili život bez toho druhého. Oproti němu je otec Ipolito starý muž, navíc kněz, který lásku vnímá skrze manželství, skrze rodinu. „*Veliká láska? Já myslím, že to je, když dva lidé se dovedou snášet po celý život... oddané a věrně... Julie byla vzácná paní, drahý pane. Vychovala osm dětí a dosloužila svému manželovi až do smrti.*“ (ČAPEK, 1945, s. 232.)

U samotného příběhu můžeme zůstat a zabrousit do literární teorie. Jakým žánrem je Shakespearovo dílo *Romeo a Julie*? Do jakého žánru by spadal příběh odvyprávěný otcem Ipolitem? Ten by zněl asi takto: Julie se v mládí bláznivě zamilovala do charismatického Romea, a protože jí rodiče v lásce bránili, dokonce se trochu přiotrávila, dostala však rozum a nakonec se šťastně provdala za hraběte Parida, s nímž měla osm dětí a dosloužila mu až do smrti.

Pokud žáci budou mít s uvedením některého žánru problém, můžeme jim nejprve modelovat, jak by se dalo nad textem uvažovat: Mohlo by se jednat například o moderní pohádku? Necháme žáky argumentovat a na jejich odpovědi reagujeme. V tomto případě o moderní pohádku nejde, protože zde chybí výrazný konflikt dobra se zlem. Jaké prvky má vyprávění s pohádkou společné? Jak bychom ho museli upravit, aby se o pohádku jednalo?

V tomto duchu uvažujeme i nad jinými žánry, myslím si, že by příběh podle otce Ipolita měl velmi blízko k idyle, nebo k románům červené knihovny.

Žákům bychom také mohli položit otázku, který z obou příběhů upřednostňují. Vyberou si raději šťastný konec? Dovedou svůj výběr zdůvodnit? Pokud si spíše vyberou Shakespearovu verzi, bylo by dobré společně se zamyslet nad následující otázkou: Čím to je, že nás tragické příběhy dojmají o tolik víc než příběhy s dobrým koncem? Je to snad tím, že je ten dobrý konec příliš všední? Tato otázka směřuje už mimo literaturu, zkoumá pocity žáků a jejich estetické preference.

Čapkova apokryfního zpracování příběhu *Romea a Julie* bychom mohli využít a zabývat se slavnými adaptacemi této divadelní hry. Znají žáci některé? Dokážou je vyhledat? Nabízí se například balet Sergeje Prokofjeva nebo opera Charlese Gounoda. Na Broadwayi a později po celém světě se hrál slavný muzikál *West Side Story*, hudbu mu napsal Leonard Bernstein a slova Stephen Sondheim.

Pokud bychom chtěli překročit hranice tohoto textu, mohli bychom prozkoumat čtenářské zkušenosti žáků. Jaký námět zpracovává *Romeo a Julie*? Dostáváme se k tomu, že jde o příběh tragické lásky. Která díla zpracovávající téma tragické lásky žáci četli? Součástí doporučené četby často bývá například *Petr a Lucie* Romaina Rollanda, nebo Otčenášková novela *Romeo, Julie a tma*, na střední škole se pak také probírá příběh Tristana a Izoldy, Puškinův *Evžen Oněgin*, Goetheho *Utrpení mladého Werthera*, Sienkiewiczův román *Quo vadis*, Pasternakův román *Doktor Živago*, Velký Gatsby Scota Fitzgeralda, román Emily Bronteové *Na větrné hůrce* nebo Tolstého *Anna Karenina*. Všechna tato slavná díla se dočkala i svých filmových či divadelních adaptací. Žáci sice většinou nečetli Legátové novelu *Jozova Hanule*, zato však znají její filmovou adaptaci s názvem *Želary*.

Mohli bychom využít dvou zajímavých míst pro rozšíření znalostí o evropských náboženstvích a řádech. Co například znamená následující úryvek? Co znamená, když otec Ipolito říká, že je jenom františkán?

„Sir Oliver se podivil, když mu molto reverendo parocco vyšel na chodbě v ústrety: tak maličkého pátera ještě neviděl; když se mu ukláněl, musel se sklonit tak, až se mu nalila do hlavy krev.

„I nechte to,“ řekl farář. „Já jsem jenom františkán, cavaliere.“ (ČAPEK, 1945, s. 225.)

Žáci na internetu vyhledají informace o františkánech a zjistí, že jde o řád založený Františkem z Assisi, který vyžadoval po svých členech chudobu a nepřijímání světských privilegií.⁹² Proto také otec Ipolito odmítá pocty, jež mu mladý šlechtic projevuje.

Díky následujícímu krátkému úryvku bychom zase mohli propojit informace ze základů společenských vět a dějepisu: *„Tak vida, od té doby, co jste se vy, Angličané trhli od svaté římské církve, je vás tu v Itálii habaděj. Chápu, signore. Musí se vám stýskat.“* (ČAPEK, 1945, s. 225–226.) Kdy a proč se Anglie oddělila od svaté římské církve? Jaká církev tehdy vznikla?

Tento úryvek je zajímavý i po estetické stránce. Jak vyznívá a jak na čtenáře působí? Můžeme diskutovat o tom, zda je spíše neutrální, nebo ironický. Čtenáři by si mohli zkusit nahlédnout na text z pozice autora a zkusit odpovědět na otázku, proč asi tuto poznámku autor do své povídky zařadil. Bylo to proto, aby postava působila lidštějším dojmem? Žáci budou mít jistě pochopení pro rýpavého otce Ipolita, který si neodpustí poznámku na úkor člena anglikánské církve.

Můžeme se zeptat, kdy se asi příběh odehrává. Tak zjistíme, jak dovedou žáci usuzovat na základě toho, co čtou, a jak dovedou při svém usuzování využívat znalosti o kontextu. Díky poznámkám v apokryfu můžeme totiž tuto dobu přibližně určit. Církevní schizma, kdy se anglikánská církev oddělila od římskokatolické, proběhlo roku 1534. Hra Romeo a Julie měla premiéru v roce 1595. Oliver Mendeville, viděl tuto hru před nějakým časem na premiéře. Romeo a Julie, v té době již nežijí, starý otec Ipolito uvádí, že ministroval na svatbě Julie a hraběte Parise jako malý chlapec.

V tomto apokryfu jsou také místa, nad nimiž bychom se mohli se žáky pozastavit a pobavit se o společenských a národnostních předsudcích. Tyto otázky už směřují za text: Co si asi myslí otec Ipolito, když svého hosta polituje: *„Chudák, takový mladý a už je to*

⁹² [online]. [cit. 2014-06-06]. Dostupné z: <http://www.frantiskani.cz/#!tab-curriculum>

Angličan!“ (ČAPEK, 1945, s. 226.) Co o něm vypovídá otázka: „*Jsou Inglesi také mladí?*“ (ČAPEK, 1945, s. 228.)

Může toto téma ještě rozvinout a ptát se na osobní zkušenosti žáků: Co si myslíte o Angličanech a co o Italech? Setkali jste se při kontaktu s cizinci s nějakým druhem předsudků vůči Čechům? Jak takové předsudky vznikají?

Cizinec, v tomto případě Angličan, má velmi odlišný náhled na události v Itálii oproti rodilému Italovi. Nechce se verze, kterou vnímal jako správnou, vzdát, ani tváří v tvář svědkovi oněch událostí. Co to o něm vypovídá? Odkud pocházejí informace, o kterých se pře? Můžeme se tak díky textu zamyslet, jakým způsobem přicházíme k informacím, které považujeme za správné.

Myslím si, že by žákům mohlo dělat potíže velké množství italských slov, v závěru pak dvě věty v angličtině. Mohli bychom zkoušet podle kontextu odhadnout, co by neznámá slova mohla znamenat. Tím cvičíme jejich doslovné porozumění a schopnost využít vhodnou strategii pro zjištění významu slov. Předpokládám, že anglické věty „*Thank you so much.*“ a „*Very much, indeed.*“ žákům potíže dělat nebudou. Pro jistotu ještě příkládám vysvětlivky všech těchto pojmů.

Vysvětlivky:⁹³

albergo (ital.) – hostinec, noclehárna

vossignoria reverendissima (ital.) – nejdůstojnější blahorodí

bene (ital.) – dobře

molto reverendo parroco (ital.) – vysoce vážený farář

cavaliere (ital.) – kavalír, rytíř

Scaligerové – také rod della Scala byl šlechtický rod, který vládnul ve Veroně od roku 1263 do roku 1380, Scaligerové byli velmi silní vládcí. Přinesli městu, vyčerpanému sváry a nepřátelstvím mezi rody, mír a velmi je zvelebili.⁹⁴

božský Veronese – Paolo Veronese, vlastním jménem P. Caliari nebo Cagliari (1528–1588), rodák z Verony, italský malíř, klasik dekorativismu, jehož nástěnnými a stropními malbami

⁹³ ČAPEK, Karel. *Apokryfy*. Praha: Dokořán, 2009, s. 15ě-153. ISBN 978-807-3632-564. [online]. [cit. 2014-06-06]. Dostupné z: <http://slovník.seznam.cz/>

⁹⁴ [online]. [cit. 2014-06-06]. Dostupné z: <http://www.campingalsole.it/cs/okoli/verona/>

s tematikou náboženskou, historickou i válečnou jsou vyzdobeny četné dómy a paláce v Benátkách a jinde

gracias (ital.) – díky

crapulone (ital.) – světák, hýřil

sciocco (ital.) – bláhový

assalto assassinatorio (ital.) – vražedné přepadení, výpad

ribaldo (ital.) – ničema, padouch

scusi (ital.) – promiňte

ragazzo (ital.) – kluk

ecco (ital.) – tady, je prosím (při předávání)

komže – církevní oděv ministrantů, bílá zdobená košile

passione senza esempio (ital.) – bezpříkladná vášeň

zecchino (ital.) – zlatý peníz (benátský)

„**Very much indeed.**“ (angl.) – „mnohokrát, skutečně (vskutku)“

3.4 PŘEDSTAVENÍ POJMU APOKRYF

Při práci s apokryfy bych chtěla dosáhnout toho, aby byli žáci schopni ocenit, jakým způsobem s tímto žánrem pracoval Karel Čapek. K tomu je nutné věnovat prostor pro pochopení pojmu apokryf. Tento úkol bych zařadila až na závěr poté, co se žáky některé povídky rozebereme. Nabízí se i možnost nejprve představit pojem apokryf v původním významu, pak se věnovat práci s povídkami a až nakonec shrnout, v čem se Čapkovy apokryfy odlišují.

Je několik způsobů, jak by se dal žákům pojem apokryf přiblížit. Asi nejpodnětnější mi přijde postup, kdy využiji u žáků metody indukce. Pro tento případ bych jim předložila apokryfní text (v příloze číslo 3 uvádím například úryvek z Pseudo-Tomášova evangelia) a chtěla bych po nich, aby tyto příhody z Ježíšova dětství dohledali v Bibli. Žáci zjistí, že se tyto příhody v Bibli nevyskytují. Položili bychom si otázku, proč se v Bibli nevyskytují. Zabývali bychom se tím, co apokryfy přinášejí nového a jak jsou zpracovány. Tak bychom se dostali k zárodku definice apokryfu. Můžeme se ptát například následovně: Proč si myslíte, že tento text není součástí Bible? O čem vypovídá? O co se asi snaží? Jak Kristovo dětství líčí apokryf a jak Bible? Proč asi tento text vznikl? Definicí bychom v závěru žákům předložili a doplnili tak chybějící informace.

Další možností by bylo dát žákům definici apokryfu a až následně si ukázat zpracování Ježíšova dětství v Bibli a ve vybraném apokryfu. Tento postup je daleko jednodušší, využili bychom ho, kdybychom nechtěli původnímu významu pojmu apokryf věnovat tolik času, nebo kdyby nám tato problematika připadala pro naše studenty příliš komplikovaná.

Nabízí se také možnost práce s odborným textem (příloha číslo 4), kdy by žáci získali potřebné informace o pojmu apokryf sami přímo z textu například pomocí metody insert. Tímto postupem podporujeme u žáků čtení s porozuměním. Žáci dostanou text bohatý na informace a sami si z něj vyberou, to podstatné. Samozřejmě je nutné výslednou podobu definice apokryfu se žáky reflektovat a sdělit si, co je skutečně podstatné a žakovské definice zestručnit, popřípadě doplnit.

Poté, co si vyjasníme, jak typický apokryf vypadá, ptáme se, zda jsou takovými apokryfy i Čapkovy texty. Dostaneme se k tomu, že se o apokryfy v původním smyslu slova nejedná. Své otázky směřujeme tak, aby si žáci uvědomili, v čem apokryfičnost jeho textů spočívá. Zajímá nás, čím Čapkovy texty apokryfy připomínají. Chceme, aby žáci přišli na to, že se jedná o nějaké odlišné a doplňující pojetí obecně známých témat, syžetů, postav či textů.⁹⁵

Dále naše tázání směřuje k tomu, jakým způsobem Čapek tato témata zpracovává. V čem se Čapkovy pojetí apokryfů od těch biblických liší? Jak zobrazuje slavné postavy a scény? Jaký umělecký postup využívá? Chceme se dobrat vysvětlení, že slavná témata zpracovává s pomocí nadsázky a humoru, místy užívá až parodické postupy a výrazným uměleckým postupem je mu také odpatetizování slavných postav a scén.

