

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

Ústav české literatury a komparatistiky

# **Diplomová práce**

Bc. Ondřej Vojtíšek

Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy

**Možnosti interpretace „autorské pohádky“ ve středoškolské výuce**

The Ways of Interpreting “Authorial Fairy Tales” at Secondary School

Praha 2018

Vedoucí práce: PhDr. Václav Vaněk, CSc.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 7. května 2018

.....

Ondřej Vojtíšek

**Poděkování:**

Srdečně děkuji PhDr. Václavu Vaňkovi, CSc. za ochotné, podnětné a pečlivé provázení psaním této diplomové práce a Mgr. Františku Brožovi a Mgr. Andree Králíkové, PhD. za výuku i rozhovory, jež mne nasměrovaly k mému tématu.

## **Abstrakt:**

Cílem diplomové práce je představit možnosti interpretace pohádek ve středoškolské literární výuce. Toto směřování v sobě obsahuje dvě hlavní dimenze: jednak zkoumání pozice pohádek na středních školách (motivací je, že se jedná o žánr v tomto kontextu do jisté míry opomíjený), jednak hledání možných interpretačních postupů a technik uplatnitelných na středních školách (zde je motivací především společenská potřeba promyšlení úloh, jež ověřují interpretační dovednosti). Oba tyto směry jsou v práci rozvíjeny nejprve samostatně, v závěru se poté protínají.

Prvnímu z těchto okruhů se věnují úvodní části práce. Tam je zachycena aktuální míra zapojování pohádek do výuky – a to vzhledem do vybraných středoškolských příruček, do tzv. školních seznamů literárních děl ke státní maturitě a, skrze anketu, do pedagogické praxe. Na samotném počátku je však především popsáno několik didaktických interpretačních výhod (mj. relativní srozumitelnost, možnost práce s celkem či hledání symbolických významů), které může nabízet právě výběr pohádkového textu. Aby bylo možné nesourodou množinu pohádek uchopit a vyjmout z ní právě takové, které zmíněné didaktické výhody naplňují, je v další kapitole představen návrh vymezení „inovatивních“ pohádek (v opozici k pohádkám „standardním“). Termín je popsán v kontrastu s jinými děleními pohádkového žánru (např. s titulním pojmem „autorská pohádka“), vnitřní diferenciací dle inovovaných oblastí (žánru, aktérů, jazyka ad.) a konečně i na příkladech konkrétních děl různorodého charakteru.

Druhý okruh je nejprve předznamenán vymezením interpretace, odlišením interpretace didaktické a úvahou o hranicích interpretace. Hlavní část pak tvoří rozbor a srovnání několika ukázkových interpretací určených pro studenty středních škol i odborných pojednání o didaktické interpretaci. Kapitulu pak uzavírá stručný přehled interpretačních směrů zastoupených v tomto sledovaném materiálu typicky (např. tendence strukturalistické či „nové kritiky“) i naopak okrajově či vůbec (mj. dekonstrukce či feministická interpretace). Z této analýzy vychází v samostatné kapitole soubor typů úloh, jejichž úkolem je položit základy studentské interpretaci (pomoci do textu „vstupovat“, prohlubovat porozumění i konstruovat celkový smysl).

Průnikem těchto dimenzí je interpretační test a pět pracovních listů, jež jsou založeny na textech „autorských“ (a zároveň „inovatивních“) pohádek odlišného stáří, délky i země původu. Představení cílů jednotlivých úloh i výsledků zkušebního řešení celou diplomovou práci uzavírá.

**Abstract:**

The goal of diploma work “The Ways of Interpreting ‘Authorial Fairy Tales’ at Secondary School“ is to present various ways how to interpret fairy tales with students of literature at secondary schools. This goal is reached by means of two endeavours. First, the role of fairy tales and frequency of their usage in teaching of literature at secondary schools are analyzed. Such analysis is important as fairy tales seem to be a rather neglected and less studied genre among those used as teaching tools at secondary schools. Second, ways and methods of interpretation suitable for secondary schools are proposed. This endeavour is motivated by the current societal need to cultivate and develop test questions that verify abilities of students to interpret texts. These two lines of research run separately through the diploma thesis at first and come together not until the final part of it.

The analysis of the role of fairy tales in teaching of literature at secondary schools forms the first part of the diploma thesis. Data for analysis have been gained from secondary school teaching manuals, from lists of books needed for final exams, and from Internet survey conducted among teachers. At the very beginning, the educational advantages of using fairy tales when teaching interpretation, such as clarity of text, possibility of having the whole tale in mind, possibility of finding symbolic meanings etc., are outlined. In order to make use of these advantages, rather heterogeneous set of fairy tales is categorized in the next chapter, and categories “innovative fairy tale” and “standard fairy tale” are suggested. The category “innovative fairy tale” is described by means of comparison with older categories of fairy tales (such as “authorial fairy tale”), by means of internal differentiation according to domain that is being innovated (genre, characters, language and more) and, finally, by means of examples of particular pieces of literature.

The second of above mentioned parts of research is introduced by definition of the term “interpretation”, by differentiating between “interpretation” and “didactic interpretation”, and by reflection on limits of interpretation. The chapter goes on with analysis and comparison of interpretations designed for secondary schools as exemplary. Academic treatises on didactic interpretation are analyzed and compared as well. This chapter culminates with a brief overview of how the approaches of major schools of interpretation are involved into analyzed treatises and recommended texts. While the approaches of Structuralism and New Criticism play a substantial role in these teaching and academic texts, approaches of Deconstruction or Feminist interpretation are scarcely mentioned or not mentioned at all. From these observations, a set of question models emerges. It can provide students with foundations of

interpretation methods and help them to “penetrate” into the text, to deepen their knowledge of the text and to construct its general meaning.

Grounded in both parts of research, the diploma thesis concludes with practical teaching aid: five worksheets and one interpretation test based on “authorial” (and at the same time “innovative”) fairy tales of different age, length and origin. Goals and evaluation of questions on these worksheets and in the test are attached.

**Klíčová slova:**

Autorská pohádka, inovativní pohádka, didaktická interpretace, interpretace pohádek, literární výchova, testová úloha

**Key words:**

Authorial fairy tales, innovative fairy tales, didactic interpretation, interpretation of fairy tales, literary education, test question

## Obsah

1	Pohádka ve středoškolské výuce .....	11
1.1	Úvod, uspořádání, záměr .....	11
1.2	Didaktické výhody práce s pohádkou .....	13
1.3	Současné zapojení pohádky do středoškolské výuky .....	16
1.4	Primární zdroje.....	24
1.5	Sekundární zdroje .....	26
2	Pohádka a její podoby .....	27
2.1	Pohádka autorská, umělá, moderní, současná.....	27
2.2	Pohádka „inovativní“ .....	34
2.3	Ukázka klasifikace pohádkových textů.....	43
2.4	Primární literatura .....	48
2.5	Sekundární literatura .....	50
3	Didaktická interpretace.....	53
3.1	Rozměry interpretace .....	53
3.2	Hranice interpretace .....	60
3.3	Materiál didaktické interpretace.....	65
3.4	Vlivy v didaktických interpretacích.....	67
3.5	Potenciály didaktické interpretace .....	79
3.6	Primární zdroje.....	81
3.7	Sekundární zdroje .....	82
4	Interpretace pohádek ve středoškolské výuce .....	85
4.1	Shrnutí metod, postupů a úloh: dynamická interpretace.....	85
4.2	Pracovní listy a interpretační test: cíle, řešení a použití jednotlivých úloh.....	92
4.3	Interpretační úlohy a české kurikulární dokumenty.....	108
4.4	Primární zdroje.....	112
4.5	Sekundární zdroje .....	113



5	Závěry .....	117
6	Přílohy .....	119
6.1	Interpretační test: Sławomir Mrożek a František Hrubín .....	119
6.2	Specifikace a klíč k interpretačnímu testu .....	125
6.3	Pracovní list: Angela Carterová – Sněhulka.....	127
6.4	Pracovní list: Hans Christian Andersen – Něco .....	129
6.5	Pracovní list: Josef Štefan Kubín – Horká jehla.....	135
6.6	Pracovní list: Jan Werich – Pohádka o pohádce.....	140
6.7	Pracovní list: Jiří Haussmann – Ošklivá pohádka .....	143
6.8	Anketa: Pohádka na střední škole.....	147
6.9	Grafické vyhodnocení ankety .....	149
6.10	Grafické znázornění pohádkového děje (šifra).....	151



# 1 Pohádka ve středoškolské výuce

## 1.1 Úvod, uspořádání, záměr

„Dál rozebírat Cara pannu? Super!“

*Studentka prvního ročníku gymnázia.*

Pohádka je zajisté atraktivním textem – alespoň pro jistý typ čtenářů. Prvotní představa takového recipienta může sice sugerovat dítě (dnes) či dospělého (historicky), ale věřím, že i pomezí skupině dospívajících – tedy středoškolským studentům – mohou pohádkové texty poskytnout nenahraditelný čtenářský zážitek. Vždyť mnohé z pohádkových příběhů (např. ty o zasvěcení) jako by jim byly přímo určeny (srov. Bly 2005).

Myšlenka zapojit pohádku do výuky na střední škole není jistě nijak nová. V této práci bych však rád obhájil představu, že pohádka má ve výuce široké možnosti využití a že tedy pohádkové texty nemusí být na střední škole pouze literárněhistorickým dokladem (např. sběru lidové slovesnosti romantickými spisovateli) či literárněteoretickým doplňkem. Inspirací mi v tom je ojedinělý text Petra Kuby, jež důkladněji představím v oddílu 1.2 „Didaktické výhody práce s pohádkou“ a shrnu tak důvody, proč může být pohádka v literární výuce výhodným textem.

