

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

# „Past na čtenáře“ jako narativní strategie a možnosti jejího didaktického využití

"Trap for the Reader" as a Narrative Strategy  
and Chances for Its Didactic Use

JUDA KALETA

Vedoucí práce: PHDR. ONDŘEJ HAUSENBLAS

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: N ČJ-D

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma „*Past na čtenáře*“ jako *narativní strategie a možnosti jejího didaktického využití* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Nové Pace dne 3. května 2020

.....

Juda Kaleta

## Poděkování

Mé vřelé díky patří vedoucímu práce PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za jeho pochopení pro cesty, kterými jsem se rozhodl ubírat, za cenné připomínky, výtky i rady.

Nesmírně vděčný jsem i všem, kteří si našli chvíli, aby si se mnou o práci povídali a přicházeli s nápaditými myšlenkami. Jmenovitě pak mé díky patří Gabče M. za kupu doporučených knížek, Matyášovi K. za *Papírová města* a Jendovi B. za všechny rozhovory o životě, které se v práci nepřímo odráží.

Opomenout nesmím ani žáky *Christian International School of Prague* a základní a mateřské školy *BRÁNA* v Nové Pace, kteří se nedobrovolně stali pokusnými králíky a myšlenky této práce na nich byly testovány v praxi.

Díky pak i rodině, kolegům a sousedům, kteří mne povzbuzovali na těle i na duchu a dávali motivaci to všechno úspěšně doklepat.

A. M. D. G.

## Abstrakt

Tato práce se zabývá konceptem pasti na čtenáře, který nejdříve vymezuje za pomoci kognitivismu a kognitivní literární vědy jako takovou posloupnost struktur a konceptů v textu, která aktivuje v mysli čtenáře určité schéma, aby ho posléze nahradila jiným neslučitelným. Na základě tohoto nahrazení se utváří porozumění textu.

Dále je past na čtenáře vnitřně strukturována a na základě schémat, která jsou porušována, stanoveny jednotlivé typy pastí: *postavy jsou prototypicky antropomorfní, postavy jsou černobílé, postavy jsou archetypy, vypravěč mluví pravdu a žánr se nemění*. Každý z těchto typů pasti je doložen na konkrétních příkladech literárních ukázek.

V druhé části pak práce přichází s praktickým využitím konceptu v rámci hodin literatury na základních a středních školách, který demonstruje na rozboru příkladů z klasické i soudobé literatury pro děti a mládež a na konkrétních didaktických situacích.

## Klíčová slova

kognitivismus, kognitivní literární věda, literatura pro děti a mládež, kognitivní iluze, kritické myšlení, čtenářská gramotnost

## Abstract

This thesis focuses on the concept of the trap for the reader, which is defined using the methodology of the cognitive science cognitive literary studies as an input of such structures and concepts in the text by which specific scheme is activated in the mind of the reader to be replaced by the different incompatible scheme. Based on this replacement, the comprehension of the text is reconstructed.

Afterward, we describe specific types of trap for the reader. Every type of the trap is defined by replaced schemes: *characters are prototypically anthropomorphic, characters are black-and-white, characters are archetypes, the narrator speaks the truth, the genre is not changed*. Excerpts of literary works are used to represent each type of trap.

In the other part of the thesis, we demonstrate usage of this concept in the literature lessons at upper elementary and high schools. Both well-known pieces of the Czech literature, as well as contemporary young adult literature, are used as examples for the didactic use of this concept.

## Keywords

cognitivism, cognitive literary studies, young adult literature, cognitive bias, critical thinking, functional literacy

# Obsah

<b>1</b>	<b>Předmluva</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Metodika</b>	<b>10</b>
2.1	Historie kognitivismu . . . . .	11
2.2	Metodická východiska kognitivismu . . . . .	12
2.2.1	Dva systémy Daniela Kahnemana . . . . .	14
2.2.2	Inferenční moduly a sociální funkce rozumu . . . . .	16
2.3	Kognitivismus v literární vědě . . . . .	17
<b>3</b>	<b>Teoretické vymezení pasti na čtenáře</b>	<b>22</b>
3.1	Definice pasti z pohledu kognitivismu . . . . .	22
3.2	Pasti z pohledu kognitivní literární vědy . . . . .	26
3.2.1	<i>POSTAVY JSOU PROTOTYPICKY ANTROPOMORFNÍ.</i> . . . .	26
3.2.2	<i>POSTAVY JSOU ČERNOBÍLÉ.</i> . . . .	28
3.2.3	<i>POSTAVY JSOU ARCHETYPY.</i> . . . .	29
3.2.4	<i>VYPRAVĚČ MLUVÍ PRAVDU.</i> . . . .	32
3.2.5	<i>ŽÁNŘ SE NEMĚNÍ.</i> . . . .	37
<b>4</b>	<b>Didaktické možnosti pasti na čtenáře</b>	<b>44</b>
4.1	Obecné cíle výchovy ke čtenářství ve vztahu k pasti na čtenáře . . . .	45
4.2	Způsob využití teoretické části . . . . .	46
4.3	Předpoklady pro práci s pastí . . . . .	47
4.4	Didaktické situace . . . . .	48
4.4.1	Nerudův Doktor Kazisvět . . . . .	48
4.4.2	Erbenův Holoubek . . . . .	53
4.4.3	Greenova Papírová města . . . . .	59
4.4.4	Mornštajnové Tiché roky . . . . .	61
4.4.5	Richové Velkolepý vstup . . . . .	63
<b>5</b>	<b>Závěr</b>	<b>66</b>
	<b>Literatura</b>	<b>69</b>
<b>A</b>	<b>Přílohy</b>	<b>75</b>

*Když byla lahvička plná až po hrdlo a  
Snape vypadal, že v něm už nezbývá  
ani kapka krve, ruka, jíž držel Harryho  
hábit, povolila.*

J. K. ROWLINGOVÁ: *Harry Potter a  
relikvie smrti*

## 1 Předmluva

Od prvních okamžiků, kdy se čtenář příběhu mladého čaroděje Harryho setkává s postavou profesora lektvarů, vytváří si na něj jednoznačný názor. Ani vypravěč knihy nás nenechává na pochybách — na Snapeovi odpuzuje vzhled stejně tak jako charakter. I jeho pozdější činy tento úsudek potvrzují — bez potřeby o tom více uvažovat zařadíme profesora do škatulky záporných postav.

Vypravěč nechává v omylu čtenáře knihy až téměř do konce. Do posledních chvil Snapeova života spolu s hlavními postavami netušíme, kým čaroděj skutečně byl — až posmrtně vypráví svůj příběh podruhé, tentokrát pravdivě a bez přetvářky. Nečekaný zvrat nás nutí přehodnotit vztah k této postavě a spolu s tím i veškeré jeho činy. Mohli bychom říci, že jsme byli vlákáni do pasti — vypravěč zcela záměrně vytvářel obraz profesora lektvarů tak, abychom ho při tomto rozuzlení nemohli jen jemně poupravit, ale museli znovu vybudovat od základů. Námi vytvořená představa se ukázala být falešnou. Z úlisného černokněžníka, který dokázal jen nenávidět a škodit, se stává nešťastný muž, jenž je lásce ochoten obětovat svou sebeúctu a nakonec i život.

Poučení, které příběh čtenáři předává, se zdá být zřejmé: ve svém prvotním úsudku se můžeme často mýlit a druzí mohou skrývat mnohem více, než si vůbec dokážeme představit. Neměli bychom je proto předčasně soudit, ale spíše se jim snažit porozumět a hledat pravdivé motivace jejich jednání.

Celá situace, ve které čtenář prohlédne a musí opravit své dosavadní úsudky, však skrývá ještě druhé, nenápadnější poučení: vypravěč záměrně ovládá, jaký obraz si o postavách vytváříme. Chce-li, může naše uvažování zmást a svést na naprosto chybnou cestu. Jen ve zcela zřejmých případech si uvědomujeme, že verze příběhu, která

je nám vyprávěna, není nebo nemusí být zcela pravdivá. Záleží jistě na dovednostech tvůrce a na zkušenostech čtenáře, které rozhodují o tom, nakolik se autorovi podaří dosáhnout zamýšleného účinku.

Tato práce se však bude snažit prokázat, že důvěra ve vyprávění a v toho, kdo vypráví, v nás má hluboké kořeny, zvláště pokud je příběh fixovaný psanou formou. V jazykovém obrazu světa o tom svědčí nejedno rčení a přísloví: „*co je psáno, to je dáno*“, „*stojí to tu černé na bílém*“, „*mluví jako kniha*“ apod. Od dětských let slýcháme vyprávění pohádek, které jsou — v rámci svého fikčního světa — pravdivé.<sup>1</sup> Pohádek, ve kterých jsou motivy jednotlivých postav upřímné — vlk chce Karkulku vždy sežrat, hloupý Honza chce lidem okolo sebe vždy pomáhat, princové chtějí princezny vždy zachránit.<sup>2</sup>

Pokud bychom podle těchto vzorců četli pouze krásnou literaturu, nenapáchalo by to velkou škodu. Tu a tam by nás třeba překvapilo, že si s námi autor hraje, že nám něco zamlčuje a něco přehání. Problém nastává v okamžiku, kdy svou důvěřivost přenášíme i mimo fikční světy. Máme tendenci nekriticky přistupovat k novinovým článkům, příběhům v televizním zpravodajství i k vyprávění pamětníků.<sup>3</sup> V době informačních válek, dezinformačních webů a těžko ověřitelných zpráv ze sociálních sítí se jeví naše neopatrnost při četbě jako zásadní problém.

---

<sup>1</sup>Uvědomujeme si při tom, že nelze posuzovat pravdivost událostí ve fikčním světě ve vztahu k mimoliterárnímu světu. O pravdě či nepravdě je však možné mluvit právě vzhledem k fikčním světům, která literární díla konstruuji. Srov. LEWIS, „Truth in Fiction“; BADURA a BERTO, „Truth in Fiction, Impossible Worlds, and Belief Revision“.

<sup>2</sup>Právě na tato čtenářská očekávání spoléhá Jaroslav Havlíček ve svých *Vzdoropohádkách*. Analýza jedné z povídek viz dále na straně 38. Tam také více o problematice moderních pohádek.

<sup>3</sup>Případů, ve kterých domnělá autenticita *hlubokého lidského příběhu* převážila nad nezaujatým posouzením jeho pravdivosti, by bylo možné nalézt celou řadu. Uveďme alespoň jeden příklad z nedávné doby — kauzu Věry Sosnarové. Ta se poté, co české úřady začaly odškodňovat vězně ze sovětských gulagů, také přihlásila. České správě sociálního zabezpečení, která případy posuzovala, se však nepodařilo prokázat, že by Sosnarová v gulagu skutečně byla. Rozhodnutí vyvolalo bouři kritických reakcí, které odsuzovaly „byrokratický“ přístup úředníků. Na základě vyprávění Sosnarové byla napsána kniha (KUPKA, *Krvavé jahody: Krutý osud češky, která zažila osmnáct let ponížení v ruských gulazích*) a ona sama uskutečnila mnoho besed a přednášek, kde svůj příběh prezentovala jako pravdivý. Nedávná zjištění historika ÚSTR Adama Hradilka ale prokázala, že v gulagu skutečně nikdy nebyla. (HRADILEK, „Neskutečný příběh Věry Sosnarové“)



Kritický a zkoumavý přístup k tomu, co čteme a slyšíme, by měl být proto cíleně rozvíjen v rámci školního vzdělávání.<sup>4</sup> V zásadě jde o osvojení jednoduché otázky, tzv. *základní otázky racionality*: „Proč věříme tomu, čemu věříme? Co si myslíme, že víme, a proč si myslíme, že to víme?“<sup>5</sup> Při bližším pohledu jde o komplexní problém, k jehož zvládnutí si musí žáci osvojit řadu dovedností — od čtenářské gramotnosti, kritického myšlení,<sup>6</sup> schopnosti ověřování zdrojů až po práci se zranitelnostmi a nedokonalostmi našeho vlastního myšlení.

Právě na zranitelnosti uvažování se z velké části soustřeďuje tato práce. Vycházíme při tom z pozorování, že lidský mozek pracuje při četbě podobným způsobem jako v běžném životě, provádí podobné operace a dopouští se obdobných chyb. Důsledkem těchto chyb jsou tzv. *kognitivní zkreslení* nebo *kognitivní iluze*.<sup>7</sup> Tato práce si klade za cíl popsat, jak dochází ke vzniku zkreslení v literatuře — a to jak z pohledu výstavby textu, tak i zejména z pohledu čtenáře jako recipienta textu. Zároveň chci nabídnout praktické nástroje, jak s těmito jevy pracovat při výuce literatury. Součástí práce proto bude analýza vybraných *kanonických* děl z doporučované školní četby i současné literatury pro mládež. Na základě tohoto rozboru navrhu konkrétní didaktické situace.

---

<sup>4</sup>Schopnost kritického myšlení bývá dokonce uváděna jako první z nutných kompetencí pro život v 21. století. (BRDIČKA, „7 základních kompetencí pro 21. století podle Wagnera“) K vymezení pojmu kritické myšlení viz poznámku pod čarou č. 6.

<sup>5</sup>„I ask the fundamental question of rationality: Why do you believe what you believe? What do you think you know and how do you think you know it?“ (YUDKOWSKY, *Harry Potter and the Methods of Rationality*, par. 8151)

Pojmenování této otázky i její znění pochází z jedné fan-fiction na motivy Harryho Pottera, která se vyznačuje svým přísně racionálním přístupem. Nositelem tohoto přístupu je především hlavní postava, která pochází z poněkud jiného rodinného zázemí, než je tomu v originální verzi. Odlišná východiska zcela mění vyznění knihy — zatímco originál zdůrazňuje význam přátelství, odvahy a sebeobětování, racionalizovaná verze tyto hodnoty opouští a ve výsledku vyznívá mnohem pochmurněji a beznadějněji.

<sup>6</sup>Pojmy *čtenářská gramotnost* a *kritické myšlení* jsou v českém diskurzu často zaměňovány a vnímány jako synonyma. Pro potřeby této práce budu tyto termíny rozlišovat — jako *čtenářskou gramotnost* chápu strategie a dovednosti spojené s porozuměním textu (srov. <http://www.kritickemysleni.cz>); *kritické myšlení* pak jako přístup, který se snaží rozvíjet tzv. *racionální inteligenci* (RQ, srov. <https://www.krimys.cz>). Základem racionální inteligence je především vyvarování se nedostatků lidské intuice.

<sup>7</sup>Oba termíny používám v práci jako synonymní. Princip vzniku kognitivních zkreslení spolu s jejich vymezením viz MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*, s. 25–44.

„Rozumíte psychiatrii?“ zeptal se  
Tracy.  
„Psychiatrii ne,“ řekl dr. Pingitzer.  
„Lidem — maličko, malíčko. Každý  
den, každý rok víc a víc malíčko.  
Proč? Lidi jsou těžký. Lidi jsou lidi.  
Lidi jsou zábava, hra, fantazie, kouzla  
a čáry máry.

William SAROYAN: *Tracyho tygr*

## 2 Metodika

V jádru této práce stojí čtenář — a to nikoli vykonstruovaný čtenář strukturní, modelový či implicitní, ale čtenář z masa a kostí. Vzhledem k didaktickému přesahu práce je nezbytné zkoumat, jak na pasti v literatuře reaguje skutečný recipient. Nevystačíme si proto s přístupem strukturalistů, pro které je čtenář *zakódován v textu*<sup>8</sup> a pevně svázán s fikčním světem, jehož je součástí a z něhož vyrůstá a nemůže vystoupit. Ani myšlenky post-strukturalistů a postmodernistů, kteří v konečném důsledku nechali čtenáře spolu s autorem *zemřít*,<sup>9</sup> nebudou pro naši potřebu příliš nosné.

Pro porozumění čtenáři bude nutné zvolit odlišný přístup, který za pomoci poznání fungování lidského mozku skrze neurovědy a psychologii umožní uchopit problémy literární teorie novým způsobem — přístup kognitivismu a z něho vycházející kognitivní literární vědy. Nechceme při tom tvrdit, že by se náš přístup obešel bez jakéhokoliv konstruktů nebo modelu. Na rozdíl od tradičního literárního přístupu však naše zkoumání vychází více od čtenáře a méně od textu, více od kognitivních procesů v mysli recipienta a méně od autora.

---

<sup>8</sup>JEDLIČKOVÁ, *Ke komu mluví vypravěč? Adresát v komunikační perspektivě prózy*, s. 11–12.

<sup>9</sup>KUBÍČEK, *Vypravěč*, s. 12.

## 2.1 Historie kognitivismu

Kognitivismus vyrůstal ze dvou na sobě nezávislých krizí — z nedostatečnosti behaviorální psychologie<sup>10</sup> a z „*upadajícího nadšení z post-moderny*“.<sup>11</sup>

První linie vzniku kognitivismu má své počátky v 50. letech 20. století. Souvisí jednak s rozvojem nových věd, zejména matematické informatiky (*computer science*) a neurověd, které silně ovlivnily etablované přístupy. Druhým zdrojem jsou zásadní změny, kterými v této době procházela psychologie, antropologie a lingvistika. V psychologii se stále více projevovала nedostatečnost behavioristického přístupu, jenž nenabízel možnosti pro zkoumání procesů v uvažování, které nejsou viditelné.<sup>12</sup> Znovu byla vzata do úvahy lidská *mysl*, tentokrát však na základě objektivnější metodologie, než jakou používala psychoanalýza.<sup>13</sup> Tento přístup zároveň vyžadoval užší spolupráci jednotlivých věd na problémech, které jednotlivé obory samostatně nebyly schopny rozřešit.<sup>14</sup> Podstatou kognitivního přístupu je zkoumání lidského myšlení, komunikace a způsobu, jakým rekonstruujeme realitu. Bádání vychází z předpokladu, že „*mentální procesy a komunikace jsou u člověka v tak těsném vztahu, že samotný vznik a fungování lidských společenství, kultur a civilizací je výsledkem vzájemně kooperujících a soupeřících myslí, spojených kognitivně sémiotickými funkcemi*“.<sup>15</sup>

V základu je tedy odmítnuto východisko postmoderny, která vychází z „*přesvědčení, že nic se nedá definitivně zdůvodnit, ale vše kritizovat, tedy že žádné hledisko, hodnota či zájem není samotnou svou podstatou lidštější, důležitější a privilegovanější než jiný*“,<sup>16</sup> naopak se do popředí dostávají univerzální biologické faktory, které utvářejí naše vnímání světa, a *intermentální faktory* — podobnosti individuálních myslí společné všem lidem.<sup>17</sup>

---

<sup>10</sup>MILLER, „The cognitive revolution: a historical perspective“.

<sup>11</sup>PRÁGER, „Iluze reality a realita iluze. Kognitivně naratologická analýza krátkých próz Iana McEwana“, s. 13.

<sup>12</sup>MILLER, „The cognitive revolution: a historical perspective“, s. 141.

<sup>13</sup>Ibid., s. 142.

<sup>14</sup>Ibid., s. 144.

<sup>15</sup>PRÁGER, „Iluze reality a realita iluze. Kognitivně naratologická analýza krátkých próz Iana McEwana“, s. 13.

<sup>16</sup>HAUER, *Skrze postmoderní teorie*, s. 46.

<sup>17</sup>PRÁGER, „Iluze reality a realita iluze. Kognitivně naratologická analýza krátkých próz Iana McEwana“, s. 16.

## 2.2 Metodická východiska kognitivismu

V současnosti je na kognitivismus nejčastěji pohlíženo jako na interdisciplinární vědní přístup, jehož hlavním cílem je lepší porozumění lidské kognici,<sup>18</sup> tedy „*soustavě vzorců v mysli jedince, funkčnímu celku, v němž jsou uloženy mj. též poznatky získané opakovanou komunikační zkušeností.*“<sup>19</sup> Je zřejmé, že jde o široký obor, který se obtížně přesněji vymezuje. Přesto většina kognitivistických studií sdílí společné tři kroky, kterými nahlíží na zkoumanou otázku: 1. formulují problém se zřetelem na proces zpracování informací; 2. definují pojmy, struktury a procesy, za pomoci kterých je problém analyzován; 3. navrhnou algoritmus, který problém analyzuje v jednoznačných, přesně definovaných krocích.<sup>20</sup>

V závislosti na tom, jak úzce souvisí řešení s neurovědami, se vyčleňují tři základní přístupy: *neurophysiology*, *representationalism*, *connectionism*.<sup>21</sup> Nejblíže přístupu této práci bude *representationalism*, který poskytuje dostatečnou míru abstrakce nad činností mozku, ale zároveň umožňuje popsat myšlenkové operace dostatečně podrobně.<sup>22</sup>

Representationalismus zavádí několik základních pojmů pro popis fungování lidského přemýšlení.<sup>23</sup> Z hlediska informací, které jsou zpracovávány, popisuje *koncepty*, *procesy* a *reprezentace*. *Konceptem* je míněna struktura charakteristik, pojmů a souvisejících asociací, která v naší mysli představuje určitý objekt reality. *Procesy* jsou operace a činnosti, které se s příslušnými koncepty pojí. *Reprezentacemi* jsou

---

<sup>18</sup>HOGAN, *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists*, s. 54.

<sup>19</sup>NEBESKÁ, „Kognice“.

<sup>20</sup>„*Cognitive science almost always involves three components that can be listed as a series of steps in addressing a cognitive problem [...] formulating the problem in terms of information processing [...] defining the precise cognitive architecture we will be using to examine the problem [...] we must develop our analyses as algorithmic sequences.*“ (HOGAN, *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists*, s. 54–57)

<sup>21</sup>ibid., 58nn. Nesetkal jsem s použitím těchto pojmů v češtině a vzhledem k jejich okrajovosti v této práci považuji za vhodnější je až na *representationalism* nepřekládat, ale ponechat v anglickém originále.

<sup>22</sup>Ibid., s. 60.

<sup>23</sup>Ibid., s. 55.

pak konkrétní ztvárnění konceptu, a to jak ve fyzické podobě (např. konkrétní stůl v místnosti), tak i v podobě určitého symbolu jako zástupného znaku (tedy např. nápis STŮL, obrázek stolu nebo jeho piktogram).<sup>24</sup>

Z hlediska práce myslí s koncepty definují kognitivní vědy další tři pojmy, které pomáhají tyto činnosti uchopit: *schémata*, *skripty* a *prototypy*.<sup>25</sup> V paměti jsou jednotlivé koncepty spojeny a uloženy do určitých struktur — *schémat*. Jde samozřejmě jen o zjednodušený popis toho, že koncept může mít řadu souvisejících často asociovaných pojmů, se kterými tvoří skupinu. *Skripty* jsou určité vzorce chování, podle kterých se řídíme v obvyklých situacích. Naše jednání může být plně automatizované a neuvědomované, ale i záměrné a reflektované. Skripty nám zároveň pomáhají porozumět chování druhých, tedy i literárních postav.<sup>26</sup> Koncept, který je pro vyjádření určité skutečnosti nejtypičtější, označujeme jako *prototyp*. Vytvořené prototypy jsou kulturně a historicky podmíněné — Středoevropan bude mít vytvořený jiný prototyp pro koncept MUŽ než Asiat nebo Afričan.<sup>27</sup>

Na základě této architektury je možné popsat několik obecně platných principů fungování lidského uvažování. Prvním důležitým zjištěním je skutečnost, že nepřemýšlíme v sériové posloupnosti kroků, ale při vstupním podnětu je aktivována celá řada paralelně běžících operací. V závislosti na rychlosti jednotlivých operací je pak zprostředkován příslušný výsledek. Důsledkem tohoto principu je aktivování i vzdáleně souvisejících asociací.<sup>28</sup>

Pokud dojde k aktivování dvou konceptů zároveň, dochází k zesílení jejich spojení a v důsledku ke zvětšení pravděpodobnosti, že jeden koncept vyvolá v naší mysli druhý. Tento jev se nazývá Hebbovým pravidlem (*Hebb Learning Rule*) a dochází k němu zcela automaticky a bez možnosti se mu bránit.<sup>29</sup> V literatuře může být toto pravidlo

---

<sup>24</sup>HOGAN, *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists*, s. 55–56.