Důležité je rozebrat, jak se autor ke své předloze staví, jak s ní dále pracuje. Chceme, aby žáci pochopili, že vrhá na události jiný úhel pohledu, dává slovo různým vedlejším postavám a slavná scéna tak dostává úplně nové vyznění. Ptáme se například, kdo a jakým způsobem v jeho apokryfech promlouvá a jak se oproti předloze mění vypravěčská perspektiva.

Pokud zvolíme induktivní postup, můžeme žákům na závěr poskytnout kompletní definici apokryfu, kterou uvádím v teoretické části v kapitole s názvem Vysvětlení pojmu apokryf.

⁹⁵ MOCNÁ, 2004, s. 22.

3.5 PŘÍPRAVA HODINY

Pro ověření didaktického potenciálu vybraného apokryfu jsem měla k dispozici jen jednu vyučovací hodinu. Učila jsem na Gymnáziu Na Pražačce ve třetím ročníku. Pro svoji hodinu jsem si proto vybrala text O úpadku doby, který nenavazuje na žádný pretext. Myslím si, že i téma mezigeneračního konfliktu může být studentům třetího ročníku blízké. Při tvorbě některých otázek jsem se opírala o publikaci Josefa Peterky Teorie literatury pro učitele.⁹⁶

Východiska:

- Znalost základních termínů literární teorie.
- Základní povědomí o osobnosti Karla Čapka a jeho díle.
- Čtení s porozuměním a kritické myšlení.
- Předchozí zkušenost žáků s metodou volného psaní.
- Znalost úvahového slohového postupu.
- Schopnost kooperace.

Velká myšlenka:

Mým cílem je, aby se žáci s pomocí uvedených úkolů dobrali velké myšlenky textu: „**V historii se neustále střetává stará generace s generací novou. Nikdy si nemůžou plně porozumět, protože se nacházejí v odlišné životní fázi.**“

Struktura hodiny:

EVOKACE (3–5 minut)

Před samotným čtením dáme žákům možnost trochu si utřídit vlastní myšlenky k tématu, o kterém se v textu mluví. K tomu použijeme metodu volného psaní. Zadáme jim následující otázky a čas na vypracování kolem tří minut.

- Jaká je vaše generace ve srovnání s generací vašich rodičů?

- Vytýkají vám rodiče něco, co sami dělají dle jejich názoru lépe nebo jinak?

Po ukončení psaní vyzveme žáky, aby své myšlenky probrali se sousedem. *(Rozvíjíme jejich schopnost formulovat své názory a prezentovat je před někým jiným. Žáci nejen názory sdílí, ale mají také možnost nechat se inspirovat myšlenkami někoho jiného.)*

⁹⁶ PETERKA, 2006, s. 152-153.

UVĚDOMĚNÍ

1. Po evokační fázi rozdělíme žáky do trojic a vybědíme je, aby si zvolili čtenářské role. V povídce se objevují tři – pračlověk Janeček, paní Janečková a vypravěč. Ve trojicích pak přečtou celou povídku nahlas. Vybrala jsem toto rozdělení na skupiny po třech, aby měl každý možnost se zapojit. *(Metodu hlasitého čtení volím nejen proto, abych u žáků cvičila přednes, ale také proto, aby si s rozdělením rolí lépe uvědomili, jak je povídka vystavěna. Zadání míří na rozvoj čtenářských schopností žáků včetně přednesu, zároveň i jejich schopnost se ve trojici domluvit.)* (10 minut)
2. Po přečtení textu ponecháme rozdělení žáků na skupinky po třech. V této fázi využiji práci ve skupinách, kdy bude každá skupina plnit úkoly samostatně. V rámci jednotlivých skupin budou žáci vypracovávat úkoly společně a zaznamenávat je do připravených pracovních listů. Skupina bude mít na vypracování úkolů 20 minut. Volila jsem toto uspořádání proto, že se tímto způsobem zapojí opravdu každý. *(U všech úkolů se zaměřujeme na schopnost spolupracovat ve skupině a dobrat se společně řešení. Žáci sdílí s ostatními svoje názory a společně vybírají nejlepší řešení. Cvičíme také jejich schopnost formulovat své názory přesně a výstižně. Tato hodina si neklade za cíl vyčerpávat všechny aspekty souhrnné charakteristiky díla, ale směřuje spíše k pochopení myšlenky a smyslu textu.)*

Zadání úkolů:

- 1) Urči námět textu. Znáš ještě jiné zpracování podobného námětu, který se v textu objevuje (nemusí jít pouze o knihu, ale například také o film, divadelní hru...)? *(Zkoumáme schopnost žáků vystihnout, o čem text je. Zároveň rozvíjíme jejich schopnost najít souvislosti mezi námětem textu a jiným uměleckým dílem.)*
- 2) Pomocí 5 adjektiv charakterizuj obě hlavní postavy. *(Tento úkol zkoumá schopnost žáků vyhledat v textu potřebné informace a zobecnit je.)*
- 3) Co o textu vypovídá jeho název? *(Tento úkol upozorňuje na důležitost titulu a umožňuje žákům přemýšlet nad tím, jak daný titul s textem souvisí.)* Vymysli dva jiné názvy, které by text také vystihovaly. *(Žáci mají možnost dostat se do pozice autora a zamyslet se nad tím, čemu by sami dali v případě pojmenování apokryfu přednost. Zároveň také přemýšlejí o funkci titulu a o možnostech, které autor při jeho vymýšlení má a dále uvažují o různých typech titulů.)* V jakém aspektu jsou jiné než ten, který vybral Čapek? *(Žáci jsou znovu nuceni se zamyslet nad tím, co název o*

textu vypovídá a znovu si mají možnost uvědomit, jaké řešení zvolil autor.)

- 4) Pokuste se formulovat alespoň dvě nosné myšlenky textu. *(Tento úkol zkoumá, jaký smysl žáci v textu objevili. Učitelé umožňují uvědomit si, zda žáci vyčtou z textu to samé, co on.)*
- 5) Formulujte jednoduché tvrzení o životě, k němuž dílo provokuje. *(Zde už propojujeme čtenářskou zkušenost s životní zkušeností žáků.)*
- 6) Zůstává dílo živé, nebo už je pouze dokladem své doby a proč? *(Tato konkrétní otázka rozvíjí u žáka jeho esteticko-hodnotící postoj k literárnímu dílu. Je nutné, aby byla tvrzení podpořena argumenty, abychom předešli jen jednoduchému nic neříkajícímu tvrzení typu „líbí se mi/nelíbí se mi“.)*
- 7) Jaké vlastnosti vyčítají příslušníci starší generace generaci nové? Označ v textu. Dokážeš najít co nejstručnější jedno- až dvouslovná pojmenování? Najdi jich alespoň 5. *(Zde opět zkoumáme schopnost žáků vyhledat v textu potřebné informace a zobecnit je. Požadujeme, aby dané pasáže žák v textu vyznačil, abychom si byli jisti, že své tvrzení opírá o konkrétní příklady. Uvádíme jejich přesný počet proto, aby se žák nespokojil jen s prvním nalezeným řešením, ale aby vyhledal více vlastností a ještě více se tak přiblížil k velké myšlence.)*
- 8) V následujícím úryvku je užito slovo „moderní“:

*„Paní Janečkové klesly ruce do klína. ‚Ty,‘ řekla, ‚a kde se v nich ty nesmysly berou?‘
„No, prý je to teď moderní,‘ žmoulal bezzubě staroch.“*

V jakém kontextu ho autor užívá? Jak vnímají manželé modernost? *(Tyto úkoly podporují čtení s porozuměním.)* Co toto slovo znamená pro vás? *(Otázka směřující k osobnímu postoji a hodnotám žáků.)* Pokuste se společně vytvořit definici slova moderní. „moderní.“ *(Tento úkol podporuje schopnost přesně a výstižně se vyjadřovat. Zároveň oživuje znalosti z jiných oblastí. Žák si vybaví, jaké definice zná, a v podobném duchu vytvoří svou vlastní.)*

- 9) Označte v textu úryvek, který vás zaujal. Zdůvodněte, proč vás zaujal. Vyberte také úryvek, který byste vyřadili, a opět zdůvodněte proč. *(Tento úkol pomáhá rozvíjet esteticko-hodnotící postoj žáka k literárnímu dílu. Ten má navíc prostor ocenit kvality textu a upozornit, jaké v něm vidí nedostatky.)*
3. V závěrečné fázi, vyzvu žáky, aby vytvořili tři nové skupiny. V každé nově vzniklé skupině bude pouze jeden člen ze skupin předešlých. Tak smícháme žáky, kteří spolu ještě nepracovali, a vyzveme je, aby si navzájem sdělili, k čemu došli. Upozorníme je, aby věnovali pozornost odlišným odpovědím svých kolegů. Mohou také uvažovat, zda

by souhlasili s tvrzením, které je samotné nenapadlo. Tak dosáhneme toho, že žáci nepřijdou o žádné zajímavé poznatky svých spolužáků. (***Konfrontací s odlišnými názory učíme žáky argumentaci a hlavně toleranci vůči názorům ostatních.***)

Trochu se obávám, že vypracovávání úkolů zabere žákům více času, než plánuji. Pokud by se tak stalo, je možné celou tuto část vypustit. (8 minut)

REFLEXE (2 minuty)

Za domácí úkol napíšou žáci v rámci reflexe úvahu, kde si pro sebe zodpoví následující otázku:

- *V čem to vězí, že se starší generace nemůže s tou mladší shodnout?*

Tak budou mít ještě jednu možnost zamyslet se nad velkou myšlenkou textu a na pozadí tohoto díla dojít ke svému vlastnímu názoru. (***Tímto úkolem si ověřujeme, jak žáci mezigenerační konflikt vnímají, zjistíme, jak o problému uvažují.***)

Myslím si, že by se rozbor této povídky dal zařadit v kterémkoli ročníku střední školy. S menší úpravou, zejména v oblasti terminologie a množství úkolů, by se apokryf dal dobře použít i na druhém stupni školy základní.

Pro svou hodinu jsem vytvořila pracovní listy, kam budou studenti své myšlenky zaznamenávat. Listy si pak od studentů vyberu a jejich odpovědi mi budou sloužit jako zpětná vazba a důkaz o učení.

3.6 REFLEXE VLASTNÍHO VYUČOVÁNÍ

Pro svou vyučovací hodinu jsem měla nelehkou výchozí pozici. Tato hodina byla v dané třídě poslední hodinou češtiny v letošním roce, protože žáci odjíždějí na výtvarný kurz. Klasifikace byla již uzavřená a někteří žáci proto jeví od samého počátku velkou neochotu spolupracovat. Mám pocit, že to poněkud poznamenalo jejich odpovědi na otázky k textu. V některých skupinách žáci vypracovali tyto úkoly velmi dobře a dobře zvládli odpovědět na všechny otázky. V jiných skupinách pak velká část odpovědí chyběla, nebo byly odpovědi velmi stručné.

Již před samotnou hodinou mi paní učitelka, která ve třídě český jazyk učí, doporučila, abych vytvořila smíšené skupinky děvčat a chlapců. Měla obavy, že by chlapecké skupiny vůbec nepracovaly a ukázalo se, že tyto obavy byly velice oprávněné.

V úvodu jsem tedy žáky rozsadila do smíšených dvojic a vysvětlila jim, jak bude hodina probíhat. Prvním úkolem bylo volné psaní, které proběhlo podle mých představ, žáci pak se sousedem probrali, k čemu došli.

Následovalo další rozdělení do trojic, kde jsem se opět snažila vytvořit smíšené skupinky. Ve třídě bylo ten den dvacet žáků, takže vznikly čtyři trojice a dvě čtveřice. Žáci si měli rozdělit role a společně přečíst text nahlas. Pro tento úkol jsem počítala s deseti minutami, ale čtení se výrazně protáhlo. Většinou zabralo kolem patnácti minut, jedné skupině dokonce dvacet minut. Procházela jsem třídou, abych dohlédla na to, že se žáci opravdu textu věnují, a protože se ukázalo, že mají jednotlivé skupiny velmi odlišné tempo četby, vysvětlila jsem každé skupině další úkoly zvlášť.

Pak už pracovaly skupinky samostatně, procházela jsem mezi nimi, sledovala jejich činnost a vysvětlovala případné nejasnosti. Když jsem si všimla zjevné dezinterpretace textu nebo nepochopení otázky, snažila jsem se pokládat návodné otázky tak, aby se studenti dobrali správného řešení.

Jak už jsem uvedla výše, některé skupiny věnovaly textu velkou pozornost, objevily se však dvě skupiny, které úkoly zjevně odbývaly. Snažila jsem se tyto žáky motivovat doplňujícími otázkami, k jejich velmi ploché a nic neříkající odpovědi, ale příliš se to nedařilo.

Pro tuto část jsem měla vyhrazeno dvacet minut, což se ukázalo jako dostatečný čas.

Bohužel jsme už nestihli poslední fázi, kdy měli být studenti znovu rozdělení a v nově vzniklých skupinách sdílet s kolegy k čemu došli. S vypuštěním této části jsem ale předem počítala, proto to moji hodinu nijak nenarušilo.

Nakonec jsem žákům zadala domácí úkol, chtěla jsem, aby v závěrečné úvaze znovu shrnuli své myšlenky. Proti zadání úkolu všichni vehementně protestovali a odmítali ho splnit, protože již mají uzavřenou klasifikaci. Paní učitelka mě pak upozornila na to, že mi nejspíš většina z nich nic nepošle, protože je k tomu už nikdo nemůže donutit. Ukázalo se, že paní učitelka své žáky odhadla naprosto přesně. Shrnutí úvahy proto nabídnout nemohu.