Množství těchto případných přínosů však neodpovídá mé zkušenosti s mírou četby a interpretace pohádek ve třídách dospívajících studentů. Oddíl 1.3 „Současné zapojení pohádky do středoškolské výuky“, proto bude věnován jednak představení výsledků ankety mezi středoškolskými češtináři o využívání těchto textů z června 2016 a jednak letnému pohledu do vybraných učebnic, čítanek a tzv. školních seznamů literárních děl (Katalog požadavků... 2016: 10) k maturitní zkoušce.

Nepříliš velké množství pohádkových textů ve středoškolských pomůckách, které se zde ukáže, by bylo ostatně možné zmínit jako jednu z možných překážek či nevýhod: vyučující, který by chtěl s pohádkou pracovat ve významnější míře, se bude muset patrně opřít především o vlastní zdroje. Druhou nevýhodou – tentokrát samotného pohádkového žánru – je nutnost, aby studenti překročili předsudek, že text bude dětinský. Třetí možný problém (zvláště u mladších studentů) pak představuje existence nebezpečí, že četba pohádek bude čtenáře skutečně navracet zpět z času dospívání do pozice dětství a uměle je tak v něm udržovat.

Druhé dva zmíněné zápory práce s pohádkou na střední škole lze však překonat adekvátním výběrem interpretovaného textu. Proto se další kapitola přesouvá od okolností k předmětu – pohádce. V kapitole 2 „Pohádka a její podoby“ se pokouším vymezit termín „inovativní“ pohádky, který se do jisté míry kryje s pojmem pohádky „moderní“ či „autorské“ a který sdružuje pouze pohádky, jež jsou v některém ohledu invenční. Právě takto je totiž možné vymezit okruh děl, z něhož lze volit potenciálně produktivní texty pro práci na středních školách – a v němž zároveň zůstávají i takové, jež do velké míry předchází stigma infantilnosti a hrozbě popření věkových potřeb studentů.

Samotné jádro celé práce se pak ubírá ještě jiným směrem: je jím analýza „školních“ interpretačních možností. Kapitola 3 „Didaktická interpretace“ otevírá charakteristika výkonů považovaných za interpretaci, specifika interpretace didaktické a otázka hranic interpretace. Následuje analýza ukázkových interpretací pro středoškolské účely od několika různých autorů a sumarizace projevujících se i zanedbávaných přístupů.

Úzce na tuto část pak navazuje kapitola 4 „Interpretace pohádek ve středoškolské výuce“, jež představuje návrh různorodých typů interpretačních úloh i konkrétních pracovních listů a interpretačního testu k „inovativním“ pohádkám – a jejich možná autorská a studentská řešení. Tyto materiály jsou hlavní náplní oddílu 6 „Přílohy“ na konci práce (těm předchází již jen kapitola 5 „Závěry“).

Kvůli heterogennímu zaměření kapitol umisťuji seznam primární i sekundární literatury vždy na konec každého tematického bloku. Na pozadí této hvězdicovité struktury je však stále jeden záměr: prozkoumat „inovativní“ pohádku z hlediska její využitelnosti při středoškolské výuce interpretace beletristického textu – a položit tak základ sdílenému souboru interpretačních úloh, postupů a metod.

## 1.2 Didaktické výhody práce s pohádkou

O výhodách zařazení pohádkového textu do samotného počátku středoškolského studia píše Petr Kuba (2015; článek má přílehlavý název „Čím začít výuku literatury na střední škole? Třeba pohádkou“), a to v souvislosti s jeho vlastní reorganizací učiva směrem od chronologické posloupnosti. Hovoří především o následujících možnostech práce s pohádkou:

- a) obeznámenost: „pohádky v širším slova smyslu každý zná, proto je možné se typických prvků tohoto žánru dobrat hned při první hodině a nadále je už jen rozvíjet a obohacovat“,
- b) možnost hledání skrytých významů,
- c) srozumitelnost v základní, dějové vrstvě textu,
- d) možnost srovnání různých zpracování téhož námětu,
- e) možnost práce s uceleným textem namísto pouhého úryvku, a konečně i
- f) blízkost k dalším literárním druhům a žánrům (mýtus, fantasy).

Domnívám se, že zmíněné vlastnosti jsou poměrně výstižné, že platí pro pohádku „standardní“ i „inovativní“<sup>1</sup> a že jsou pro výuku výhodné v kterékoliv fázi, nejen na počátku. Proto je pouze stručně rozšířím.

- ad a) První bod, obeznámenost, je zásadní ve dvou směrech: jednak proto, že se studenty lze hovořit velice brzy i o žánrových obměnách, reflektovat, čím je překvapují pohádkové texty, které naopak neznali. Také ale proto, že pohádka může poskytovat jedinečný prostor, v němž jsou studenti se svým učitelem „na stejné úrovni“ – nemusí jim předkládat text, o němž je zřejmé, že ho učitel důvěrně zná a studenti nikoliv. Ze sociálního hlediska tedy vzácně umožňuje nastavit kolegiální vztah při interpretaci.
- ad b) Hledání skrytých je sice obecně poněkud zavádějící přístup k interpretaci, (studentům by mělo být jasné, že čtení literatury není luštění zakódovaných zpráv), jako základ v porozumění určitým typům textů (srov. poslední bod) je však pohádka jedinečná. Student se může s pohádkou připravovat na četbu mytologických příběhů, symbolické prózy a všech textů, jež mají – stejně jako pohádka – charakter snu (např. *Golem* Gustava Meyrinka či romány Franze Kafky; srov. Fromm 1999).
- ad c) Srozumitelnost – která samozřejmě není zvl. u pohádek vyprávěných nářečím nijak zaručena – je důležitá především v kombinaci s předchozím bodem, hledáním skrytých významů, a s (Kubou paradoxně opuštěnou) chronologickou organizací učiva, jež

---

<sup>1</sup> Vysvětlení těchto termínů následuje v kapitole 2 „Pohádka a její podoby“.

zpravidla předkládá v úvodu studia texty obecně spíše méně srozumitelné. V prvním případě taková pohádka ukazuje, že i zdánlivě jednoduchý text může být nositelem mnoha významů, v druhém naopak, že i text nesoucí mnoho významů může být zcela srozumitelný.

- ad d) K srovnání pohádkových variant zmíněných v článku (Němcová – Grimmové – Andersen) lze jistě připojit i zpracování z dvacátého a dvacátého prvního století. Zhusta tak sice bude od jednoznačného pohádkového žánru pozornost posunuta k parafrázím, parodiím či apokryfům (např. texty Margaret Atwoodové, Přemysla Ruta a mnohých dalších; srov. Hrtánek – Knesplová 2012), o to více interpretačních potenciálů však taková srovnání může přinášet.
- ad e) Výhodu možnosti práce s celistvým textem považují za klíčovou: pokud je k četbě a interpretaci vybrána jen určitá část díla, může vzniknout dilema, zda se zaměřit více na atraktivitu či reprezentativnost úryvku. Zároveň se mezi dílo a jeho interpreta staví jako zprostředkovatel vyučující, který podobu ukázky volí. V tu chvíli již není interpretováno dílo, ale jeho obraz, který je nutně pokřivený vytržením dané pasáže, příp. dokonce reprodukcí toho, co vybráno nebylo. Celek textu jako podmínku k možnosti uvažování o záměru díla, „intentio operis“, zmiňuje i Umberto Eco (1995: 67; srov. v kapitole 3 oddíl „Specifika didaktické interpretace“ a „3.2 Hranice interpretace“).

K těmto postřehům doplňují ještě možnosti další. Ovšem ani jimi zřejmě nejsou veškeré didaktické výhody práce s pohádkou vyčerpány:

- g) Četba a interpretace pohádek může pomoci porozumět jednotlivým literárním směrům – pohádku nalezneme u autorů řazených k mnoha z nich (romantismus, proletářská próza, avantgarda, postmoderna...), přičemž každý s ní nakládá zcela svébytně.
- h) Obdobně i fungování leckterých technik a termínů z poetiky lze dobře ukázat na tomto kondenzovaném prostoru (např. gradaci, kontrast, paradox, „mluvící jména“ ad.).
- i) Konečně nelze opomenout ani velké možnosti jazykového rozboru pohádek: nejenže je to jeden z hlavních žánrů literatury zapisované v nářečí, v leckterých pohádkách se navíc objevují i archaismy a historismy a další prostředky.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> V tomto kontextu by mohly být přínosné výsledky nepublikovaného dotazníkového šetření z roku 2016 dvojice Michaela Šarševá (nyní Rudolfová) – Ondřej Vojtíšek. Celkem sto dvacet studentů z druhého, sedmého, ročníku ZŠ Hanspaulka a prvního a třetího ročníku Gymnázia Voděradská v něm odpovídalo na otázky zjišťující míru rozumění charakteristickému lexiku pohádek (i vybraným gramatickým prostředkům) a podobu jeho konotací. Přestože předpokládáme, že studenti se s pohádkovými texty setkávají v průběhu stárnutí čím dál méně, porozumění v součtu jednoznačně rostlo (od 48 % k 74 %), výjimkami byla jen např. slova „kamizola“ (v němž skórovali nejlépe studenti nejmladší) či „spanilý“, jehož porozumění bylo od sedmé třídy stabilní (kolem 65 %, druháci cca o deset procent méně). Potvrzoval se navíc velký vliv kontextu: mj. i na první,

Všechny tři připojené body shrnuje ostatně i tento postřeh z ankety středoškolských učitelů (bude představena v následujícím oddílu):

„Na malé ploše žákům známého útvaru lze ukázat, co potřebuji – literární teorii, stavbu vypravování, charakteristiku hrdiny, umělecké prostředky, jazykové prostředky, aktualizaci, alegorii – různé výklady díla, prostředky humoru, parodii, satiru, dokonce i tu dekadenci lze pochopit lépe než z jiných děl z Wildovy pohádky.“ (žena, více než 20 let praxe, SOŠ, 20. 6. 2016, 7:50:32)

---

evokační úloze, v níž studenti označovali slova, o nichž se sami domnívají, že jim rozumí. Z porovnání s jejich následnými odpověďmi (slova byla dále v dotazníku již v autentickém kontextu z děl Němcové, Erbena či Šiktance) vyplynulo jak vlastní nadhodnocení (nejvyšší chybovost ve slovech označených jako známých byla v deváté třídě, 49 %), tak podhodnocení. V souhrnu se ukázalo často velmi nepřesné porozumění: např. význam slova „sluj“ jako chatrč, obydlí či komůrka napsala v otevřené otázce více než čtvrtina respondentů, u mladších ročníků dokonce více než třetina (vedle toho i další, méně četné omyly: les, křoví, alej, vesnice, stáje...) – správná odpověď se přitom objevila celkově pouze ve 40 % případů.