<sup>25</sup>Ibid., s. 81–82.

<sup>26</sup>„Scripts are important not only in guiding our own action, but in understanding other people's actions and reports of actions, including those reports that appear in literature.“ (ibid., s. 81)

<sup>27</sup>„Prototypes are, basically, standard cases. [...] At the very least, prototypes add ‚average‘ properties to defaults. [...] The prototypical man for any given person will involve average properties, not of all men, but of men who are highly salient in that person's experience“ (ibid., s. 82)

<sup>28</sup>Srov. ibid., s. 41.

<sup>29</sup>Ibid., s. 96.

využito k vytváření umělých spojení mezi pojmy, které jsou v textu jednoduše kladeny vedle sebe. Delta pravidlo říká (*Delta Learning Rule*),<sup>30</sup> že pravděpodobnost vybavení si souvisejícího pojmu může být v určitých případech snížena jiným konceptem.<sup>31</sup>

### 2.2.1 Dva systémy Daniela Kahnemana

Poněkud odlišný popis lidského uvažování volí izraelsko-americký psycholog Daniel Kahneman. Spolu s Amosem Tverským zavedli koncept tzv. *rychlého a pomalého přemýšlení*. Rychlým přemýšlením (v pracích Kahnemana označováno jako *Systém 1*) je myšlena automatická činnost našeho mozku, pro kterou nemusíme vyvíjet žádnou objektivně měřitelnou snahu.<sup>32</sup> Naopak pomalé přemýšlení (označované jako *Systém 2*) je záměrné, energeticky náročné a pokud člověk má možnost, pokouší se mu vyhnout.<sup>33</sup>

Tyto dva systémy mají odlišné funkce — rychlé přemýšlení nám umožňuje zorientovat se ve světě, který nabízí nesmírné množství podnětů, rychle na ně reagovat a zároveň je propojovat pomocí bohaté sítě asociací. Díky rychlému přemýšlení zvládneme bez většího úsilí porovnávat,<sup>34</sup> odhadovat<sup>35</sup> a přiřazovat objekty k jejich obvyklým prototypům.<sup>36</sup> Rychlé přemýšlení má svá omezení — především neumožňuje pracovat s mírou nejistoty.<sup>37</sup>

---

<sup>30</sup>HOGAN, *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists*, s. 99.

<sup>31</sup>Hogan uvádí příklad s americkými prezidenty (ibid., s. 90), který patrně nelze zcela přenést do českého kontextu. Podobná situace by nastala, pokud bychom pojem HAVEL umístili vedle pojmu PATOČKA. V důsledku blízkosti těchto dvou pojmů by nám snížila pravděpodobnost vybavení si souvisejícího pojmu KLAUS, ale zvětšila pravděpodobnost pojmu CHARTA 77.

<sup>32</sup>„[*Systém 1 a Systém 2*] reálně neexistují v žádné části našeho mozku či kdekoliv jinde. „*Systém 1* dělá *X*“ je zkratkou pro „*X* se děje automaticky“. A „je mobilizován *Systém 2*, aby udělal *Y*“ je zkratkou pro „zvyšuje se naše vybuzení, zornice se rozšiřují, pozornost se zaměřuje a provádí se činnost *Y*.“ (KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, s. 443–444)

<sup>33</sup>K otázce vyhýbání se náročným myšlenkovým operacím a lenosti přemýšlení viz poznámku č. 41 na straně 15.

<sup>34</sup>Okamžitě jsme například schopni převést výšku pozorovaného člověka na stupnici od nuly do deseti vzhledem k průměrné výšce populace.

<sup>35</sup>Zcela automaticky jsme schopni odhadnout věk člověka, který kolem nás prošel.

<sup>36</sup>Tato schopnost nám umožňuje rozpoznat různá provedení stejných věcí, aniž bychom se zbytečně zaměřovali na detaily. Nedělá nám problém poznat stůl, ať má tři nebo čtyři nohy, ať je ze dřeva či z jiného materiálu.

<sup>37</sup>„*Když si Systém 1 není jistý, sází na nějakou odpověď, přičemž jeho sázky jsou vedeny zkušeností. Sázení má inteligentní pravidla: nedávné události a současný kontext mají při určování interpretace největší váhu.*“ (ibid., s. 90)

Oproti tomu vyžaduje pomalé přemýšlení vždy soustředěnost — intuitivně bychom ho popsali prožitkem „*jednání, volby a soustředění*“.<sup>38</sup> Tento typ uvažování nám umožňuje „*konstruovat myšlenky v uspořádané sérii kroků*“<sup>39</sup> a provádět vědomá rozhodnutí na základě komplexního porovnání více proměnných. Na rozdíl od rychlého přemýšlení už jsme zároveň schopni pracovat s pochybnostmi a v omezené míře i s pravděpodobnostmi.<sup>40</sup> Vzhledem ke své energetické náročnosti je pomalé přemýšlení aktivováno jen v případě, kdy rychlé přemýšlení nedokáže poskytnout uspokojivý výsledek.<sup>41</sup>

Toto dělení nabízí velký potenciál pro to, jakým způsobem čtenář vnímá text. Je zřejmé, že jakmile ovládneme dovednost číst natolik, aby samotná četba nevyžadovala intenzivní soustředění,<sup>42</sup> text vnímáme pomocí systému rychlého přemýšlení.<sup>43</sup> To nám umožňuje vytvářet si představy o prostředí děje, odhadovat myšlenkové pochody postav a interpretovat jednotlivé události, tedy provádět velké množství komplexních myšlenkových operací, a přesto považovat četbu za odpočinek.

Stále však existuje několik momentů, během kterých musíme i při četbě aktivovat pomalé přemýšlení: může to být způsobeno natolik náročným textem, ve kterém se náš *stroj na asociace* ztratí, nebo zjevnou *neuvěřitelností* vzhledem k realitě fikčního

---

<sup>38</sup>KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, s. 27.

<sup>39</sup>Ibid., s. 27.

<sup>40</sup>Ibid., s. 43.

<sup>41</sup>Závěry o *lenosti* našeho myšlení vycházejí z psychologických výzkumů (ibid., s. 46–57). Vystává ale otázka, proč se lidé pouští do činností, které jsou kognitivně náročné, neposkytují přímý užitek a přesto v nich můžeme spatřovat zálibu. Na tento problém neexistuje jednoduchá odpověď, ale částečné řešení může spočívat v přístupu Merciera a Sperbera, kteří odmítají chápání rozumu jako nástroje logických operací a nově promýšlejí jeho funkci ve vztahu k fungování společnosti. S tímto přístupem by bylo možné přemýšlet nad tím, jestli *náročné čtení* nenaplnuje naši potřebu rozvoje *argumentativní funkce* rozumu. (MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*, 212nn)

<sup>42</sup>Pro řadu žáků představuje i samotné zvládnutí dovednosti číst problém. Obvykle se udává, že žák musí přečíst okolo tří tisíc stránek za rok, aby tuto dovednost získal. (KOŠTÁLOVÁ, ŠAFRÁNKOVÁ a kol., *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, s. 39)

<sup>43</sup>Přestože čtení je dovednost, která nevychází z vrozených dispozic člověka a která se velmi odlišuje od přirozených instinktů, „*neuropsychologické studie však přesto prokázaly, že ve svých neurálních základech se čtení velmi podobá ‚instinktivnějším‘ schopnostem, jako je rozpoznávání tváří.*“ (MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*, s. 84, srov. WOLF, *Proust and the Squid : The Story and Science of the Reading Brain*)

světa. Nemožně rychlá cesta přes Paříž v Dumasových Třech mušketýrech patrně projde přes naše kontroly uvěřitelnosti bez povšimnutí, kdežto u vyprávění barona Prášila snadno dokážeme odhalit smyšlenky.<sup>44</sup>

### 2.2.2 Inferenční moduly a sociální funkce rozumu

Kahnemanovo a obecně klasické pojetí rozumu, které ho vnímá jako univerzální nástroj určený především k řešení logických problémů, prochází v poslední době silnou kritikou. V důsledku popsání toho, jak mozek i při jednoduchých úkolech určitého typu funguje z principu chybně, vyvstala otázka, zda jeho funkci chápeme správně.<sup>45</sup>

Nové pojetí rozumu ho chápe především jako nástroj k sociální interakci<sup>46</sup> — jeho primární funkcí je zajistit člověku pozici ve společnosti a tím v konečném důsledku i jeho přežití. To vysvětluje zároveň skutečnost, že žádný jiný živočišný druh tímto typem přemýšlení (přesněji *interference*) nedisponuje.<sup>47</sup> Rozum tedy není univerzální nástroj, ale pouze „jeden inferenční modul z mnoha“,<sup>48</sup> který je vysoce specializovaný: „nedělá nic jiného, než že vyvozuje intuitivní inference pouze o důvodech.“<sup>49</sup>

---

<sup>44</sup>Nakolik je pomalé přemýšlení aktivováno i v jiných situacích, například pokud si čtenář chce příběh záměrně představovat a prožívat ho, by stálo za podrobnější zkoumání při spolupráci psychologie a literární vědy. Osobně se domnívám, že by se Kahnemanovo pojetí myšlení jako dvou typů operací ukázalo v tomto případě nedostatečné. Podnětnější odpovědi by mohl nabídnout přístup Merciera a Sperbera (MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*), ve kterém se vědomé uvažování považuje pouze za jeden z interferenčních modulů. Při představování si během četby by bylo nejspíše aktivováno větší množství těchto modulů.

<sup>45</sup>„Psychologové tvrdí, že prokázali nedokonalost lidského rozumu. Názor, že rozum koná svou práci docela mizerně, je dnes běžně přijímán. Řada experimentů psychology a filozofy přesvědčila, že lidé se při uvažování dopouštějí nehorázných chyb. A nejde jen o to, že si při uvažování počínají špatně; oni jsou při něm navíc systematicky předpojatí. Kola rozumu zkrátka nejsou vyvážená.“ (ibid., s. 12)

<sup>46</sup>Ibid., s. 360.

<sup>47</sup>„Navzdory tomu, že rozum funguje ve všezahrnující virtuální doméně, se nejedná o obecnou adaptaci, která by byla výhodná pro všechny živočišné druhy. Řekli jsme, že důvody jsou určeny pro společenskou spotřebu. Rozum je adaptace na hypersociální niku, kterou si pro sebe lidé vybudovali.“ (ibid., s. 359)

<sup>48</sup>Ibid., s. 357.

<sup>49</sup>Ibid., s. 357.



Zkoumáme-li vnímání pasti čtenářem, vyvstává otázka, zda je skutečně platný náš intuitivní předpoklad, že se čtenář stane obětí nastražené pasti, protože nad textem málo uvažuje.<sup>50</sup> Zcela jistě má tento argument své místo — při zcela naivním bezmyšlenkovitém čtení by se zamýšlený účinek tohoto konstruktů vytratil, protože by ho zkrátka čtenář nezaznamenal. Pasti si do cesty klademe sami tím, že konstruujeme fikční svět zkresleně na základě svých zkušeností a předpokladů.

Stejně tak problematizuje nový přístup i vnímání neprohlédnutí pasti jako chyby a nedostatku čtenáře. Pripustíme-li tezi, že rozum funguje především jako nástroj sociální interakce a že „*lidé jsou předpojatí, aby mohli hledat důvody na podporu vlastního stanoviska, protože právě tak mohou ospravedlnit své činy a přesvědčit druhé, aby přejali jejich přesvědčení*“,<sup>51</sup> můžeme i četbu vnímat jako velmi specifický typ vstupování do společenského života a rozvíjení kompetencí pro fungování v mezilidské interakci. Stejně jako jsme náchylní ke kognitivním zkreslením, protože se ve velké míře prokazují jako *sociálně funkční*, nerozpoznáváme ani literární pasti, neboť ve většině případů by nám takové přemýšlení bylo na obtíž.

## 2.3 Kognitivismus v literární vědě

Zkoumání lidského uvažování brzy odhalilo naši schopnost vidět *příběhy* — kauzální vztahy, ve kterých se události proměňují v činy.<sup>52</sup> Literární uvažování přestává být čímsi jen volně souvisejícím s naším životem, ale stává se základním způsobem našeho uvažování. „*Příběh je základním principem myšlení. Naše zkušenost, naše vědění a naše uvažování je většinou organizováno ve formě příběhu. Mentální působnost příběhu se zvyšuje projekcí — jeden příběh nám pomáhá uvědomit si smysl jiného.*“<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup>Tato otázka platí i v obecnější rovině. „*A přece, kdyby byl rozum postaven před soud, obžaloba i obhajoba by z toho mohly udělat výjimečný případ. Obhajoba by ve shodě s Descartesem, Aristotelem, Kantem nebo Popperem tvrdila, že lidé chybují, protože nepřemýšlejí dost. A obžaloba by ve shodě s Lutherem, Humem, Kierkegaardem nebo Foucaultem zastávala názor, že chybují, protože naopak přemýšlejí příliš mnoho.*“ (MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*, s. 27)

<sup>51</sup>Ibid., s. 360.

<sup>52</sup>Ze zaměření na *příběhy* jasně vyplývá, že tento přístup věnuje větší pozornost epické literatuře. S lyrikou pracuje kognitivní literární věda spíše okrajově. Tato nevyváženost se odráží i v mé práci, která používá výhradně ukázky z epiky.

<sup>53</sup>TURNER, *Literární mysl: o původu myšlení a jazyka*, s. 7.

Skutečnost vnímáme stejným způsobem, jakým interpretujeme literární text. Tento vztah však platí i obráceně — pro porozumění literárnímu textu využíváme stejných nástrojů, jako pro porozumění skutečnosti.<sup>54</sup>

Zatímco tradiční literární věda je zaměřená především na text, na prostředky jeho výstavby a genezi vzniku, kognitivismus obrací pozornost jinam — na otázku recepce literatury čtenářem. Literární teorie tuto oblast z velké části opomíjí, nedisponuje totiž nástroji, které by byly schopny popsat, jakým způsobem čtenář text vnímá. I zde tedy zůstávají platná východiska kognitivismu — abychom byli schopni rozřešit problémy literární teorie, musíme využít přístupy jiných disciplín.<sup>55</sup> To nijak nepopírá platnost závěrů tradičnějších přístupů, spíše nabízí doplňující pohled.<sup>56</sup>

Ze zaměření se na recepci čtenářem plynou některé další odlišnosti oproti tradiční literární teorii — mnohem častěji se zde pracuje i s populární kulturou, brakovou literaturou apod. Předmětem zájmu už není jen „vysoká literatura“, ale vše, s čím čtenář přijde do styku a co formuje jeho čtenářskou zkušenost.<sup>57</sup> Tato práce se

---

<sup>54</sup> „... umělecký text představuje model světa *sui generis*. Dostává se nám ho v jakési synekdochické zkratce pouze výsek, ve zbývajících parametrech ho rekonstruujeme, a zkoumáme-li ho, zkoumáme *de facto* zprostředkovaně i svět sám, tak jak se k němu jako lidé vztahujeme.“ (VAŇKOVÁ, *Nádobá plná řeči (Člověk, řeč a přirozený svět)*, s. 42)

Srov. „*In short, when reading literature, we go through the same sort of complex, recurrent processes of encoding that we do in ordinary life, relying on the same cognitive architecture and generating the same sorts of situation models in working memory.*“ (HOGAN, *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists*, s. 76); „*Systém 1 pojal pouhý společný výskyt dvou slov [banány, zvracet — J.K.] jako reprezentaci reality.*“ (KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, s. 59)

<sup>55</sup>Srov. „*Problems [of several disciplines] depended crucially on solving problems traditionally allocated to other disciplines.*“ (MILLER, „The cognitive revolution: a historical perspective“, s. 141)

<sup>56</sup>Srov. „*I do not share the feelings (be they hopes or fears) of those literary critics who believe that cognitive approaches necessarily invalidate insights of more traditional schools of thought. I think that it is a sign of strength in a cognitive approach when it turns out to be highly compatible with well-thought-through literary criticism, and I eagerly seize on the instances of such compatibility. [...] I would, in fact, be suspicious of any cognitive reading so truly ‚original‘ that it can find no support in any of the existing literary critical paradigms.*“ (ZUNSHINE, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*, s. 5)

<sup>57</sup>Srov. „*So, when we think of ‚attention to the arts,‘ we think of, say, a trip to the ballet or to an art museum. We don’t think of watching TV. But watching TV, reading novels, reading stories, going to movies, listening to pop music—these are all ‚attention to the arts.‘*“ (HOGAN, *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists*, s. 10–11)

Vstihujícím příkladem této myšlenky by mohl být román Umberta Eca *Tajemný plamen královny Loany* (ECO, *Tajemný plamen královny Loany*), ve kterém hlavní hrdina objevuje svou minulost právě skládáním mozaiky z komiksů, románů a dalších artefaktů populární kultury.

bude snažit o nalezení střední cesty — pasti budou dokládány jak na příkladech „kanonických děl“, tak i na současných textech, jejichž umělecká hodnota může být sporná.<sup>58</sup>

Kognitivismus nevychází na rozdíl od literární teorie od *modelového čtenáře*, tedy od ideálního recipienta textu, ale od čtenáře *prototypického*. Ten disponuje určitým předporozuměním, které může zásadně ovlivnit výsledné chápání textu. Na čtenářovu interpretaci však není nahlíženo jako na dobrou či špatnou, přesnou či zavádějící. I porozumění, které vychází ze zjevné dezinterpretace a které se „*zcela míjí s intencí/smyslem/žánrovým kódem díla*“<sup>59</sup> může být vodítkem, které nám pomůže lépe pochopit, jak funguje vnímání textu.<sup>60</sup>

Při zkoumání recepce textu se můžeme opřít o několik základních principů, kterými kognitivní psychologie popisuje fungování mozku — snahu najít smysl, schopnost vidět kauzalitu a generovat množství asociací.

Snaha přisoudit událostem smysl je řídicí osou našeho vnímání skutečnosti — snažíme se najít význam historických událostí, máme potřebu porozumět příčinám těžkých životních situací, odmítáme podíl náhody. „*Jsme hledači modelů, věříme v koherentní svět, ve kterém se reprezentativnosti (jako je sekvence [po sobě narozených] šesti dívek) nedějí náhodně, ale jsou výsledkem nějaké mechanické kauzality nebo něčího záměru.*“<sup>61</sup> Tento způsob nahlížení na svět se promítá i do vnímání fikce — systematicky doplňujeme prázdná místa v knihách tak, aby nám příběh dával co nejvíce smyslu. Naše přemýšlení, které je vždy orientované na určitý cíl,<sup>62</sup> považuje

---

<sup>58</sup>Srov. PRÁGER, „Iluze reality a realita iluze. Kognitivně naratologická analýza krátkých próz Iana McEwana“, s. 11.

<sup>59</sup>PETERKA, *Teorie literatury pro učitele*, s. 225.

<sup>60</sup>Srov. „*For the lay reader, the example of a glaring failure in mind-reading and communication might be a person's interpreting her friend's tears of joy as tears of grief and reacting accordingly. For a cognitive psychologist, this misinterpretation would still be a fully actualized (hence, successful) mind-reading because it would be the result of the relevant cognitive architecture having narrowed the range of possible interpretive possibilities and restricted them, in this particular case, to the domain of emotions.*“ (ZUNSHINE, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*, s. 13)

<sup>61</sup>„*Vzhledem k naší slabosti pro kauzální myšlení se vystavujeme závažným omylům v hodnocení nahodilosti skutečně nahodilých událostí. Vezměte si například pohlaví šesti po sobě narozených dětí v nějaké porodnici. Pořadí holčiček a kluků je nepochybně náhodně; události jsou na sobě nezávislé a počet holek a kluků, kteří se v nemocnici během posledních několika hodin narodili, zjevně nemá na pohlaví dalšího narozeného dítěte žádný vliv.[...] Protože jsou události nezávislé a protože výsledky K (kluk) a H (holka) mají přibližně stejnou pravděpodobnost, pak jakákoliv sekvence šesti výsledků nastane se stejnou pravděpodobností jako kterákoliv jiná.*“ (KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, s. 125–126)

<sup>62</sup>HOGAN, *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists*, s. 22.

za úspěch vytvoření „*logického, koherentního příběhu*“,<sup>63</sup> nesoulad a nejistota jsou naopak potlačovány — konstruuje „*příběhy, které jsou tak logické, jak jen mohou být*.“<sup>64</sup> Díky tomu jsme při četbě příběhů schopni bez složitého uvažování vytušit pocity a myšlenky postav, často jen na základě jejich fyzického projevu.<sup>65</sup>

Se snahou dát událostem smysl se úzce pojí naše schopnost vidět kauzalitu — podle některých výzkumů<sup>66</sup> jsme již od narození připraveni „vidět“, že jedna věc je způsobena jinou. Pro porozumění textu je tato kompetence naprosto klíčová — bez přemýšlení jsme schopni určit příčinu řady událostí, aniž by byl autor nucen nám každou drobnost dopodrobna vysvětlovat.<sup>67</sup> Problém nastává ve chvíli, kdy je toto kauzální spojení falešné — jak bude ukázáno dále, právě toto může být jedním z principů fungování pasti.

Posledním z důležitých principů, které nám umožňují recepci literatury, je naše automatické hledání a generování asociací mezi koncepty. Z pohledu kognitivismu platí, že jakmile jsou dva pojmy uvedeny vedle sebe, naše mysl se mezi nimi snaží vytvořit spojení — a toho dosahuje právě za pomoci asociací, kterými pojmy propojí. Aktivované asociace pak ovlivňují naše vnímání textu.<sup>68</sup> Při hledání asociací nijak nerozhoduje, zda spolu pojmy doopravdy souvisí — pokud informace nejsou okamžitě odmítnuty jako nepravdivé, způsobí v naší mysli stejnou reakci bez vlivu

---

<sup>63</sup>KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, s. 96.

<sup>64</sup>Ibid., s. 125.

<sup>65</sup>Naši schopností vysvětlovat myšlenky, pocity, postoje a touhy lidí se zabývá celé odvětví kognitivní literární vědy — „*theory of mind*“. (ZUNSHINE, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*, s. 9)

<sup>66</sup>KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, s. 86.

<sup>67</sup>Kahneman uvádí dva příklady — v situaci „*Fredovi rodiče přijeli pozdě. Fred se zlobil.*“ (ibid., s. 85) zcela samozřejmě doplníme jako důvod Fredovy zlosti pozdní příjezd rodičů. Do příběhu „*Poté co Jane strávila celý den poznáváním krásných památek na přeplněných ulicích New Yorku, zjistila, že postrádá peněženku.*“ (ibid., s. 86) zase náš předpoklad, že šlo o krádež.