Zvolila jsem organizační formu práce v malých skupinkách. Chtěla jsem, aby tak byli všichni žáci zapojeni. Tato forma však nedovoluje učiteli být u všech skupin současně a dohlédnout na to, zda se v nich opravdu pracuje. Pokud bych chtěla mít okamžitý přehled o dění ve třídě, bylo by vhodnější zvolit frontální výuku. Pak by ale někteří žáci už nepracovali vůbec.

Musím se přiznat, že po této zkušenosti si myslím, že odučit jednu hodinu ve třídě, se kterou učitel nikdy nepracoval, příliš výsledků nepřinese. Vyhodnocuji sice soubor odpovědí

žáků, ale už se nedozvím, jestli jejich nedostatečné odpovědi pramení z neznalosti, neschopnosti se vyjádřit, či ze špatně zadané otázky nebo pouze z toho, že žáci úkolům nevěnovali dostatečnou pozornost. Níže se budu snažit studentské odpovědi shrnout a budu se snažit naznačit, jak bych s nimi dále pracovala.

Evokace proběhla podle mých představ. Myslím, že pomohla žáky v úvodu hodiny zklidnit a naladit je na dané téma. Někteří si dělali pouze poznámky formou hesel, jiní psali své názory v celých větách. Měla jsem možnost pozorovat dvě dvojice, které své názory následně rozebíraly, a měla jsem ze způsobu, jakým si sdělovaly své myšlenky, velmi dobrý dojem. Jedna studentka se například zaměřila na charakterizaci svojí generace, což její sousedka doplnila o své poznatky. Když se ale dostaly k otázce, zda jim rodiče něco vytýkají, odpověděla první studentka, že jí rodiče nemohou nic vyčítat, protože by tím jen popírali svoji výchovu. Její sousedka pak přispěla delším seznamem výtek, kterých se jí od rodičů dostává. Do tohoto rozhovoru jsem nijak nevstupovala, protože jsem byla s jeho průběhem spokojena. Obě studentky dávaly své partnerce možnost se vyslovit, vyjadřovaly se souvisle a vhodně při rozhovoru reagovaly.

1) Urči námět textu. Znáš ještě jiné zpracování podobného námětu, který se v textu objevuje (nemusí jít pouze o knihu, ale například také o film, divadelní hru...)?

V případě námětu textu se nevyskytly žádné závažnější problémy. Uvádím některé odpovědi studentů: „*Kritika změn, novátorství, věčná nespokojenost s mladší (i starší) generací, která smýšlí jinak. Upozornění na stále se opakující vzorce. Lidé jsou zvyklí na staré věci a neradi přijímají ty nové.*“ „*Úpadek společnosti, rozdíl mezi generacemi.*“

Oproti těmto odpovědím, se objevovaly i odpovědi příliš popisné, nevystihující skutečný námět, například: „*Stěžujeme si na děti, které jsme sami vychovali.*“ Výjimkou nebyly ani odpovědi neúplné, z nichž nebylo patrné, co tím žáci mysleli: „*Rozdíl mezi generacemi.*“

Na druhou část odpovědi, která cílila na schopnost studentů vyhledat stejný námět i v jiných uměleckých dílech, mi odpověděly pouze dvě skupiny ze šesti. To mohlo být způsobeno již tím, že jsem položila dvě otázky za sebou, takže studenti mohli druhou otázku přehlédnout. Domnívám se, že toto zadání už patří k těm náročnějším, skládá se z pochopení, co je námětem díla a následně schopnosti tento námět vyhledat jinde. Bylo by nutné tuto dovednost se studenty trénovat. Díla, na která studenti odkazovali, byla Kacířské eseje Jana Patočky, dále film Prrrr, román Lovci mamutů a film Cesta do pravěku.

Patočka se ve svém díle zabývá filozofií dějin a současné dějinné situace. Tato skupina uvedla v předešlém úkolu následující námět: „*Kritika změn, novátorství, věčná nespokojenost s mladší (i starší) generací, která smýšlí jinak. Upozornění na stále se opakující vzorce. Lidé jsou zvyklí na staré věci a neradi přijímají ty nové.*“ V tomto kontextu lze tedy odpověď považovat za správnou. V následující hodině bychom mohli žáky vyzvat, aby shrnuli, jaké shodné myšlenky v obou dílech našli. Film Prrrr se mi nepovedlo dohledat, proto bych se v příští hodině žáků ptala, co měli na mysli. V případě románu Lovci mamutů a filmu Cesta do pravěku došlo k záměně námětu s prostředím pravěku. V tomto případě se jedná o dezinterpretaci, což bychom si se třídou také společně vysvětlili.

2) Pomocí 5 adjektiv charakterizuj obě hlavní postavy.

S tímto úkolem žáci žádné větší problémy neměli. V několika případech uvedli místo adjektiv substantiva, například: „*úzkoprsost, negramotnost.*“ Žáci například napsali, že byli manželé „*chlupatí.*“ Tato charakteristika se však neopírá o text, což souvisí také se zadáním, které to přímo nevyžadovalo. Zadání úkolu bych proto doplnila tak, aby bylo zřejmé, že mají žáci vycházet pouze z textu. Dále uvádím některá adjektiva, která žáci shromáždili. Velmi mě pobavila netradiční adjektiva složená, která by se dala samozřejmě nahradit vhodným opisem: „*staromódní, usedlí, staří, zásadoví, upjatí, kritičtí, negramotní, tvrdohlaví, horliví, zkosnatělí, nespokojení, přechytračelí, primitivní, hloupi, tradiceuznávající, protinovátorští, navšechnosistěžující.*“ U pračlověka Janečka pak ještě vymysleli adjektiva: „*xenofobní, agresivní, ostrý, výbušný, morbidní.*“ Jeho ženě pak přisoudili, že je „*hádavá.*“

3) Co o textu vypovídá jeho název? Vymysli dva jiné názvy, které by text také vystihovaly. V jakém aspektu jsou jiné než ten, který vybral Čapek?

Žáci odpověď, co vypovídá o textu jeho název, úplně vynechali. Můžu se jen domýšlet, že pro ně tato otázka mohla být příliš široká. V příští hodině bych se této otázce se žáky speciálně věnovala.

Co se týče alternativních názvů povídky, odpovědi byly velmi rozdílné, objevovaly se velmi dobré nápady: „*Pračlověk má problém*“ – tento název míří k popisu situace a navíc bere v úvahu i hlavní postavu. „*Co je staré, to je dobré*“ zase směřuje k postoji hlavní postavy a stejně jako název Čapkův obsahuje i hodnotící stanovisko. Nadpis „*Generační rozdíly*“ vystihuje nosnou myšlenku, ale žádné hodnocení čtenáři nenabízí. „*Jaký otec, takový syn' není vždy pravda*“ – tento nadpis si pohrává se známým rčením a rovnou ho

vyvrací. „*Moderní vymoženosti*“ – tento název vystihuje předmět stížností pračlověka Janečka.

Objevovaly se však i případy naprosté dezinterpretace: „*Kámen má problémy s člověkem*“, „*Co si myslel kámen*“. Bylo by asi nutné vyjasnit si se žáky, kam v tomto případě mířili.

Některé názvy pak vybíraly jen velmi nenápadný aspekt díla, šlo by tedy o významové zúžení, které by povídku nevystihovalo: „*Postavení moderní ženy v pravěku*“, „*Technická civilizace a úpadek*“.

Co se týče poslední části zadání, totiž komentáře, v čem jsou nové názvy jiné než názvy autora, zde se opět žáci příliš nevyjadřovali. Odpovědi, které se objevují, jdou ale správným směrem, takže je zjevné, že žáci na podobné otázky odpovědět dovedou, jen by bylo potřeba práci s tituly trénovat: „*Čapek vymyslel vtipnější název.*“ Zde žáci mohou jednak projevat uznání autorovi, ale také hodnotí svoji vlastní odpověď.

„*Čapkův název je negativní, náš pozitivní.*“ Je vidět, že si tito žáci dobře uvědomují význam titulu a vytvořili jeho pozitivní obraz.

4) Pokuste se formulovat alespoň dvě nosné myšlenky textu.

Formulovat nosné myšlenky opět nebyl takový problém. Velmi dominantní byl pro žáky motiv změny: „*Ne vždy je třeba něco měnit, na druhou stranu je nutné nechat otevřené dveře změnám.*“ „*Je potřeba umět přijmout změny.*“

Někde se přidával i motiv mezigeneračního konfliktu: „*Starší generace vždy odsuzuje tu mladší, protože nežije tak, jako oni, nemají rádi změny.*“; „*Starší generace není spokojena s mladší, má pocit, že zavrhuje tradice a přináší špatné změny.*“; „*Mezigenerační rozdíly vedou ke sporům a nepochopení mezi generacemi.*“

Některé myšlenky se soustředily pouze na mladší nebo pouze na starší generaci: „*Mladá generace je novátorská*“, „*Starší generace se bojí pokroku.*“

„*Principem pokroku je dělat věci jednodušší.*“ – tato myšlenka jako by se blížila definici pokroku.

Oproti tomu mnozí žáci uvádějí jen jakási hesla, která sice v některých případech vystihují témata textu, ale ještě se nejedná o myšlenku. Bylo by dobré vymezit si se třídou, jak by měly nosné myšlenky vypadat, protože mám dojem, že to mnozí nevědí. Příklady takových odpovědí: „*Upozornění na stále se opakující vzorce*“, „*inovátorství mladší generace, touha něco změnit*“, „*nepřizpůsobivost starých lidí*“, „*mezigenerační nepochopení*“.

Objevily se také odpovědi, které záměrně přehánějí: „*Cizinci by se měli vraždit.*“ „*Vyřezávat nahaté slečny je vysoce nemravné.*“ Myslím si, že by se daly dobře využít k odlehčení tématu. Podle mého názoru je dobré, když žáci dovedou i při odpovídání zapojit humor.

5) Formulujte jednoduché tvrzení o životě, k němuž dílo provokuje.

Když jsem procházela třídou, všimla jsem si, že téměř všichni tuto otázku vynechali. Modelovala jsem tedy, jak bych uvažovala v případě díla Romeo a Julie. Většina skupin pak již s otázkou problému neměla. Zde jsou některé odpovědi: „*Život jde dál.*“ – Přestože jde o hodně obecné tvrzení, je to přesně to, co jsem od studentů chtěla. „*Vždycky lidem budou vadit nové věci.*“ – Toto tvrzení jistě vychází z lamentace pračlověka Janečka.

Následující tvrzení hodně připomínají odpovědi z předešlé otázky: „*Stará generace nikdy nepochopí mladou generaci.*“; „*Starší si stěžují na mladé.*“; „*Mládí přináší změnu.*“; „*Starší generace nesouhlasí se způsobem života mladé generace.*“

„*Každý jsme jiný. A to je dobře.*“ – Toto tvrzení obsahuje také hodnotící postoj žáka, což mě velmi těší.

Objevila se i tvrzení, která z textu vyčíst nešla, žáci zde formulovali v jednom případě obecně platný fakt a ve druhém svoje názory: „*Život končí smrtí.*“; „*Mládí je lehkomyšlné a se stářím přichází demence.*“

V příští hodině bychom pak společně přeformulovali některá tvrzení, která příliš nedávají smysl: „*Život zaběhlý do stereotypu není ochoten se změnit.*“ – V tomto případě je tvrzení poněkud neobratné, pokusili bychom se ho upravit, aby bylo přesnější.

6) Zůstává dílo živé, nebo už je pouze dokladem své doby a proč?

V tomto případě se všichni shodli, že je dílo stále živé a ani odpověď na otázku, proč tomu tak je, nedělala problémy: „*Samozřejmě živé, protože hlavní téma je aktuální stále.*“; „*Je živé, protože lidi nesouhlasí s novými věcmi pořád.*“; „*Zůstává živé, sedí i na dnešní dobu- mezi generacemi bude vždy určitá propast.*“

7) Jaké vlastnosti vyčítají příslušníci starší generace generaci nové? Označ v textu. Dokážeš najít co nejstručnější jedno- až dvouslovná pojmenování? (Najdi jich alespoň 5.)

Zde se objevil nečekaný problém, který bych vůbec nepředvíдалa. Žáci často neuváděli vlastnosti, ale jen směs substantiv a slovesných vazeb, tedy opisu těchto vlastností: „*trajdají,*

používají kosti, lenoši, kresby na stěnách, nezabíjejí ostatní, chtějí hodně volného času, zavrhnou tradice, zobrazují nahotu, nedělají věci pořádně, málo vraždící generace.“ V tomto případě bychom v příští hodině tyto chyby napravili a jednotlivé vlastnosti pojmenovali. Smyslem úkolu sice nebylo, vyhledat a pojmenovat všechny vlastnosti hlavních postav, myslím si však, že by pro žáky bylo přínosné, kdyby se učili vyjadřovat se přesně a uměli vyhledat slovo, které uvedenou vlastnost vystihuje. Tato schopnost se jim dobře hodí při psaní slohových a seminárních prací.

Příklady správných řešení: *„estetické citění, tolerance, kreativita, bezstarostnost, bezohlednost, ignorance, neporozumění, nestoudnost, nešetrnost, zhýčkanost, lenost, nestydatost, pokrokovost, nerespektování tradic.*“

8) V následujícím úryvku je užito slovo „moderní“:

„Paní Janečkové klesly ruce do klína. ‚Ty,‘ řekla, ‚a kde se v nich ty nesmysly berou?‘ No, prý je to teď moderní,‘ žmoulal bezzubě staroch.“ (ČAPEK, 1945, s. 338.)