### 1.3 Současné zapojení pohádky do středoškolské výuky

#### ANKETA „POHÁDKA NA STŘEDNÍ ŠKOLE“

Alespoň částečný obraz míry a způsobu využívání pohádky středoškolskými češtináři jsem si vytvořil pomocí krátké ankety. Tu jsem rozeslal v průběhu června 2016 elektronickou poštou na čtyři sta adres získaných z webových stránek jednotlivých škol. Kopii ankety i grafické vyhodnocení vybraných otázek lze nahlédnout v přílohách (6.8 „Anketa: Pohádka na střední škole“ a 6.9 „Grafické vyhodnocení ankety“).

Anketních odpovědí jsem shromáždil sto dvě: dle očekávání převažovaly ženy nad muži (86 : 16) a delší praxe nad kratší (63 respondentů s praxí nad dvacet let, 22 v rozmezí jedenácti až dvaceti let, 12 v rozmezí čtyř až deseti let a pouze 5 respondentů s méně než čtyřmi lety praxe). Nejvíce výsledků poskytli učitelé gymnaziální (47), méně pak ze středních odborných škol (37), zcela minimálně pak ze středních odborných učilišť (8), konzervatoří (7) a lyceí (pouhé 3 odpovědi).

Hlavní otázka ankety, na míru využívání pohádek, nabízela čtyři možnosti. Ti, jež volili odpověď, že zapojují pohádku „běžně a často“ (tedy vícekrát za ročník), byli v celém vzorku spíše v menšině (16, tedy cca 15,5 %). Nejčastěji absolutně i procentuálně byla volena pedagogy z gymnázií (10×, cca 21 % jejich odpovědí), o deset procent méně na SOŠ (4×, téměř 11 %), na SOU, konzervatořích a lyceích se objevovala jen marginálně (1×, 1× a 0×). Věkově bylo nejvíce těchto učitelů v praxi nad dvacet let (11×, cca 17 %), velký podíl i v menší skupině učitelů mezi čtyřmi a deseti lety praxe (3×, tedy celá čtvrtina). Mezi těmito skupinami (jedenáct až dvacet let praxe) se odpověď vyskytla jen dvakrát, mezi začínajícími učiteli vůbec. Oproti ostatním odpovědím na otázku míry zapojení zde vznikl i podstatný rozdíl mezi muži a ženami (1 : 15; resp. přibližně 6 % : 17 % ve prospěch žen).

V kategorii opačné, žádného zapojení pohádky, byla odpověď pouze jedna (začínající učitelka na SOŠ). Využití výjimečné (myšleno jedenkrát či dvakrát za celý středoškolský cyklus) bylo zastoupeno více než dvojnásobkem toho běžného (38 odpovědí), procentuálně nejvíce na konzervatoři (5×, tam přes 71 %), třetinový až čtyřicetiprocentní podíl této odpovědi byl také na gymnáziu (16×) a SOŠ (15×).

Nejčastěji volená odpověď byla ale „nárazové“ užití pohádky ve výuce (myšleno 1× či 2× za ročník), objevila se celkem čtyřicet sedmkrát. Tato možnost byla nejčastější volbou na všech typech škol kromě konzervatoře a ve všech variantách délky praxe kromě skupiny dvaceti let a více: i v ní se ale téměř vyrovnala nejvíce volené možnosti výjimečného zapojení



(25 : 27). Nejpravděpodobněji se tedy podle těchto zjištění můžeme s využitím pohádky ve výuce setkat u nezačínajících vyučujících-žen, a to na gymnáziích a středních odborných učilištích.

Pokud učitel odpověděl, že pohádku využívá běžně či nárazově (tedy v každém ročníku), byly mu předloženy další dvě otázky. Pozoruhodný vhléd přinesla zvláště ta první, jež se tázala na tematické celky, v nichž dojde k využití pohádky. V padesáti sedmi odpovědích se jednotlivých témat vyskytlo přes sto čtyřicet. Jako téma svébytné se pohádka objevila pouze dvakrát. Na opačnou stranu se zařadila témata jako lidová slovesnost (19×), romantismus (12×) či literatura první poloviny 20. století (14×). Nejčastější odpověď se však vztahovala k autorům („zmíním se o pohádce v případě, že je autor psal“ či přímo pojmenováním „autorská pohádka“; 20×), významně také k výuce literární teorie či žánrů (11×), mimo bezprostřední oblast literatury pak rovněž ve vztahu k tvůrčímu psaní a stylistice (17×) či dokonce gramatice (to však jen 4×). Jednotlivě mohou být inspirací témata jako „literatura národnostních menšin“, „fantasy“, „mýtus“, „zhudebněné pohádky“, „přednes“ a další.

Z padesáti osmi odpovědí na otázku druhou (které konkrétní pohádkové texty respondent využívá) bylo možné extrahovat více či méně konkrétních jednotlivostí přes dvě stě třicet. Mezi nimi se objevovaly jak nápady unikátní (např. mnohé pohádky jiných národů od ruských a romských k australským a pygmejským, tak i názvy pohádek či nejrůznější autoři – Prévert, Nikl, Zahrádka, Vančura, Trefulka, Havel, Aškenazy, Goldflam, Dahl, Hauff, Pastyřík a mnozí další), tak často se opakující: v sestupném pořadí to byl Karel Čapek (31×), Jan Werich (26×), Božena Němcová (25×), Karel Jaromír Erben (24×), Oscar Wilde (21×), Hans Christian Andersen (12×), Jiří Wolker (11×), bratři Grimmové (10×), Antoine de Saint-Exupéry a František Hrubín (oba 6×), Miloš Macourek (4×) a další.<sup>3</sup>

Ve třiceti sedmi odpovědích učitelů, kteří pohádku využívají méně než jednou za ročník, byl zvolen (či doplněn) celkem 56× některý z důvodů této relativně nižší míry zapojení. Jednoznačně nejvíce to byl neodpovídající věk studentů (19×), pak také absence pohádky ve výukových materiálech (10×), představa dostatečného seznámení s pohádkou již na ZŠ (9×) či důvody časové (8×), příp. i to, že k zapojení pohádky důvod nespátřují (4×).

Poslední otázky byly opět směřovány ke všem respondentům. Jako hlavní přínosy zapojení pohádky (celkem jsem jich napočítal osmdesát osm) shledávali dotázaní učitelé možnost

---

<sup>3</sup> Již nyní předesílám, že výběr textů pro pracovní listy a interpretační test v závěru práce čerpá v největší míře z autorů nezmíněných vůbec (Carterová, Šiktanc, Kubín, Mrožek, Haussmann), ale je doplněn i ty vzpomenu zde nejčastěji (Werich, Andersen) či méně často (Hrubín).

demonstrace zákonitostí vyprávění (jak stylistických postupů, tak archetypálních motivů; 18×) či fungování společnosti (etiky, ekonomiky, ba dokonce i k sexuální výchově či porozumění jiným kulturám; 16×). Významnou roli pro pedagogy hraje i obecná atraktivita textů (vč. možnosti „oddechu“ a motivace; 12×), rozvoj fantazie (11×), spojení s výukou jazykovou či s rozšiřováním slovní zásoby (7×), obeznámenost žáků s texty (5×). V minimální míře pak také rozvoj čtenářství, ukázka fungování literárního vývoje, žánrů, možnost srovnávání textů (vč. problematiky překladu), ucelení obrazu autorského díla a podobně. Odpovědi na závěrečnou, nejvolnější otázku pak obsahovaly zhusta zhodnocení pocitu z práce s pohádkami (jednoznačně převažovaly pozitivní), několik málo metodických doporučení, příp. zopakování výhod či osvědčených titulů. Některé z nich jsou použity jako citáty otevírající kapitolu 5 „Závěry“.

Je pravděpodobné, že procento okrajové práce s pohádkou na střední škole by bylo mezi oslovenými, kteří se rozhodli anketu nezodpovědět (asi tři sta, tedy trojnásobek vyplněných anket), výrazně vyšší než mezi těmi, kteří byli ochotni podat informace. Přesto se ukazuje, že středoškolští češtináři se pohádce obecně nevyhýbají (zvláště ti, kteří se v praxi pohybují déle) a že tedy žánrová stigmatizace není při snaze využít pohádku pro výuku interpretace (byť ta sama se mezi odpověďmi nevyskytla) nepřekonatelná. Další oddíl se zaměří na to, nakolik této – alespoň částečné – učitelské ochotě pracovat s pohádkou vycházejí vstříc učebnice a čítanky.

## POHÁDKY V UČEBNÍCH POMŮCKÁCH

Při letném vhledu do učebních pomůcek literatury pro střední školy (jejich analýza je téma svébytné, mimo předmět naší práce) nalézáme pohádkový text především v podobě zástupce pohádky tzv. lidové – a to v rámci témat, jež byla nejčastěji zmiňována i v učitelské anketě (viz výše). Pro konkrétní demonstraci nejprve vypíši, které pohádkové texty jsou obsaženy ve vybraných čítankách a učebnicích teorie literatury, poté uvedu i četnost výskytu zmínek o zvolených pohádkových titulech ve výkladech literární historie pro střední školy.