<sup>68</sup>Kahneman jako příklad uvádí spojení slov BANÁNY a ZVRACET — „*jednotlivé události, které nastaly jako důsledek pozorování oněch dvou slov vznikly v rámci procesu, který se nazývá aktivace asociací.*“ (ibid., s. 59)

jejich spolehlivosti.<sup>69</sup> Nemíní se tím, že bychom nebyli schopni posoudit pravdivost přijímaných informací. Podle Kahnemanna však k tomuto vědomému posuzování dochází druhotně, a to již ve chvíli, kdy sdělení ovlivní náš asociační systém.<sup>70</sup>

---

<sup>69</sup> „Když čtete příběh o heroické záchraně zraněného horolezce, jeho účinek na vaši asociativní paměť bude v podstatě stejný, když se jedná o zprávu z novin nebo když se jedná o synopsi nějakého filmu. [...] Nezáleží na tom, zda je příběh pravdivý nebo uvěřitelný.“ (KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, s. 139)

<sup>70</sup> „Sdělení, pokud není okamžitě odmítnuto jako lež, bude mít na asociační systém stejný účinek bez ohledu na jeho spolehlivost.“ (ibid., s. 139)

*„Já. . . víte, já jsem ty lidi pozoroval.  
Dívají se na vás, ale nevidí vás. Vy  
nějak ovlivňujete jejich vědomí.“  
Smrt zavrtěl hlavou.  
DĚLAJÍ SI TO SAMI, řekl. ŽÁDNÁ  
KOUZLA V TOM NEJSOU. LIDÉ  
MĚ NEVIDÍ, ONI SI TO PROSTĚ  
SAMI SOBĚ NEDOVOLÍ.*

Terry PRATCHETT: *Mort*

### 3 Teoretické vymezení pasti na čtenáře

V předchozí části věnované metodice jsme jasně přdestřeli, že naše zkoumání jevu, který nazýváme „pastí na čtenáře“, bude vycházet z paradigmatu kognitivismu a kognitivní literární vědy. V následující části proto nejdříve vymežíme past z pohledu kognitivismu — tedy na základě obecných poznatků o fungování lidské mysli. Ve shodě s předpokladem, že rozum zpracovává vjemy velmi podobně, ať jde o skutečnost nebo literární fikci, pak tyto obecně platné principy přeneseme na porozumění vnímání literárního díla.

V druhé podkapitole již přikročíme k užšímu pojetí literární kognitivní vědy, ve které se po metodické stránce budeme opírat především o pionýrskou práci Marka Turnera.<sup>71</sup> Podobně jako on stanovíme řadu axiomů, na základě kterých je utvářena literární past. Jednotlivé principy pasti budeme hojně dokládat na ukázkách z konkrétních děl.

#### 3.1 Definice pasti z pohledu kognitivismu

Zkoumání z pohledu kognitivismu začíná často zcela laickým, nevědeckým popsáním problému, které je následně zpřesňováno a blíže vymežováno. Proces zpřesňování základní definice není snahou ji vyvrátit, ale lépe pomocí ní vyjádřit mentální procesy, ke kterým dochází, a mentální struktury, které jsou použity. Jde o v rámci

---

<sup>71</sup>TURNER, *Literární mysl: o původu myšlení a jazyka.*

kognitivistického přístupu běžný postup<sup>72</sup>, který může na první pohled vyvolávat dojem snahy popsat jednoduché věci složitě a odbornou terminologií. Ve skutečnosti je toto upřesnění nutné, protože nám pomáhá porozumět, s jakými vstupními daty recipient pracuje a k jakým procesům v jeho mysli dochází (v našem případě v mysli čtenáře).<sup>73</sup>

Prvním krokem tohoto postupu je vytvoření vlastní (mohli bychom také říci laické nebo intuitivní) definice, která jednoduše popíše zkoumaný jev. Budu postupovat tímto způsobem a základní definici pastí na čtenáři stanovím následovně:

**Definice 1 (Laická definice)** *Past na čtenáře je autorem záměrně vyvolané překvapení čtenáře, které vede k přehodnocení dosud přečteného a zásadním způsobem ovlivňuje čtenářovo porozumění textu.*

Jak bylo řečeno, jde o laickou definici, která má z hlediska používané metodiky řadu nedostatků a je potřeba ji dále zpřesnit. V první řadě není kognitivistický přístup schopen pracovat se záměrem autora — vycházíme totiž z vnímání čtenáře. Nelze tedy posuzovat motivy autora, pouze působení výsledného textu na čtenáře — předpokládáme při tom, že text je vystavěn tak, aby jednotlivé posloupnosti struktur a konceptů v textu obsažených spolupůsobily právě v intencích autorského záměru, lépe řečeno v intencích záměru textu.<sup>74</sup> Toto působení je vždy vyvoláno určitou strukturou textu, určitou kombinací konceptů, které je možné popsat a jejich účinek předpokládat. Definice na základě vstupních struktur už by splňovala základní kognitivistické vymezení (viz výše s. 12).

**Definice 2** *Past na čtenáře je taková posloupnost struktur a konceptů v textu, která vede k překvapení čtenáře. . .*

---

<sup>72</sup>Srov. KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*; ZUNSHINE, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*; ZUNSHINE, *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies*; HOGAN, *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists* a další.

<sup>73</sup>K metodice kognitivistického přístupu viz výše na s. 12.

<sup>74</sup>Ve shodě s Ondřejem Hausenblasem (HAUSENBLAS, „Jak myslí malí čtenáři o autorském záměru“, s. 11) považují tento termín pro pedagogickou praxi vhodnější. Přestože není natolik obvyklý jako *autorský záměr*, jeví se jako výhodnější, protože v žácích nepůsobí pocit potřeby uhádnout, *co autor myslel*, ale co text sám o sobě říká.

Následujícím pojmem, který musíme přesněji vymežit a definovat, je *překvapení*. Překvapení lze vymežit jako situaci, ve které můžeme vstupní koncepty spojit se dvěma schématy, z nichž jedno je bližší a tedy pravděpodobněji aktivované.<sup>75</sup> Následný vstup již ale s aktivovaným schématem možné spojit není a proto je třeba provést náročnou operaci — aktivované schéma odstranit a namísto něj aktivovat schéma druhé. Tento princip je znázorněn na obrázku 1 (s. 25).

Jako příklad tohoto principu můžeme uvést začátek z románu Geralda Durrella *Růženka je z příbuzenstva*.<sup>76</sup> Mladý hrdina Hadrián zde obdrží dopis, ve kterém mu jeho umírající strýc odkazuje slušnou peněžní částku spolu s podmínkou, že se postará o jistou Růženku. Pokud pomíneme skutečnost, že jen velmi nevšimavý čtenář by si nepovšiml slona na přebalu knihy, můžeme spolu s Hadriánem očekávat příjezd „cizí opilé ženštiny“. Tato představa odpovídá aktivovanému schématu, které se pojí s koncepty *STRÝC = ČERNÁ OVCE RODINY, ŽENSKÉ JMÉNO, ALKOHOLISMUS, PARTNERKA, ŠPATNÉ VZTAHY SE ŽENAMI* atd. Do aktivovaného schématu spadají i další asociované pojmy, v tomto případě především představy nadcházejících potíží — *VÝPOVĚĎ ZE ZAMĚSTNÁNÍ, VÝPOVĚĎ Z BYTU, SPOLEČENSKÉ ZNEMOŽNĚNÍ...*

Myšlenka, že by Růženka nebyla ve skutečnosti člověk, ale slon, odpovídá v mysli hlavní postavy velmi vzdálenému schématu (ale jak jsme podotkli, u čtenáře je tomu jinak — schéma již bylo pravděpodobně aktivované obálkou knihy). Po příjezdu neočekávaného dědictví se ukazuje, že jde o schéma natolik vzdálené, že ho Hadrián odmítá přijmout za možné<sup>77</sup>, pochybuje o svém zdravém rozumu<sup>78</sup>, až nakonec začíná přijímat nastalou situaci.<sup>79</sup>

Schéma *SLON* v tomto případě kompletně nahrazuje předchozí schéma *AKROBATKA* a i související asociované koncepty jsou zcela odlišné — nové schéma vytváří pro hrdinu novou sadu problémů.

---

<sup>75</sup>Srov. MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*, 228nn, kde je blíže ukázáno, jakým způsobem překvapení funguje.

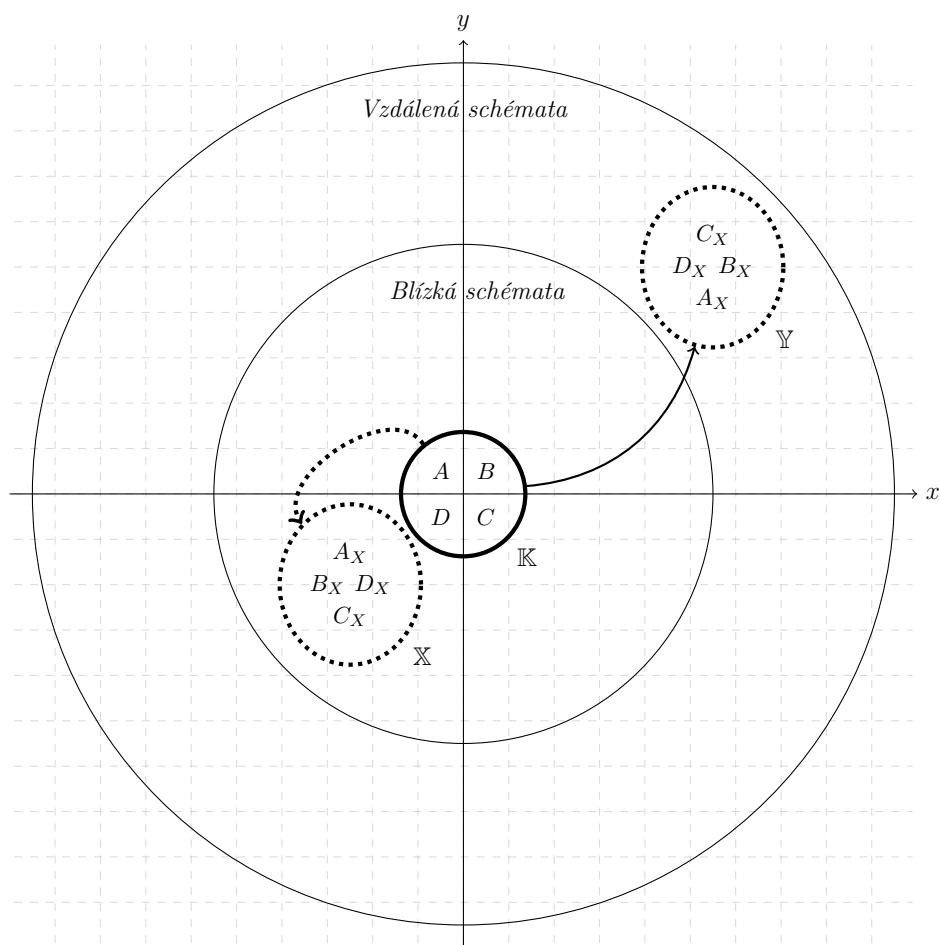
<sup>76</sup>DURRELL, *Růženka je z příbuzenstva*.

<sup>77</sup>„To snad není možné,“ zašeptal Hadrián, „to nemůže být pro mne... já žádného slona nechci.“ (ibid., s. 26)

<sup>78</sup>„Hadrián začal uvažovat, zda ho otřesy, které toho dne zažil, nepřípravily o rozum. Bylo dost na tom, čelit akrobatce, natož, pro umučení boží, mít na krku slona.“ (ibid., s. 26)

<sup>79</sup>„Pak náhle pojal strašné tušení.“ (ibid., s. 26)





Obrázek 1: Znázornění principu překvapení z pohledu kognitivismu. Koncepty v oblasti  $\mathbb{K}$  aktivují odpovídající koncepty  $A_X, B_X, C_X$  a  $D_X$ , které jsou v blízké vzdálenosti. Na základě nich je vytvořeno spojení se zdrojovou oblastí  $\mathbb{K}$  a cílovým schématem  $\mathbb{X}$ . Následně je ale propojeno se zdrojovou oblastí odlišné schéma  $\mathbb{Y}$  se zcela odlišnými vlastnostmi — schéma  $\mathbb{X}$  proto musí být odmítnuto.

Přestože jde o příklad pasti spíše na hlavní postavu než na čtenáře, kterému je předem napovězeno, ilustruje podle mne dostatečně výstižně proces, při kterém je v důsledku překvapení jedno schéma nahrazeno jiným. V tomto případě jde o náhradu úplnou — původně aktivované schéma *AKROBATKA* již nehraje v situaci žádnou roli.

I porozumění textu z poslední části definice je neodlučitelně spojené s právě aktivovaným schématem. Můžeme říci, že smysl textu vytváříme právě na základě kontextu — schématu —, který si s textem spojíme. Vedou-li nás vstupní podněty nejdříve k aktivaci jednoho schématu, vytváříme si naše předporozumění na základě něho. Když nás posléze jiné vstupní informace donutí schéma zahodit a zvolit si jiné, nutně se změní i naše porozumění.

**Definice 3 (Kognitivistická definice pasti na čtenáře)** *Past na čtenáře je taková vstupní poslušnost struktur a konceptů v textu, která vede k aktivaci určitého schématu v mysli čtenáře, jenž je však neslučitelné s následnými strukturami a koncepty, a proto musí být odmítnuto a význam textu znovu utvořen na základně schématu nového.*

Tato definice již odpovídá požadavku kognitivismu na popis se zřetelem na proces zpracování informací.

### 3.2 Pasti z pohledu kognitivní literární vědy

V předchozí kapitole jsme stanovili, jak z pohledu kognitivismu dochází k vytvoření pasti — nahrazením jednoho schématu za jiné. Na základě tohoto zjištění můžeme stanovit řadu oblastí, ve kterých k takovýmto záměnám může docházet.

Budeme postupovat obdobným způsobem jako Mark Turner v knize *Literární mysl*<sup>80</sup> — za pomoci jednoduchých tvrzení stanovíme řadu schémat, na základě kterých je vystavěna past na čtenáře. Vždy se jedná o schéma, které je následně zamítnuto a nahrazeno jiným. Nelze říci, že by původně aktivované schéma ztratilo svůj smysl, naopak — význam textu se vytváří právě na základě kontrastu původního a nového.

#### **Schéma 1** *POSTAVY JSOU PROTOTYPICKY ANTROPOMORFNÍ.*

Základem kognitivismu a zejména pak kognitivní lingvistiky a jazykového obrazu světa je pozorování, že člověk o světě přemýšlí skrze svou tělesně lidskou perspektivu. Složitou skutečnost přibližujeme skrze metafory, ve kterých se odráží naše zkušenost s vlastním tělem, pohybem, pocity apod. Nejde při tom o druhotný jazykový prostředek (v literatuře chápaný jako nástroj k ozvláštňení textu), ale o základní princip, na kterém funguje naše uvažování.<sup>81</sup>

Pochopitelně i postavy v knihách ztvárňujeme a chápeme na základě svého lidského vnímání světa. Ani zvířata, mimozemské bytosti, bozi a další nemohou být vymaněni z tohoto pravidla — jednak proto, že k tomu ani nejavantgardnější autor nemá

---

<sup>80</sup>TURNER, *Literární mysl: o původu myšlení a jazyka*.

<sup>81</sup>VANĀKOVÁ, *Nádoba plná řeči (Člověk, řeč a přirozený svět)*, s. 46.

dostatečné prostředky, jednak kvůli čtenáři, pro kterého by neantropomorfní<sup>82</sup> postava přestala být srozumitelná.<sup>83</sup> Nejsilněji se toto antropocentrické pojetí projevuje v přemýšlení nelidských postav — přestože nemáme žádné doklady toho, že by jiný zvířecí druh přemýšlel stejným způsobem jako člověk, tedy vyvozoval vědomé závěry, v literatuře tímto způsobem musí přemýšlet každá bytost.<sup>84</sup>

Obzvláště silně se toto naše vnímání projevuje u lidských postav — nepopíše-li autor postavu jinak, automaticky jí přikládáme prototypicky<sup>85</sup> lidské vlastnosti — dvě ruce, dvě nohy, smysly pro zrak, sluch, . . . , schopnost prožívat emoce, zkrátka vše, co v našem jazykovém obrazu dělá člověka člověkem. Jakékoliv odchylky od tohoto standardu připisujeme psychickému prožívání postav spíše než jejich faktické neschopnosti — tedy odklonu od normálu. Třesou-li se postavě ruce, spíše budeme předpokládat nervozitu, úzkost nebo vyčerpání, nikoli nemoc.<sup>86</sup>

Aktivované schéma prototypického člověka je velmi silné a ani přes řadu protichůdných náznaků v textu od něj není čtenář schopen upustit. Jako past je toho využito např. v románu *Tiché roky* české spisovatelky Aleny Mornštajnové.<sup>87</sup> O hlavní postavě této knihy, Bohdaně, víme, že v dětství prošla určitým traumatem a v důsledku toho není schopná komunikovat. Až na svou zamlklost ale nenarušuje naši představu prototypického člověka do té míry, abychom byli nuceni toto schéma nahradit. Bohdana žije obyčejný život — má své kamarády, chodí do školy, s úspěchem studuje a nakonec se i vdá a vychovává dítě. Teprve v samém závěru knihy musí

---

<sup>82</sup>Antropomorfismus chápeme široce jako „jev založený na přenášení lidských vlastností, charakteristik a podob na předměty neživé přírody, přírodní síly, mytologické bytosti, představy bohů ap.“ (PETRÁČKOVÁ a KRAUS, *Akademický slovník cizích slov*)

<sup>83</sup>I přes to se domníváme, že snahy zachytit v literatuře pohled jiných postav než jen lidských, mají svůj smysl — mohou narušit čtenářův zúžený pohled na svět, mohou dovést k novým náhledům apod. Chceme jen zdůraznit, že tyto snahy mají své pevně dané limity.

<sup>84</sup>„Zamysleme se nad tím, co se v mysli psa zřejmě neodehrává. Není tam žádná infeneční procedura, žádný aristotelský sylogismus, který by používal jako premisy dvě reprezentace výrokového typu, jež bychom mohli formulovat jako ‚Jestliže zvoní zvonek, nese se potrava‘ a ‚Zvonek zvoní‘.“ (MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*, s. 98). Podrobnější vysvětlení viz *ibid.*, s. 97–103.

<sup>85</sup>K chápání tohoto pojmu viz výše na s. 13.

<sup>86</sup>Srov. „We see the default meaning of a character’s behavior in the character’s mental state.“ (ZUNSHINE, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*, 4nn)

<sup>87</sup>MORNŠTAJNOVÁ, *Tiché roky*.

čtenář přijmout fakt, že Bohdana je němá a že její nekomunikativnost není dána jen psychickým stavem a introvertní povahou, ale skutečnou neschopností mluvit. Zpětně musíme přehodnotit Bohdanino chování i jednání okolí vůči ní.

Past založená na prototypicky antropomorfním vnímání postav tedy využívá toho, že nejsme přes všechny náznaky schopni opustit představu *obyčejného*<sup>88</sup> (průměrného, normálního, prototypického, . . .) člověka a veškeré jeho jednání vykládáme přes dočasné psychické stavy. Pokud je nám tato představa postavy narušena, musíme přehodnotit i motivy jejího jednání.<sup>89</sup>

## Schéma 2 *POSTAVY JSOU ČERNOBÍLÉ.*

Jeden z nejčastějších typů pastí se opírá o naše vyhraněné vidění světa — lidé jsou buď dobří, nebo zlí, buď přátelé, nebo protivníci, buď nám mohou pomoci, nebo nás zradit. Stejně tak máme potřebu i literární postavy zařadit do dvou skupin — kladných a záporných. Toto schéma bývá celý mladší školní věk posilováno: zpočátku četbou pohádek,<sup>90</sup> později i často výukou, ve které nezřídka dochází k transmisi těchto pojmů.<sup>91</sup>

Na základě tohoto dělení pak nejenom předvídáme děj a usuzujeme roli postavy v příběhu, ale zároveň postupujeme odlišně v hodnocení jejích činů. Stejně jako ve vlastním životě máme tendenci přičítat své chyby a omyly vnějším okolnostem, kdežto přešlapy druhých jejich charakteru nebo nekompetentnosti, činíme tak i

---

<sup>88</sup>S poněkud odlišným přístupem, ale podobnou myšlenkou toho, že je představa obyčejného člověka lákavá a zároveň falešná, pracuje Karel Čapek ve svém románu *Obyčejný život*.

<sup>89</sup>Jak bylo ukázáno výše (s. 17, s. 27) a bude připomínáno i nadále, tímto přehodnocením neměníme pouze svůj náhled na postavu, ale zažíváme nové porozumění textu, které v důsledku může proměňovat i naše vlastní životní hodnoty.

<sup>90</sup>Je možné namítnout, že u řady zejména moderních pohádek již toto tvrzení neplatí. Stejně tak i mnozí další autoři literatury pro děti a mládež jednoznačné dělení postav na kladné a záporné problematizují. Ze zkušenosti se mi ale jeví, že v žácích toto chápání i přesto silně přetrvává. Otázka by stála za hlubší zkoumání, neboť přesahuje pole literatury a možná více souvisí s vývojevou psychologií. Stává se mi, že žáci mají potřebu stejným způsobem hodnotit i historické osobnosti.

<sup>91</sup>Uvědomuji si, že současná didaktika prosazuje spíše vyvozování charakteristiky postav na základě textu, nikoli pomocí pevných kategorií. Přesto odhaduji, že tato praxe může v řadě škol přetrvávat.

u postav v literatuře: je-li postava kladná, máme větší pochopení pro její nedostatky a spíše je budeme přisuzovat okolnostem, pokud je záporná, přičteme chyby jejímu charakteru.<sup>92</sup>

Typický příklad byl uveden hned v úvodu této práce (s. 7) — profesor lektvarů Snape se v příběhu dopouští zjevných nespravedlností a stojí na straně zla. Dokud nevíme o jeho skutečné roli, řadíme ho mezi záporné postavy a na základě toho hodnotíme i jeho skutky: vidíme je jako morální selhání a zvrácenost profesora, nikoli jako něco, k čemu byl dohnán okolnostmi a co neodpovídá jeho skutečné podstatě.

V románu *Prokletý ostrov* Dennise Lehane<sup>93</sup> dochází k opačné situaci. Hlavní postavu, detektiva Teddyho Danielse, zařadíme z řady důvodů mezi kladné postavy: přiblížení jeho dětství v nás vzbuzuje empatii, současné činy jsou sympatické, ve svém poslání stojí na straně spravedlnosti, se kterou se ztotožňujeme i my, čtenáři. Jeví se nám jako upřímný a věrohodný. Posilující účinek mají i kulturně (schéma 3) a žánrově (schéma 5) ustálené vzorce. Když se detektivovi bortí vyšetřování pod rukama, nezačneme ho v první chvíli podezřívát a přičítat mu charakterové vady, ale vidíme problém stejně jako on v okolnostech — vnímáme spiknutí doktorů, personálu a nakonec i počasí. Až když závěr knihy plně odhalí detektivovy psychické problémy, musíme své hodnocení změnit.

### **Schéma 3** *POSTAVY JSOU ARCHETYPY.*

Archetypy jsou v tradičním pojetí vnímány jako „*prvopočáteční typy, to znamená od pradávna existující obrazy*“, které neuvědomovaně sdílí lidská společnost.<sup>94</sup> Tyto ustálené vzorce vycházejí podle Junga z typických situací v životě a jejich „*nekonečné opakování vstúpilo tyto zkušenosti do psychické konstituce nikoli ve formě obrazů, jež by byly naplněny obsahem, nýbrž zprvu pouze jako formy bez obsahu, které toliko představují možnost určitého typu chování a jednání.*“<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup>Jde o jeden z důsledků kognitivního zkreslení haló-efektem. (KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, s. 92–95) Opět platí, že jde spíše o obecný princip než o pravidlo, které by platilo vždy a u každého.

<sup>93</sup>LEHANE, *Prokletý ostrov*.

<sup>94</sup>JUNG, *Archetypy a nevědomí*, s. 99.