V jakém kontextu ho autor užívá? Jak vnímají manželé modernost? Co toto slovo znamená pro vás? Pokuste se společně vytvořit definici slova „moderní.“

Úkol, v jakém kontextu autor slovo užívá, opět zůstal opomenut. Připisuji to znovu přílišné abstraktnosti otázky, žáci možná přesně nevědí, co se po nich chce. Bylo by vhodné si s nimi v následující hodině vyjasnit, proč neodpověděli, a případně otázku přeformulovat.

Lepší už to bylo s úkolem, jak manželé vnímají modernost. Zde odpověděly tři skupiny a ve všech případech žáci správně vystihli, o co v textu jde: *„Jako něco špatného, co poškozuje jejich generaci.“*; *„Modernost jako něco špatného, co jim nepomůže.“* – Tyto dvě odpovědi jsou v zásadě shodné.

„Vnímají ho negativně v kontextu pokroku.“ – Tato skupina se zaměřila více na kontext a následující skupina oproti tomu na to, koho se modernost dotýká: *„Něco negativního, co kazí mládež.“*

Otázkou, co toto slovo pro žáky znamená, jsem se hodně přiblížila k definici slova moderní. U skupin tato odpověď téměř splývá s definicí, takže bych ji pro příště vynechala. *„Cokoliv, co je aktuální“*; *„Pro mě je moderní něco nového, co se líbí a většina lidí to má nebo chce.“*

S definicí neměli žáci problémy, volili například vysvětlení pomocí souboru synonym: *„moderní = nové, vhodné, dobré“*; *„moderní = aktuální, dělá se to tak“*; *„moderní-nejpokrokovější, nejnovější, společenské uznání.“* Častější však bylo vysvětlení formulované do věty: *„Něco nového, co mnoho lidí s nadšením přijalo a tudíž se to šíří dál.“*; *„Něco*

nového, co se dříve nepoužívalo, nové zvyky.“; „Moderní je to, co dělá většina mladé generace, tedy to, čemu staří nerozumí.“

Za nejtipnější a nejzdařilejší považuji následující definici: *„Moderní je něco, co kazí stárdež (starší 40 let).“*

9) Označte v textu úryvek, který vás zaujal. Zdůvodněte, proč vás zaujal. Vyberte také úryvek, který byste vyřadili, a opět zdůvodněte proč.

Poslední úkol již některé skupiny nestihly dokončit. Obecně jsem si všimla, že je pro žáky daleko snazší vybrat ukázkou, která se jim líbila než tu, kterou by vynechali. Je vidět, že žáci mnohdy nechápou, že otázka směřuje pouze na jejich estetické preference. Dokladem jsou i následující odpovědi: *„Nevím, jaká část ukázky by mě měla nejvíce zaujmout, protože se tam vlastně pořád řeší stejný problém.“; „Nic! Řeší se pořád to samé dokola!“* Tyto odpovědi ukazují, že žáci přistupují k textu netrpělivě, zaměřují se pouze na myšlenky a úplně opomíjejí například formu, s jejíž pomocí jsou sdělovány. Z této odpovědi také usuzuji, že text připadá žákům příliš jednoduchý. Příště bych proto při práci s touto skupinou zvolila náročnější text.

V následující hodině bych chtěla, aby se žáci nad touto otázkou znovu zamysleli. Zaměřila bych se na to, co všechno nás v textu může upoutat, může to být nejen myšlenka, ale i vtipná formulace, netradiční slovo či asociace, kterou v nás text vyvolá. To ostatně ukazují i následující odpovědi: *„Zaujala nás úvodní věta: ‚Před jeskyní bylo ticho.‘ Jsme znalci Platóna, tudíž se nám ihned asociovala jeho koncepce idejí. O to víc nás překvapil následující text.“* – Je vidět, že jsou žáci hodně ovlivněni i tím, co se učí v jiných předmětech. Tato odpověď by pro mě mohla například být signálem, že si mohu dovolit zařadit i filozofující apokryfy, například *Pseudo-Lot, čili o vlastenectví* nebo *Agathon, čili o moudrosti*.

„Slovo „famfárum“ – zvuková podoba s fimfárem.“ – I zde žáci vybírali pouze na základě asociací.

„Zaujaly mě poslední odstavce, je to vtipné, pan Janeček trochu nemá pravdu, zase ale dobře odhadl, že: „Dlouho to už trvat nebude!“ Autor výroku navazuje na humor v textu vlastní připomínkou, komentář obsahuje i vítané hodnotící stanovisko.

Společně bychom také rozebrali tento názor: *„Myslím, že text je moc rozlezlý, což je zbytečné, vzhledem k jednoduchosti myšlenky, kterou má vyjádřit. Já osobně bych jej hodně upravila celý. Nehledě na to, že když v tomto textu vyřadíme nějakou pasáž, tak budeme muset ostatní pasáže přeformulovat. Nelze tedy jen tak vybrat jednu část, podoba textu závisí i na dalších nezbytných úpravách.“* V tomto úryvku je obsažen kritický postoj, studentka opět

Pro příště bych se také snažila vyhnout hromadění otázek v rámci jednoho úkolu, které může vést k tomu, že žáci některou z otázek přehlédnou.

4. ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo ukázat, v čem spočívá didaktický potenciál *Knihy apokryfů* a navrhnout, jak by se s apokryfy dalo ve výuce literatury na střední škole pracovat.

Nejdříve jsem se věnovala osobnosti Karla Čapka. Z Čapkova života a díla jsem vybrala pouze to, co mělo podle mého názoru vliv na vznik a podobu jeho apokryfů. Ukazuje se, že podobu této sbírky ovlivnilo jak jeho studium u nás i v zahraničí, tak také jeho cesty po Evropě. Velmi patrná je v apokryfech Čapkova občanská angažovanost. Jak jsem ukázala, sloužily mu apokryfy jako prostor, kde se mohl znovu vyjádřit k dění v Československu a zejména ve třicátých letech mu sloužily jako vítaná možnost apelovat na své spoluobčany.

V další kapitole jsem se věnovala pojmu apokryf. Vysvětlila jsem, jak vypadá apokryf v původním významu tohoto slova a jak vypadá apokryf moderní.

Největší prostor je v rámci teoretické části věnován samotné *Knize apokryfů*. Celou sbírku jsem důkladně rozebrala, zmapovala její edice a přečetla vše, co bylo o apokryfech do dnešní doby napsáno. Je nutné říct, že toho mnoho nebylo. Mohla jsem vycházet z několika doslovů k novému vydání knihy a ze dvou esejí. Tou první byla Steinerova *Opomíjená sbírka: Čapkova kniha apokryfů jako alegorie* a tou druhou Polanova *Ke „Knize apokryfů“ Karla Čapka*.

Z hlediska vzniku je sbírka poněkud problematičtější, protože ji Čapek neseřadil sám, ale byla uspořádána až po jeho smrti. V jeho pozůstalosti se však našel dokument, který zpětně editorovu verzi potvrzuje. Věnuji se také tomu, v jakých novinách povídky vycházely. Ukazují, jak se měnily apokryfy v letech dvacátých, v průběhu let třicátých a na jejich konci, kdy již u nás docházelo ke kolapsu demokracie. Ráz povídek se v průběhu let měnil od filozofických, přes ty, které pracovaly se zesvětštěním scén a postav, až po ty vyzývající občany k jednotě a ukončení rozporů.

Při rozboru formální a obsahové stránky apokryfů jsem ukázala, jak pestrý tento povídkový soubor je. Čapek s oblibou měnil vypravěčské techniky i formu, jakou svůj příběh vypráví. Najdeme zde monologické povídky, jednu dokonce ve formě dopisu, fragment divadelní hry či filozofický diskurz. Nejraději však autor užívá dramatický dialog. Z hlediska námětu řadím povídky do tří velkých skupin- jde o biblické legendy, mýty z antiky i historie a známé literární postavy.

Dále ukazují, jak Čapek otevřeně pracuje s intertextovostí, na pretext většinou odkazuje již samotný název apokryfu. V některých povídkách je pak pretext včleněn přímo do vyprávění. Podle mého názoru potřebujeme pretext znát, abychom si Čapkovu apokryfní verzi jako čtenáři plně užili.

Věnuji se také uměleckému postupu, který autor užívá. Jeho oblíbenou technikou je zevšednění, a to jak zevšednění známé scény, tak také známého hrdiny. Tato deheroizace způsobuje, že jsou nám jeho postavy se svými chybami lidsky blízké. Na způsob, jak postavy vnímáme, má velký podíl i Čapkova práce s jazykem.

Na závěr této kapitoly vyslovuji domněnku, proč je *Kniha apokryfů* v kontextu Čapkova díla poněkud opomíjena. Jako jeden z možných důvodů uvádím nejistý vznik této knihy, která byla sestavena až po Čapkově smrti. Pro mnohé kritiky pak apokryfy nejsou literaturou uměleckou, ale spíše dílem novinářským, a to zejména proto, že mísí literaturu s politikou. Problematická může být také zdánlivá neucelenost sbírky, Čapek si totiž vybírá náměty z širokého období od pravěku do doby Napoleonovy. Také autorský záměr *Knihy apokryfů* jako celku může být mnohým čtenářům nejasný. Některé povídky jsou filozofické, jiné komentují soudobé události a další se snaží čtenáře o něčem přesvědčit. Navíc se, z důvodů chronologického řazení námětů, nejstarší Čapkovy apokryfy napsané v letech dvacátých dostávají vedle povídek mnohem mladších.

V úvodu jsem vyslovila domněnku, že je *Kniha apokryfů* opomíjena také ze strany autorů středoškolských čítanek. Ukázalo se, že tomu tak opravdu je. Toto dílo se totiž nevyskytuje v žádné čítance od roku 1933 do současnosti. V kapitole *Zastoupení apokryfů* ve středoškolských čítankách shrnuji, jaká díla si autoři čítanek vybírají, a naznačuji, proč tomu tak podle mého názoru je. Nejvíce se v čítankách objevují Čapkova dramata (*R.U.R.*, *Bílá nemoc* a *Matka*) a románová tvorba (*Válka s mloky*, *noetická trilogie*, *Krakatit*, *První parta*), tvorba povídková (*Povídky z jedné a z druhé kapsy*) a dále pak cestopisy (hlavně *Italské a Anglické listy*), práce novinářské (*Hovory s T.G.M.*) a, zejména v nižších ročnících, jeho tvorba pro děti. (*Devatero pohádek*). Na závěr této kapitoly uvažuji, proč podle mého názoru autoři čítanek apokryfy nezařazují.

V praktické části pak odhaluji didaktický potenciál jednotlivých apokryfů. Velmi dlouho jsem přemýšlela nad tím, které povídky vybrat, a jaké hledisko pro svůj výběr zvolit. V kapitole *Možnosti práce s apokryfy* rozebírám, jak jsem postupovala. Vybírala jsem takové apokryfy, které mi přišly podnětné z hlediska velké myšlenky, jež obsahují, nebo z hlediska možnosti prezentovat návaznost textů na život v Československu, nebo se na nich dá hezky ukázat intertextovost a práce autora s námětem. Volila jsem texty snadno přístupné, se

zřetelem na jejich přiměřenou délku. Důležitým faktorem pro mě byla vedle myšlenkové bohatosti i čtivost, protože je pro mě práce s apokryfy také možností získat žáky nejen pro čtení dalších Čapkových děl, ale pro čtení vůbec.

Původně jsem pro svůj didaktický potenciál vybrala devět povídek. Chtěla jsem podrobně rozebrat i apokryfy *Alexandr Veliký* a *Marta a Maria*. Když jsem ale přistoupila k podrobnější analýze těchto dvou textů, zjistila jsem, že nenabízejí tak velký potenciál, jak jsem se domnívala. Proto jsem nakonec zůstala jen u sedmi povídek.

V kapitole O struktuře didaktického potenciálu jsem shrnula, jak s vybranými apokryfy pracuji a jakou strukturu jsem pro svou práci zvolila. V úvodu jsem nabídla předměty, ve kterých se dá text využít, aby učitel na první pohled viděl, jaký má text mezipředmětový přesah. U každého apokryfu jsem zařadila stručnou anotaci povídky a velké myšlenky, které obsahuje. Snažila jsem se také modelovat některé otázky, jež text u čtenáře vyvolává. Největší prostor je věnován didaktickému potenciálu jednotlivých povídek. Snažila jsem se vystihnout, v čem by apokryf mohl čtenáře zaujmout. Uvedla jsem také možné obtíže, na něž by mohli žáci při čtení narazit. Ve svém shrnutí jsem modelovala otázky, jež by mohl učitel pokládat, a naznačila jsem, jakým způsobem bych s textem pracovala. Neopomím ani práci s konkrétními úryvky. Tam, kde mi to připadalo smysluplné, také nastiňuji, jak by bylo možné text přesáhnout a využít ho jako odrazového můstku k rozvoji občanských a sociálně-personálních kompetencí žáka. Komentuji rovněž přesahy do jiných předmětů a uvádím příklady, jak by se jich dalo v hodinách využít. Naznačuji také možnosti práce s průřezovými tématy.

V kapitole Představení pojmu apokryf jsem ukázala, jak bych svým žákům tento pojem prezentovala, nejdůležitější pro mě je, aby byli žáci schopni ocenit, jak inovativně s tímto žánrem Karel Čapek pracoval.