Čtyřsvazková *Čítanka* Věry Martinkové a kol., která dnes již nemá platnou schvalovací doložku MŠMT, obsahuje v prvním díle pohádkový úryvek ze sbírky *Tisíc a jedna noc* (Martinková 2001a: 94–96) a texty *Čert ve mlýně* a *O Červené karkulce* (oddíl „Národní obrození v českých zemích“: „Folklor – lidová slovesnost“; tamtéž: 421–424). V druhém pak nalezneme *Červenou Karkulku* dle sbírky bratří Grimmů (Martinková 2001b: 15–17), *Erbenovu Zlatovlásku* (dokonce ze dvou zápisech – z *Almanachu Máj na rok 1848* a z rukopi-

su; tamtéž: 105–107), Němcové Potrestanou pýchu z *Národních báchorek a pověstí* (tamtéž: 128–129), úryvek z Carollovy *Alenky v říši divů a za zrcadlem* (tamtéž: 172–174) a Andersenovu *Sněhovou královnu* (tamtéž: 209–212). Třetí díl nabízí Wildeova Slávka a růži (Martinková 2001c: 21–25) a úryvek z Vančurova *Kubuly a Kuby Kubikuly* (tamtéž: 144–145). Díl čtvrtý pak obsahuje jen vzdáleně pohádkovou povídku Jak Pupenec ke štěstí přišel z *Bubáků pro všední den* Karla Michala (Martinková 2007: 205–207). Kromě toho jsou v těchto *Čítankách* i ukázky z některých „pohádkových dramát“<sup>4</sup> – *Radúze a Mahuleny, Sedmi princezen, Princezny Pampelišky* (Martinková 2001a: 309–311; 2001b: 270–273, 308–310). Včetně těchto textů je to tedy relativně vysoký rozsah zhruba čtyřiceti dvou stran z přibližně 1540 celkových (2,5 %).

V *Čítankách* Josefa Soukala se nalézá Kubínův text Jak babička zařikávala (oddíl „Počátky psané literatury“; Soukal 2001: 13–15), Andersenova próza Je to naprosto jisté (oddíl „Mezi romantismem a realismem“; Soukal 2002: 80–82), úryvek ze Saint-Exupéryho *Malého prince*<sup>5</sup> (oddíl „Vybrané národní literatury“; Soukal 2003a: 96–97) a vzdáleně pohádkové rysy má i Ajvazův text Chobot (Soukal 2004: 247–248). Celkem tedy – pro lepší představu řečeno – asi deset z 1341 stran literárních textů (0,75 %).

Čtyři svazky *Knihy textů* k příručce *Česká literatura od počátků k dnešku* i přes svůj rozsah (zaměřují se oproti jiným čítankám pouze na literaturu českou, jen ojediněle i na důležité překlady) jsou podobně skoupé. První a třetí díl nenabízí žádný pohádkový text,<sup>6</sup> druhý pouze po jednom z *Národních báchorek a pověstí* od Boženy Němcové (Janáčková – Lukešová 1999: 79–80) a z Erbenových *Českých pohádek* (tamtéž: 104–106), příp. by bylo možné akceptovat i úryvek ze Zeyerova „pohádkového dramatu“ *Radúz a Mahulena* (tamtéž: 397–400). Svazek čtvrtý připojuje již jen povídku Karla Michala s pohádkovými rysy (Plivník dlaždiče Housky; Holý – Lukeš 2001: 246–256) ze souboru *Bubáci pro všední den*.<sup>7</sup> Podíl

---

<sup>4</sup> Označení podle titulu svazku České knihovny, v němž byl otištěn mj. *Radúz a Mahulena* i *Princezna Pampeliška*. Srov. *Pohádkové drama*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999, 421 s.

<sup>5</sup> Oproti některým učitelům z ankety a materiálům Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (v nich je připuštěn i „pohádkový cestopis“, viz část Didaktická interpretace pohádek v oddílu 3.4 „Vlivy v didaktických interpretacích“) si nejsem jist, zda lze *Malého prince* za pohádkový text považovat (srov. oddíl 2.3 „Ukázka klasifikace pohádkových textů“). Tento odkaz platí i v případě všech několika dalších zmínek zde o této knize.

<sup>6</sup> Přitom právě období, na něž se zaměřuje třetí díl, nabízí hojnost autorů pozoruhodných pohádkových textů: namátkou jmenujme Karla Čapka, Jiřího Wolkera, Jiřího Mahena, Vladislava Vančuru, případně i Jakuba Demla, Jaroslava Havlíčka, Jiřího Haussmanna a další.

<sup>7</sup> Kromě něj zpřítomňuje alespoň částečně tematiku pohádek pouze esej O hrdinství aneb Hloupý Honza z *Českých typů* Josefa Jedličky (Holý – Lukeš 2001: 119–124).

pohádek tedy čítá pouhých devatenáct stránek z téměř 2400 stran (počítaje i nepříliš četné ilustrace), opět méně než jedno procento.

Podobný podíl je i v *Čítankách české a světové literatury* Vladimíra Nezkusila a v čtyřdílném *Kouzelném zrcadlu literatury* Jaroslava Blažkeho. V obou souborech je na ploše cca 1050 (resp. 940) stran všech čtyř dílů pohádka zastoupena dvakrát. Ve druhém dílu Nezkusilových čítanek nalezneme Sněhurku (z Erbenových *Českých pohádek*; Nezkusil 1998: 87–89) a Šťastného prince (od Oscara Wilde; tamtéž: 238–242), ve třetím dílu je pak v krátkém úryvku navíc zpřítomněna i Nezvalova *Anička skřítek a slaměný Hubert* (Nezkusil 1999b: 147–178), jež bývá také někdy za pohádku považována. Blažkeho materiály nabízí pouze úryvek z *Alenčiných dobrodružství v říši divů a za zrcadlem* (Blažke 1999: 221–223)<sup>8</sup> v závěrečném oddílu „Za hranicemi reality aneb literatura a fantazie“ druhého dílu a z *Malého prince* (Blažke 2003: 212–214) v dílu třetím.

Oproti tomu jsou v Martinkové *Teorii literatury netradičně* pohádkové texty zastoupeny hojněji: Werichovými texty *Chlap, děd, vnuk, pes a hrob a Král měl tři syny z Fimfára* (Martinková 1995: 98–99 a 265–267), pohádkami *Hrněčku, vař!* a *O studánce Litoše* z Erbenových sbírek (tamtéž: 193–194 a 261) a epizodou z *Povídání o pejskovi a kočičce* Josefa Čapka (tamtéž: 264–265), z lidové slovesnosti konečně texty *Jak se stal Honza králem* a *O vodníkovi* (246–247). Pohádkové rysy vykazuje navíc i text *Obří pantofle* (tamtéž: 262). Učebnice přináší také dva náměty k vyučování (oddíl „Otázky, úkoly, náměty, hry“), které využívají pohádky: *dramatická představení známých pohádkových námětů („Z pohádky do pohádky“; tamtéž: 230)* a *úvahu o pravdě a její relativitě nad změnou vyprávěcí perspektivy pohádek („Pohádka O Červené karkulce jinak aneb Příspěvek ke globální výchově žáků“; tamtéž: 239)* s textem *Pomluvený vlk* Leifa Fearná.

A podobně i Kostečková učebnice literatury *Do světa literatury jinak* pohádkové texty neopomíná: vedle úryvku z Exupéryho *Malého prince* (Kostečka 1995: 181–182) je zde však jen velice krátký úsek z Carrollovy *Alenky v říši divů* (tamtéž: 229) a epizoda (s chybějícím koncem) *O ženě jednoho vezíra ze souboru Tisíc a jedna noc* (tamtéž: 240–241).

V Kolárově velice útlé *Teorii literatury, učebnici pro střední školy* žádný pohádkový text není, pohádka je na zhruba čtyřiceti stranách zmíněna sporadicky (při zmínce kladných či záporných postav, zakončení či v ilustraci; Kolár 2014: 12, 15, 19, 24).

---

<sup>8</sup> Stejně jako u *Malého prince* i v případě tohoto textu je na místě upozornit na spekulativní míru naplnění žánrových znaků pohádky.

Tyto poznatky však poněkud kontrastují s nejčastěji volenou odpovědí zmiňované ankety: tedy zapojení pohádek řízené jednotlivými autory. Protože se texty takových pohádek objevují minimálně, zaměřil jsem se alespoň na zmínky ve výkladu literární historie, konkrétně na několik typických autorů „inovativních“ pohádek (srov. kapitolu 2 „Pohádka a její podoby“): Jiřího Mahena (*Její pohádky* – resp. *Co mi liška vyprávěla, Dvanáct pohádek*), Jiřího Wolкера (jeho pohádky zmiňovány zpravidla jednotlivě: Pohádka o bledé princezně, O růži, která rozkvetla v deštích, O zarostlém chodníku, O knihaři a básníkovi, O milionáři, který ukradl slunce, O kominíkovi, Pohádka o listonošovi, Pohádka o Jonym z cirkusu), Karla Čapka (Velká kočičí pohádka v *Nůši pohádek I.*, *Devatero pohádek a ještě jedna od Josefa Čapka jako přívazek*), Josefa Ladu (*Bubáci a hastrmani, Pohádky naruby, O Klikotoči, Koloběhu a Koloději, Nezbedné pohádky*), Jana Wericha (*Fimfárum*), Miloše Macourka (*Jakub a dvě stě dědečků, O hodném chlapečkovi, který se stal kredencí, Mravenečník v početnici, O hrochovi, který se bál očkování*) a Karla Šiktance (*Královské pohádky*). Výklady o jejich pohádkách jsem vyhledával v literárněhistorických příručkách pro střední školy (*Česká literatura ve zkratce* Bohumila Svozila, v učebnicích *Česká a světová literatura pro 3. a 4. ročník středních škol* Vladimíra Nezkusila a kol., v doplněné práci *Česká literatura od počátků k dnešku* Jana Lehára a kol. a v učebnicích *Literatura pro III. a IV. ročník gymnázií* Josefa Soukala a kol.).