<sup>95</sup>Ibid., s. 155.

Kognitivistický přístup s konceptem archetypů dále pracuje, pouze psychoanalytická východiska nahrazuje odlišným pojetím.<sup>96</sup> Zdrojem archetypů již není kolektivní nevědomí, ale biologicky a kulturně podmíněná zkušenost, která v myslích jedinců vytváří velmi podobné struktury a schémata.

V literatuře fungují archetypy jako základní kostry postav,<sup>97</sup> které čtenáři pomáhají doplňovat *bílá místa* — bez nich by nebyl schopen vytvořit si o textu dostatečnou představu. Aktivace příslušného archetypu, lépe řečeno kognitivního schématu, probíhá automaticky a bez zjevného úsilí čtenáře. Čím déle je toto schéma posilováno a upevňováno, tím obtížnější je nahradit ho jiným.

Na základě aktivovaného schématu předvídáme další činy postavy. Je-li schéma upevněno, bude pro nás velmi obtížné představit si vzorec jednání, který by odpovídal jinému schématu. V zásadě jde o zobecnění předchozího typu pasti, ve kterém předvídáme jednání postav na základě přiřazení do kategorií kladných nebo záporných postav.

Příkladem tohoto typu pasti může být postava dědy z knihy *Prašina* od Vojtěcha Matochy.<sup>98</sup> Čtenáři se v myslí s největší pravděpodobností aktivuje archetyp hodného podivínského starce. Kladné vnímání postavy je navíc posilováno příbuzenstvím s hlavní postavou Jirkou — jako čtenáři si nepřipouštíme možnost, že by dědeček mohl podniknout něco, co by ohrozilo jeho vnuka. Tyto vzorce jsou dějem jen upevňovány — děda nechce ohrozit Jirku zatažením do nebezpečného podniku, bojí se ho poslat nebezpečným nočním městem pro potřebné součástky. . . Kvůli tomu všemu je pro čtenáře těžké a nesamozřejmé podezřívat tuto postavu z postranních úmyslů — pevně věříme, že snahu opravit stroj a zachránit svět míní upřímně.

---

<sup>96</sup>Kognitivistické pojetí archetypů srov. s BECKER a NEUBERG, „Archetypes Reconsidered as Emergent Outcomes of Cognitive Complexity and Evolved Motivational Systems“ a GRAHAM, „Aesthetic Cognitivism and the Literary Arts“.

<sup>97</sup>Nejenom postav, ale i dějů a celých příběhů. V této chvíli se však zaměříme pouze na archetypy spojené s postavami.

<sup>98</sup>MATOCHA, *Prašina*.

Selhává při tom naše schopnost *čtení myslí*<sup>99</sup> — ignorujeme fakt, že děda žil v prostředí nemodernizovatelné Prašiny celý život a že jeho touha, aby všechno bylo „jako dřív“,<sup>100</sup> bude znamenat něco odlišného pro něj a pro obyčejného obyvatele Prahy. Stejně tak se necháváme zmást myšlenkami hlavní postavy a „divné pocity“<sup>101</sup> jeho kamarádky vykládáme v kontextu nevyřešeného vztahu hlavních protagonistů. Text knihy nás ale v závěru opět vede k tomu, abychom zvolený archetyp zamítli jako nevyhovující a jednání a motivy postavy přehodnotili tak, aby odpovídaly nové situaci.

Obdobná situace nastává u postavy Jie Wen-ťie v prvním díle sci-fi trilogie *Vzpomínka na Zemi*.<sup>102</sup> Životní osudy Jie sledujeme od zavraždění jejího otce během čínské kulturní revoluce přes působení v přísně střežené vědecké stanici Rudé pobřeží až do současnosti, kdy ji už v důchodovém věku navštěvuje výzkumník Wang Miao. Pečlivě je nám předložen obraz moudré staré ženy, kterou nezlomil tvrdý osud, smrt otce ani sebevražda dcery. Spolu s Wangem nás ani nenapadne Jie nedůvěřovat. Celý její obraz musíme proměnit po zjištění, že je ve skutečnosti velitelkou organizace, která usiluje o ovládnutí Země mimozemskou civilizací a jež pro tento cíl neváhá ani vraždit.

Tyto příklady se týkaly vždy celého díla, kde utváření pasti ovlivňovalo výslednou interpretaci textu čtenářem. Tento typ pasti bychom mohli označit jako *makropast*. Opačnou situací, tedy past, která se uskutečňuje ve velmi malém rozsahu, nazvěme *mikropastí*. Tento typ zdánlivě neovlivňuje smysl celého díla takovým způsobem, jako past, která se odehrává v celém rozsahu textu. Ve skutečnosti však právě tyto pasti mohou nést důležitý interpretační potenciál a ovlivnit vyznění celého příběhu. Příkladem takovéto mikropasti může být situace z románu *Jezero* od Biancy Bellové — od začátku románu figurují postavy vojáků jako typičtí představitelé *zelených mozků*: znásilňují, zabíjejí, kradou atd. Proto když Stará dáma — žena, která přes své postavení zůstává na straně místních obyvatel proti okupantům — vypráví o příchodu

---

<sup>99</sup>Tento termín chápeme ve shodě se Zunshine jako „naši schopnost vysvětlit chování lidí na základě jejich myšlenek, pocitů, postojů a tužeb“. (ZUNSHINE, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*, 6nn)

<sup>100</sup>MATOCHA, *Prašina*, s. 125.

<sup>101</sup>Ibid., s. 129.

<sup>102</sup>CCH'-SIN, *Problém tří těles*.

ruské hlídky, čtenář přiřadí vojáky k již aktivovanému archetypu. Toto spojení ještě posiluje to, že stejným způsobem o vojácích smýšlí i Stará dáma a hlavní postava, která vyprávění naslouchá.

Čtenáře i Starou dámu proto překvapí, když velitel hlídky poprosí, zda by mohl zahrát na klavír, aby se následně ukázalo, že býval profesionálním hudebníkem. „*Jistěže hrál krásně. Samozřejmě že jsem poznala, že ten ruský okupant hraje mnohem líp než já. Věrce spadla brada a těm vojáčkům taky — stáli ve dveřích a koukali na něj s otevřenou pusou. A víš, co mi řekl, když dohrál?*“ předklonila se Stará dáma směrem k Namimu. „*Promiňte,*“ řekl. *Prý promiňte. Že prý příliš dlouho necvičil. A že býval profesorem na konzervatoři. Vypadal, že se každou chvíli rozpláče.*“<sup>103</sup>

Změna vnímání se nedotkne pouze jedné postavy, ale zpětně ovlivní celou skupinu. Čtenář přestává vidět vojáky jako jednolitou masu, ale má šanci zahlédnout, že uniforma je pouze maskou, pouze převlekem, do kterého byl nedobrovolně oblečen člověk. Velmi podobně s motivem vojáka pak Bellová pracuje i v knize *Mona*. Jedna z hlavních postav — voják Hání alias Adam — leží v nemocnici s amputací nohy. Kolem zuří válka, hroutí se svět vnější i svět postav — a pomalu umírající Hání se zdá být ztělesněním tohoto zániku, životem, který válka vzala. Až do závěru knihy je čtenář udržován v této iluzi, než se dozví, že Hání si gangrénu přivodil šlápnutím na plechovku u moře. „*Pak šlápl na rezavou plechovku. Nepřekvapilo ho to. Věděl, že co se má stát, má už někde dávno napsáno. Kdo má šlápnout na plechovku, nešlápane na minu.*“<sup>104</sup>

#### **Schéma 4 VYPRAVĚČ MLUVÍ PRAVDU.**

Pokaždé, když se dozvídáme novou informaci, neuvědomovaně<sup>105</sup> posuzujeme její věrohodnost. Zdroj nového podnětu se vždy nachází na určité škále věrohodnosti, se kterou může být informace pravdivá. Tuto škálu si utváříme na základě předchozích zkušeností, při kterých naše důvěra může růst nebo klesat.

---

<sup>103</sup>BELLOVÁ, *Jezero*.

<sup>104</sup>BELLOVÁ, *Mona*, s. 157.

<sup>105</sup>Nechci v tuto chvíli posuzovat, jakým inferenčním nástrojem v mysli tento proces provádíme, spíše zdůraznit, že se tak děje bez naší kontroly.



Pouze v případě, že je nová informace zjevně nepravdivá, ji rovnou odmítneme.<sup>106</sup> V opačném případě se uloží do paměti spolu se *štítkem zdroje* — referencí na původce, od kterého daný poznatek máme. Problémem je, že ukládání dvou hodnot (nové informace a jejího zdroje) vytváří velké nároky na naši paměť. Často dochází k tomu, že jednu z částí *ztratíme* — zapomeneme samotnou informaci, ale pamatujeme si zdroj („*Pamatuju si, že jsem o tom s A. . . . . mluvil, ale už si nevzpomínám, co přesně říkal/a. . .*“), nebo pouze informaci („*O tomhle už jsem slyšel, ale nevím od koho. . .*“). Abychom ztratě části informace předešli, snažíme se ukládané hodnoty co nejvíce zjednodušit a propojit s tím, co už známe.<sup>107</sup> Jedním ze způsobů tohoto zjednodušení je zcela vypustit *štítek zdroje*, pokud informaci pokládáme za dostatečně věrohodnou. Z tvrzení jedné osoby („*A. . . . . tvrdí, že okno rozbil míč.*“) se tak ve vnímání recipienta stane obecná pravda („*Míč rozbil okno.*“).<sup>108</sup>

Právě k tomuto vypouštění zdroje informací často dochází při četbě. Je to pochopitelné: v krátkém čase jsme jako čtenáři zavaleni množstvím nových informací, ze kterých vybíráme ty nejdůležitější tak, aby nám příběh dával co největší smysl. Vyhodnocování, co nese klíčovou informaci a co nikoli, je jednou ze základních čtenářských dovedností, které by měly být na základní i střední škole soustavně rozvíjeny.<sup>109</sup>

Jen pomalu se rodí čtenářská kompetence posuzovat věrohodnost vypravěče. Začínající čtenář, který se dosud nesetkal s nespolehlivým vypravěčem, na základě své zkušenosti předpokládá, že vše, co mu vypravěč poskytne, je v rámci fikčního světa pravdivé.<sup>110</sup> I to vyžaduje postup na pokročilejší úroveň čtenářství — pokud

---

<sup>106</sup>Zjevnost chápeme jako posouzení pravdivosti či nepravdivosti bez *uvažování*. Srov. MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*, 72nn a KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, 58nn.

<sup>107</sup>Chceme na tomto místě znovu zdůraznit, že nemusí jít o činnost, kterou by si příjemce informace nutně musel uvědomovat. Z větší části jde o procesy, jenž se odehrávají na úrovni, kterou bychom mohli laicky označit jako podvědomí, jakkoli je tento pojem zavádějící. Srov. MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*, 69n.

<sup>108</sup>K uchování informace o zdroji srov. ZUNSHINE, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*, 58nn a 79nn.

<sup>109</sup>K rozvíjení klíčových čtenářských dovedností viz KOŠTÁLOVÁ, ŠAFRÁNKOVÁ a kol., *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*.

<sup>110</sup>Chápání pravdivosti v rámci fikčního světa je vysvětleno výše v poznámce pod čarou č. 1.

by čtenář na předpoklad této hry nepřistoupil a pravdivost posuzoval ve vztahu k nefikčnímu světu, jeho vnímání a následná osobní interpretace knihy by byla nedostatečná.

Při postupu na vyšší úroveň však čtenář začíná poznávat, že pravdivost je možné posuzovat i v rámci fikčního světa. Často nejdříve zkoumá výroky postav, jejichž pravdivost je obvykle snazší a přímočařejší posoudit — pokud se při porovnání s jinými postavami a vypravěčem jednotlivé výroky rozcházejí, čtenář přisoudí každé postavě určitý stupeň věrohodnosti, na základě kterého pak přijímá další výroky jako pravdivé, nebo je pečlivěji kontroluje. Časem, spolu s uvědoměním si, že i vypravěč je součástí knihy, začne čtenář přemýšlet i o jeho spolehlivosti.

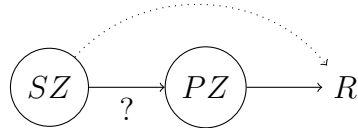
Nejpokročilejší úroveň pak pracuje s tím, že zdroje informací mohou být vrstvené. Získáme-li informaci od zdroje *A*, který je zároveň autorem této informace, jde o referenci 1. řádu. Pokud však *A* není autorem informace, ale pouze jejím zprostředkovatelem od zdroje *B*, jde o referenci 2. řádu. Stupeň reference se může dále zvyšovat, přičemž při vyhodnocování důvěryhodnosti výroku musíme zvažovat každý mezistupeň (uzel). Počet stupňů, který je lidská mysl schopna zvládnout, je při tom poměrně nízký, a s každým dalším zásadně roste náročnost.<sup>111</sup>

Právě pro náročnost při četbě zdroje informací vypouštíme, zvláště pokud jde o referenci vyššího řádu. Hodnotíme pak obvykle jen důvěryhodnost ve vztahu k autorovi informace, nikoli už ve vztahu k jejím zprostředkovatelům (viz obr. 2 na s. 35). Lisa Zunshine podrobně rozebírá, jak nás tímto způsobem vtahuje do pastí Vladimir Nabokov v románu *Lolita*.<sup>112</sup> Hlavní postava a zároveň vypravěč, Humbert Humbert, si uvědomuje svoji nedůvěryhodnost, a tak aby nás oklamal, vydává svůj pohled na situaci za názor ostatních postav. „Obvykle dostáváme Humbertovu zprávu o tom, co se jemu a *Lolitě* stalo (např. že byli zastaveni kvůli vysoké rychlosti), po které následuje vyjádření myšlenek a pocitů účastníků [dané situace] (např. co si o páru mysleli policisté, kteří je zastavili). Problematické vyjádření je podáno Humbertem tak vypočítaně rychlým, obyčejným a ujišťujícím způsobem, že se málokdy zastavíme, abychom se pokusili oddělit popisované chování (zde policistů) od Humbertovy interpretace psychického stavu, který stál za tímto chováním. Namísto zaznamenání

---

<sup>111</sup>ZUNSHINE, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*, s. 59.

<sup>112</sup>NABOKOV, *Lolita*.



Obrázek 2: Nespolehlivý primární zdroj (PZ, vypravěč) zprostředkovává recipientovi (R) informaci od sekundárního zdroje (SZ, obvykle postava v textu). Čtenář může chybně tuto informaci považovat za důvěryhodnou, protože je pro něj důvěryhodný sekundární zdroj. Nereflektuje při tom, že informace je zprostředkovaná a důvěryhodnost zcela závisí na důvěryhodnosti primárního zdroje.

informace jako ‚Humbert tvrdí, že‘ (klíčový štítek zdroje) ‚když policisté zastavili jejich auto, domnívali se, že‘ (další štítek zdroje) ‚X‘ (samotná informace), zapamatujeme si toto jako vyjádření s pouze jedním štítkem zdroje: ‚když policisté zastavili jejich auto, mysleli si X.‘ [...] A samozřejmě ať už máme jakékoliv zprávy o tom, co si policisté a další cizinci mysleli nebo cítili, jejich myšlenky a pocity mnoha způsoby nenápadně dosvědčují Humbertův příběh o malém sexuchtivém démonovi, který svádí nevinné dospělé.“<sup>113</sup>

Podobným způsobem, jen v poněkud čtenářsky jednodušší podobě, pracuje s pastí spoléhající na zanedbání zdroje informací John Green, v současné době velmi čtený autor literatury pro mládež, v románu *Papírová města*.<sup>114</sup> Právě skrytě vysoká kognitivní náročnost činí Greena výjimečným: dovedně ji kombinuje s prvky literatury pro mládež — jako jsou náctiletí hrdinové, první sexuální zkušenosti, vztahy s rodiči, vymezování se vůči většinové společnosti atd. — a přibližuje se tak „vysokému umění“.

<sup>113</sup> „Typically, we would get Humbert’s report of what happened to him and Lolita (e.g., they were stopped for speeding), followed by a representation of participants’ thoughts and feelings (e.g., what the patrolmen who stopped the couple thought of them). The representation in question is supplied by Humbert in such a calculatedly quick, casual, and assured manner that we rarely pause and attempt to separate the observed behaviour (here, of patrolmen) from Humbert’s interpretation of a mental stance behind that behaviour. Instead of registering the information as “Humbert claims that” (one crucial source tag) “when patrolmen stopped their car they thought” (another source tag) “X” (the representation itself), we instead register it as a representation with just one agent-specifying source tag: “when patrolmen stopped their car they thought X.” [...] And, of course, whatever patrolmen and other strangers are thus reported to think or feel, their thoughts and feelings tacitly corroborate in a broad variety of ways Humbert’s tale of the oversexed little demon seducing the innocent adult.“ (ZUNSHINE, *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*, s. 104)

<sup>114</sup> GREEN, *Papírová města*.

Zpočátku se zdá, že syžet románu odpovídá základním žánrovým a archetypálním očekáváním — hlavní postavou je nesmělý mladík, který je zamilovaný do dívky Margo, jež se pohybuje ve *vyšší společnosti*<sup>115</sup> a je pro něj tedy nedosažitelná. Margo vykazuje všechny znaky společenské hvězdy: je oblíbená, zábavná, miluje dobrodružství a nesnese nudu. Celá její legenda je navíc podtržena příběhy, které se o ní vyprávějí a které nám hlavní hrdina zprostředkovává.<sup>116</sup>

První moment, kdy se vykonstruovaný obraz Margo hroutí, nastává krátce po jejím zmizení. Zde čtenář zjišťuje, že si ve skutečnosti nevytvářel představu o postavě na základě skutečnosti fikčního světa, ale na základě vidění vypravěče — hlavní postavy. Stejně jako on i čtenář ignoroval veškeré náznaky, že by pohled Quentina mohl být silně zkreslený.

Autor nás však nechává z jedné pasti vyklouznout jen proto, aby nás vtáhl do druhé. Stejně jako čtenář, prochází i hlavní postava sebereflexí a přehodnocením toho, jak na Margo nahlížel. Díky tomu u nás obnovuje svou důvěryhodnost. Když se tedy vážně zabývá myšlenkou, že Margo spáchala sebevraždu, a dokládá ji svými poučenějšími znalostmi a zkušenostmi, opět mu uvěříme a možnost smrti také připustíme.<sup>117</sup>

---

<sup>115</sup>Na rozdíl od románů 19. století už nejde o společnost nedosažitelnou majetkem a nepropustným třídním systémem, ale spíše o odlišné sociální skupiny vytvářené v určitém prostředí, v tomto případě v prostředí americké střední školy.

<sup>116</sup>„Margo Rothová Spiegelmanová tři dny jezdila s cirkusem — říkali jí tam, že by mohla být dobrá na visuté hrazdě. Margo Rothová Spiegelmanová vypila šálek bylinkového čaje s Mallionaires v zákulisí po koncertě v St. Louis. Oni pili whisky. Margo Rothová Spiegelmanová se na ten koncert dostala tak, že vyhazovači řekla, že chodí s basákem, no copak mě nepoznáváte, ale fakt, kluci, jmenuju se Margo Rothová Spiegelmanová, a když půjdete dozadu a řeknete basákovi, aby na mě kouknul jedním okem, tak vám buď řekne, že jsem jeho holka, nebo že by chtěl, abych byla, a ten vyhazovač to udělal, a basák pak řekl ‚Jo, to je moje holka, pusťte ji.‘ A potom po ní ten basák vyjel a ona odmítla basáka z Mallionaires. Když se tyhle historky vypravovaly, vždycky končily ‚No fakt, věřili byste tomu?‘ Často jsme taky nevěřili, ale vždycky se ukázalo, že to je pravda.“ (GREEN, *Papírová města*, s. 20–21)

<sup>117</sup>I v tomto případě se potvrzuje, že jeden typ pasti bývá zároveň podpořen i jinými druhy a málokdy stojí o samotě. I tentokrát past posilují znalosti žánrových stereotypů — zvláště pokud čtenář zná jiné Greenovy romány, ví, že téma smrti mu není cizí a toto vyústění je proto vcelku pravděpodobné.

Do třetice jsme vtaženi do pasti spolu s hlavní postavou skrze samotné jednání Margo. Ta po svém zmizení zanechá řadu stop, o kterých si spolu s hlavní postavou myslíme, že je nastražila, aby se za nimi Quentin pustil a Margo našel. Až v samém závěru, po překotném dobrodružství hlavního hrdiny, se dozvídáme, že Margo tento úmysl neměla.<sup>118</sup>

### Schéma 5 ŽÁNŘ SE NEMĚNÍ.<sup>119</sup>

Zatímco předchozí typy pastí vycházely z našeho vnímání reality a do percepcie literatury byly přeneseny sekundárně, past založená na žánrových očekávání je již zcela literárním konstruktem. Jako taková klade vyšší požadavky na úroveň čtenářství — bez znalosti příslušných žánrových stereotypů nebude fungovat.

Výstavba této pasti z hlediska literárních prostředků je poměrně jednoduchá — během připravování pasti jsou před čtenáře kladena obvyklá žánrová schémata a koncepty. Vyšetřování vraždy tak evokuje žánr detektivky; výkřiky, temná atmosféra, náznakovost a noční prostředí horor; dívčí hrdinka, psychologie postavy, romantický námět dívčí román apod.

V druhé části pak vyprávění bez předchozího upozornění přepne do zcela odlišného žánru. Tato změna má dalekosáhlé důsledky v interpretaci textu — čtenář musí změnit své představy o následném vývoji děje knihy (tedy musí znovu předvídat na základě nové situace), může se proměnit chápání postav (detektiv již nemusí být nutně kladná postava, superhrdina se může proměnit v blázná, viz níže na s. 40, apod.) a motivů jejich jednání (detektiv se nesnaží vyšetřit vraždu, ale naopak zločin zamaskovat; superhrdina nezachraňuje svět, ale řeší své osobní komplexy apod.), promění se význam prostředí, literárních motivů, metafor atd.

Vzhledem k tomu, že past vyžaduje znalost obvyklé výstavby žánru, může s časem její účinek slábnout, až zcela vymizí. Příkladem by mohla být velmi stará past v biblické knize Izaiáš.

---

<sup>118</sup>O účinnosti této pasti svědčí rozsáhlá čtenářská diskuze na serveru Goodreads.com (<https://www.goodreads.com/questions/143193-did-anyone-else-feel-a-bit-of>, cit. 30. 10. 2019), ve které diskutující vyjadřují svou nelibost s nečekaným koncem příběhu — vyústění vyčítají jak autorovi, tak Margo, která „*se nestarala o nikoho než sama o sebe*“. Jen výjimečně čtenáři uvažují nad zamýšleným autorským záměrem tohoto konce.

<sup>119</sup>Úzce souvisejícím schématem pasti by bylo *ZVYKLOSTI ŽÁNŘU JSOU DODRŽENY*, které pro velký překryv textů nebudu zavádět. V některých případech nespočívá past v úplné změně žánru, k té ani nedojde, ale v porušení pravidla, na které čtenář spoléhá.

Svému milému zpívat chci  
milostnou píseň o jeho vinici:  
Můj milý míval vinici  
na úrodném úbočí.  
Okopal ji a zbavil kamení,  
ušlechtilou révu na ní vysadil.  
Věž postavil uprostřed ní,  
vykopal v ní i vinný lis.

(Iz 5,1-2a<sup>120</sup>)

To, co by se dobovému čtenáři nebo posluchači nejspíš jevílo jako svatební píseň, u nás patrně tyto asociace nevyvolá. Stejně tak neznáme žánrovou strukturu tehdejší svatební písně a bez vysvětlení odborníkem nevíme, že „*by mělo přijít závěrečné požehnání*“.<sup>121</sup> Následující verše nevnímáme v takovém kontrastu, protože si neuvědomujeme zásadní změnu žánru.