Abych si ověřila, jak budou apokryfy přijímány středoškolskými žáky, odučila jsem jednu hodinu na Gymnáziu Na Pražačce. Přípravu na tuto hodinu jsem důkladně okomentovala. Naznačila jsem, proč dané úkoly, aktivity a metodické postupy zařazuji, a reflektovala je z hlediska rozvoje čtenářských (a jiných) dovedností, postojů a z hlediska osvojování znalostí.

Rovněž jsem reflektovala špatné a neúplné odpovědi žáků a snažila se odhadnout, z čeho jejich chyby pramení. Tam, kde jsem měla pocit, že k tomu mohla přispět formulace zadání, jsem navrhla, jak bych daný úkol upravila.

Ačkoli jsem původně směřovala práci s apokryfy až na střední školu, ukázalo se, že jsou velké myšlenky vybraných textů dobře přístupné i mladším žákům. Dokonce se

domnívám, a ověřila jsem si to při svém vyučování, že gymnazistům by už mohly povídky připadat banální. Proto bych s apokryfy v budoucnu pracovala spíše na druhém stupni základních škol.

Jak jsem se pokusila ukázat, Kniha apokryfů se pro účely výuky velmi dobře hodí. Povídky mají pro vyučovací hodinu přiměřený rozsah a nabízejí velké myšlenky, jež jsou žákům dobře přístupné a objevují se i v jiných Čapkových dílech. Díky Knize apokryfů můžeme žákům představit Čapka jako novináře, spisovatele, cestovatele a politika. V jednotlivých povídkách autor užívá různých žánrů. Apokryfy vznikaly v poměrně velkém časovém rozpětí a myšlenkově je vidět posun od filozofujícího relativismu ke zcela konkrétnímu strachu o lidskou existenci.

Velké myšlenkám, jež apokryfy nabízejí, se navíc dobře hodí pro rozvoj postojů žáků a jejich hodnotového žebříčku, konkrétně tak přispíváme k rozvoji sociální a personální kompetence žáků a dále pak k rozvoji jejich kompetence občanské.

Texty nám umožňují zařadit do vyučování průřezová témata a to konkrétně Mediální výchovu, Výchovu demokratického občana a Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech. V apokryfech najdeme také mnohé přesahy do jiných vyučujících předmětů – zejména občanského a společenského základu, dějepisu a matematiky. Tak žáci získávají povědomí o komplexnosti vyučovacího celku. Tím, že jim nenabízíme informace jen odděleně pro každý předmět, podporujeme jejich chuť se učit a také povědomí o tom, že výuka má smysl.

V neposlední řadě může být osobnost Karla Čapka pro žáky morálním vzorem. Je vzorem člověka tolerantního k lidským nedokonalostem. Ukazuje nám, jak relativní je pravda, a jak důležitý je zorný úhel, jímž na události nahlížíme. Je také pozitivním příkladem člověka, který se aktivně zapojoval do společenského dění a ani v těžkých chvílích, kdy byl pro své názory ze všech stran napadán, nerezignoval. To můžeme zdůraznit zejména, pokud žákům odkryjeme historické pozadí událostí, na něž apokryfy reagovaly.

5. POUŽITÉ ZDROJE

Primární zdroje

ČAPEK, Karel. *Kniha apokryfů*. 1. vydání. Praha: Fr. Borový, 1945

ČAPEK, Karel. *Kniha apokryfů*. 4. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1964.

ČAPEK, Karel. *Kniha apokryfů*. 5.vyd. Praha: Československý spisovatel, 1974.

ČAPEK, Karel: *Kniha apokryfů* 6.vyd. Praha: Československý spisovatel, 1983.

ČAPEK, Karel. *Apokryfy*. Praha: Dokořán, 2009. ISBN 978-807-3632-564.

ČAPEK, Karel. *Poznámky o tvorbě*. Praha: Československý spisovatel, 1959.

Sekundární zdroje

Bible: Písmo svaté Starého a Nového zákona: Český ekumenický překlad. Praha: Česká biblická společnost, 1991.

BRADBROOKOVÁ, Bohuslava: *Karel Čapek, Hledání pravdy, poctivosti a pokory*. Praha: Nakladatelství Academia, 2006. ISBN 80-200-1385-7.

BURIÁNEK, František. *Karel Čapek*. Praha: Československý spisovatel, 1988.

BURIÁNEK, František. *Čapkovské variace*, Praha: Československý spisovatel, 1984

ČAPKOVÁ, Jarmila. *Vzpomínky*. Praha: nakladatelství Torst, 1998. ISBN 80-7215-046-4
Československý časopis historický. 1967, roč. 15 (datum vydání výtisku 2.1967)

CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství*. Praha: Albatros 1971.

JESENSKÁ, Milena. *Poslední dny Karla Čapka*. Přítomnost, r. XVI. č. 2, 11. 1. 1939.

KOŽMÍN, Zdeněk. *Zvětšeniny ze stylu bratří Čapků*. 1. vyd. Brno: Blok, 1989. ISBN 80-702-9012-9.

KOŠTÁLOVÁ, Hana a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010.

KRÁLÍK, Oldřich. *První řada v díle Karla Čapka*, Ostrava: nakladatelství Profil, 1972.

KRAUS, Jiří. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005, ISBN 80-200-1351-2.

MOCNÁ, Dagmar. *Encyklopedie literárních žánrů*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2004, 699 s. ISBN 80-718-5669-X.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 2., přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-244-x.

POLAN, Bohumil. Ke „Knize apokryfů“ Karla Čapka. *Nový život*, r. 1955, č. 5.

Příruční slovník jazyka českého. Praha: Státní nakladatelství, 1935-37.

RŮŽIČKA, Karel: *Na okraj Čapkovy „Knihy apokryfů“*. Kritický měsíčník, 7 1946, 27.4., č. 8/9.

STEINER, Petr. *Opomíjená sbírka: Čapkova Kniha apokryfů jako alegorie*. Česká literatura 1990, č.4.

ŠTÍCHA, František: *Karel Čapek a český jazyk: (k 100. výročí narození)*. Praha: MON, 1990. ISBN 80-706-6190-9.

VLAŠÍN, Štěpán. *Kniha o Čapkovi*. Praha: Československý spisovatel, 1988.

Internetové zdroje

Františkáni [online]. [cit. 2014-06-06]. Dostupné z: <http://www.frantiskani.cz/>

HILSKÝ, Martin. *Shakespearův Král Lear*. [online]. [cit. 2014-05-8]. Dostupné z: <http://www.atlantis-brno.cz/>

Karel Čapek a pragmatismus. [online]. [cit. 2014-06-14]. Dostupné z: <http://digilib.phil.muni.cz/>

Mezinárodní výzkumy čtenářství [online] [cit. 2014-01-25] Dostupné z: <http://www.uiv.cz/>

KÝR, Karel. *Biblická zem a Ofír*. [online]. [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://wwwkarelkyr.blogspot.cz/>

Portál RVP [online] [cit. 2014-01-25] Dostupné z WWW: <http://rvp.cz/>

Přehled řeckých a latinských předpon [online]. [cit. 2014-04-30]. Dostupné z: <http://www.google.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [online]. [cit. 2014-05-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Sborník pozoruhodných textů [online]. 1. vydání. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum (KVIC) Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012 [cit. 2014-03-11]. Dostupné z: <http://www.kvic.cz/>

6. RESUMÉ

Cílem práce je ukázat, v čem spočívá didaktický potenciál Knihy apokryfů a navrhnout, jak by se s apokryfy dalo ve výuce literatury na střední škole pracovat.

Teoretické část se zabývá osobností a dílem Karla Čapka a pojmem apokryf. Podrobněji je pojednáno o samotné Knize apokryfů, uvedená kapitola se zaměřuje na vznik a dosavadní vydání této knihy, na její formální a obsahovou stránku, dále pak na práci autora s intertextovostí a na umělecký postup, který Čapek užívá. Prostor je věnován také možným důvodům, proč jsou apokryfy v kontextu Čapkova díla opomíjeny.

Praktická část se zaměřuje na didaktický potenciál apokryfů. Naznačuje možnosti práce se všemi texty a zabývá se i možnými způsoby, jak v hodině pracovat s pojmem apokryf. Velký prostor je věnován podrobnému rozboru didaktického potenciálu vybraných sedmi textů a nechybí ani podrobný komentář ke struktuře této kapitoly. Důležitou částí je pak ověření didaktického potenciálu jednoho z apokryfů ve středoškolské praxi. Tato část obsahuje okomentovanou přípravu na hodinu a její závěrečnou reflexi. Závěrečná reflexe komentuje průběh vyučování, nabízí analýzu žákovských odpovědí a v závěru pak navrhuje, jak by bylo možné přípravu upravit.

7. ABSTRACT

The main aim of this thesis is to show the didactic potential of the Apocryphal Tales by Karel Capek as well as to suggest the possible ways to include it in the high school literature education.

The theoretical part of this thesis mainly deals with the author – Karel Capek and the concept of the Apocryph. These theoretical chapters study the Apocryphal Tales in detail, especially, focusing on the origin of the book and the existing editions, content and formal analysis, author's work with the intertexture and artistic progress used by Karel Capek. The special part is dedicated to the possible reasons of underestimation of the Apocryph within author's other works.

The practical part targets the didactical potential of the Apocryph. There are described the possibilities of the work with all the texts and possible ways how to work with the idea of Apocryph. The crucial part shows the detailed analysis of the didactical potential of seven selected texts integrated with extended commentary to the structure of this chapter. Another very important part pursues the verification of didactical potential of one of the Apocryph in the framework of secondary school education. This part contains the commented version of the preparation for the high school lecture and its concluding reflection that comments on the lecture course, offers the analysis of the scholar's answers and the possible ways of editing this preparation.

8. KLÍČOVÁ SLOVA

- Apokryf
- Biblický text
- Čítanka
- Didaktický potenciál
- Didaktika literatury
- Intertextualita
- Literatura
- Povídka
- Příprava na výuku
- Střední škola
- Ukázka
- Vzorová hodina
- Výuka literatury

KEY WORDS

- The Apocryph
- Biblical text
- Reading book
- Didactical potential
- Literature didactics
- Intertexture
- Literature
- Tale
- High school lecture preparation
- High school
- Extract
- Sample lecture
- Literature lecture

9. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1- Seznam prostudovaných čítanek pro střední školy

Příloha 2- Eduard Petiška: Prométheus

Příloha 3- Pseudo-Tomášovo evangelium

Příloha 4- Biblický kánon a apokryfy

Příloha 1

Seznam prostudovaných středoškolských čítanek

1. Čítanka pro pátou třídu českých středních škol / Sestavil Dr. Josef Straka V Praze : Bursík a Kohout, 1934 -- 197 s. ;ISBN (Brož.)
2. Čítanka pro VI. třídu středních škol : (Pro gymnasia, reálná a reformní reálná gymnasia) /Sestavil prof. dr. Jaroslav Vlček -- Nové vydání podle osnov z r. 1933 upravil dr. Jan Menšík Praha: Bursík & Kohout, 1935 -- 279 - [I] s.
3. Čítanka pro vyšší třídy středních škol : Pro šestou třídu gymnasií, reálných a ref. reálných gymnasií. Díl II, Výbor z české literatury nové doby (od doby obrozenecké až do roku 1848),vybrané ukázky světové poesie romantické a epické prózy (novela a román) / Sestavil Dr. Antonín Procházka ... -- Vydání G V Praze: Československá grafická Unie, 1935 -- X-221-125 s. ;.
4. Čítanka pro vyšší třídy středních škol : Pro šestou třídu reálek. Díl II, Výbor z české literatury doby nové (od doby obrozenecké až po Svatopluka Čecha), vybrané ukázky světové poesie romantické a epické prózy (novela a román) / Sestavil Dr. Antonín Procházka ... -- Vydání R. V Praze : Československá grafická Unie, 1935 -- XII - 291 - 171 s.
5. Čítanka pro pátou třídu českých středních škol / Sestavil Josef Straka. Praha : Bursík a Kohout, 1945 -- XXXII - 195 s.
6. Čítanka pro VI. třídu středních škol : (Pro gymnasia, reálná a reformní reálná gymnasia) / Sestavil prof. dr. Jaroslav Vlček -- Nové vydání podle osnov z r. 1933 upravil dr. Jan Menšík Praha : s.n., 1945 -- 279 - [I] s.
7. Čítanka pro pátou třídu středních škol / Sestavil Dr. Josef Straka. Praha : Bursík a Kohout, 1946 -- XXXII-195 s.
8. Čítanka pro vyšší třídy středních škol : Pro pátou třídu gymnasií, reálných a ref. reál. gymnasií a reálek : Výbor z české literatury doby staré a střední a vybrané ukázky epiky veršované. Díl I /Sestavil Dr. Antonín Procházka ... -- První vydání 1934, dotisk 1946. V Praze : Česká grafická Unie, 1946 -- 1 sv.
9. Čítanka pro vyšší třídy středních škol : Pro šestou třídu gymnasií, reálných gymnasií a ref. reálných gymnasií. Díl II. Vydání G, Výbor z české literatury doby nové [od doby obrozenecké až do r. 1848], vybrané ukázky světové poesie romantické a epické prózy (novela a román) /Sestavil Dr. Antonín Procházka ... – Dotisk. V Praze: Česká grafická Unie, 1946 -- X-221-[I]-125 s.
10. Čítanka pro vyšší třídy středních škol: Pro pátou třídu gymnasií, reálných a ref. reál. gymnasií a reálek: Výbor z české literatury doby staré a střední a vybrané ukázky epiky veršované. Díl I /Sestavil Dr. Antonín Procházka ... – dotisk. V Praze: Česká grafická Unie, 1947 -- 1 sv.
11. Čítanka pro vyšší třídy středních škol. Díl II, Vydání G. pro šestou třídu gymnasií, reálných a ref. reálných gymnasií / Sestavil Dr. Antonín Procházka.- Dotisk prvního vydání pro školní rok 1947/48. V Praze: Česká grafická Unie, 1947 -- 239-[I]-125 s.
12. Čítanka pro pátou třídu českých středních škol / Sestavil Dr. Josef Straka -- Dotisk pro školní rok 1948/49. Praha: Bursík a Kohout, 1948 -- XXXII-192-[III]
13. Čítanka pro vyšší třídy středních škol: Pro pátou třídu gymnasií, reálných a ref. reál. gymnasií a reálek: Výbor z české literatury doby staré a střední a vybrané ukázky epiky veršované. Díl I /Sestavil Dr. Antonín Procházka ... – dotisk. V Praze: Česká grafická Unie, 1948 -- 187 s.
14. Čítanka pro vyšší třídy středních škol. Díl II., pro šestou třídu gymnasií a reálných gymnasií, Výbor z české literatury doby nové (od doby obrozenecké až do roku 1848), vybrané ukázky světové poesie romantické a epické prózy (novela a román) / Sestavil Dr. Antonín Procházka - Vydání G,. V Praze : Česká grafická Unie, 1948 -- X-239-[I] s.
15. Čítanka pro 4. třídu středních škol / Zprac. Josef Šlajer a Josef Zachystal; Výběr obr.: Libuše Banovská a Bohdan Lacina -- 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1950 -- 406, [1] s.
16. Čítanka pro třetí třídu středních škol / Zprac. Pravoslav Hykeš a Vilém Pech; Výběr obr.: Libuše Banovská a Bohdan Lacina -- 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství, 1950 -- 375, [1] s.
17. Čítanka pro 2. třídu středních škol / Zprac. Oldřich Audy, Josef Hrabák a František Tencík ; Výběr obr.: Bohdan Lacina a Libuše Banovská -- 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1951 -- 303, [1] s.
18. Čítanka pro 4. třídu středních škol / Zprac. Josef Šlajer a Josef Zachystal ; Výběr obr.: Libuše Banovská a Bohdan Lacina -- 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1951 -- 406, [1] s.