Jiřího Mahena, nejspíše prvního českého autora celé sbírky „inovativních“ pohádek, nenalezneme u Nezkusila, Svozila a Soukala téměř vůbec, v *České literatuře od počátků k dnešku* se sice Mahenovo jméno objevuje podstatně častěji, o pohádkách však ani zde není nic. Jiří Wolker je v učebnicích zmiňován podstatně častěji (u Nezkusila mu je např. věnována celá kapitola), o pohádkách se však zmiňuje jen učebnice Josefa Soukala (2003b: 227), pouze ale s hodnocením „méně výrazné“ (tamtéž: 229). Pro srovnání: o Mahenových pohádkách se vyjadřují skoupě i tzv. Akademické dějiny, oproti tomu pohádky Wolkerovy jsou v nich podrobně charakterizovány (srov. Mukařovský 1995: 79 a 258–260), ostatně podobně jako Čapkovy (tamtéž: 258–259, 599). Právě pohádky Karla Čapka ostatně nezamlčuje ani učebnice Nezkusilova (1999a: 134), Svozilova (2013: 424), Lehárova (2013: 593), ani Soukalova (2003b: 286) – zpravidla se jedná o charakterizující, a dokonce i hodnotící zmínky. Oproti tomu se o pohádkách Josefa Ladu nedočteme v žádné středoškolské učebnici (v *Dějínách české literatury IV* a *Dějínách české literatury 1945–1989* jsou alespoň stručnější zmínky; Mukařovský 1995: 437–438, Janoušek 2007: 321, 332–333), nanejvýš o jeho výtvarné činnosti. Podobně je Jan Werich připomínán především jako dramatik, *Fimfárum* okrajově zmiňuje pouze Soukal (2003b: 330; ostatně zde je skoupější i Janoušek; 2008: 534).

Konečně pohádky Karla Šiktance a Miloše Macourka jsou potlačeny téměř úplně, o prvních se zmiňuje opět Soukal (2005: 360), o druhých učebnice žádá, jen *Dějiny české literatury 1945–1989* (Janoušek 2008: 333, 515).

#### POHÁDKY V MATURITNÍCH SEZNAMECH

Zatímco do učebních pomůcek mohou být pohádky zařazeny např. s motivací „odlehčení“ (viz přínosy navrhané učiteli v anketě), ve tzv. školních seznamech literárních děl k maturitě<sup>9</sup> se může stigmatizace pohádek (např. jako žánru „nedospělého“, triviálního, zkrátka nehodného plné pozornosti) projevit nejlépe.

I tyto seznamy by mohly být podrobeny analýze mnohem důkladnější, pro tento účel však snad postačí namátkou vybraný vzorek z jednatřiceti škol různých druhů,<sup>10</sup> tedy soupis čítající cca čtyři tisíce položek. Mezi nimi jsem našel celkem pět titulů s pohádkovými texty. Werichovo *Fimfárum* dvakrát: v náchodském Jiráskově gymnáziu a Gymnáziu Ledec nad Sázavou, *Pohádky* bratří Grimmů na plzeňské SPŠ Strojnická a SOŠ prof. Švejcara, Erbenovu sbírku *Sto prostonárodních pohádek a pověstí slovanských v nářečích původních* na SOŠ a SOU Hněvkovice a *Pohádky* Hermanna Hesseho na pražském Waldorfském lyceu. Oproti tomu Exupéryho text *Malý princ* je přítomen téměř ve všech seznamech.

Jen pro srovnání: tituly Karla Čapka se v tomto souboru vyskytly celkem 127×, jeho *Devatero pohádek* mezi nimi však ani jednou nebylo. Při vyhledávání přímo takového dotazu jsem však na několik škol narazil: Střední odborné učiliště v Novém Strašecí, SOŠ a SOU Trutnov či Církevní střední škola pedagogická a sociální Bojkovice jej ve svém seznamu mají. Obdobné vyhledávání *Fimfára* by ho objevilo i na některých pražských gymnáziích

---

<sup>9</sup> Tento pojem používá *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky* (2016: 10). Tentýž dokument uvádí i výčet autorů, kteří mohou být předmětem ověřování v didaktickém testu. V jejich celkovém počtu sto třiceti se nalézá i několik autorů pohádkových textů (Wilde, Erben, Němcová, Joyce, Čapek, Vančura, Wolker, Werich, Hrubín, Vaculík, Kohout, Svěrák, Havel), je tedy přítomný potenciál zapojení pohádkového textu i v tomto směru.

<sup>10</sup> V abecedním pořadí to jsou: Ekonomické lyceum a obchodní akademie SOVA, Neratovice; Gymnázium a SOŠ dr. V. Šmejkal v Ústí nad Labem; Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce; Gymnázium Budějovická; Gymnázium Evolution Sázavská; Gymnázium Havlíčkův Brod; Gymnázium Kolín; Gymnázium Ledec nad Sázavou; Gymnázium Na Vítězné pláni; Gymnázium Omská; Gymnázium Ostrava-Habrůvka; Gymnázium Roudnice nad Labem; Gymnázium Třinec; Gymnázium Voděradská; Jiráskovo gymnázium, Náchod; Klasické a španělské gymnázium Brno-Bystrc; Konzervatoř a VOŠ Jaroslava Ježka; Obchodní akademie a Jazyková škola Pardubice; Obchodní akademie Kubelíkova; Pražská konzervatoř; SOŠ a SOU Hněvkovice; SOŠ Uničov; SOŠ Zdravotnická, Benešov; SPŠ Strojnická a SOŠ prof. Švejcara, Plzeň; SŠ průmyslová Krnov; Střední průmyslová škola elektrotechniky a informatiky, Ostrava; Střední průmyslová škola stavební Valašské Meziříčí; Střední škola rybářská a vodohospodářská; Střední škola veřejnoprávní Karlovy Vary; Střední škola živnostenská, Sokolov; Waldorfské lyceum. Vše dostupné online z oficiálních webových stránek příslušných ústavů [cit. 27. 10. 2017]

(např. Jaroslava Seiferta), ale obecně je patrný malý výskyt pohádkových textů a sklon k vyšší pravděpodobnosti na školách odborných či mimopražských.

#### POHÁDKA A KÁNON

Celá – zde jen značně omezeně nastíněná – problematika zapojení pohádek do školního literárního provozu (tedy míra a způsoby zařazování do výuky, přítomnost v čítankách, literárněteoretických a literárněhistorických příručkách a maturitních seznámech) je vlastně zlomkem otázky, jaká je pozice pohádky v kánonu. Samotná existence literárního kánonu je veskrze sociální záležitost, proto nepovažuji situaci pohádky ve školství jen za odraz její pozice v kánonu, ale též za příčinu: troufám si tvrdit, že v konstituování představy kánonu u většiny čtenářů hraje škola zásadní roli. Jelikož kánon „je záležitostí hodnocení“ a ovlivňuje čtení těch, kteří kánon přijali za svůj (Tureček 2007: 58–59), nemělo by kritické pozornosti uniknout, že žánrově se zdá být pozice pohádky velice roztříštěná (od poměrně blízkosti ustálenému jádru kánonu až ke zcela okrajovým pozicím, mnohdy navzdory např. renomé autora či originalitě textů) a že i v celku samotného žánru se ustanovuje jistá nesamozřejmá hierarchie (v souvislosti s kánonem dětské literatury se tohoto tématu dotkl Radek Malý, 2015). Faktické doložení této situace, stejně jako její hodnocení či hledání příčin a důsledků však leží již daleko za hranicemi této práce.

## 1.4 Primární zdroje

BLAŽKE, Jaroslav. *Kouzelné zrcadlo literatury: Sny a realita moderního světa*. Praha: Velryba, 2003. 295 s.

BLAŽKE, Jaroslav. *Kouzelné zrcadlo literatury: písemnictví 19. věku*. Praha: Velryba, 1999. 256 s.

HOLÝ, Jiří – LUKEŠ, Emil. *Kniha textů: česká literatura od počátků k dnešku: 4, od roku 1945 do současnosti*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001. 592 s.

JANÁČKOVÁ, Jaroslava – LUKEŠOVÁ, Marie. *Kniha textů: česká literatura od počátků k dnešku: 2, od romantismu do symbolismu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. 732 s.

JANOUSEK, Pavel – ČORNEJ, Petr (eds.). *Dějiny české literatury 1945–1989. I*. Praha: Academia, 2007. 431 s.

JANOUSEK, Pavel – ČORNEJ, Petr (eds.). *Dějiny české literatury 1945–1989. III*. Praha: Academia, 2008. 688 s.

KOLÁR, Robert. *Teorie literatury: učebnice pro střední školy*. Plzeň: Fraus, 2014. 55 s.

KOSTEČKA, Jiří. *Do světa literatury jinak (úvod do čtenářství a studia literatury): učebnice pro I.–IV. ročník středních škol*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1995. 367 s.

LEHÁR, Jan a kol. *Česká literatura od počátků k dnešku. 2., doplněné vydání*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2013. 1082 s.

MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Čítanka 1. 2., přepracované vydání*. Praha: Tripolia, 2001a. 439 s.

MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Čítanka 3. Celkově 5. vydání*. Praha: Tripolia, 2001c. 351 s.

MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Čítanka 4. 4., upravené a rozšířené vydání*. Praha: Tripolia, 2007. 415 s.

MARTINKOVÁ, Věra a kol. *Čítanka. 2. Celkově 6. vydání*. Praha: Tripolia, 2001b. 375 s.

MARTINKOVÁ, Věra. *Teorie literatury netradičně: Učebnice pro střední školy, pro občanské školy a 6.–9. ročník ZŠ*. Praha: Trizonia, 1995. 343 s.

MUKAŘOVSKÝ, Jan (ed.). *Dějiny české literatury. IV, Literatura od konce 19. století do roku 1945*. Praha: Victoria Publishing, 1995. 714 s.