Očekával, že hrozny urodí,  
její plody ale zplaněly.

(Iz 5,2b<sup>122</sup>)

Místo očekávaného požehnání se objevují zplanělé plody a kyselé hrozny. „*Tím se radikálně mění situace, poněvadž z naslouchajících lidí se pojednou stávají svědkové.*“<sup>123</sup> Čtenář už není svědkem radostné události, která spadá do „*božské oblasti*“, ale čehosi znepokojivého, co se ho osobně dotýká.

Blíže bude současnému čtenáři příklad pasti vystavěný na žánru pohádky pro děti. *Vzdoropohádky* Jaroslava Havlíčka<sup>124</sup> se k tomuto žánru hlásí a zároveň ho problematizují přímo v titulu knihy. Stejně protichůdné jsou i jednotlivé příběhy v knize. Jako příklad uveďme pohádku *O červené princezně*, která je celá vystavěna

<sup>120</sup>FLEK a kol., *Bible: překlad 21. století*.

<sup>121</sup>HELLER, *Znamení odkazující k nebi*, s. 69.

<sup>122</sup>FLEK a kol., *Bible: překlad 21. století*.

<sup>123</sup>HELLER, *Znamení odkazující k nebi*, s. 69.

<sup>124</sup>HAVLÍČEK, *Vzdoropohádky*.

na řadě mikropastí. Hned v incipitu je aktivován žánru pohádky odpovídající koncept *HLOUPÝ HONZA*<sup>125</sup>, aby byl hned v následující větě popřen a nahrazen jiným.<sup>126</sup> I dále pak vždy příběh používá ustálený pohádkový vzorec, který následně poruší: Honza odchází z domova ne za zkušenostmi, ale utíká před neutěšenými rodinnými poměry, odchází bez uzlíčku buchet, který je zmíněn pouze v negaci; princeznu nenachází Honza, ale naopak princezna nachází jeho; Honza se o ruku uchází v soutěži tak jako i v jiných pohádkách, ale soutěží nečestně a proti pravidlům za pomoci princezny<sup>127</sup> a stejně tak je proti všem očekáváním po selhání téměř ve všech kolech klání vybrán za vítěze.

Přestože jsou pravidla žánru znovu a znovu porušována, schéma pohádky je aktivováno tak silně, že čtenář očekává to, co je pohádce nejvlastnější — dobrý konec. Honza se nechává pro silný odpor vůči sňatku s princeznou naverbovat do vojska, a tam, kde čtenář už vidí získání slávy a cti a konečně i princezny, kde čtenář předpokládá východisko z peripetie, příběh končí. Honza ve válce umírá.

O zcela záměrné pasti svědčí následný vypravěčský komentář: „*Neplačte, děti, copak vás to napadá, tak jsem to nemyslel, tak to nebylo míněno, považte přece, že není nikde psáno, že život musí být dlouhý, aby byl šťastný, pochopte, že lidé a princové, princezny a Honzové mohou umírat i v pohádce, je-li ta pohádka jenom trošičku pravdivá*<sup>128</sup>.“ Autor nahrazením očekávaného konce pohádky „*a žili šťastně až do smrti*“ zásadně mění meze, ve kterých může čtenář příběh interpretovat. Odvrací pozornost od dobrého konce k *dobrému průběhu* — k chvílím v životě, kdy Honza šťastný byl.<sup>129</sup> Vyznění pohádky jen podtrhuje její vznik uprostřed 2. světové války na začátku roku 1943.

---

<sup>125</sup> „*Vy si, děti, představujete Honzu jako hřmotného chlapíka s dobrým srdcem, trochu přihlouplého, ale ne tolik, aby se to s jeho rozumem nemohlo časem zlepšit.*“

<sup>126</sup> „*Tak já vám něco povím: jsou a byli také jiní Honzové, tak například ten můj, o kterém vám hodlám vypravovat. Ten byl docela útlý a tak trochu zádumčivý, tuze, až příliš citlivý, a ačkoli nebyl zrovna vychytralý, nemohlo se o něm říci, že by byl hloupý.*“

<sup>127</sup> „*Tak tě pěkně vítám k nám do královského hradu, milý Honzíčku, jdu si s tebou porozprávět, jenže o mé návštěvě nesmí mít nikdo ani tušení, je to proti všem pravidlům slušnosti a také proti pravidlům závodění.*“

<sup>128</sup> Autor zde nejspíše chápe pravdivost vzhledem k nefikčnímu světu jinak, než jsme si pro potřeby této práce upřesnili na s. 8. V tomto kontextu je potřeba pojem *pravdivost* chápat jako schopnost literatury odrážet důležité aspekty reálného světa, též bychom mohli říct určité platónské ideje.

<sup>129</sup> „*A že Honza šťastný byl, o tom, prosím vás, nepochybujte, nevěříte-li, zeptejte se zdí té věže, v které Honza bydlel čtyři týdny a jeden den, zeptejte se srdce opuštěné princezny, které mu navždycky, jak slíbila, zůstalo věrné.*“

Jedním z principů kognitivistického přístupu je i snaha vykročit mimo obvyklé rámce vědních oborů a zkoumání.<sup>130</sup> V rámci literárně-teoretické práce by takovým vykročením mohlo být zkoumání populární kultury v podobě komiksů a jejich filmových zpracování. Díky tomu by bylo možné lépe popsat obecně platné kognitivní procesy a zároveň specifika literatury v utváření pastí.

Jako příklad tohoto přesahu do populární kultury jsem vybral superhrdinský komiks *Skleněný*, resp. jeho filmové zpracování.<sup>131</sup> První část příběhu aktivuje v divákovi základní schémata tohoto žánru — hlavní padouch vězní nevinné oběti. Touto hlavní zápornou postavou je jistý Kevin Wendell Crumb — muž, ve kterém se ukrývá mnoho odlišných osobností, z nichž jednou i je Zvíře, které disponuje nadlidskou silou a odolností.

Následně je vykreslen jeho protivník — kladná postava Davida Dunna, postaršího muže, který v sobě také ukrývá superschopnosti. Divák přihlíží, jak bere do svých rukou spravedlnost a sjednává ve městě pořádek — přes zřejmý odpor policie, které tento samozvaný ochránce vadí. Tato postava má po vzoru jiných komiksových hrdinů pomocníka — svého syna. Evokuje tedy obvyklé vzorce použité i klasických dílech tohoto žánru — Batmanovi nebo Supermanovi.

Komiksovým stereotypům zcela odpovídá i prostředí. Kevin vězní své oběti v jakési opuštěné cihelně v průmyslové části města, která je plná prázdných výrobních hal. David se se svým synem ukrývají ve skladu plném počítačů, kdy je chrání zástěrka obchodu s bezpečnostní technikou.

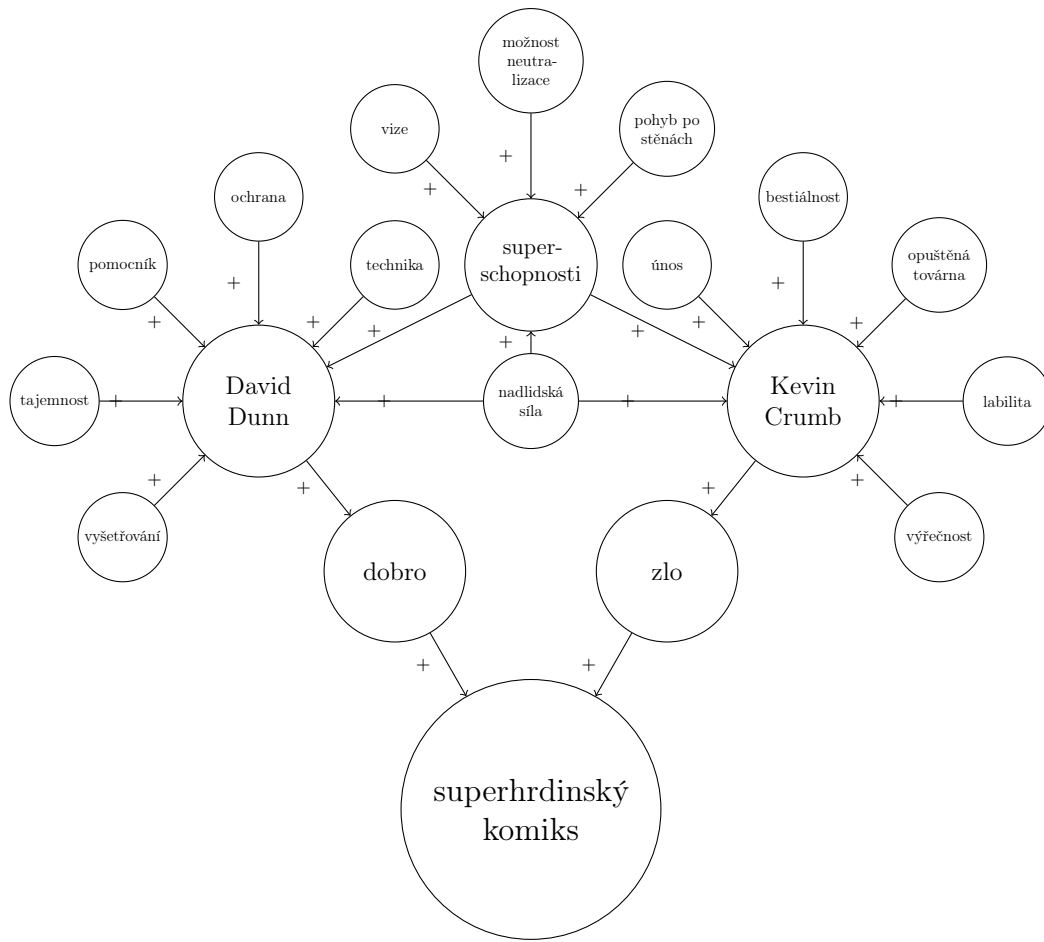
Velmi brzo dochází ke střetu kladného hrdiny s hlavním padouchem. David disponuje superschopností, která mu při dotyku s jinou osobou zprostředkovává vize toho, co chce dotyčný utajit. Při střetu s Kevinem má vizi o tom, kde jsou ukryté unesené dívky. Dívky David rychle osvobodí, nicméně Kevin se v podobě zvířete objevuje na scéně a obě postavy svádí souboj. Ten končí venku před budovou, kde jsou oba paralyzováni policií a ženou, která je brzy označena za psychiatricku.

---

<sup>130</sup>Historické příčiny a význam důrazu na mezioborové vztahy viz výše na s. 11.

<sup>131</sup>Základní informace o filmu viz <https://www.csfd.cz/film/512928-skleneny/prehled/> (cit. 9. 11. 2019).





Obrázek 3: Schéma konceptů v první části *Skleněný*, které aktivuje schéma žánru superhrdinského komiksu.

Až doposud tedy veškeré aktivované koncepty přispívají k tomu, aby v mysli diváka bylo použito schéma superhrdinského komiksu — a aby v mezích tohoto žánru interpretoval děj a vysvětloval chování jednotlivých postav skrze porozumění jejich uvažování. Jednotlivé koncepty, které toto schéma utvářejí, jsou vyobrazeny v obr. 3 (s. 41).

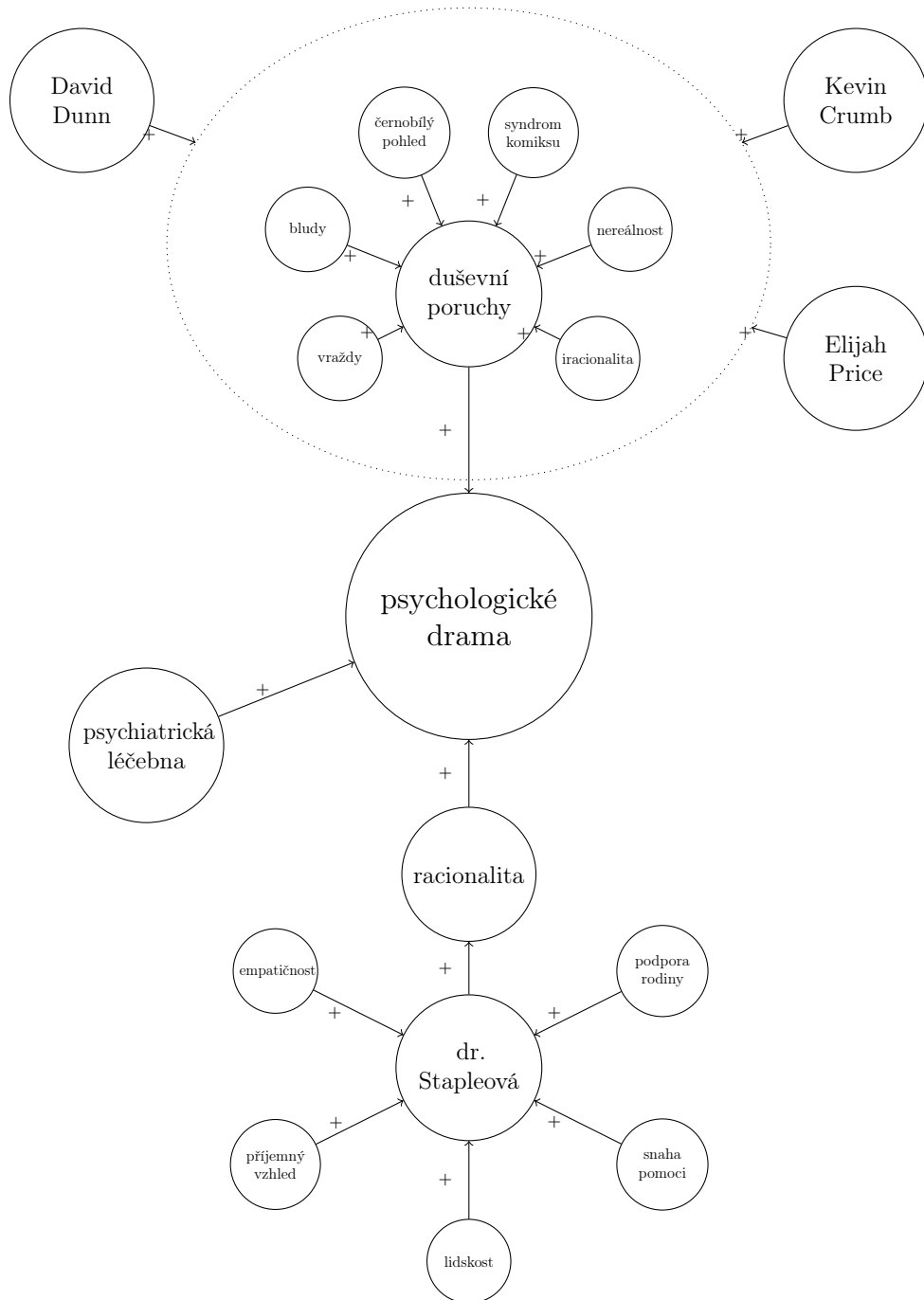
Následně se scéna dramaticky proměňuje. Hlavní postavy jsou převezeny do psychiatrické léčebny, kde jejich schopnosti neutralizují. Doktorka Stapleová přesvědčuje pacienty, že jejich superschopnosti jsou iluzí, nebo spíše mentální poruchou, kterou si musí přiznat a začít ji léčit. Jednoduchou racionalizací uvádí Davida a Kevina do pochybností o skutečnosti jejich schopností.<sup>132</sup> Spolu se znejistěním postav se

<sup>132</sup>Za zajímavé můžeme považovat, že z hlediska kognitivní psychologie používá doktorka platné argumenty. Když David odhalí místo Kevinova pobytu, vnímá to on (i divák) jako projev superschopnosti. Doktorka následně zdůvodňuje, že šlo pouze o velmi pokročilou míru intuice, tedy neuvědomovaných pozorování, díky nimž byl hrdina schopen dojít ke správnému závěru. K tomuto chápání intuice více viz MERCIER a SPERBER, *Záhada rozumu*, 79n.

v rozpacích ocitá i divák — prostředí psychiatrické léčebny, sympatická mladá lékařka i rozumná vysvětlení příčiny schopností, které v běžném životě nepovažujeme za možné, přivádí diváka k myšlence, že se s žánrovým zařazením filmu spletl. Má tendenci důvěřovat lidské doktorce a připustit, že půjde spíše o psychologizující dílo ztvárňující zoufalou snahu moderního člověka vybočit z průměru.

Jinými slovy musí divák opustit předešlé zvolené schéma a na základě nových konceptů vytvářet nové porozumění příběhu. Struktura nově použitých konceptů je zanesena do obrázku 4 (s. 43).

Následně se ale ukáže, že superschopnosti nejsou jen autosugescí. Opět se vrací staré schéma, které vzorce psychologického filmu odstraňuje, nicméně znejistění diváka zůstává. Už nejde o klasický střet dobra a zla — dobro i zlo se zde spojuje, aby vedlo boj proti těm, kteří jejich existenci odmítají a snaží se odstranit. Autorský záměr tedy není pohádkové „dobro zvítězí nad zlem“ (jak je v žánru superhrdinských komiksů obvyklé), ale poukázání na to, že skutečným nepřítelem je ten, kdo se snaží dobro i zlo odstranit, jen aby ochránil svou vlastní představu o světě.



Obrázek 4: Schéma konceptů v druhé části *Skleněný*, které aktivuje schéma žánru psychologického dramatu.

*„Tak vy jste opravdu nepoznal, že ten  
člověk byl námořním seržantem?“*

*„Nepoznal.“*

*„Bylo lehčí to poznat než teď vysvětlit,  
jak jsem to poznal.“*

A. C. DOYLE: *Studie v šarlatové*

## 4 Didaktické možnosti pasti na čtenáře

V následující části se pokusím nastínit praktické využití konceptu pasti na čtenáře při výuce. Pro ujasnění východisek se nejdříve zamyslím nad obecnými cíli literární výchovy, při čemž budu vycházet ze současných kurikulárních dokumentů závazných pro české školy. Následně zdůvodním, jak k naplňování těchto očekávaných výstupů může zařazení pasti na čtenáře do výuky přispět. Zamyslím se též nad tím, zda je vhodnější s konceptem pracovat na základní či střední škole, popř. v jakých ročnících, a jak se bude využití lišit v závislosti na věkové skupině žáků.

V další podkapitole shrnu, jaké čtenářské strategie budou žáci při práci s pastmi nejčastěji využívat. Předpokládám jejich alespoň základní ovládnutí, ale zároveň zde platí určitý reciproční vztah — očekávám, že při práci s konceptem pasti budou strategie žáci využívat a jejich využíváním se v nich dále zlepšovat a prohlubovat své dovednosti.

Nosnou bude zejména poslední část této kapitoly, ve které navrhnu řadu didaktických situací, jež budou s myšlenkou pasti na čtenáře pracovat. V kontextu této práce si uvědomuji jistou odtrženost od skutečných školních tříd a kolektivů — veškeré přípravy je proto potřeba vnímat spíše jako nástin, který by vždy bylo třeba pro konkrétní skupinu upravit a přizpůsobit. Situace, které jsem měl možnost vyzkoušet, doplním o vlastní reflexi a případné návrhy alternativ.

## 4.1 Obecné cíle výchovy ke čtenářství ve vztahu k pasti na čtenáře

Za základní cíl rozvíjení schopnosti číst u dětí školního věku „*zůstává podle našeho názoru čtení pro zážitek a s porozuměním, živá komunikace o tom, případně i tvůrčí psaní.*“<sup>133</sup> Všechny další přínosy četby krásné literatury považujeme až za druhotné, přičemž platí, že uvedený základní cíl je zároveň nutnou podmínkou — ke čtení pro zážitek by měli žáci nejenom směřovat, ale zároveň ho během své školní docházky zažívat. Vyhnout se chceme především „*poučené slepotě*“, kdy „*pro množství pouček, pojmů a informací*“ žáci o čtenářský zážitek začnou přicházet, kdy přestanou vnímat, „*zda nás chce text dojmout či naopak rozesmát.*“<sup>134</sup>

Tomuto základnímu cíli odpovídá i charakteristika oblasti *Literární výchovy* v Rámcových vzdělávacích programech pro základní školství (dále RVP ZV). Podle ní by se žák měl učit „*postihovat umělecké záměry autora*“, „*formulovat vlastní názory o přečteném díle*“ a zejména „*individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání*“.<sup>135</sup>

Přestože jsme výše vysvětlili, že kognitivní literární věda nedokáže pracovat s konceptem *uměleckého záměru autora* (s. 23), ve své podstatě odpovídá tato charakteristika RVP ZV schopnosti žáka promýšlet *záměr textu*<sup>136</sup>. Vzhledem k tomu, že jsme výše ukázali, že právě past na čtenáře vždy *záměrem textu* je, schopnost ji předvídat, aktivně odhalovat a přemýšlet o důležitosti při interpretaci díla, naplňuje podstatu kurikulárních dokumentů.

Smyslem začlenění konceptu pasti na čtenáře do výuky na základních školách by tedy nemělo být rozšíření teoretického rámce pro popis literatury, spíše pouhý výběr vhodných textů, které past obsahují a jsou přiměřené věku a schopnostem žáků. Ti by na základě práce s úryvky měli být schopni uvědomit si a samostatně vlastními slovy vystihnout princip pasti.

---

<sup>133</sup>PETERKA, *Teorie literatury pro učitele*, s. 7.

<sup>134</sup>Ibid., s. 7.

<sup>135</sup>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 16–17.

<sup>136</sup>K chápání pojmu a k důvodu nahrazení obvyklejšího *záměru autora* viz s. 23.

Tento přístup z velké části platí i pro všechny typy vyššího sekundárního vzdělávání. Na většině středních škol nepokládám za vhodné ještě více rozšiřovat už tak přebobtnalý literárně teoretický aparát a opět bych se spíše soustředil na výběr podnětných textů, které s pastí na čtenáře pracují.<sup>137</sup>

Užší propojení s literární teorií by bylo vhodné jen na gymnáziích. Práce s cílem „[žák] rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře“<sup>138</sup> může být postavena na hlubším rozboru výstavby pasti na čtenáře, a to určením literárních prostředků, které byly k její výstavbě použity. Poučenější přemýšlení a hodnocení různých typů pasti by svůj odraz našlo i v cíli „při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech“.<sup>139</sup>

Přestože výše bylo jako hlavní cíl uvedeno *čtení pro zážitek a s porozuměním*, je vhodné nabyté dovednosti a poznatky vztáhnout k mimoliterárním oblastem. V kontextu pasti na čtenáře se nabízí propojení s mediální výchovou — autoři publicistických textů používají pro manipulaci se čtenářem podobných prostředků, jako tvůrci krásné literatury, a proto lze výše popsané typy pasti vztáhnout i na neumělecký text.

## 4.2 Způsob využití teoretické části

Při přípravě didaktických situací vyvstává otázka, jakým způsobem využijeme poznatků z teoretické části. Nejjednodušším způsobem by bylo převzít zavedenou terminologii a pracovat s ní jak v průběhu plánování, tak i v hodinách samotných. Ač by možná tento způsob vyvolával dojem plného využití teoretických poznatků, pokládám ho za nešťastný, protože by kladl zbytečné nároky na učitele i žáky a zaváděl jednoúčelové pojmosloví.

Přínos teoretické části můžeme spatřovat nepřímo ve dvou oblastech. První z nich je rozšíření arzenálu čtenářských dovedností samotného učitele. Přestože si mohl pasti v knihách intuitivně uvědomovat již dříve, teoretická část mu dává nástroje, jak tento

---

<sup>137</sup>K cílům výuky viz poznámku č. 4 na straně 9.