19. Čítanka pro první třídu středních škol / Autoři: Karel Dvořák a Rudolf Schams ; Výběr obr.: Libuše Banovská -- 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1951 -- 287, [1] s.
20. Čítanka pro třetí třídu středních škol / Autoři: Pravoslav Hykeš a Vilém Pech; Výběr obr.: Libuše Banovská a Bohdan Lacina -- 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1951 -- 377, [1] s.
21. Čítanka pro 2. třídu středních škol / Autoři: Oldřich Audy, Josef Hrabák, František Tencík ; Výběr obr.: Bohdan Lacina a Libuše Banovská -- 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952 -- 239, [1] s. ISBN (Váz.)
22. Čítanka pro 4. třídu středních škol / Zprac. Josef Šlajer a Josef Zachystal - 3.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952 -- 315, [1] s.
23. Čítanka pro první třídu středních škol / Autoři: Karel Dvořák a Rudolf Schams ; Výběr obr.: Libuše Banovská -- 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952 -- 242, [1] s. ISBN (Váz.)
24. Čítanka pro třetí třídu středních škol / Autoři: Pravoslav Hykeš a Vilém Pech; Výběr obr.: Libuše Banovská a Bohdan Lacina -- 3. vyd. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 1952 -- 307, [1] s.
25. Čítanka pro 2. třídu středních škol / autoři: Oldřich Audy, Josef Hrabák, František Tencík; vložku zprac. Oldřich Audy; výběr obr.: Bohdan Lacina a Libuše Banovská -- 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953 -- 271, [1] s. ISBN (Váz.)
26. Čítanka pro třetí třídu středních škol / Pravoslav Hykeš a Vilém Pech; Výběr obr.: Libuše Banovská a Bohdan Lacina -- 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953 -- 322, [1] s.
27. Čítanka pro 2. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol / Zprac. Svatopluk Cenek, Milan Jungmann, Milan Maralík -- 4., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963 -- 271, [1] s.
28. Čítanka pro 3. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol (pro 11., 12. ročník) : Pokusná učebnice / Zprac. Miloslav Štěpánek za spolupráce Svatopluka Cenka a Jana Petrmichla -- 4., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963 -- 264, [6] s.
29. Čítanka pro 2. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol / Zprac. Svatopluk Cenek, Milan Jungmann a Milan Maralík -- 5., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964 -- 271, [1] s. ISBN (Váz.)
30. Čítanka pro 3. ročník středních všeobecně vzdělávacích škol: Pokusná učebnice / Zprac. Miloslav Štěpánek za spolupráce Svatopluka Cenka a Jana Petrmichla -- 5., nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964 -- 265, [5] s. ISBN (Váz.)
31. Čítanka pro střední školy 1 / Jan Červenka, Jaroslava Hrabáková, Karel Dvořák; Karel Dvořák- 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1969 -- 428 s. ISBN (váz.)
32. Čítanka pro střední školy. 2. [sv. / Autoři:] Svatopluk Cenek, Marie Koukalová - 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969 -- 435, [1] s.
33. Čítanka pro střední školy 1 / Jan Červenka, Jaroslava Hrabáková, Karel Dvořák; Karel Dvořák- 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1969 -- 428 s. ISBN (váz.)
34. Čítanka pro střední školy. 3. [část / Autoři:] Zdenek Kožmín, Milan Suchomel ; Fot.: Karel Kuklík a [kol.] -- 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970 -- 604, [2] s.
35. Čítanka III pro střední školy / Svatopluk Cenek, Vlasta Libosvárová -- Vyd.1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972 -- 287 s. ISBN (Brož.)
36. Čítanka pro střední školy: pomocná kniha pro 4. ročník / Milan Zeman, Štěpán Vlašín -- 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1974 -- 219 s.
37. Čítanka pro střední školy III / Svatopluk Cenek, Vlasta Libosvárová -- 2. dopl. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1976 -- 287 s.
38. Čítanka pro střední školy. 2 / Svatopluk Cenek, Václav Kučera -- 1. vyd. /Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1976 -- 327 s.
39. Čítanka IV pro střední školy / Milan Zeman, Vlastislav Hnízdo -- 3. rozšíř. vyd./ Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1977 -- 394 s.

40. Čítanka pro střední školy / Karel Dvořák -- 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1978 -- 334 s.
41. Čítanka pro střední školy II / Svatopluk Cenek, Václav Kučera -- 2. vyd. /Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1978 -- 327 s.
42. Čítanka IV pro střední školy / Milan Zeman, Vlastislav Hnízdo -- 4. vyd. /Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1979 -- 394 s.
43. Čítanka I pro střední školy / Karel Dvořák -- 4. vyd. /Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1980 -- 334 s.
44. Čítanka II : učebnice pro střední školy / Svatopluk Cenek, Václav Kučera -- 3. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1980 -- 327 s.
45. Čítanka 4 pro střední školy: pomocná kniha pro 4. ročník středních škol / Milan Zeman, Vlastislav Hnízdo -- 5. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1981 -- 394 s.
46. Čítanka II pro střední školy / Svatopluk Cenek, Václav Kučera -- 4. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1982 -- 327 s.
47. Čítanka III pro střední školy / Svatopluk Cenek, Vlasta Libosvářová -- 5. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1982 -- 286 s.
48. Čítanka 1 : Alternativní učebnice pro 1. ročník středních škol / Jitka Černíková, Věra Martinková -- 1. vyd. Praha: Trizonia, 1991 -- 335 s. ISBN 80-900953-9-9
49. Čítanka literatury pro 4. ročník středních škol / Miloslav Hoznauer -- 1. vyd. Praha: Fortuna, 1991 -- 257 s. ISBN 80-85298-27-9 (brož.)
50. Čítanka 2 : alternativní učebnice pro 2. ročník středních škol / Jitka Černíková, Věra Martinková -- 1. vyd. Praha: Trizonia, 1992 -- 351 s. ISBN 80-85573-05-9
51. Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol (od desátých let dvacátého století do konce druhé světové války) -- 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992 -- 318 s. ISBN 80-85298-62-7 (brož.)
52. Čítanka české a slovenské literatury pro 3. ročník středních škol / Jiří Holý, Vladimír Forst, Emil Lukeš; Emil Lukeš -- 1.vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1992 -- 345 s. ISBN 80-04-25929-4
53. Čítanka české a světové literatury pro 2. ročník středních škol: 19. století a začátek 20. století /Vladimír Forst -- 1. vyd. Praha: Fortuna, 1993 -- 309 s. ISBN 80-7168-046-X (brož.)
54. Čítanka 4 : Alternativní učebnice pro 4. ročník středních škol / Vera Martinková, Daniela Fochová -- 1. vyd. Praha: Trizonia, 1994 -- 384 s. ISBN 80-85573-35-0 (váz.)
55. Čítanka 1 : učebnice pro 1. ročník středních škol / Vera Martinková, Zdenka Kučerová, Daniela Fochová ; Daniela Fochová -- 2. přeprac. vyd. Praha: Trizonia, 1997 -- 431 s. ISBN 80-85573-58-X (váz.)
56. Čítanka literatury pro 4. ročník středních škol / Miloslav Hoznauer -- 2. vyd. Praha: Fortuna, 1997 -- 257 s. ISBN 80-7168-469-4 (brož.)
57. Čítanka pro střední školy / Jaroslav Pech -- 1. vyd. Praha: Svoboda, 1997 -- 209 s. ISBN 80-205-0558-X (brož.)
58. Čítanka 2 : učebnice pro 2. ročník středních škol / Věra Martinková, Zdenka Kučerová -- 4., přeprac. vyd. Praha: Trizonia, 1998 -- 375 s. ISBN 80-85573-82-2 (váz.)
59. Čítanka české a světové literatury 19. století pro 2. ročník středních škol / Vladimír Nezkusil -1. vyd. Praha: Fortuna, 1998 -- 264 s. ISBN 80-7168-582-8 (brož.)
60. Čítanka české a světové literatury 1900-1945 pro 3. ročník středních škol / Vladimír Nezkusil -1. vyd. Praha: Fortuna, 1999 -- 264 s. ISBN 80-7168-649-2 (brož.)
61. Čítanka I. k Literatuře v kostce: pro střední školy / Marie Sochrová -- 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 1999 -- 119 s. ISBN 80-7200-310-0
62. Čítanka k Přehledu české literatury 20. století / Vladimír Prokop -- 1. vyd. Sokolov: O.K. Soft 1999 -- 82 s.

63. Čítanka 3 : pro 3. ročník středních škol / Vera Martinková .../a kol./ -- 4. vyd. / Praha: Tripolia, 2000 -- 351 s. ISBN 80-86448-08-8
64. Čítanka 4 : pro 4. ročník středních škol / Vera Martinková .../a kol./ -- 2. vyd. / Praha: Tripolia, 2000 -- 383 s. ISBN 80-86448-11-8
65. Čítanka české a světové literatury po roce 1945 pro 4. ročník středních škol/ Vladimír Nezkusil.../a kol./ -- 1. vyd. Praha: Fortuna, 2000 -- 263 s. ISBN 80-7168-711-1
66. Čítanka české a světové literatury pro 1. ročník středních škol: Nejstarší literární památky. Počátky českého národního obrození/ Vladimír Nezkusil -- Dotisk 2. vyd. Praha: Fortuna, 2000 -- 298 s. ISBN 80-7168-497-X
67. Čítanka II. k Literatuře v kostce : pro střední školy / Marie Sochrová -- 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2000 -- 168 s. ISBN 80-7200-383-6
68. Čítanka III. k Literatuře v kostce : pro střední školy / Marie Sochrová -- 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2000 -- 239 s. ISBN 80-7200-384-4
69. Čítanka 1 : pro 1. ročník středních škol / Vera Martinková .../a kol./ -- 4. vyd. / Praha: Tripolia, 2001 -- 439 s. ISBN 80-86448-14-2
70. Čítanka 2 : pro 2. ročník středních škol / Vera Martinková .../a kol./ -- 6. vyd. /Praha: Tripolia, 2001 -- 383 s. ISBN 80-86448-05-3
71. Čítanka 3 : pro 3. ročník středních škol / Vera Martinková .../a kol./ -- 5. vyd. / Praha: Tripolia, 2001 -- 351 s. ISBN 80-86448-08-8
72. Čítanka 4 : pro 4. ročník středních škol / Vera Martinková .../a kol./ -- 3. vyd. / Praha: Tripolia, 2001 -- 390 s. ISBN 80-86448-11-8
73. Čítanka IV. k Literatuře v kostce : pro střední školy / Marie Sochrová -- 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2001 -- 223 s. ISBN 80-7200-488-3
74. Čítanka k Přehledu české literatury 20. století / Vladimír Prokop -- 1. vyd. Sokolov: O.K. Soft 2002
75. Čítanka pro 2. ročník gymnázií : učebnice plně vyhovuje Katalogu požadavku ke společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury / Josef Soukal -- 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 2002 -- 351 s. ISBN 80-7235-183-4
76. Čítanka 1 : antologie textu pro 1. a 2. ročník středních škol / Alois Bauer -- 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2003 -- 186 s. ISBN 80-85839-91-1
77. Čítanka 2 : antologie textu z české a světové literatury pro 3. a 4. ročník středních škol / Alois Bauer, Jana Vrajová -- 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2003 -- 233 s. ISBN 80-7346-002-5
78. Čítanka 1 k literatuře v kostce: pro střední školy. Starověk, středověk, renesance, humanismus, baroko, klasicismus, národní obrození / Marie Sochrová -- 2. vyd. /Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2004 -- 119 s. ISBN 80-7200-973-7
79. Čítanka 2 k literatuře v kostce: pro střední školy. Romantismus, realismus, česká a slovenská literatura 19. století, literární moderna / Marie Sochrová -- 2. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2004 -- 168 s. ISBN 80-7200-974-5
80. Čítanka 3 k literatuře v kostce: pro střední školy. Česká literatura přelomu 19. a 20. století, česká a světová literatura 1. pol. 20. století/ Marie Sochrová -- 2. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2004 -- 239 s. ISBN 80-7200-976-1
81. Čítanka 4 k literatuře v kostce : pro střední školy. česká a světová literatura 2. pol. 20. století /Marie Sochrová -- 2. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2004 -- 223 s. ISBN 80-7200-977-X
82. Čítanka pro 4. ročník gymnázií : učebnice plně vyhovuje Katalogu požadavku ke společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury / Josef Soukal a kol. -- 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 2004 -- 326 s. ISBN 80-7235-270-9
83. Čítanka 2 : k Literatuře - přehledu SŠ učiva / [Markéta Kostková] -- 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006 -- 207 s. ISBN 80-902571-9-4 (brož.)