NEZKUSIL, Vladimír a kol. *Česká a světová literatura pro 4. ročník středních škol: po roce 1945*. Praha: Fortuna, 2000. 215 s.



- NEZKUSIL, Vladimír. *Česká a světová literatura pro 3. ročník středních škol: 1900–1945*. Praha: Fortuna, 1999a. 167 s.
- NEZKUSIL, Vladimír. *Čítanka české a světové literatury pro 2. ročník středních škol: 19. století*. Praha: Fortuna, 1998. 264 s.
- NEZKUSIL, Vladimír. *Čítanka české a světové literatury pro 3. ročník středních škol: 1900–1945*. Praha: Fortuna, 1999b. 264 s.
- SOUKAL, Josef a kol. *Čítanka pro I. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2001. 359 s.
- SOUKAL, Josef a kol. *Čítanka pro II. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2002. 351 s.
- SOUKAL, Josef a kol. *Čítanka pro III. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2003a. 351 s.
- SOUKAL, Josef a kol. *Čítanka pro IV. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2004. 326 s.
- SOUKAL, Josef a kol. *Literatura pro III. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2003b. 336 s.
- SOUKAL, Josef a kol. *Literatura pro IV. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2005. 390 s.
- SVOZIL, Bohumil. *Česká literatura ve zkratce: období od 9. století po konec 20. století*. 2., dopracované vydání. Praha: Brána, 2013. 709 s.

## 1.5 Sekundární zdroje

BÍLEK, Petr A. Kánon, kanoničnost a kanonizace jako literárněhistorické konstrukty. In Wiendl, J. (ed.), *Literatura a kánon*. Praha: FF UK, 2007, s. 7–18.

BLY, Robert. *Železný Jan: kniha o mužích*. Překlad Marian Siedloczek a Jiří Popel. Praha: Argo, 2005, 2. vydání. 278 s.

ECO, Umberto et al. *Interpretácia a nadinterpretácia*. Překlad Zdeňka Kalnická. Bratislava: Archa, 1995. 146 s.

FROMM, Erich. Symbolický jazyk mýtů, pohádek, rituálu a románu. In *Mýtus, sen a rituál a jejich zapomenutý jazyk*. Překlad Jan Lusk. Praha: Aurora, 1999, s. 162–218.

HRTÁNEK, Petr – KNESPLOVÁ, Petra. Pohádky jako prototypy apokryfních reprodukcí v současné české próze. In *Český lid*. Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2012, **99** (4), s. 463–477. Dostupné z: <<http://ceskylid.avcr.cz/media/articles/93/submission/original/93-171-1-SM.pdf>>.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018: Český jazyk a literatura. In *Oficiální stránky maturitní zkoušky* [online]. Schváleno 19. 4. 2016, 39 s. [cit. 6. 4. 2018]. Dostupné z: <[http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404038287](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404038287)>.

KUBA, Petr. Čím začít výuku literatury na střední škole? Třeba pohádkou. In *Asociace češtinářů* [online]. Zveřejněno 29. 8. 2015 [cit. 16. 10. 2015]. Dostupné z: <<http://www.ascestinaru.cz/cim-jak-zacit-vyuku-literatury-na-stredni-skole-treba-pohadkou/>>.

MALÝ, Radek. K problematice kánonu v literatuře pro děti a mládež. In *Český jazyk a literatura*. Praha: Fortuna, 2015, **65** (4), s. 173–177.

TUREČEK, Dalibor. Povaha a způsob existence kánonu národní literatury (na příkladu českého 19. století). In Jan Wiendl (ed.), *Literatura a kánon*. Praha: Ústav české literatury a literární vědy FF UK, 2007, s. 53–72.

## 2 Pohádka a její podoby

V této kapitole představím koncepci termínu „inovativní pohádka“, který rozlišuje pohádkové texty podle vnitřního kritéria přítomnosti inovativních prvků. Tato snaha je vedena třemi podněty.

Tím prvním je, že samotným pojmem „pohádka“ je označováno veliké množství různorodých literárních i filmových či jiných děl. Je tedy třeba celou tuto skupinu vhodně vymezit a rozčlenit, aby bylo zřejmé, co je předmětem uvažování. Stávající termíny odlišující od sebe druhy pohádky jsou však používány s různou platností, a proto tento účel neplní zcela.

Druhým, pro téma práce podstatnějším důvodem je, že texty v množině ustanovené termínem „inovativní pohádka“ mají velké možnosti stát se atraktivními pro středoškolskou výuku, a to právě na základě svého specifika, přítomnosti inovativních prvků. Tím může být tento potenciál zároveň i zřetelně pojmenován.

Konečně třetí důvod je pragmatický: interpretační možnosti pohádkových textů jsou mnohé a v rámci jedné práce jen stěží v úplnosti postižitelné. Zároveň ale jednotlivá stávající dělení pohádek se nezdají respektovat právě ony odlišné interpretační požadavky textů. Navržený termín však vychází pouze z vlastností samotného textu, a tudíž může s diverzitou interpretačních postupů korelovat.

### 2.1 Pohádka autorská, umělá, moderní, současná

Protože termínem „pohádka“ bývají označovány velice různé texty, je příhodné rozlišovat její jednotlivé typy. Vedle vymezení tematického (např. relativně ustálené je dělení na pohádku kouzelnou, zvířecí, legendární a novelistickou)<sup>11</sup> se odlišují texty folklorní, klasické, tradiční pohádky, literární adaptace pohádky i adaptace klasické a autorské, či – v jisté opozici –

---

<sup>11</sup> Toto dělení nalezneme mj. v literárněvědných slovnících (Vlašín 1984: 281; Mocná – Peterka 2004: 473; Lederbuchová 2006: 101) či v Sirovátkově doslovu k *Plnému pytlí pohádek* (Sirovátka 1978: 299–300). Jana Čenková (2006: 109) připomíná nadto „pohádky o hloupých čertech“ a „humorné pohádky“ ve třídění z katalogu Aarneho a Thompsona, Otčenášek ještě „kumulativní“ (OTČENÁŠEK, Jaroslav. *Antropologie narativity – problematika české pohádky*. Praha: Etnologický ústav Akademie věd České republiky, 2012. 328 s.); Urbanová a Rosová zase k zmiňované čtveřici přidávají pohádku „dětskou“ (Urbanová – Rosová 2005: 53–54), Genčiová místo „legendární“ uvádí „pověrečnou“ (a „anekdotickou“ jako podtyp „novelistické“, později i „kumulativní“; Genčiová 1984: 24–26). Jiné dělení lze nalézt např. u Proppa (1999: 16, 19; v citaci Wundta, resp. Volkova), přehled nejrůznějších pak např. v diplomové práci Terezy Gvoždiákové (GVOŽDIÁKOVÁ, Tereza. *Typologie autorské pohádky: Karel Čapek a Jiří Mahen*. České Budějovice: 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Filozofická fakulta, s. 15–18. Dostupné z: <[https://theses.cz/id/rbsi4e/DP\\_-\\_Gvozdiakova.pdf](https://theses.cz/id/rbsi4e/DP_-_Gvozdiakova.pdf)>.).

pohádky autorské, moderní, umělé, současné ad.<sup>12</sup> Z této změní různě používaných termínů rozeberu poslední čtyři (autorská, moderní, umělá a současná), jež většinou označují přibližně podobný okruh textů (navíc do jisté míry se překrývající s vymezením pohádky „inovativní“). U jednotlivých autorů se ale tyto pojmy opírají o různá kritéria a mnohdy se také liší v popisu vlastností „svých“ textů.

Nejčastěji literárněvědné práce využívají o jeden ze dvou termínů: „autorská“ a „moderní“ pohádka, v menšině pak i pojmy „umělá“ a „současná“. V doslovné rovině termíny „autorská“ a „umělá“ vychází z původu textu, „moderní“ a „současná“ z jeho stáří. To samozřejmě v praxi neplatí zcela – nejen proto, že faktory stáří a neznalosti autora spolu nezbytně korelují.

Než navrhnou (stále pro velmi příbuznou skupinu textů) termín vymezený odlišně, zachytím užívání a chápání výše zmíněných termínů některými autory studií o pohádkách či literatuře pro děti a mládež.

#### AUTORSKÁ POHÁDKA

Nepochybně základní prací k tomuto termínu je monografie Hany Šmahelové *Návraty a proměny*. V její třetí kapitole je pohádka nejprve stanovena jako literární žánr a po objasnění začlenění folklorní pohádky do literatury (Šmahelová 1989: 95–102) je představeno „štěpení novodobé pohádkové produkce“ a vznik tří typů: klasické adaptace, autorské adaptace a autorských pohádek (tamtéž: 102–103; druhé dvě navíc shrnuje pod „autorskou tvorbu“; tamtéž: 128). Definici těchto skupin výslovně opírá o stěžejní díla – klasickou adaptaci o sbírku *Pohádky pro děti a domov* bratří Grimmů (tamtéž: 104),<sup>13</sup> autorskou adaptaci o dílo Basila a Perraulta (tamtéž: 132)<sup>14</sup> a pohádky autorské o texty Brentana, Novalise, Tiecka a Andersena (tamtéž: 133).<sup>15</sup> Ty jsou „ve svém volném přístupu k folklorní materii výrazem odpoutání od poetiky folklóru“, „nebrání [se] inspirativnímu vlivu lidové

---

<sup>12</sup> Další přívlastky užívá Nováková, když v úvodu své práce píše o požadavcích počátku 20. století na „pohádku novou, reformovanou (autorskou), služebnou“ vyplývající z tehdejšího „nepochopení lidové pohádky“ (Nováková 2009: 8).

<sup>13</sup> Mezi další autory klasické adaptace zařazuje Hana Šmahelová potom Erbena, Kuldu, Baara, Kubína a další (Šmahelová 1989: 105).

<sup>14</sup> V další řadě jsou zmíněni i autoři jako Němcová, Říha, Hrubín, Drda a mnozí další (Šmahelová 1989: 133–168).