<sup>138</sup>*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 15.

<sup>139</sup>*Ibid.*, s. 15.

konstrukt soustředěněji vnímat. Zároveň bude schopen snadněji analyzovat prostředky, které se na výstavbě pasti podílejí, interpretovat jejich význam v kontextu knihy a v konečném důsledku i posuzovat, s jakým potenciálem mohou ovlivnit čtenáře, jejich hodnoty, postoje a představy o světě. Teoretická znalost konceptu pasti na čtenáře umožní učiteli budování zásobníku příkladů, ve kterých spatřujeme zajímavé možnosti pro pozitivní ovlivnění žáků.

Druhá oblast využití se nachází při samotné přípravě vyučovacích hodin. Učitel může již při četbě vybrané ukázky snadněji pomocí teoretického aparátu analyzovat a správně rozpoznat klíčové pasáže (tedy správně oddělit část, ve které se past konstruuje a upevňuje se určité schéma, a část, kdy je toto schéma nahrazeno jiným). Zároveň lze vědoměji uvažovat nad tím, co se odehrává v mysli žáka — jaké koncepty v textu jsou klíčové, které související oblasti se aktivizují, jaké spoje jsou posilovány apod. Učitel zároveň předvídá to, že proces nahrazení jednoho schématu druhým nemusí být uvědomovaný a žáci si ho zpětně nemusí připustit. Dbá proto, aby ve správný čas zařadil reflexi žakovského porozumění, která aktivovaná schémata *zvědomí*.

### 4.3 Předpoklady pro práci s pastí

Práce s textovými ukázkami, které obsahují past na čtenáře, se jistě neobejde bez základních čtenářských dovedností. Ty zde krátce shrneme a při přípravě didaktických situací budeme vycházet z toho, že žáci je alespoň základně ovládají. Z velké části jde o klíčové schopnosti a dovednosti, na které by se podle našeho soudu měla soustřeďovat výuka literatury na prvním stupni základních škol.

První nutnou podmínkou je zvládnutí samotné techniky čtení — žákovi by nemělo dělat problémy tiché soustředěné čtení, aby byl schopen využít svou kognitivní kapacitu<sup>140</sup> na porozumění a práci s textem. Pokud jsou žáci ke čtenářství vedeni již v průběhu prvního stupně, měli by této úrovni dosahovat. Zároveň obecně platí, že by každý rok měli přečíst alespoň tři tisíce stránek.<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup>K chápání otázky kognitivní kapacity, úsilí a snadnosti srov. s KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, s. 37–45, obzvláště pak s. 42: „*Jak se v určitém úkolu zdokonalujete, nároky na energii se zmenšují.*“

<sup>141</sup>KOŠTÁLOVÁ, ŠAFRÁNKOVÁ a kol., *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*, s. 39.

Žáci by měli disponovat i dovedností přečtený text shrnout — odlišit hlavní významové složky od méně podstatných a vyjádřit podstatu přečteného textu, tedy o co v textu jde. Ze čtenářských strategií je vhodné zmínit i čtení s předvídáním — žáci by měli dokázat vyjádřit úsudek, jakým směrem se děj příběhu bude dále vyvíjet, svůj odhad podepřít porozuměním přečteného a následně ho porovnávat s vývojem příběhu v knize.<sup>142</sup>

Většina navrhovaných didaktických situací se snaží aktivizovat žáka, minimalizovat jednostrannou komunikaci od učitele a naopak co nejvíce posílit vzájemné žákovské sdílení. V praxi se ukazuje, že pokud na tento způsob práce není třídní kolektiv zvyklý, skupinové metody zpočátku příliš nefungují. Je-li tedy v navrhovaných situacích používána skupinová práce, učitel na základě znalosti daného kolektivu musí postup přizpůsobit (a zpočátku pracovat například jen v menších skupinách, případně ve dvojicích).

## 4.4 Didaktické situace

### 4.4.1 Nerudův Doktor Kazisvět

Některá *kanonická* díla české literatury mohou obsahovat zřejmý záměr vlákat čtenáře do pastí, ale tento cíl není obvykle naplňován — překážkou je všeobecné povědomí o textu. Lze obecně říci, že past funguje pouze při prvním čtení, lépe řečeno pouze do prvního odhalení, ať vědomého, či nevědomého.

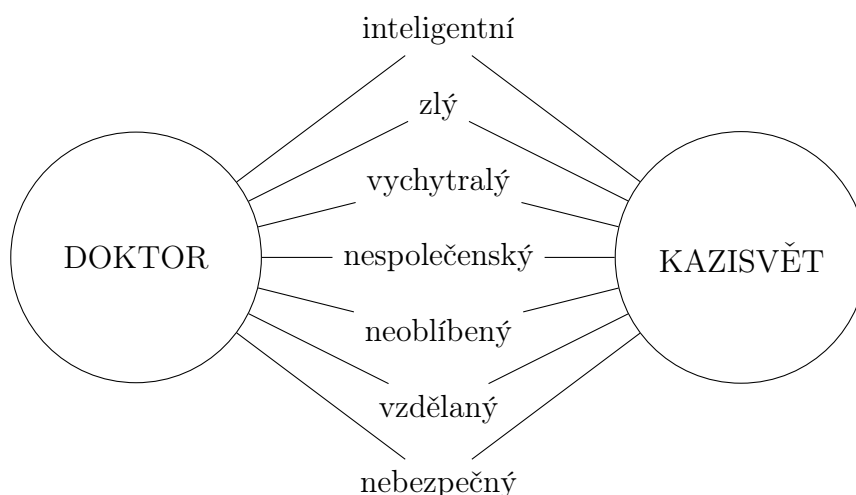
Příkladem textu, ve kterém většina čtenářů už past nespatřuje čistě proto, že text příliš dobře znají, může být povídka *Doktor Kazisvět* z *Povídek malostranských* Jana Nerudy.

Použitým schématem pastí je v tomto případě *VYPRAVĚČ MLUVÍ PRAVDU* (s. 32) a čtenář je do ní vtažen už samotným názvem povídky. Před četbou nemáme vytvořené žádné rámce důvěryhodnosti, nevíme ani, kdo je autorem označení hlavní postavy — přisoudíme proto autorství pojmenování *doktora Kazisvěta* vypravěči a považujeme ho za odpovídající charakteristice postavy.

---

<sup>142</sup>Do strategií by jistě bylo možné přidat ještě další (kladení otázek, vyjasňování, hledání souvislostí, vytváření vizuální představ atd.), ale na tomto místě není naším cílem podat vyčerpávající výčet, spíše připomenout ty, se kterými budou didaktické situace nejčastěji pracovat.





Obrázek 5: Mentální mapa průniku pojmů *DOKTOR* a *KAZISVĚT*, která vytváří naše předporozumění textu povídky.

S přijmutím označení za pravdivé zařazujeme hlavní postavu do určité mentální mapy, v jejímž středu jsou koncepty *DOKTOR* a *KAZISVĚT*. Tato vytvořená struktura závisí na znalostech a zkušenostech čtenáře, ale její hlavní rysy jsou vždy podobné (obr. 5). Zároveň vytváří určité předporozumění textu — na základě pouhých dvou slov jsme schopni odhadovat, jaké bude mít hlavní postava vlastnosti (rozhodně záporné) a jaká bude její role v příběhu (nejspíše také negativní). Domníváme se, že máme dostatek informací, abychom mohli předvídat děj povídky — doktor by se mohl provinít proti lékařské etice, zranit nebo dokonce zabít svého pacienta, záměrně ubližovat lidem svými znalostmi apod.

Vytvořená představa o hlavní postavě následně do jisté míry určuje, jakým způsobem čteme text — kterým informacím přikládáme větší důležitost a které ignorujeme. V důsledku konfirmačního zkreslení<sup>143</sup> je pravděpodobné, že pokud získáme nové informace doplňující charakter postavy, budeme přikládat větší váhu těm z nich, které náš již vytvořený obraz potvrzují. Naopak informace, které s ním v souladu nebudou, odmítneme. Dočteme-li se tedy, že doktor Heribert *o lidi vůbec nestál*, přijmeme to spíše než tvrzení, že *jeho oči byly plné ostychu*.

Při prvním čtení je proto skutečný původ doktorovy přezdívky pro čtenáře překvapením — málokdo očekává, že by si tuto zlou přezdívku doktor vysloužil za záchranu lidského života. V závislosti na důvěřivosti nebo naopak podezřívavosti

<sup>143</sup>KAHNEMAN, *Myšlení, rychlé a pomalé*, 90n.

čtenáře se může míra překvapení lišit, důležité však je, že v textu můžeme spatřovat záměr — je vytvářena určitá představa o hlavní postavě, aby byla v záměru zcela proměněna.

Povídka skrývá bohatý didaktický potenciál z mnoha oblastí. Z hlediska literatury je pro žáky důležité uvědomění si, že sami při četbě zaplňují svými představami *bílá místa* — o doktorovi nevěděli téměř nic a přesto si byli z pár slov schopni utvořit komplexní obraz. Zároveň je možné poznat, že tento vytvářený obraz není náhodný, ale text ho jednotlivými prostředky konstruuje a proměňuje — fikční svět vyrůstá z interakce mezi čtenářem a textem. Z oblasti osobnostní výchovy pak situace zcela zřejmě vede k problematizaci utváření si představ o lidech a varování, že první dojem je často nesprávný.

**Téma:** Formování předsudků na příkladu povídky doktor Kazisvět

**Doporučený ročník:** 8.–9. ročník ZŠ, 1.–4. ročník SŠ

**Časová náročnost:** 45 minut

**Velká myšlenka:** Lidé vytvářejí obraz druhých už i jen tím, jak je nazývají. Obraz však může být nepřesný a zavádějící.

**Výstupy RVP pro gymnázia:** žák

- objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí;
- na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu;
- rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře;
- postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.

**Cíle:** žák

- charakterizuje literární postavy na základě klíčových pojmů;
- zapisuje informace z textu, které potvrzují nebo vyvrací jeho názor;
- předvídá děj příběhu na základě hledání příčin;
- shrnuje změny ve svém porozumění postavám;
- vyvozuje z textu poučení.

**Pomůcky:** text povídky dr. Kazisvět

**Postup:**

1. **Evokace: brainstorming k pojmům „doktor“ a „Kazisvět“.** (5–7 min)
  - (a) Žáci jsou rozděleni do dvojic. První z dvojice píše co nejvíce pojmů, které se mu vybaví v souvislosti se slovem „doktor“. Druhý provádí to samé se slovem „Kazisvět“. Učitel může pomoci návodnými otázkami: *Jací jsou doktoři, které znám? Co mi přijde pro doktory typické? O jakém člověku bych řekl, že je „kazisvět“? Jaké by byly jeho vlastnosti?*
  - (b) Po uplynutí stanoveného času (1–2 min) žáci ve dvojicích porovnají charakterizující pojmy, seznamy mohou případně ještě doplnit.
  - (c) Ve dvojicích žáci vyberou a zapíšou ty pojmy, které se podle nich hodí k charakteristice, pokud obě slova budeme uvažovat dohromady — „doktor Kazisvět“.

*Očekávané žákovské odpovědi: doktor — léčí, chytrý, studovaný, pomáhá, dobrosrdečný...; Kazisvět — zlý, ničící, nepřátelský, zákeřný, potměšilý...; doktor Kazisvět — chytrý, studovaný, zlý, nepřátelský, zákeřný...*

2. **Uvědomění: žáci čtou povídku a pracují s textem.** (25–35 min<sup>144</sup>)
  - (a) Žáci čtou samostatně první část povídky (k odstavci: *„Najednou se ale přihodilo něco – jak jsem řekl, až do novin to přišlo! A o tom chci vypravovat.“*). Po přečtení zaznamenají do tabulky pomocí metody

---

<sup>144</sup>Uvědomuji si, že se potřebný čas zásadně odvíjí od toho, jak zdatní čtenáři se nacházejí ve třídě. Pro pomalejší čtenáře učitel může připravit zkrácenou verzi povídky, ve které ovšem zůstanou zachovány části potřebné k vypracování úkolů. Lze zejména využít adaptace pro studenty češtiny jako cizího jazyka, viz dále na s. 53.

I.N.S.E.R.T., co o hlavní postavě dr. Heriberta ví.

*Očekávané žákovské odpovědi:*

✓ (*informace v textu potvrzuje, co si myslím*): lékař, nikoho neléčí;

+ (*nová informace*): strání se lidí, příliš o sebe nedbá, nezdraví;

- (*informace, která vyvrací, co jsem si myslel/a*): je plachý, rád o samotě čte;

? (*co zatím není jasné*): proč mu lidé říkají Kazisvět, proč doktor nemá rád lidi, čím se doktor živí.

- (b) Žáci ve skupinách předvídají, jaká příhoda by mohla zapříčinit vznik přezdívky „doktor Kazisvět“, a svou hypotézu si zapíší.

*Očekávané žákovské odpovědi:*

„Doktor nejspíše způsobil nějaké neštěstí.“

„Heribert možná někoho záměrně nevyléčil, i když mohl.“

„Z doktora Kazisvěta se vyklube masový vrah.“

- (c) Žáci čtou druhou část povídky.

**3. Reflexe: žáci reflektují, jak se během četby změnilo jejich porozumění hlavní postavě. (5–10 min)**

- (a) Po přečtení žáci samostatně doplní větu: „*Nejdříve jsem myslel/a, že doktor Kazisvět . . . , protože . . . Ale pak se ukázalo, že . . . , protože . . .*“

*Očekávané žákovské odpovědi:*

„*Nejdříve jsem myslel, že doktor Kazisvět je zlý a nebezpečný, protože to o něm říká jeho přezdívka. Ale pak se ukázalo, že je to vlastně pomluva, protože jednou zachránil život, ale i tak na něj lidi byli naštvaní.*“

- (b) Doplněné věty žáci sdílí ve skupinách.

- (c) Ve skupinách žáci doplní k zapsané větě společně poučení z příběhu, poučení jsou sdílěna před celou třídou.

*Očekávané žákovské odpovědi:*

„*Některé věci jsou jinak, než se na první pohled zdají.*“

„*Pomluvy nemusí být pravdivé a mohou být nebezpečné.*“

„*I dobrý čin může být důvodem pro pomluvy.*“

„*Neměli bychom lidi soudit jen podle toho, co o nich slyšíme.*“

**Důkaz o učení:** Hlavním důkazem o učení je věta z části pro reflexi (3a), ve které by měl žák prokázat, že si uvědomuje proměnu svého názoru na hlavní postavu a že rozumí tomu, co tuto proměnu způsobilo. V první části věty zachytí svůj počáteční pohled, nejspíše řadou negativních přídavných jmen. V druhé části pak uvidí svůj nový pohled a vysloví, co v textu ho ke změně přivedlo.

**Reflexe situace:** Připravenou situaci jsem použil během výuky českého jazyka a literatury na Christian International School of Prague ve školním roce 2018/2019. Prostředí mezinárodní školy znamenalo poměrně specifické podmínky (velmi malý počet žáků ve třídě, malá znalost českého kulturního prostředí, vysoký sociálně-ekonomický status rodin žáků apod.). V evokační části vyvstal problém, že žáci neznali slovo *kazisvět* a nebyli si jistí významem. Nakonec ale byli na základě stavby slova schopni jeho význam samostatně odhadnout. Při samotné četbě jsme pracovali s adaptovaným textem<sup>145</sup> pro studenty češtiny jako cizího jazyka, přestože žáci byli na úrovni vyšší<sup>146</sup>, než pro kterou bylo určeno převyprávění. Díky tomu bylo zvládnutelné přečíst společně text povídky v rámci vymezeného času. V části pro reflexi žáci nejvíce naráželi na strukturu věty k doplnění, kdy se více soustředili na formální správnost než na obsah. Pomohlo upřesnění, že si mohou větu přizpůsobit, ale měli by zachovat smysl.

#### 4.4.2 Erbenův Holoubek

Erbenova Kytice se právem drží v prostředí českých škol — pro svou zvukomalebnost, rytmičnost a rýmovanost jak k recitaci, tak zvláště na středních školách k interpretaci.<sup>147</sup> Zde bohužel není vždy využito plně potenciálu, který tato sbírka

---

<sup>145</sup>HOLÁ a NERUDA, *Povídky malostranské*.

<sup>146</sup>Odhadem byli žáci na úrovni B2 až C1, adaptovaný text je určen pro úroveň B1.

<sup>147</sup>Jako obzvláště vhodná a pro žáky podnětná se ukázala i návštěva divadelní inscenace této sbírky v Národním divadle.

nabízí. Jedním z důvodů sklouzávání k poučkám může být přílišná komplexnost, která znesnadňuje přemýšlení nad textem, při kterém by nedocházelo k nechtěnému zplošťování významů.

Zároveň však platí, že z velké části epická látka, která je v básních obsažena, svým rozsahem umožňuje pracovat s celým příběhem mnohem snadněji, než je tomu u povídek a románů.

Pro ilustraci práce s pastí na čtenáře jsem vybral báseň *Holoubek*.<sup>148</sup> V prvních dvou slokách vypravěč vykresluje mladou ženu, která oplakává smrt svého manžela.

Okolo hřbitova  
cesta úvozová;  
šla tudy, plakala  
mladá, hezká vdova.

Plakala, želela  
pro svého manžela:  
neb tudy naposled  
jej doprovázela. -

Vypravěč na velmi malém prostoru nedává žádné vodítko,<sup>149</sup> že by vykreslené emoce neměly být pravé. Čtenáři nijakým způsobem nenaznačuje, aby pláč a smutek pokládal za falešné. Vzhledem k výše popsanému fungování utváření představ o postavách zatím vše považujeme za platné a směrodatné. Schéma pasti *VYPRAVĚČ MLUVÍ PRAVDU* je zároveň posilováno dalším typem: *POSTAVY JSOU ČERNO-BÍLÉ* — mladá žena zatím získává naše sympatie, dosazujeme jí kladné vlastnosti a předpokládáme pozitivní skutky.

---

<sup>148</sup>ERBEN, *Kytice*.

<sup>149</sup>Jak mne upozornil dr. Hausenblas, vodítko se v textu přece jen nachází. Pojem „hezká vdova“ se v době vzniku básně silněji než dnes pojil s potenciální falešností, s pletkami a silným vystavením pokušení. Zdá se, že pasti mohou s časem nejenom slábnout (viz příklad se svatební písní na s. 37), ale posunem významů vznikat i nově. Zřejmě pak nejde o původní záměr textu, ale jak bylo uvedeno výše (s. 19), i s touto zkrácenou interpretací lze pracovat.

Když se proto ve 3.–5. sloce objevuje krásný mládenec, který zcela zjevně odpovídá archetypu *SVŮDCE*, mohli bychom předpokládat, že kladné vlastnosti mladé ženy se projeví a pokušitele odmítne.<sup>150</sup>

Pokud si čtenář vytvořil představu ctnostné ženy, patrně svůj konstrukt bude muset silně přizpůsobovat již v 6. sloce, ve které je popsáno, jak rychle žena přestala svého muže oplakávat. Právě tato sloka je pro didaktickou situaci klíčová, protože během ní může dojít k aplikování nových schémat, ale zároveň žák může nové informace odmítnout, protože budou odporovat jeho dosavadnímu obrazu.

Jeden den plakala,  
druhý ticho minul,  
třetího žel její  
pomalu<sup>151</sup> zahynul.

Zde je vhodné pro závěrečnou reflexi zachytit, jak se žákův obraz o hlavní postavě proměnil. Dojít může k několika základním scénářům: žák odmítne svou představu o ženě jakkoli upravit; žák přizpůsobí původní kladnou představu o ženě novým poznatkům (například tak, že za hlavního viníka označí *SVŮDCE* a ženu pouze za svedenou); žák zcela změní svou původní představu, případně začne uvažovat o více možných variantách (např. o variantě, že žena je ve skutečnosti zlá).

Rozuzlení této otázky přichází ve 12. sloce, poslední sloce první části — zde se čtenář poněkud zaobaleně dozvídá, že žena svého muže ve skutečnosti zavraždila.

Objímej milého,  
netřeba se báti:  
rakev dosti těsná -  
ten se neobráti!  
Líbej si je, líbej,  
ty žádané líce:  
komus namíchala,

---

<sup>150</sup>Pravděpodobně čím bohatší budou naše zkušenosti, tím spíše odhadneme, že věci nebudou tak úplně jednoznačné. Schopnosti žáků se v tomto mohou značně lišit a to nejenom čtenářskou zkušeností (která při prvním seznamování s Erbenem patrně nebude příliš rozsáhlá), ale i zkušenostmi životními.

<sup>151</sup>Slovo *pomalu* lze využít jako klíčové pro diskuzi: učitel by měl dovést žáky k zamyšlení, jaký je smysl tohoto vyjádření.

## neobživne více! -

Otázkou je, nakolik bude žák schopen spojení *komus namíchala* porozumět — naší hypotézou (kterou bohužel nemáme potvrzenou na dostatečném vzorku) je, že čím více bude žákova představa odpovídat konceptu *ZLÁ ŽENA*, tím pravděpodobněji mu porozumění této sloce nebude dělat potíže.

Shrneme-li nosnou myšlenku práce s touto básní, lze ji vyjádřit jako dovedení žáka k uvědomění, že první dojem vytvářený vnějšími projevy nemusí být pravý a (podobně jako u doktora Kazisvěta) vůči němu musíme být obezřetní.

**Téma:** Proměny vnímání hlavní postavy *Holoubka*

**Doporučený ročník:** 8.–9. ročník ZŠ, 1.–4. ročník SŠ

**Časová náročnost:** 20–30 min

**Velká myšlenka:** První dojmy jsou často nesprávné, protože máme k dispozici pouze omezené množství informací.

**Výstupy RVP pro gymnázia:** žák

- objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí;
- na konkrétních příkladech popíše specifické prostředky básnického jazyka a objasní jejich funkci v textu;
- rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře;
- postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.

**Cíle:** žák

- popisuje a zdůvodňuje pocity z fotografií;
- zachytí děj básně v grafické podobě;



- domýšlí a zapisuje myšlenky postav;
- reflektuje vývoj svého názoru na postavu.

**Pomůcky:** dataprojektor, připravená prezentace (viz příloha na s. 76)

**Postup:**

**1. Evokace: zaznamenání prvních dojmů z fotografií (3–7 min)**

- Učitel promítne žákům 4 fotky (s. 76) zachycující různé situace.<sup>152</sup>
- Žáci si samostatně poznamenají ke každé fotografii několik přídavných jmen (alespoň dvě), kterými vyjádří, jak na ně působí.
- Žáci ve skupině sdílí a porovnávají zapsaná slova, svou volbu zdůvodňují a obhajují.

**2. Uvědomění: (10–15 min)**

- Učitel čte po slokách básně *Holoubek*, jako oporu může každou sloku souběžně promítat. Žáci si zaznamenávají děj básně formou sketchnotingu.<sup>153</sup>
- Po 2. sloce učitel vyzve žáky, aby k zachycení ženy doplnili několik přídavných jmen vyjadřujících, jaká je.
- Po 5. sloce mají žáci za úkol zapsat několik „bublin“ k postavě ženy — odhadnout, co si v tuto chvíli může myslet.
- Po 6. sloce mohou žáci doplnit k postavě ženy nová přídavná jména, pokud se jejich pohled na tuto postavu proměnil.
- Po 12. sloce žáci znovu zakreslí postavu ženy a naposledy popíší svůj pohled na ni.

---

<sup>152</sup>Podobných fotografií je možné samozřejmě nalézt celou řadu a použít jich více. Ze zkušenosti se ale ukázalo, že žáci analyzování většího počtu fotografií nezvládají. Při použití osmi obrázků namísto čtyř už žáci ztráceli soustředěnost.