84. Čítanka: k Literatuře - přehledu SŠ učiva / [Lenka Krausová, Lukáš Foldyna] - 1. vyd. Třebíč: Petra Velanová, 2006 -- 207 s. ISBN 80-86873-01-3 (brož.)
85. Čítanka: česká a světová literatura 1945 - 2006 / Věra Martinková a kol. -- 3. vyd. v nakl. Tripolia, (celkové 4. vyd.) Praha: Tripolia, 2007 -- 415 s. ISBN 978-80-86448-35-0 (brož.)
86. Čítanka I. k Literature v kostce : pro střední školy / Marie Sochrová - 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2007 -- 140 s. ISBN 978-80-253-0186-9 (brož.)
87. Čítanka II. k Literatuře v kostce : pro střední školy / Marie Sochrová - 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2007 -- 180 s. ISBN 978-80-253-0187-6 (brož.)
88. Čítanka III. k Literatuře v kostce : pro střední školy / Marie Sochrová ; [kresby Pavel Kantorek] - 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2007 -- 192 s. ISBN 978-80-253-0188-3 (brož.)
89. Čítanka IV. k Literatuře v kostce : pro střední školy / Marie Sochorová ; [kresby Pavel Kantorek] -- 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment (nakladatelství), 2007 -- 200 s. ISBN 978-80-253-0361-0 (brož.)
90. Čítanka k Literatuře 19. a počátku 20. století : (od romantiku po buřiče) : (pro výuku literatury na středních školách) / [sestavil Vladimír Prokop] -- 1. vyd., dotisk v roce 2008. Sokolov : O.K.-Soft, 2008 -- 65 s. ISBN 80-238-9820-5 (v knize neuvedeno : brož.)
91. Čítanka 1 : [pro 1. ročník středních škol] / Vera Martinková a kol. - 1. vyd. v Nakladatelství Fraus, (Celkově 5.) Plzeň : Fraus, 2009 -- 439 s. ISBN 978-80-7238-907-0 (brož.)
92. Čítanka 2 : [pro 2. ročník středních škol] / Vera Martinková a kol. - 1. vyd. v Nakladatelství Fraus, (Celkově 7.) Plzeň : Fraus, 2009 -- 383 s. ISBN 978-80-7238-908-7 (brož.)
93. Čítanka 3 : [pro 3. ročník středních škol] / Vera Martinková a kol. -- 1. vyd. v Nakladatelství Fraus, (Celkově 6.) Plzeň : Fraus, 2009 -- 351 s. ISBN 978-80-7238-909-4 (brož.)
94. Čítanka 4: česká a světová literatura 1945-2006 : [pro 4. ročník středních škol] / Věra Martinková a kol. -- 1. vyd. v nakl. Fraus (celkové 5.) Plzeň : Fraus, 2009 -- 415 s. ISBN 978-80-7238-895-0 (brož.)

Příloha 2

Eduard Petiška – Staré řecké báje a pověsti

PROMÉTHEUS

Modrá obloha se zhlížela ve vodách a vody byly plné ryb. V povětří létala hejna ptáků a na zemi se pásala na lukách stáda. Ale nikdo stáda nehlídal, nikdo nelovil ryby a nikdo nenaslouchal ptačímu zpěvu. Na zemi chyběl člověk.

Smutně bloudil po zemi Prométheus, potomek božského rodu Titánů, a marně hledal živé bytosti, které by chodily vzpřímeně jako on a které by se mu podobaly tváří. Viděl však hlínu, dávající život trávě, rostlinám a stromům, a spatřil husté deště, snášející se na zem. Dešťová vody udržovala v přírodě život, a tam, kde nepršelo, umíraly stromy i keře a narůstala poušť. Když Prométheus poznal sílu země a vody, smísil hlínu s dešťovou vodou a vytvořil sochu prvního člověka. Podobala se bohům. Pallas Athéna, bohyně jasného rozumu a moudrosti, vdechla neživé soše ducha a šedivá hlína zrůžověla, začalo v ní bušit srdce a doposud nehybné nohy a paže učinily první pohyby. Tak poslal Prométheus na svět první lidi.

Dlouho lidé nevěděli, jak užívat ducha - daru Pallas Athény. Žili jako malé děti. Viděli, ale nepoznávali, slyšeli, ale nerozuměli, chodili po zemi jako ve snu. Nedovedli pálit cihly, ani přitesávat trámy, ani stavět domy. Jako mravenci se hemžili po zemi i pod zemí v temných koutech slují. Nevěděli dokonce, že se jaro střídá s létem, léto s podzimem a podzim se zimou.

Tu se vydal Prométheus mezi lidi a učil je stavět domy, učil je číst, psát a počítat a rozumět přírodě. Naučil lidi zapřahat zvířata do jha i sestrojovat povozy, aby lidé nemusili nosit břemena na zádech. Ukázal jim, jak se stavějí lodě a jak plachty ulehčí veslařům práci. Vedl je do hlubin země za skrytými poklady. Měď, železo, stříbro i zlato začaly opouštět pod pilnými rukama horníků podzemní ložiska.

Dříve lidé neznali léku, nevěděli, co jim prospívá a co škodí. Prométheus jim poradil, jak mísit hojivé masti a uzdravující léky. Odhalil užaslým lidem všechna umění a lidé se horlivě všemu učili.

Bohové, shromáždění na hoře bohů, na Olympu, pozorovali nedůvěřivě pokolení lidí na zemi, které se naučilo od Prométhea práci, vědám i umění. Zvláště vládce všech bohů, Zeus, se mračil den ode dne víc a víc. Zavolal si Prométhea a řekl mu:

„Naučil jsi lidi pracovat a myslet, ale nenaučil jsi je ještě dobře, jak mají ctít bohy a jak jim obětovat, jak se jim klanět. Víš přece, že na bozích záleží, bude-li rok úrodný nebo chudý, navštíví-li zemi mor nebo blahobyť. Bohové vládnu nad osudy lidí. I já sám vrhám své blesky, kam se mi zachce. Jdi k lidem a řekni jim, aby nám obětovali, nebo je stihne náš hněv.“

„Lidé budou přinášet bohům oběti,“ odpověděl Prométheus, „ale ty, Die, si přijď vybrat, co mají obětovat.“

A Prométheus zabil býka, maso ukryl do býčí kůže a navrch položil žaludek. Na druhou hromadu dal kosti, ale obalil je tukem tak, že je nebylo vidět. Hromada kostí obalených tukem byla větší a zdála se i lepší. Sotva Prométheus všechno připravil, ucítil Zeus příjemnou vůni chystané oběti a sestoupil z nebes na zem k Prométheovi.

Prométheus spatřil Dia a zvolal:

„Bohové, vyberte si, který díl je vám milejší. Co, vládce bohů, vybereš, to budou smrtelní lidé obětovat.“

Zeus poznal, že ho chce Prométheus oklamat. Nedal však najevo hněv a naschvál vyvolil hromadu lesknoucí se tukem.

Prométheus přistoupil s úsměvem k hromadě a odhrnul tuk. Objevily se holé kosti. Když odkryl býčí kůži, zavonělo čerstvé maso. Od těch dob obětovali lidé bohům tuk a kosti, maso si ponechávali pro sebe.

Zeus nenechal smělý Prométheův čin bez trestu. Rozhodl se, že lidem vezme oheň. Připadla jim lepší část, maso, ať je tedy jedí syrové. Vládce bohů poručil ihned mračnům, aby lijákem uhasila všechna ohniště. Divoký vítr rozmetal horký popel a odnesl jej do moře. Tak ztratili lidé oheň, který potřebovali nutně k životu a práci. Nemohli péci chléb ani vařit, kovárny zpustly a dílny osiřely. Za chladných dnů a mrazivých nocí nebylo kde se ohřát.

Prométheus viděl neštěstí seslané na lidi, cítil s nimi a neopustil je. Věděl, že v Diově paláci

plápolá dnem i nocí jasný oheň. Vplížil se proto v noční tmě na horu Olymp do zlatého paláce vládce bohů. Potichu, nikým nezpozorován, vzal trochu ohně z Diova krbu a ukryl jej v duté holi. S ohněm se vesele vrátil zpátky k lidem. Přinesl jim, po čem tolik toužili.

Zase se pozvedly plameny na lidských ohništích i v dílnách a vůně vařených pokrmů a pečeného masa stoupala k nebesům a dotkla se i nosu vládce bohů. Zeus shlédl na zem a spatřil kouř stoupající z komínů. Rozhněval se zlým hněvem bohů. Ihned určil lidem nový trest. Zavolal k sobě chromého boha Héfaista, který byl vyhlášený umělec. Bydlil pod kouřícími sopkami, kde měl své dílny. Tomu poručil, aby zhotovil sochu krásné dívky. Héfaistos poslechl a zanedlouho stála před Diem nádherná socha, jakou svět neviděl. Zeus jí vdechl život. Bohyně Athéna jí dala skvostný závoj, bělostné roucho a skvělý pás, bohyně krásy, Afrodita, jí dala nadpozemský půvab a Hermes, posel bohů, jí daroval živou řeč a milý a úlisný hlas. Potom ji ověnčili. Zeus jí vložil do rukou zlatou schránku a nazval dívku Pandorou, vším obdařenou. Lstivý Hermes odvedl Pandoru na zem k Prométheovu bratru Epimétheovi.

Prométheus často bratra varoval, aby nepřijímal od bohů žádné dary. Ale Epimétheus při pohledu na krásnou Pandoru zapomněl na všechno varování a na všechny rady. Vlídne ji přijal do domu i se zlatou schránkou. Byl zvědav, co mu bohové ve schránce posílají, a požádal dívku, aby pozvedla víko.

Pandora ochotně schránku otevřela. Se svištěním, kvílením a nářkem vylétly ze zlaté schránky zlé nemoci, bolesti, bída a strasti, zakroužily nad domem a rozletěly se po celém světě, jenž doposud neznal nic z takového zla. I Pandora se polekala a rychle víko zase přiklopila. Všechno zlé ze schránky vylétlo a zbyla v ní jen naděje. Nemoci a strasti ji přitiskly až k samému dnu, a proto jí do světa vyrazilo tak málo.

Nemoci a bída začaly obcházet lidská obydlí a v patách za nimi přicházela smrt. Bolest a těžké myšlenky budily lidi ze spánku a zlé sny jim tížily hrud'. Jen naděje, jenom naděje bylo mezi lidmi málo. Zůstala téměř celá uzamčena v Pandořině schránce.

Diův hněv se snesl i na Prométhea. Vládce bohů vyslal Héfaista s pomocníky, aby přikovali odbojného Prométhea nejtěžšími a nejpevnějšími řetězy k vysoké skále v pohoří Kavkazu. Nerad poslechl Héfaistos rozkazu vládce bohů a přikoval Prométhea ke skále tak těsně, že se nemohl ani pohnout.