<sup>15</sup> V českém prostředí pak shledává tento typ nejprve u Podlipské a Krásnohorské, dále u Mahena, Lady, v některých Kubínových sbírkách, Čtvrtka, Wericha a dalších (Šmahelová 1989: 170–195).

slovesnosti“, „vytváří [...] určitou spojnicí mezi tradičním významem pojmu pohádka a jeho novodobým“ (tamtéž: 197).

Totéž rozdělení bez úprav užívá i Kateřina Dejmalová ve studii „Vývoj autorské pohádky“ ze souboru *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury* (in Čeňková 2006: 127)<sup>16</sup> a patrně také Milena Šubrtová v úvodní studii téměř stejnojmenné publikace *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež (1990–2010)* (Šubrtová 2011: 13 a 61) a Luisa Nováková v monografii *Proměny české pohádky* (zřejmě mj. v závěru; Nováková 2009: 168). V těchto pracích ale nejsou termíny nijak vysvětleny.

Věra Vařejková v krátké studii *Česká autorská pohádka* uvádí rozdělení v podstatě totožné: proti „autorské“ pohádce klade pohádku „folklorní“ a „literární“ (myšleny literární adaptace). Tuto klasifikaci označuje jako „vertikální“ (jelikož „zachycuje proces včleňování pohádky do literatury“; Vařejková 1998: 5).<sup>17</sup> Konstitutivním rysem „autorské“ pohádky je zde originalita, Vařejková zdůrazňuje „velmi různou mír[u] návaznosti na žánrově relevantní znaky“ zbylých dvou typů (tamtéž) a přisuzuje „autorské“ pohádce zásluhu na „životnosti žánru“ (tamtéž: 6).

V *Encyklopedii literárních žánrů* tento termín přebírá Dagmar Mocná a Josef Peterka, staví ho však pouze do dvojice s pohádkou „lidovou/folklorní“ (Mocná – Peterka 2004: 473), kterou pohádka autorská „vědomě překračuje“ (tamtéž). Autoři zmiňují navíc i obvyklost „dětského příjemce“ (tamtéž).<sup>18</sup> Mezi dalšími rysy je obzvláště podnětný „metatextový charakter“, předpoklad znalosti lidové pohádky na straně čtenáře (tamtéž).<sup>19</sup> Specifickými typy autorské pohádky je mj. pohádka „moderní“ (srov. níže) a „iluzivně folklorní“ (tamtéž: 476–477).

---

<sup>16</sup> „Autorská“ pohádka je termínem využívaným ve zmiňované publikaci důsledně (Čeňková 2006: 16, 17, 108). Ostatně pojetí Hany Šmahelové je zde i výslovně připomenuto (tamtéž: 113).

<sup>17</sup> Toto označení je snad také v návaznosti na výklad Šmahelové (u ní však jednotlivé typy plní funkci „vertikálních spojníc mezi díly hlavních autorských osobností“; Šmahelová 1989: 103).

<sup>18</sup> To je ostatně zmíněno i v rozhovoru s Lucií Doležalovou (a to hned v první odpovědi). (JANOŠOVÁ, Marta. S Lucií Doležalovou nejen o autorské pohádce v minulosti a dnes, ale také o tenké hranici mezi pohádkou a fantasy příběhem.... In *Inflow: magazín nejen pro knihovníky* [online]. Zveřejněno 3. 7. 2011 [cit. 9. 2. 2018]. Dostupné z: <<http://www.inflow.cz/s-lucii-dolezalovou-nejen-autorske-pohadce-v-minulosti-dnes-ale-take-o-tenke-hranici-mezi-pohadkou-f>>.)

<sup>19</sup> Mezi dalšími je např. „složitější a volnější kompozic[e]“, „reálné a aktualizační rysy“, jež se střetávají s kouzelnými (Mocná – Peterka 2004: 473). Rysy autorské pohádky v konkrétních obdobích – mj. „filozoficko-symbolick[á] dimenz[e] podobenství“, odpoutávání „od tradičních syžetů, motivů a kompozičních postupů moderní pohádky“, přiblížování „tradiční[ho] pohádkov[ého] svět[a] prostředí moderní civilizace“ – jsou pak rozvedeny dále (tamtéž: 475, 478).

Jen na okraj:<sup>20</sup> termín používá v téže encyklopedii i Jana Čeňková a Josef Peterka v hesle „Literatura pro děti a mládež“ (tamtéž: 363). Tam pojetí termínu „autorská pohádka“ upřesňuje výčet „H. Ch. Andersen, O. Wilde, ve 20. stol. Saint-Exupéryho *Šťastný princ*“ (sic!). Nesourodost třetího prvku (myšlen patrně *Malý princ*)<sup>21</sup> je však vzápětí korigována zařazením tohoto díla mezi „pohádkovou prózu“ (spolu s *Podivuhodnou cestou Nilse Holgersona Švédskem, Medvídkem Pú a Nekonečným příběhem*; tamtéž: 364). Ve výkladu dále jsou (obdobně jako v hesle „Pohádka“; tamtéž: 477) označeni jako zakladatelské dílo české autorské pohádky Karafiátovi *Broučci* – a to jako typ novelistický (tamtéž: 366).<sup>22</sup>

V použití termínu „autorská“ pohádka se odchyluje Otakar Chaloupka ve starší studii *K některým souvislostem klasické a tzv. moderní české pohádky*. Tam se za „klasickou českou autorskou pohádku“ považují texty „navazující na lidovou slovesnost“ (Chaloupka 1972: 311) – tedy sbírky „Němcové, Erben, Tyla, Krolmuse, Langra a Rubeše“ (tamtéž: 312). Ve srovnání s výše zmiňovanými autory by se tedy tato „autorská“ pohádka shodovala spíše s „literární adaptací“, „autorským“ pohádkám ostatních studií by zde pak odpovídala pohádka „moderní“ (viz níže).

## UMĚLÁ POHÁDKA

Výhradní příklon k termínu pohádky „umělé“ je poměrně vzácný: našel jsem ho pouze ve *Slovníku literární teorie* – s připomínkou jmen Perraulta, Andersena, Willdea, Saint-Exupéryho a K. Čapka (Vlašín 1984: 281). Částečně je jako výchozí užíván tento termín i v práci Miroslavy Genčiové. Tam je „umělá“ pohádka vřazena pod „literární“, tedy pohádky vzniklé „na počátku 19. století [...] na základě lidové pohádky“ (Genčiová 1984: 15); v dalších kapitolách se však přechází k triádě obměněné: „lidové“, „literární“ a „autorské (umělé)“ pohádce (tamtéž: 23), „umělá“ či „autorská“ je jedním ze tří typů „literární“ pohádky (tamtéž: 26, 28). Všechny typy „literární“ pohádky jsou shrnovány (prý „nepřesně“) pod pojem „moderní“ (tamtéž: 23, 26). Odlišně termínu rozumí Oldřich Sirovátka: u něj pohádka „umělá“ vyrůstá z „folklórní“ (v poslední čtvrtině 19. století; Sirovátka 1978: 305). Z „umělé“ se podle něj

---

<sup>20</sup> Z důvodu chybějícího vysvětlení používání daného termínu.

<sup>21</sup> Ten je také uveden v jinak shodném výčtu v hesle „Pohádka“ (Mocná – Peterka 2004: 475).

<sup>22</sup> Stejně tak je titulována i Bassova *Klapzubova jedenáctka* (Mocná – Peterka 2004: 367–368). Ta v obecně důkladnějším hesle „Pohádka“ však zmíněna není (rovněž *Broučci* nejsou označeni jako novelistická pohádka; tamtéž: 477), vyvolává tedy otázku, nakolik je tento text vůbec pohádkou, byť novelistickou (tu heslo „Pohádka“ chápe jako „zdůrazňující každodenní život včetně sociální problematiky“; tamtéž: 473).

„odštěpily ještě další modalities, zejména tzv. moderní pohádka, jež se snaží uchopit pomocí pohádkové fantazie současný svět a jeho sociální a technickou skutečnost“ (tamtéž).

Milena Šubrtová v úvodní studii druhého dílu *Slovníku autorů literatury pro děti a mládež (Čeští spisovatelé)* termíny nedefinuje, užívá však nejprve pojem „umělá“ pohádka v opozici k pohádce „lidové“, poprvé (jako vrchol v 19. stol.) pro Karafiátovy *Broučky* (Šubrtová 2012: 16, 22). Zároveň však přistupuje k termínu „moderní“ pohádka (ve 20. stol. u Wolkera, Čapka ad.; tamtéž: 20, 23; srov. níže) i – v největší míře – „autorská“ pohádka (snad jako nadřazený termín – i pro „převyprávění folklorních pohádek“; tamtéž: 22, 25, 28, 30, 33, 35), přičemž místy se tyto termíny prolínají (tamtéž: 28) a jejich vzájemný vztah tedy není zcela zřejmý.<sup>23</sup>

Věra Vařejková (1998: 5) označuje pojem „umělá pohádka“ jako ekvivalentní k pojmenování „autorská“. Obdobně píše o pohádce „autorské“ Urbanová a Rosová jako o „někdy také nazývané umělé, moderní“ (Urbanová – Rosová 2005: 76), o pohádce „autorské čili umělé“ autoři *Encyklopedie literárních žánrů* (Mocná – Peterka 2004: 473) či o „autorské (umělé, moderní)“ pohádce Jana Čeňková (2006: 108).<sup>24</sup>

Připomínáme také, že za primární je termín „umělá pohádka“ považován v internetové encyklopedii *Wikipedia*. Pojmy pohádky „autorské“ a „moderní“ jsou přesměrovány právě pod pohádku „umělou“.<sup>25</sup>

## MODERNÍ POHÁDKA

Dagmar Mocná a Josef Peterka termín „moderní pohádka“ užívají jako podtyp pohádky autorské (srov. výše), a hlavně jako ekvivalent „antipohádky“ (Mocná – Peterka 2004: 474), jež se vyznačuje „konkretizací místa a času děje a humorným oddémonizováním“, začleněním „magických prvků spolu s všedními a technickými reáliemi do rámce civilizační reality“ (tamtéž). Konkrétní texty tohoto „žánrového typu“ uvádějí pak dále (tamtéž: 479).