<sup>153</sup>Zde pro jednoduchost předpokládám, že žáci již s touto metodou pracovali. Způsob a možnosti využití sketchnotingu ve výuce by stály za samostatnou práci. Na tomto místě mohu jen ve stručnosti konstatovat, že naučit žáky druhého stupně zápis touto metodou (např. podle knížky ROHDE, *Příručka skečnotingu: ilustrovaný průvodce tvorbou vizuálních poznámek*) je otázkou jedné úvodní hodiny a řady dalších příležitostí k procvičování. Z mého pohledu tento způsob až překvapivě vyhovuje dysgrafikům a obecně žákům, kterým klasicky strukturovaný zápis působí potíže. Technika je následně využitelná ve většině předmětů — k poznámkám v dějepise, k psaní čtenářských deníků, jako osnova vlastního vyprávění v cizím jazyce atd.

### 3. Reflexe: (3–7 min)

- (a) Žáci ve skupinách diskutují o těchto otázkách: *Jak se tvůj pohled na hlavní postavu proměnil? Jakými slovy jsi ji popisoval na začátku, uprostřed a na konci a proč? Co tvůj pohled ovlivnilo?*
- (b) Ve společné diskusi následuje zamyšlení, zda se podobným způsobem necháváme prvním dojmem ovlivnit i v životě.
- (c) Na závěr učitel promítne znovu fotografie, tentokrát však ve větší neoříznuté podobě. Žáci porovnávají nový obraz se svými zapsanými přídatnými jmény.

**Důkaz o učení:** Hlavními materiály pro ověřování dosažení stanovených cílů jsou žákovské zápisy v sešitech, ze kterých je zjevné, nakolik si uvědomili proměnu svého vnímání hlavní postavy, jak se jim dařilo sledovat děj básně a na jaké úrovni popisovali a odhadovali. Důkazem o učení je také závěrečná žákovská reflexe. Pokud při ní žáci vyjadřují své překvapení z proměny pohledu na hlavní postavu, případně sdílí zkušenosti ze svého života, kde podobnou situaci zažil, bylo očekávaných cílů dosaženo.

**Reflexe situace:** Navrženou situaci jsem využil při výuce v ZŠ Brána, Nová Paka a to za specifických podmínek, protože hodina proběhla se spojenými všemi ročníky druhého stupně. Bylo proto zajímavé sledovat, jak se se stejným zadáním popasují žáci různých věkových skupin. Ukázalo se, že ani mladší žáci nemají problém sledovat děj básně a zaznamenávat ho obrázkovou formou. Problém nastal až ve chvíli, kdy měli reflektovat, co si ze své práce odnášejí — pojmenovat svou zkušenost byli schopni pouze žáci vyšších (8. a 9.) ročníků. Na základě této jedné zkušenosti se neodvažují příliš vyvozovat závěry, co přesně mladším žákům potíže způsobilo — v jiných situacích v průběhu roku prováděli reflexi více či méně zdařile i oni. Odhaduji, že to bylo tématem problematických milostných vztahů, které jsou (alespoň v této konkrétní skupině) bližší starším žákům.

**Návrh alterace:** Při zařazení do hodin českého jazyka na gymnáziích by bylo vhodné pracovat více s tím, jak autor celého účinku dosahuje. Již během záznamu básně by se žáci mohli soustředit na klíčové literární aspekty a ty zaznamenat. Přemýšlení o použitých prostředcích by se také mohlo stát významnou součástí závěrečné reflexe.

#### 4.4.3 Greenova Papírová města

Již několikrát bylo výše zmíněno, že práce s pastí na čtenáře naráží na rozsah textu, který není možné vtěsnat do vyučovací hodiny. Vybírání ukázek, ve kterých se past realizuje, sice problém částečně řeší, na druhou stranu ale umenšuje čtenářský zážitek, protože žák nemá možnost být plně vtažen do děje, navázat intimní vztah s postavami a sám se stát spoluautorem textu.

Předkládám zde proto nástin poněkud odlišného přístupu, který není v českém školství zcela obvyklý, ale tvoří obvyklou strukturu výuky literatury ve většině anglosaských zemí.<sup>154</sup> V průběhu delšího časového období v řádu měsíců se zde společně pracuje s jednou knihou, kterou žáci samostatně čtou a při hodinách rozebírají. Zároveň kniha slouží jako podklad pro ilustraci literárně-teoretických pojmů.

Pro ilustraci této metody jsem zvolil populární román amerického spisovatele Johna Greena *Papírová města*.<sup>155</sup> Princip pastí, který je v knize obsažený, jsem popsal výše na s. 35, nebudu ho zde proto opakovat. Z důvodu přehlednosti této práce nebudu ani podrobně navrhovat každou hodinu, představím pouze celkový plán práce s knihou v průběhu jednoho pololetí.<sup>156</sup>

---

<sup>154</sup>Materiálů a metodik pro práci tímto stylem s různými knihami ve vyučování lze nalézt na internetu celou řadu. Rád bych zde odkázal především na kanál amerického učitele literatury, který tímto způsobem pracuje s knihou *Pán much* — Real Rap With Reynolds: „*Lord of the Flies*, *Upfront Magazine*, *Miami Conference*“ (<https://www.youtube.com/watch?v=DY5S7aLG7kk>, cit. 11. 4. 2020).

<sup>155</sup>GREEN, *Papírová města*.

<sup>156</sup>Neměl jsem bohužel příležitost tento plán realizovat a ani nevím o žádné (běžné) české škole, kde by se tímto způsobem pracovalo. Mám ale za to, že kromě zavedených zvyklostí tomu díky volnosti RVP nestojí nic v cestě.

Ke každé plánované lekci určím cíle, kterých by měli žáci na základě práce se zadaným rozsahem knihy dosáhnout. Zaměřím se při tom pouze na obsah spojený s pastí na čtenáře — ten by samozřejmě nevyplnil každou jednotlivou hodinu, ale práci s knihou by bylo možné dále rozšířit a věnovat pozornost souběžně více oblastem.

č.	Stránky	Cíle hodiny
1.	9–14	Žák předvídá možný děj knihy. Žák charakterizuje hlavní postavu Margo.
2.	17–39	Žák charakterizuje hlavní postavu Q. Žák popisuje vztahy mezi jednotlivými postavami.
3.	40–59	Žák odlišuje faktické informace od názorů vypravěče.
4.	60–81	Žák analyzuje atmosféru příběhu a rozpor na konci kapitoly. Žák předvídá následný děj.
5.	85–107	Žák porovnává svá očekávání s vývojem příběhu.
6.	108–125	Žák popisuje proměnu, jakým způsobem hlavní postava Q nahlíží na Margo. Žák hodnotí význam této proměny.
7.	126–150	Žák porovnává název knihy s novými informacemi v příběhu. Žák předvídá pokračování příběhu.
8.	151–178	Žák analyzuje motivace jednání jednotlivých postav.
9.	179–204	Žák porovnává vývoj příběhu se svými předpoklady. Žák hodnotí jednání jednotlivých postav.
10.	205–224	Žák předvídá následný vývoj. Žák vymýšlí různé alternativy pokračování příběhu.
11.	227–257	Žák popisuje očekávání hlavní postavy. Žák vyjadřuje své sympatie/nesympatie k jednotlivým postavám.
12.	257–281	Žák porovná svá očekávání se skutečným koncem příběhu. Žák analyzuje autorský záměr konce.

Klíčové jsou zejména hodiny č. 5, 9 a 12, ve kterých se žáci zabývají částí knihy, kde dojde k uzavření pasti. Obzvláště v těchto hodinách by se měli věnovat reflexi pasti, zpětné analýze jejího utváření a zhodnocení vlastních dojmů a porozumění. Bez řádného uvědomění může dojít k tomu, že žáci přejdou past bez povšimnutí.

#### 4.4.4 Mornštajnové Tiché roky

Román současné české spisovatelky Aleny Mornštajnové *Tiché roky*<sup>157</sup> byl už zmíněn jako typický příklad díla, které pracuje s pastí typu *POSTAVY JSOU PROTOTYPICKY ANTROPOMORFNÍ* (s. 27). Nyní se pokusím rozpracovat možnosti využití této knihy ve výuce.

Klíčovým motivem je němota hlavní postavy Bohdany, která však není zpočátku zřejmá. Bohdana je sice zvláštní dítě, uzavřená a málomluvná, kvůli nevysvětleným problémům musí navštěvovat psychiatra, důsledkem chápání Bohdany jako *prototypického člověka* čtenáře ale nenapadne uvažovat o problému *uvnitř* postavy. Máme spíše tendenci vysvětlovat Bohdanino vystupování vnějšími okolnostmi — ztrátou matky a velmi špatným vztahem s otcem.

Neobvyklé ztvárnění němoty má v rámci výuky svůj přesah i pro rozvoj vnímavosti vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. S tématem je možné dále pracovat podle podmínek konkrétní třídy a školy.

Hlavní myšlenkou pro práci s ukázkami (s. 78) je, že jsme často nevnímaví vůči odlišnostem druhých, nebo si je vykládáme špatným způsobem. V mnoha ohledech platí rčení „*podle sebe soudím tebe*“. Právě na uvědomění si vlastního zjednodušeného vnímání a příliš rychlých závěrů se didaktická situace zaměřuje.

**Téma:** Charakteristika hlavní postavy *Tichých roků*

**Doporučený ročník:** 8.–9. ročník ZŠ, 1.–4. ročník SŠ

**Časová náročnost:** 45 minut

**Velká myšlenka:** Závažné odlišnosti druhých lidí mohou být skrývané a na první pohled ne zcela zřejmé.

**Výstupy RVP pro gymnázia:** žák

- objasní rozdíly mezi fikčním a reálným světem a vysvětlí, jakým způsobem se reálný svět promítá do literárního textu, jaký vliv může mít svět fikce na myšlení a jednání reálných lidí;

---

<sup>157</sup>MORNŠTAJNOVÁ, *Tiché roky*.

- rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře;
- postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu.

**Cíle:** žák

- předvídá podobu hlavní postavy knihy na základě jejího titulu;
- charakterizuje hlavní postavu na základě textové ukázky;
- vyjadřuje své pocity z četby a z prožitku pastí.

**Pomůcky:** pracovní list s úryvky (s. 78)

**Postup:**

1. **Evokace: Předvídání hlavní postavy knihy** (10 min)
  - (a) Žáci se dozvídají, že se dnes budou věnovat ukázce z knihy *Tiché roky*. Jejich úkolem je nakreslit, jak by podle nich mohla vypadat hlavní postava této knihy, a stručně ji charakterizovat. Pokud učitel usoudí, že žáci potřebují více informací, může jim přečíst popis z přebalu knihy nebo ze stránek nakladatelství.
  - (b) Žáci své práce sdílejí ve skupinách, svá rozhodnutí zdůvodňují.
2. **Uvědomění: Práce s textem, charakteristika hlavní postavy** (20 min)
  - (a) Žáci čtou ve skupinách první úryvek, střídají se po odstavcích.
  - (b) Žáci samostatně vypracují úkoly 3 (shrnutí úryvku) a 4 (charakteristika hlavní postavy), následně své odpovědi ve skupinách sdílí a doplňují, shodují se na jedné verzi.
  - (c) Každá skupina přednese odpovědi, na kterých se společně shodli, podle postřehů může proběhnout krátká diskuze. Učitel zapisuje nápady ze 4. úkolu na tabuli.
  - (d) Žáci čtou samostatně druhý úryvek.
3. **Reflexe: řízená diskuze s reflexí četby** (15 min)

(a) Po přečtení druhého úryvku proběhne řízená diskuze. Učitel může využít některé z následujících otázek:

*i. Překvapilo vás, co nového jsme se o hlavní postavě dozvěděli? Proč?*

*ii. Napadlo vás při čtení první části, že by postava mohla být němá? Co vás k tomu vedlo?*

*iii. Uvědomujete si v první části zpětně nějaké náznaky toho, že by postava mohla být němá? Jaké?*

*iv. Co ve vás jako ve čtenáři způsobilo, že autorka ihned neprozradila, že je hlavní postava němá? Myslíte si, že šlo o záměr? Proč?*

*v. Překvapila vás někdy odlišnost jiného člověka? Zkuste svou zkušenost vyprávět.*

Zajímavé myšlenky z diskuze lze zapisovat na tabuli.

(b) Na závěr žáci samostatně vyjadřují své pocity z četby a z následné diskuze do pracovního listu (úkol 6).

**Důkaz o učení:** Důkaz o tom, že si žáci uvědomili své nesprávné odhady, by měl vyplynout z diskuze a z následného zápisu do pracovního listu. Pracovní listy poskytnou i zpětnou vazbu, do jaké míry byli žáci schopni charakterizovat postavu na základě textu. Dosažení cíle je možné také spatřovat v tom, že žák vyjádří své překvapení z proměny svého pohledu na hlavní postavu.

#### 4.4.5 Richové Velkolepý vstup<sup>158</sup>

*Půlminutové horory*<sup>159</sup> jsou svou formou ideální pro zařazení do vyučovací hodiny, zvláště v návaznosti na probírání jednotlivých literárních žánrů. Na malé ploše zde autoři zdatně využívají žánrových stereotypů, u kterých ale v mnoha případech nekončí, ale problematizují je.

---

<sup>158</sup>Didaktická situace je inspirována výstupy semináře Didaktika literatury III, který na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy vedla dr. Klumparová v zimním semestru 2018/2019. Se stejným textem pracoval i jeden díl seriálu o čtenářské gramotnosti v MF Dnes. (KOŠTÁLOVÁ, ŠLAPAL a HAUSENBLAS, „Čtenářská gramotnost – Hra se čtenářem: co se skrývá mezi řádky?“)

<sup>159</sup>RICH, *Půlminutové horory: 72 příběhů, které vás nenechají spát!*

Typickým příkladem je povídka *Velkolepý vstup*, která zpočátku naplňuje všechny znaky hororu. Záměrně je motivy noci, pasti, oživlého snu apod. vyvolávána stísněná atmosféra. Hlavní emoci, kterou osobní vypravěčka vyjadřuje, je strach. Díky krátké, ale promyšlené gradaci, uvádí text čtenáře do očekávání tragického konce.

I žáci mladšího školního věku si často dokáží použité prostředky uvědomit, na druhém stupni již nad nimi lze hlouběji přemýšlet a odhalovat jejich význam. S těmito předpoklady pracuje následující didaktická situace, jejíž velkou myšlenkou je, že právě použité literární prostředky ovlivňují naše očekávání dalšího vývoje příběhu.

Žánrové zařazení nás v tomto případě uvádí do pasti, protože mu neodpovídá konec příběhu. Jde tedy o past typu *ŽÁNŘ SE NEMĚNÍ* (s. 37), přesněji řečeno o *ZVYKLOSTI ŽÁNŘU JSOU DODRŽENY* (poznámka 119 na straně 37), protože dojde k porušení obvyklých žánrových pravidel, ale ne k jeho kompletní změně. V závěru se dozvídáme, že šlo o popis porodu z pohledu nově narozeného dítěte. Zpětně si můžeme uvědomit všechna návodná místa textu, která jsme si neuvědomovali — zmínku o tom, že z oné noci není možné si nic pamatovat, uzavřený prostor vyplněný vodou, křik. . .

**Téma:** Literární prostředky k utváření hororového žánru

**Doporučený ročník:** 2. stupeň ZŠ

**Časová náročnost:** 20–30 min

**Velká myšlenka:** Na základě přiřazení textu k literárnímu žánru předvídáme další vývoj příběhu.

**Výstupy RVP pro gymnázia:** žák

**Cíle:** žák

- popíše klíčové literární prostředky v textu a určí jejich význam;
- předvídá na základě úryvku pokračování příběhu;
- zpětně analyzuje oprávněnost svých předpokladů.

**Pomůcky:** pracovní list s textem povídky (s. 82)

**Postup:**



1. **Evokace: řízená diskuze o žánrech** (5 min)

- (a) Učitel se ptá, jaké žánry žáci znají.
- (b) U vybraných žánrů může otázky ještě směřovat k tomu, co je pro ně typické.

2. **Uvědomění: hledání prostředků a předvídání** (10–15 min)

- (a) Žáci přečtou úryvek a na základě textu vymyslí příběhu název. Své nápady sdílí a obhajují ve skupinách.
- (b) Žáci ve skupinách přiřazují přečtený text k literárnímu žánru a hledají v textu prostředky, na základě kterých žánr přiřadili. Prostředky v textu červeně označují.
- (c) Samostatně žáci vymýšlí pokračování příběhu, opět ho sdílí ve skupinách.

3. **Reflexe:** (3–7 min)

- (a) Učitel prozradí originální název povídky a dočte její konec.
- (b) Žáci v textu zeleně označují, jaké motivy a prostředky jim při prvním čtení unikly.

**Důkaz o učení:** Výstupem je pracovní list, na kterém je doloženo, nakolik žáci zvládli určit literární prostředky, předvídat a provést zpětné zhodnocení skutečně důležitých motivů.

**Reflexe situace:** Situaci jsem v různých alteracích použil na prvním (4.–5. ročník), druhém i třetím stupni. Každá věková skupina žáků vyžadovala poněkud odlišný přístup — obecně čím starší žáci byli, tím více času jsme věnovali analýze jednotlivých použitých prostředků. Žáci byli také schopni hlouběji reflektovat, proč většinou pokračování příběhu odhadli chybně.

*Bylo nebylo jedno království a to se jmenovalo Království bez příběhů. Lidé si v něm nevyprávěli žádné příběhy. A to bylo moc dobře. Takové království totiž mělo ty nejšťastnější poddané na světě. Příběhy jsou přece samý zvrát a katastrofa.*

Liou CCH'-SIN: *Vzpomínka na Zemi*

## 5 Závěr

Pohledy na to, co tvoří kvalitní literaturu a co ji odlišuje od populární až brakové tvorby, se liší člověk od člověka, kritik od kritika a literární vědec od jiného. Osobně za jeden ze znaků opravdu dobré knihy považuji to, nakolik překračuje mé vlastní představy, nakolik mění a posouvá mé porozumění světu.

Často nás tyto příběhy nečiní šťastnějšími — právě naopak, naše zjednodušené vidění světa problematizují a nutí přehodnocovat. Zpochybňují naše pravdy, naše názory a víry. „*Neboj se zpochybnit všechno, co se týče víry,*“<sup>160</sup> píše Marek Orko Vácha, „*když do toho nepůjdeš, budeš jak ten muž v geniálně krátkém příběhu Tonyho de Mella, který se chtěl naučit matematiku tak, že se podíval na zadání příkladů a pak si chytře vzadu v učebnici našel řešení. Jak dodává de Mello, ironií je, že ta řešení jsou správná. Ty se ale musíš naučit počítat, a aby ses to naučil musíš se vydat na cestu, musíš přemýšlet a musíš matematické věnovat čas.*“<sup>161</sup> A protože nežijeme v *Království bez příběhů*, musíme se naučit s pochybnostmi žít. „*Pochybnosti jsou dobrá věc a lidská,*“ dodal by Yurga ze Zaklínače Andrzeje Sapkowského, „*jenom zlo je nemá.*“<sup>162</sup>

---

<sup>160</sup>VÁCHA, *Nevyzádané rady mládeži*, s. 51.

<sup>161</sup>Ibid., s. 53.

<sup>162</sup>„*Nie wiem — rzekł z wysiłkiem Geralt. — Nie wiem, Yurga. Czasami wydaje mi się, że wiem. A niekiedy mam wątpliwości. Czy chciałbyś, by twój syn miał takie wątpliwości? — A niech ma — powiedział poważnie kupiec. — Niechby miał. Bo to właśnie ludzka rzecz i dobra. — Co? — Wątpliwości. Tylko zło, panie Geralt, nigdy ich nie ma.*“ (SAPKOWSKI, *Miecz przeznaczenia*, pos. 499.2/511)

Výše bylo ukázáno, že koncept pasti je bezpochyby prostředkem, kterým lze pochybnosti vyvolat. Pevně doufám, že proklamovaný čtenář z masa a kostí se z této práce neztratil a že bylo dostatečně objasněno, k jakým procesům v mysli během čtení dochází, jaká jsou východiska a jakými literárními i neliterárními prostředky se pasti konstruuji. Právě hledání prostředků nás často přivedlo i do oblastí mimo tradiční literární vědy: chápali jsme je široce jako důsledek psychologických procesů, inference a uvažování. Zároveň jsme však na příkladech pastí na základě žánrových stereotypů ukázali, že literární vědu nelze ve zkoumání recepce textu čtenářem pominout. V mnohém se prokázala základní teze kognitivistického přístupu, který spolupráci jednotlivých oborů prosazuje.

Na řadě příkladů se podařilo prokázat, že použití pasti na čtenáře není v literatuře ojedinělé — záměr překvapit čtenáře natolik, aby byl nucen změnit své porozumění, lze najít napříč historií v dílech všech dob. Pomocí didaktických situací jsem ukázal, že s konceptem pasti je možné pracovat, aniž by učitel zaváděl teoretický aparát pro popis (přestože teoretický základ může především učiteli pomoci v uchopení jevu!) a aniž by zatěžoval výuku literatury dalšími pojmy. Z velké části se spoléhá na intuitivně popisované zážitky z četby. Jak bylo vysvětleno (s. 46), význam teoretické části byl tedy spíše nepřímý — její důležitost spatřuji v rozšíření možností učitele, který si sám pasti snadněji uvědomí<sup>163</sup>, analyzuje a využije při přípravě hodin.

Z uskutečněných připravených situací si odnáším především povzbudivý poznatek, že žákům v bezpečném prostředí nevádí odhalovat slabiny vlastního přemýšlení, naopak je úzké propojení literatury a jejich uvažování o světě zaujme a aktivizuje. Čím větší a zjevnější bylo při reflexi odhalení kognitivní iluze, kterou žáci zažili, tím se mi subjektivně jako učiteli zdáli žáci více zasaženi a ve svých životních postojích obohaceni. Neplánovaně se pak někteří žáci dokonce pokoušeli o napodobení principu pasti v rámci dílny psaní.

---

<sup>163</sup>Soudím tak na základě osobní zkušenosti — na větší či menší pasti narážím v knihách od začátku psaní této práce znovu a znovu.

Vzhledem k tomu, že práce volila ne zcela obvyklý přístup a s konceptem pasti na čtenáře bylo tímto způsobem pracováno nově, nelze ji pokládat za zcela vyčerpávající. Nepochybujeme o tom, že pozorný čtenář odhalí další typy pastí, které práce nepopsala. Stejně tak literární prostředky, inferenční moduly a kognitivní procesy, které se podílejí na produkci či recepci pasti, by bylo možné dále a podrobněji zkoumat.

Není patrně ani třeba dodávat, že knih, ve kterých je některý z typů pasti použit, a příkladů jejich didaktického využití by bylo možné nalézt nepřeberné množství. I proto doufám, že tato práce bude především inspirací k tomu, jak využívat literaturu v hodinách novými a neotřelými způsoby, aby byl mladý čtenář do fikčních světů vtažen a odcházel z nich ne nutně šťastnější, ale bohatší a otevřenější skutečnému světu. Právě proto, že jsou oba světy *samý zvrát a katastrofa*.