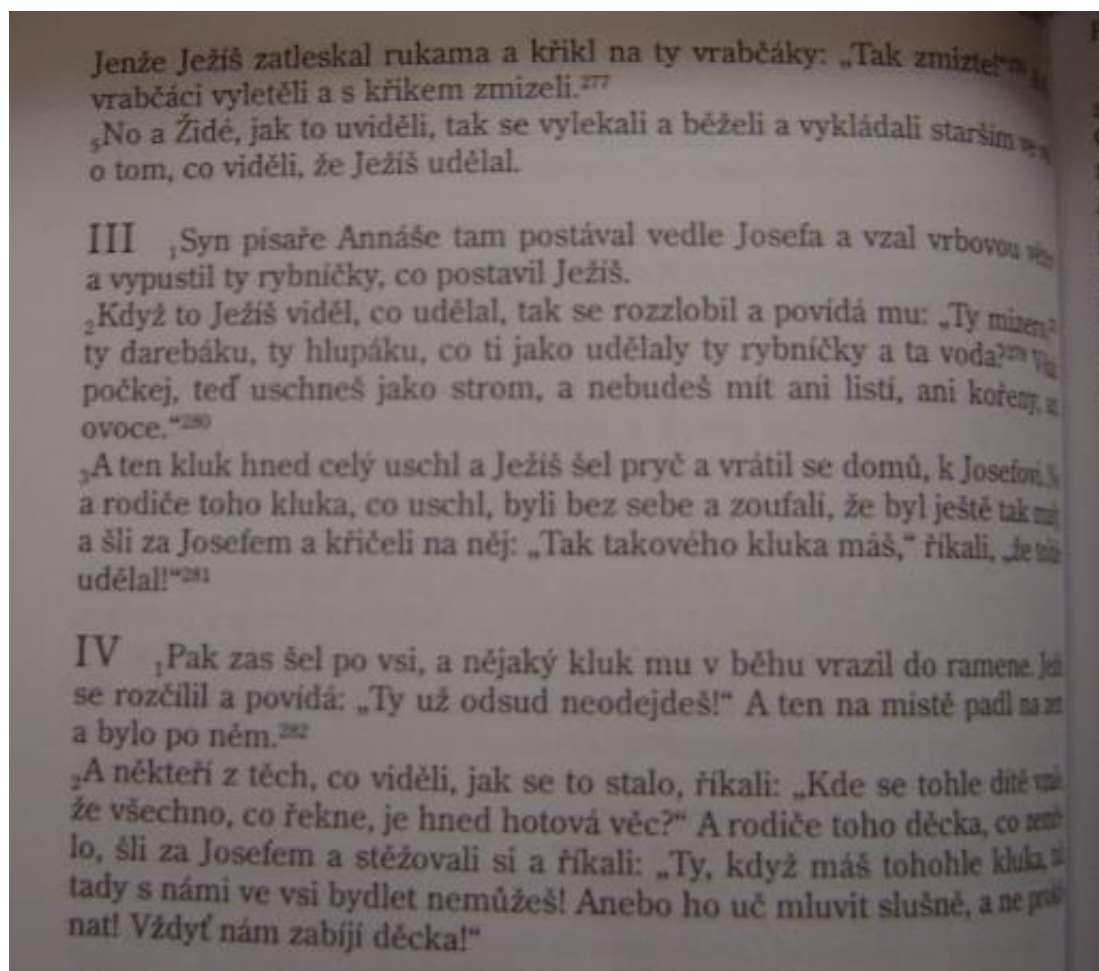
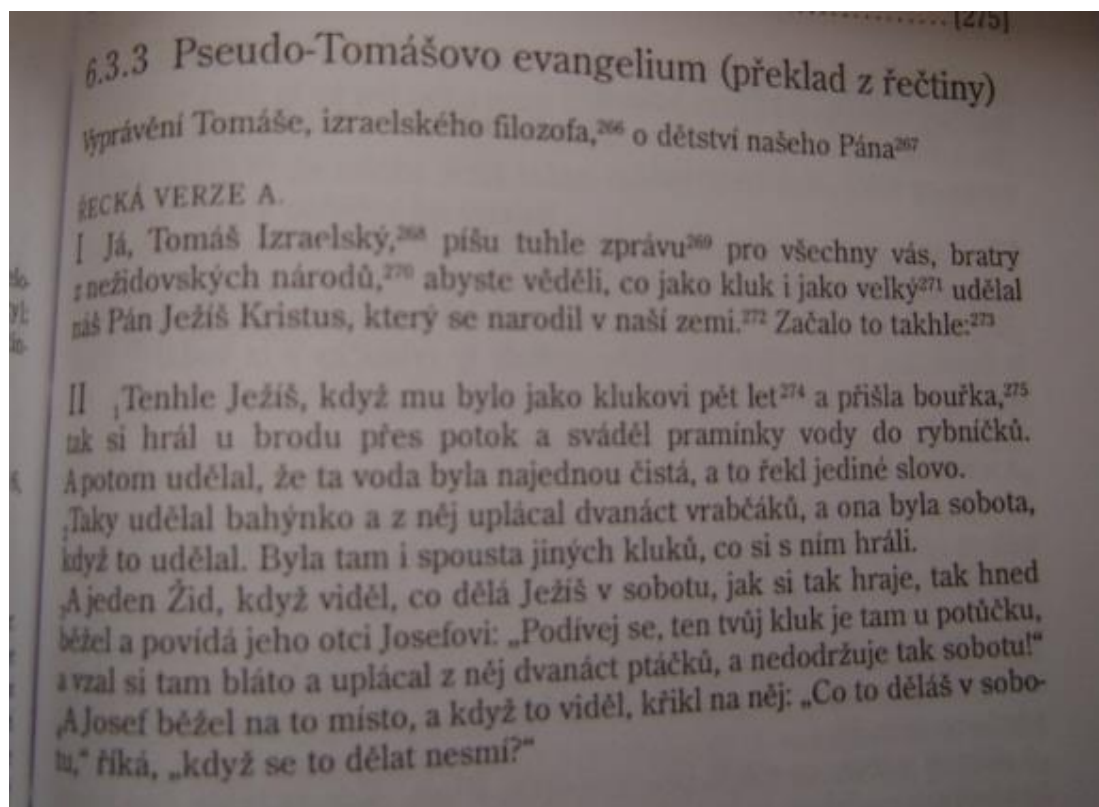
Vysoko nad propastí, v které pluly cáry mlh, visel Prométheus mezi nebem a zemí, ale nepokořil se, neprosil Dia o milost. Když Zeus viděl, že Prométheus neprosí o milost a že hrdě nese svůj osud, vyslal za Prométheem na Kavkaz obrovského orla. Orel přilétal každého dne k upoutanému Prométheovi, trhal mu ostrým zobanem játra z těla a živil se jimi. V noci játra Prométheovi znovu narůstala a orel měl ráno připravenou novou potravu. K takovému trápení odsoudil Zeus Prométhea navěky. Uplynulo mnoho let, ale Prométheus se nepodrobil.

Po staletích, která Prométheus prožil v mukách a osamění, spatřil hrdinu připoutaného ke kavkazské skále Hérakles, syn Dia, vládce bohů. Ubíral se tudy na cestě za zlatými jablky Hesperidek. Právě přilétal orel, aby se nasytil. Hérakles odložil kyj, napjal luk, namířil a jedinou ranou zabil zlého dravce. Potom rozdrtil Prométheovy okovy a daroval mu svobodu. Aby však byl Zeus usmířen a splnila se jeho kletba, musil Prométheus nosit železný prsten, v němž byl zachycen kousek kamene z kavkazské skály. Tak byl Prométheus navěky připoután, jak Zeus určil.

A od těch dob nosí lidé prsteny s kamenem na památku Prométheova činu. Nosí je dodnes, i když už dávno zapomněli na Prométhea, který se nechtěl pokořit před bohy a v neštěstí stál věrně při lidech.

[online]. [cit. 2014-05-22]. Dostupné z:

http://zs2krnov.cz/2012_13/FotoJazykovyKoutek/EduardPetiskaStarereckeBaje.pdf



Biblický kánon a apokryfy

Bible je cennou sbírkou starodávných textů psaných a kompilovaných v průběhu mnoha staletí různými autory. Obsahuje texty, které jsou judaisty a křesťany považovány za svaté, Bohem inspirované. Mezi církvemi však nepanuje shoda v tom, které všechny texty do Bible patří a jak silně se v nich odráží slovo Boží. Duchovní autority v tom nejsou jednotny od samých počátků zrodu náboženských hnutí a církví.

Souhrn autoritativních spisů židovství či křesťanství se nazývá **biblický kánon**. Určuje, které texty jsou součástí Bible. Kánonů však existuje několik.

Židovský (hebrejský, judaistický) kánon

Hebrejský kánon byl uzavírán postupně.^[16]

Skupina textů	Uzavření kánonu
Zákon (Tóra, Torah) - sbírka pěti knih Mojžíšových	400 př.n.l.
Proroci (Nevi'im) - sbírka prorockých textů	200 př.n.l.
Spisy(Kethuvim)	100 n.l.

Dnes většina judaistů považuje za závazný **palestinský kánon** ustavený na přelomu 1. a 2. století n.l. K ustálení poslední části Hebrejské bible - Spisů přispělo rozhodnutí duchovního centra židovského náboženství v Jabne (Jamnii) v Palestině. **Hebrejskou bibli** palestinského kánonu tvoří **24 knih**, někdy bývá označována jako **Tanak (akronym tří skupin Torah, Neviim, Kethuvim)** či **Tenak**. Prvou zmínku o všech 24 knihách kánonu nalezneme v textu 2.Ezdráš (1.pol 2.stol.n.l.)^[13]

Úplná shoda zde ale nepanuje a např. etiopští judaisté neuznávají knihu Psalm (Žalmy).

Kánon židovské literatury je však širší než kánon písma. Patří zde např. rabínská literatura.

Samaritánský kánon

Do kánonu jsou zařazeny pouze knihy Tóry a kniha Jozue.^[13]

Samaritánský Pentateuch je v lecčemž odlišný od másoretských hebrejských textů a tedy i od překladů Pentateuchu, které známe my. Centrum Samaritánské náboženské společnosti je ve městě Nabalus a zde jsou umístěny i staré rukopisy Pentateuchu (je psán starším typem hebrejského písma).

Křesťanský kánon

Křesťané přidali do své Bible několik dalších mladších textů. Původní předkřesťanskou část Bible označují jako **Starý zákon** (Old Testament). Novější křesťanské texty nesou souhrnné označení **Nový zákon** (New Testament). *Starý zákon* zpravidla odpovídá *Hebrejské bibli*, knihy jsou ale jinak rozděleny a počítány (39 knih). Ani u křesťanů však nepanuje v otázce biblického kánonu shoda :

Protestanti zahrnují do svého kánonu 39 knih starozákonních a dále 27 křesťanských knih Nového zákona.

Římskokatolíci se řídí starozákonním kánonom alexandrijským. Ten zahrnuje navíc knihy deuterokanonické (7 knih a dodatky ke starozákonním knihám Daniel a Ester), tedy celkem 46 knih. U knih Nového zákona panuje shoda s protestanty (27 knih).

Pravoslavní považují za kanonické několik dalších textů označovaných ostatními jako apokryfy (1.Ezdráš, 3. a 4.Makabejských atd.).

Etiopští pravoslavní uznávají navíc další knihy a ze všech zde uvedených církví jich mají ve svém kánonu nejvíce (81 knih).

Syrští křesťané uznávají v novozákonním kánonu pouze knihy obsažené v Pešitě (22 knih, chybí zde 2J, 3J, 2P, Žd, Zj).^[13]

Kanonizace křesťanských textů proběhla kolem let 170 až 220 n.l.^[11] Podle díla *Dějiny křesťanství*^[12] existovalo na konci 2.stol.n.l. ohromné množství písemného materiálu, který pokrýval širokou oblast různých nauk, mnohdy si vzájemně protifečících. Křesťanské církve tato skutečnost trápila. Vznikly dva směry kanonizace. Radikální směr, který zastupoval např. Markión, redukoval Nový zákon pouze na *autentický pavlovský korpus*.^[14] Ježíš jako historická postava v textech mizel a docházelo k naprostému odtržení helenizovaného křesťanství od původního judaismu.

Opačný trend znamenal naopak široce pojatý kánon, který by prohloubil přitažlivost učení pro co nejširší skupinu věřících. Znamenal však existenci mnoha teologických, etických i historických rozporů. Proto byla později (3. až 5.století) mnohá evangelia opět z kánonu vyjímána. Jiná díla byla v kánonu ponechána jen proto, že byl jejich autorovi připsán i text cizí, a nebezpečně znějící původní dílo tak bylo otupeno (např. evangelium Janovo a jemu později připsané tři epištoly). Mezi navzájem si konkurujícími středisky křesťanství, a nejvíce mezi východní a západní skupinou, docházelo k neustálému boji o podobu kánonu. Texty považované některými autoritami za jednoznačně kanonické byly jinými autoritami z kánonu odstraňovány. V prvních třech stoletích n.l. kolovalo mezi křesťany přibližně 200 různých evangelií. Z nich byly nakonec do Nového zákona vybrány čtyři.

Celý proces kanonizace byl v podstatě dovršen roku 367, kdy Athanasios uvedl soupis kanonizovaných textů.^[12] Prvý kompletní soupis kanonických knih pochází z roku 382. O kánonu se však stále vedly diskuze, nejvíce snad o knize *2.list Petrův a Zjevení*.^[13] Většina křesťanských církví však v novozákonním kánonu ponechala 27 knih a z hebrejské Bible převzala 39 knih.

Křesťanský apologeta R.Sisson^[15] píše:

Ve skutečnosti, se po smrti Ježíše objevila celá záplava knih, ve kterých se tvrdilo, že jsou inspirovány... Spory o to, které z nich jsou pravé, byly tak silné, že probíhaly po staletí. Nakonec, v pátém století, skupina církevních hodnostářů svolala koncil a nechala hlasovat. 66 knih zahnutých do naší Bible bylo prohlášeno za Písmo volbou 568 proti 563.

Ovšem i mezi křesťany lze nalézt skupiny věřících, které přijímají jako boží slovo i texty mnohem mladší. Mormoni například na stejnou úroveň jako Bibli staví i *Knihu Mormon*.

[online]. [cit. 2014-06-10]. Dostupné z: <http://www.myty.cz/view.php?cislocianku=2005040004>