## Literatura

- Christopher BADURA a Francesco BERTO. „Truth in Fiction, Impossible Worlds, and Belief Revision“. In: *Australasian Journal of Philosophy* 97.1 (2019), s. 178–193.
- David Vaughn Becker BECKER a Steven L. NEUBERG. „Archetypes Reconsidered as Emergent Outcomes of Cognitive Complexity and Evolved Motivational Systems“. In: *Psychological Inquiry* 30.2 (2019), s. 59–75.
- Bianca BELLOVÁ. *Jezero*. Host, 2016, s. 192.
- *Mona*. Brno: Host, 2019.
- Władysław BŁASIAK a kol. „Od Daniela Kahnemana do dydaktyki kognitywnej“. In: *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie* 26.1 (2015), s. 23–34.
- Bořivoj BRDIČKA. „7 základních kompetencí pro 21. století podle Wagnera“. In: (2010). URL: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/11221/7-ZAKLADNICH-KOMPETENCI-PRO-21-STOLETI-PODLE-WAGNERA.html> (cit. 20. 04. 2019).
- Liou CCH'-SIN. *Problém tří těles*. Přel. Aleš DROBEK. Brno: Host, 2017.
- *Vzpomínka na Zemi*. Přel. Aleš DROBEK. Host, 2018.
- Gerald Malcolm DURRELL. *Růženka je z příbuzenstva*. Přel. Eva ŠOTOLOVÁ. BB art, 2000.
- Umberto ECO. *Tajemný plamen královny Loany*. Přel. Alice FLEMROVÁ. Praha: Argo, 2016.
- *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.
- Karel Jaromír ERBEN. *Kytice*. Městská knihovna v Praze, 2011. URL: <https://search.mlp.cz/cz/titul/kytice/3370042/> (cit. 29. 02. 2020).
- Alexandr FLEK a kol., ed. *Bible: překlad 21. století*. Praha: Biblion, 2009.
- Monika FLUDERNIK. „Narratology in the Twenty-First Century: The Cognitive Approach to Narrative“. In: *PMLA* 125.4 (2010), s. 924–930.

- Gordon GRAHAM. „Aesthetic Cognitivism and the Literary Arts“. In: *Journal of Aesthetic Education* 30.1 (1996), s. 1–17.
- John GREEN. *Papírová města*. Přel. Veronika VOLHEJNOVÁ. Praha: Euromedia Group k. s., 2014, s. 288.
- Tomáš HAUER. *Skrze postmoderní teorie*. Praha: Karolinum, 2014, s. 228.
- Ondřej HAUSENBLAS. „Jak důležitá je v literární četbě osoba čtenáře?“ In: *Kritická gramotnost* 3.4 (2017). Ed. Hana KOŠTÁLOVÁ, s. 44–45.
- „Jak myslí malí čtenáři o autorském záměru“. In: *Jazyk — literatura — komunikace* 4.1 (2015), s. 11–15.
- „Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ“. In: *Kritické listy* 24 (2006). URL: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_velkemyslenky](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_velkemyslenky) (cit. 25.04.2020).
- Jaroslav HAVLÍČEK. *Vzdoropohádky*. Jilemnice: Krkonošské muzeum, 2015. URL: <https://search.mlp.cz/cz/titul/vzdoropohadky/4272559/> (cit. 02.11.2019).
- Jan HELLER. *Znamení odkazující k nebi*. Praha: Vyšehrad, 2009.
- Patrick Colm HOGAN. *Cognitive Science, Literature, and the Arts: A Guide for Humanists*. New York: Routledge, 2003, s. 463. URL: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=1075308> (cit. 21.04.2019).
- Lída HOLÁ a Jan NERUDA. *Povídky malostranské*. Akropolis, 2012.
- Adam HRADILEK. „Neskutečný příběh Věry Sosnarové“. In: *Paměť a dějiny* 02 (2019), s. 23–37. URL: [https://www.ustrcr.cz/wp-content/uploads/2019/07/PD-2-19\\_Neskutecny-pribeh-Very-Sosnarove.pdf](https://www.ustrcr.cz/wp-content/uploads/2019/07/PD-2-19_Neskutecny-pribeh-Very-Sosnarove.pdf) (cit. 16.06.2019).
- Alice JEDLIČKOVÁ. *Ke komu mluví vypravěč? Adresát v komunikační perspektivě prózy*. Edice „Ars poetica“. Praha: Akademie věd České republiky v nakladatelství H&H, 1993, s. 123.
- Carl Gustav JUNG. *Archetypy a nevědomí*. Ed. Karel PLOCEK a Helmut BARZ. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1997.
- Daniel KAHNEMAN. *Myšlení, rychlé a pomalé*. Přel. Eva NEVRLÁ. Jan Melvil, 2012.

- Štěpánka KLUMPAROVÁ. „Didaktický potenciál textu a jeho využití při plánování výuky hodin literatury“. In: *Jazyk — literatura — komunikace* 1 (2014). URL: <http://www.jlk.upol.cz/index.php/1-2014/category/27-clanky?download=82:6-klumparov-tpnka> (cit. 25.04.2020).
- „Vypravěčská perspektiva a didaktická spolupráce“. In: *Kritická gramotnost* 3.4 (2017), s. 16–17. URL: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1066/kritickagramotnost-4-3-2017-final.pdf> (cit. 02.02.2019).
- Hana KOŠTÁLOVÁ. „Kritická gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“. In: *Kritická gramotnost* 3.Speciál (2017). Ed. Hana KOŠTÁLOVÁ, s. 6–7.
- Hana KOŠTÁLOVÁ, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ a kol. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. URL: [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html) (cit. 19.10.2019).
- Hana KOŠTÁLOVÁ, Miloš ŠLAPAL a Ondřej HAUSENBLAS. „Čtenářská gramotnost – Hra se čtenářem: co se skrývá mezi řádky?“. In: *MF Dnes* 6 (2017). URL: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1027/170201-serial-mf-dnes-6-dil.pdf> (cit. 24.03.2020).
- Tomáš KUBÍČEK. *Vypravěč*. Brno: Host, 2007.
- Jiří KUPKA. *Krvavé jahody: Krutý osud češky, která zažila osmnáct let ponížení v ruských gulazích*. Praha: Mladá fronta, 2008.
- Dennis LEHANE. *Prokletý ostrov*. Přel. Jakub FLORIAN. Olympia, 2009.
- David LEWIS. „Truth in Fiction“. In: *American philosophical quarterly* 15.1 (1978), s. 37–46.
- Vojtěch MATOCHA. *Prašina*. Praha: Paseka, 2018.
- Hugo MERCIER a Dan SPERBER. *Záhada rozumu*. Přel. Marek SEČKAŘ. Brno: Host, 2019.
- George A. MILLER. „The cognitive revolution: a historical perspective“. In: *TRENDS in Cognitive Sciences* 7.3 (2003), s. 141–144.

- Alena MORNŠTAJNOVÁ. *Tiché roky*. Brno: Host, 2019.
- Vladimir Vladimirovič NABOKOV. *Lolita*. Přel. Pavel DOMINIK. Praha: Paseka, 2013.
- Iva NEBESKÁ. „Kognice“. In: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Ed. Petr KARLÍK, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2017. URL: <https://www.czechency.org/> (cit. 15.05.2019).
- Josef PETERKA. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006.
- Věra PETRÁČKOVÁ a Jiří KRAUS, ed. *Akademický slovník cizích slov*. Academia, 1995.
- Libor PRÁGER. „Iluze reality a realita iluze. Kognitivně naratologická analýza krátkých próz Iana McEwana“. Dis. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filosofická fakulta, 2012. URL: <https://theses.cz/id/5d12in>.
- Terry PRATCHETT. *Mort*. Praha: Talpress, 2007.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: MŠMT, 2013. URL: <http://www.nuv.cz/file/159> (cit. 11.01.2020).
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017. URL: <http://www.msmt.cz/file/43792/> (cit. 11.01.2020).
- Susan RICH, ed. *Půlminutové horory: 72 příběhů, které vás nenechají spát!* Praha: Mladá fronta, 2012.
- Mike ROHDE. *Příručka skečnoutingu: ilustrovaný průvodce tvorbou vizuálních poznámek*. Brno: Jan Melvil, 2015.
- Joanne K. ROWLINGOVÁ. *Harry Potter a relikvie smrti*. Praha: Albatros, 2008, s. 632.
- Andrzej SAPKOWSKI. *Miecz przeznaczenia*. ePub z roku 2019. SuperNOWA, 1993.
- William SAROYAN. *Tracyho tygr*. Praha: Argo, 2018.
- Mark TURNER. *Literární mysl: o původu myšlení a jazyka*. Přel. Olga TRÁVNÍČKOVÁ. Brno: Host, 2005.



Marek Orko VÁCHA. *Nevyžádané rady mládeži*. Cesta, 2017.

Irena VAŇKOVÁ. *Nádoba plná řeči (Člověk, řeč a přirozený svět)*. Praha: Karolinum Press, 2007, s. 312.

Maryanne WOLF. *Proust and the Squid : The Story and Science of the Reading Brain*. Icon Books Ltd, 2008.

Eliezer YUDKOWSKY. *Harry Potter and the Methods of Rationality*. 2017. URL: <http://web.archive.org/web/20170624094133/http://ikeran.org/rationality.epub> (cit. 21.02.2019).

Lisa ZUNSHINE. *The Oxford Handbook of Cognitive Literary Studies*. Oxford University Press, 2015, s. 656.

— *Why We Read Fiction: Theory of Mind and The Novel*. The Ohio State University, 2006.

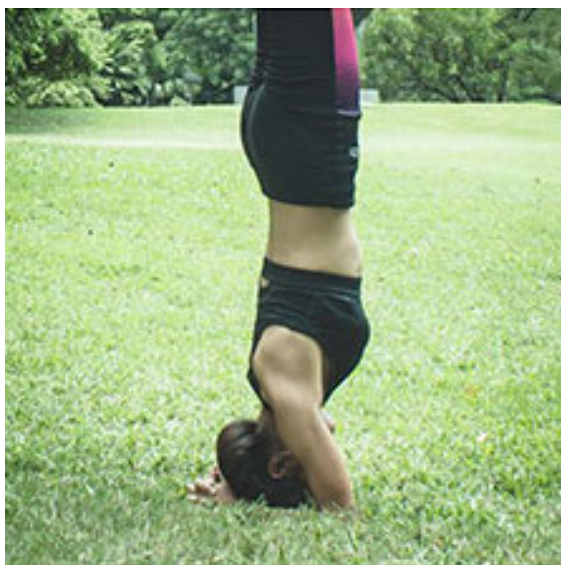
## Seznam obrázků

1	Znázornění principu překvapení z pohledu kognitivismu . . . . .	25
2	Princip záměny primárního a sekundárního zdroje . . . . .	35
3	Schéma konceptů v první části <i>Skleněný</i> . . . . .	41
4	Schéma konceptů v druhé části <i>Skleněný</i> . . . . .	43
5	Mentální mapa pojmů <i>DOKTOR</i> a <i>KAZISVĚT</i> . . . . .	49

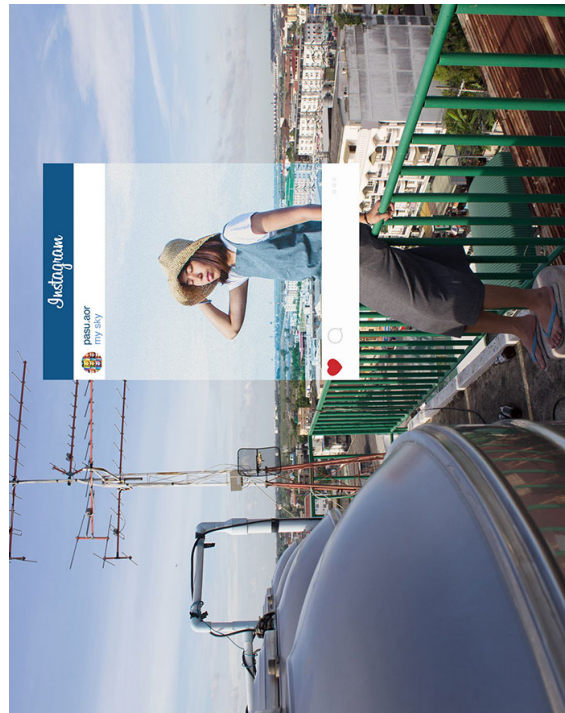
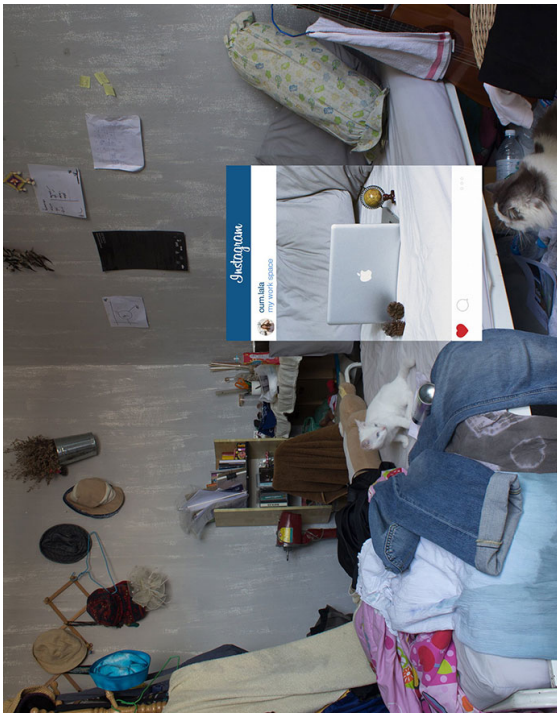
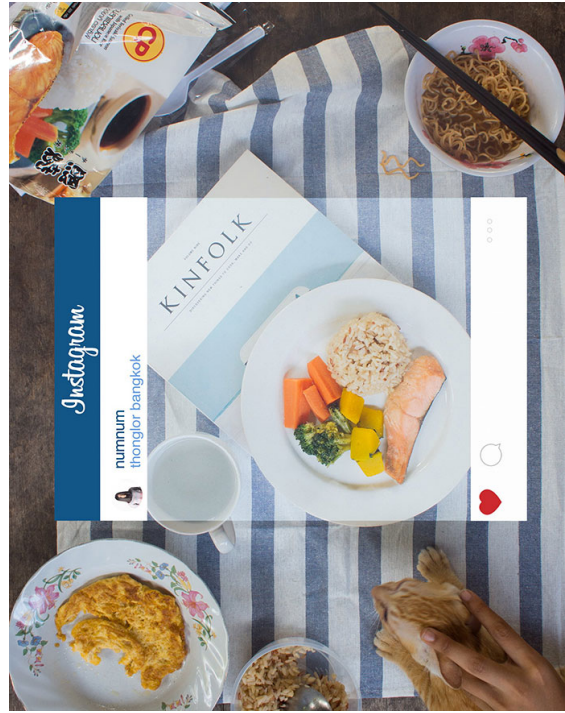
## A Přílohy

## Karel Jaromír Erben: Holoubek

### Oříznuté fotografie



# Originální fotografie



## Alena Mornštajnová: Tiché roky

1. Autorka knihu pojmenovala *Tiché roky*. Předvídejte, jaká by mohla být hlavní postava této knihy. Nakreslete ji a charakterizujte.



2. Přečtěte si úryvek z knihy a soustřeďte se na hlavní postavu, která je zároveň osobním vypravěčem.

Uznávám, že doktorka Světáková se mnou měla trpělivost. Božskou trpělivost, jak říkala Běla. Uvědomovala jsem si, že jsem trochu jiná než mí vrstevníci, ale přesto mi nikdy nebylo úplně jasné, proč musím chodit do poradny vyzdobené dětskými malůvkami a plyšovými hračkami a poslouchat, jak si paní psycholožka sama odpovídá na otázky, které mi klade.

Mé okolí asi předpokládalo, že mě ztráta maminky v útlém věku poznamenala, ale já jsem si to nemyslela. Maminku jsem si vůbec nepamatovala a znala jsem ji jen z fotografie postavené na klavíru v obývacím pokoji. Měla jsem přece Bělu.

Jenomže i Běla trvala na pravidelných návštěvách psychologické ambulance. A navíc jsem potřebovala do školy papír, který mi od učitelů zaručoval něco jako zvláštní přístup. A místo v první lavici. Běla mě pokaždé dovedla do ordinace, prohodila pár vět se čtyřicátnicí s blond vlasy natupírovanými do všech stran a pak se posadila do křesílka na chodbě, listovala časopisy a čekala na mě a na zázrak.

Snažila jsem se, opravdu jsem se snažila dávat pozor, soustředit se a dělat všechno, co po mně psycholožka žádala, poslouchala jsem vysoký hlas a nijak jsem nedávala najevo, jak hrozně mě její řeči nebaví. Ze všeho nejvíc jsem si přála, aby už byl konec a já mohla odejít.



Celou dobu se na mě usmívala a se stejným úsměvem, přestože poněkud strnulejším, mě po hodině poslala do čekárny a zavolala do své kanceláře Bělu. Když pak Běla vyšla ven a v ruce držela papír pro mé učitele, vypadala stejně otráveně, jako jsem se cítila já.

„Půjdeme si spravit náladu do cukrárny?“ zeptala se a já jsem samozřejmě nebyla proti. Běla objednala punčový zákusek pro sebe a jahody se šlehačkou pro mě, navzájem jsme si svoje dobroty ochutnaly a pak jsme mlčely. Věděla jsem, že Bělu do večera rozmrzelost přejde. Špatná nálada jí nikdy nevydržela moc dlouho.”

S otcem to bylo horší. Ten byl mrzutý skoro pořád, a když mu Běla bezelstně povyprávěla o průběhu návštěvy u psychologičky, jenom vyštěkl: „Já jsem ti to říkal, proč tam s ní pořád lezeš? Nemůžeš pomoci někomu, kdo o tvou pomoc nestojí. Dej té holce pokoj.“ Byl to jeden z těch zřídkačejších případů, kdy jsem s ním souhlasila.

Běle asi dělalo starosti, že většinu času sedím doma, nerada chodím mezi lidi a nemám moc kamarádek. Jenomže to se pletla. Na druhém stupni základní školy už jsem pár kamarádek měla, ale Běla je neznala, protože jsem nikdy žádnou nepozvala k nám domů. Jen moje nejlepší kamarádka Zuzana mě někdy doprovodila až k vrátkům, aby mi dopověděla to, co právě vyprávěla, poněvadž byla hrozně upovídaná a možná taky zvědavá, co se ukrývá za železnou brankou.

Já jsem jen nechtěla, aby se spolužačky setkaly s otcem. Nebylo to tak, že bych se za něj styděla, to opravdu ne. Ale co kdyby se k nim choval stejně chladně a nepříjemně, jako se choval ke mně a k Běle? Litovaly by mě a vyprávěly by mi, jak to chodí u nich doma. Rády se mi svěřovaly se svými potížemi a tajnostmi, říkaly mi, kdo z kluků se jim líbí, která holka má podle nich příšerný účes a která je nesnesitelně nafoukaná. Vykládaly mi všechno, protože jsem je trpělivě poslouchala, a věděly, že nikomu nic neřeknu.

Alena MORNŠTAJNOVÁ. *Tiché roky*. Brno: Host, 2019, s. 43–44

### 3. Stručně shrňte přečtený úryvek.

**4. Charakterizujte na základě textu hlavní postavu a zkuste zároveň vysvětlit, proč musela psychiatra navštěvovat.**

**5. Přečtěte si druhý úryvek a opět se soustřeďte na hlavní postavu.**

Po čase si Svatopluk na přítomnost Bohdanina přítele zvykl, a když zjistil, jakou má chuť něco vylepšovat a jak dobré má nápady a šikovné ruce, jeho pohled na něj se úplně změnil. Navíc byl Martin jediný v celém domě, s kým si mohl Svatopluk popovídat. Mluvili spolu o docela obyčejných věcech a probírali záležitosti, kterým můžou rozumět jenom chlapi. Jasně, byl mezi nimi velký věkový rozdíl, takže nemohli být opravdoví „kamarádi“, ale Svatopluk stejně kamaráda nehledal. Ani Martin ho s dcerou nesblížil. Zdálo se, že Bohdaně vadí, že si s jejím přítelem rozumí. Víc jí vyhovovalo, když měla Martina sama pro sebe. Záměrně neposlouchala hovory, které spolu Svatopluk s Martinem vedli, a naschvál se zvedala od stolu co nejdřív, aby Martin musel odejít s ní.

Snad se nebojí, že jí ho vezmu, přemýšlel Svatopluk. To jí určitě našeptává Běla.

O svém napjatém soužití s Bělou a odtažitým vztahu s Bohdanou s Martinem nikdy nemluvil. Proč taky? Na světě je spousta jiných, daleko zajímavějších témat k hovoru. A někdy není na škodu mlčet. Přestože se na to nikdy nezeptal, Svatopluka občas napadlo, jak je možné, že si Martin s Bohdanou tak rozumí. Chvillemi mu připadalo, že Martin němotu své dívky ani nezaznamenal. Mluvil na ni, jako kdyby očekával odpověď, a i když nepřišla, zřejmě ji nějak dokázal vyčíst z výrazu obličeje nebo snad z gesta.

Bohdana se odmítla učit znakovou řeč — ostatně doktoři jim nedoporučili, aby jí k tomu nutili. Svatopluka Bohdanina neochota vedla k podezření, že jí mlčení vyhovuje, a kdyby chtěla, klidně by mluvit mohla. Se svými blízkými si vyvinula vlastní způsob dorozumívání, který si Svatopluk nikdy neosvojil, a to ho dráždilo a ponižovalo, protože tím byl odstrížený od ostatních a cítil se, jako kdyby jediným člověkem neschopným se domluvit byl v celém domě právě on.



[...]

Při zařizování formalit na městském úřadě úřednice podotkla, že snoubenci musí zřetelně vyslovit souhlas se sňatkem. A pokud je nevěsta němá, přikývnutí nestačí. Celý obřad a její souhlas musí přetlumočit někdo, kdo ovládá znakový jazyk a má k tomu státem vydaný doklad.

Martin vyřizoval kolaudaci, Bohdana by mnoho nezmohla a Běla jako vždy jen krčila rameny, a tak se nešťastné záležitosti neochotně ujal Svatopluk. Nejprve se oprávněně rozhořčil, že jeho dcera sice nemluví, ale slyší, tudíž přikývnutí by snad mohlo stačit, a pak se vydal na radnici, aby to úředníci osobně vysvětlil. Matrikářka ale trvala na svém.

„Zákon je zákon,“ opakovala rozhodně. „Já kvůli vám nebudu riskovat nepříjemnosti. A vaší dceři by se taky nelíbilo, kdyby po deseti letech zjistila, že je sňatek neplatný!“

„Vždyť je to takový nesmysl,“ rozčiloval se Svatopluk a dožadoval se na úřednici seznamu tlumočnicků, který však na radnici neměli. „Navíc Bohdana ten zatracený znakový jazyk ani neumí.“

Alena MORNŠTAJNOVÁ. *Tiché roky*. Brno: Host, 2019, s. 275–276

## 6. Vyjádřete své pocity z četby. Co vás překvapilo a proč?

**1. Přečti si začátek příběhu a vymysli mu název.**

-----

Tohle je všechno, co si z té noci pamatuji, a přestože mi říkali, že to není možné, pamatuji si všechno naprosto přesně, jako oživlý sen. . .

Připadala jsem si jako v pasti. Byl slyšet hrozivý křik. Kde to jsem? napadlo mě. V nějakém pevně uzavřeném prostoru.

Nepředstavitelně jsem se bála. Snažila jsem se uklidnit, ale nešlo to.

Všude kolem mě byla voda.

Křik stále sílil a sílil. A přibližoval se.

Ozval se zřetelný hlas.

*(Autor a název textu není uveden vzhledem k povaze úloh.)*

**2. K jakému literárnímu žánru bys text přiřadil/a a proč?**

**3. Napiš své pokračování. Dej si pozor, aby příběh dával smysl a dobře navazoval!**