---

<sup>23</sup> V Dorovského prvním dílu *Slovníku autorů literatury pro děti a mládež (Zahraniční spisovatelé)* se autoři užívání těchto pojmů velmi často vyhýbají. V ostatních pasážích je zjevná (a vzhledem k počtu autorů i pochopitelná) rozkolísanost – např. „autorská pohádka“, „umělá pohádka“, „moderní autorská pohádka“ (Dorovský 2007: 41–43, 166, 801).

<sup>24</sup> Ve velice malé míře tyto pojmy spojuje i Otakar Chaloupka v kapitole „Pohádky“ ze souboru *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II* (Chaloupka – Nezkusil 1976: 57; jinde termín „umělá“ nepoužívá).

<sup>25</sup> Je však také nutno dodat, že příklady této „umělé pohádky“ nejsou bez kontroverze: zahrnují např. Čapkovu *Válku s mlouky* či Dickensova *Olivera Twista*. (Umělá pohádka. In *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [online]. Naposledy upraveno 6. 10. 2017 [cit. 9. 2. 2018]. Dostupné z: <[https://cs.wikipedia.org/wiki/Um%C4%9Bl%C3%A1\\_poh%C3%A1dka](https://cs.wikipedia.org/wiki/Um%C4%9Bl%C3%A1_poh%C3%A1dka)>.)

Podobně Věra Vařejková (1998: 5) termín „moderní“ vysvětluje jednak jako ekvivalent, jednak jako bližší určení pohádky „autorské“ (totiž té, která se nevztahuje k folklorní tradici).

Oproti tomu Milena Šubrtová ve zmiňovaném slovníku chápe „moderní“ pohádku jako text rozvíjející „žánrové postupy folklorních pohádek až k polemickému transformování či převrácení typických kompozičních i motivických konstant“ (Šubrtová 2012: 23).

Ladislava Lederbuchová v *Slovníku literárních pojmů* označení „moderní“ kombinuje (a tak snad i ztotožňuje) s pojmem „autorská“ (Lederbuchová 2006: 102). „Moderní autorskou pohádku“ popisuje jako intencionálně dětskou literaturu (a proto zpravidla s dětským hrdinou), s dějem zasazeným „většinou do současnosti“. Jako její první české dílo označuje Karafiátovy *Broučky* (tamtéž).

Zcela odlišný je opět přístup Otakara Chaloupky. Ten užívá termín „moderní“ pohádka i pro texty vycházející z folklorní tradice<sup>26</sup> a pracující zároveň s novými náměty (Chaloupka 1972: 314).<sup>27</sup> Tomu podle Chaloupky odpovídají texty Kubína, Mahena, později Malířové, Wolkera a K. Čapka (tamtéž) – tedy spisovatelé, jejichž pohádky jsou ve většině studií nazvány „autorskými“. Do opozice k pohádce „moderní“ klade „klasickou“ či jinde „tradiční“ (obě charakterizuje jako „navazující na lidovou slovesnost“; tamtéž: 316 a 317). Za „rozhodující rys“ moderní pohádky pak považuje „interpretaci sociální reality“ v pohádkách (u Johna, Vančury, Poláčka; tamtéž: 316),<sup>28</sup> z toho vychází i jeden z důležitých rozdílů „moderní“ a „tradiční“ pohádky, tedy rozdíl „sémantického sdělení“ (vyplývající především z rozdílného posluchače – dospělého a dětského; tamtéž: 324). Stejnou tendenci nalezneme i v jeho pozdější práci (Chaloupka – Nezkusil 1976: 52–76) a u Genčiové (1984: 23, srov. výše).<sup>29</sup>

## SOUČASNÁ POHÁDKA

Zdeněk Karel Slabý v článku *Charakter a problémy současné pohádky* zdůrazňuje rozdíl mezi „moderními“ pohádkami a těmi, které jsou „staré pohádky v novém, třebaš umně záplatova-

---

<sup>26</sup> Jinde je při vývoji „moderní“ pohádky zmíněno „přím[é] povědomí návaznosti na pohádku klasickou“ (nikoliv však návaznosti folkloristické; Chaloupka 1972: 318; obdobně též v závěru; tamtéž: 326–327).

<sup>27</sup> „Je nesporné, že autory tzv. moderní pohádky vedle aspektů sociokulturní a literární tradice pohádky vábily i tyto možnosti, které by volaly po tom, aby pohádka dostala infúzi nových motivů a látek, s tradiční folklorní pohádkou již nespjatých nebo spjatých jen málo, nových významových poloh a nových tvárných postupů.“ (Chaloupka 1972: 314).

<sup>28</sup> Zmiňuje však i další rysy: technicistní, fantazijní, psychologizující (Chaloupka 1972: 316).

<sup>29</sup> Poměrně unikátní je použití v – neliterárněvědné – pedagogické příručce: „moderní umělé pohádky“. (Srov. DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015, s. 15.)



ném rouše“ (Slabý 1968: 639); „současná“ pohádka je tedy pro něj nadřazený termín pro „moderní“ a „současnou tradiční“ (tamtéž: 640).

V přesně opačné hierarchii potom používají (s vědomím terminologické spletnosti) přívlasktek „současná“ k zpřesnění „moderní“ pohádky Oldřich Uličný a Jan Horák (1994: 28–29). Četnější systematické užití tohoto termínu jsem však již jinde nenalezl.

## PROBLEMATIKA

Prvním úskalím, jež zřetelně vyvstává i z tohoto stručného exkursu do užívání termínů „autorská“, „umělá“, „moderní“ a „současná“ pohádka, je tedy jejich relativní neustálenost. Již z několika autorských jmen, jež byla zmíněna, také vyplývá, že tyto v těchto pojmech jsou na základě vnějšího rysu sloučeny zásadně odlišné texty.

Ještě zásadnější ovšem je, zvláště u nejfrekventovanějšího pojmu pohádky „autorské“, že vymezení je z části negativní (ve smyslu „námět nepochází z lidového zdroje“). Je tedy pro správné použití termínu potřeba znát důkladně náměty pohádek opozitních (např. „lidových“), přičemž u některých pohádek lze jen stěží získat absolutní jistotu, že pohádka není „jen“ literární adaptací. Zdrojem mezních příkladů by mohly být některé pohádky Josefa Štefana Kubína: pokud badatel námět nezná, nedokáže s jistotou určit, zda to je výsledek sběru, svérázné přetvoření slyšeného námětu či zcela vlastní text. Buď se musí spolehnout na vnější informace (příručky jsou ale zrovna v informacích o Kubínových sbírkách značně nepřesné), nebo projít co možná nejvíce zdrojů folklórních pohádek a ověřit, zda se v nich námět neobjevuje.

Je zřejmé, že toto náročné genetické dělení má svůj nezastupitelný význam. Nezdá se však, že by pro účely této práce – tedy promýšlení literární interpretace a takového středoškolského literárního vyučování, které se chce posunout od literární historie k rozumění textům – přinášelo jakkoli užitečné informace.

## 2.2 Pohádka „inovativní“

Aniž bych tedy toužil příliš rozšiřovat již nyní dost komplikovanou síť pojmů, budu v následujícím textu užívat termín „inovativní pohádka“. Tento termín by měl popisovat přímo vlastnosti pohádkového textu (nikoliv mimotextové okolnosti), a to na bázi detekce přítomnosti „inovativních“ prvků. „Inovativním“ prvkem se pak rozumí jednoduše odchylka od „zvyklostí“ (úzu „standardních“ textů), a to v některé z mnoha možných oblastí: v perspektivě vyprávění, kompozici děje, podobě prostředí, rolích postav, jazyce, vyznění textu apod.

Takové rozdělení sleduje především cíl zachytit charakter textů, nikoliv jejich vnější parametry: stejné kategorii tedy může přináležet text čistě folklorní i takový, jehož autora známe, který však folklor plně napodobuje (ty, které Slabý označuje jako „současné tradiční“; Slabý 1968: 640) – a naopak do jiné skupiny můžeme společně zařadit neobvyklý text lidového původu i text současný, vyjadřuje-li odchylky stejného druhu.

V základním použití pojem „inovativní“ pohádky sice rozliší pouze texty zcela bez přítomnosti „inovativních“ prvků („standardní“ pohádky) od textů s jejich neurčitým počtem, jeho výhoda však je možnost stupňování („slabě inovativní“, „silně inovativní“).<sup>30</sup> V podobném smyslu hovoří ostatně už Chaloupka (1972: 315) o „inovačních zása[zích] do pojetí pohádky“, jež mohou být rozdílné mírou (např. u Wolкера jsou dle Chaloupky „hlubší“ a „celistvější“ než u Malířové; tamtéž). Pohádky „inovativní“ se tedy nalézají v prostoru stupnice, na jejímž uzavřeném konci jsou texty, v nichž „inovativní“ rysy nespátřujeme, texty „standardní“. Ty musí být stanoveny dohodou, proto tvoří jasný koncový bod – naopak směrem k inovativnosti textů je stupnice potenciálně nekonečná (je tedy polopřímkou).

Ještě významnější je však možnost jednoduchého vyjádření, které oblasti se inovace v daném textu týká – tedy dělení do subkategorií podle toho, co je v textu inovováno. Tak může vzniknout neuzavřená skupina volně kombinovatelných typů, z nichž několik pro ilustraci uvádím:

- i. Inovace v oblasti vyprávění; pohádky „narativně inovativní“: způsob vyprávění – úhel pohledu vypravěče, úsek vyprávěného děje, syžet.<sup>31</sup>
- ii. Inovace v oblasti fabule; pohádky „dějově inovativní“: charakter dějových zvrátů (vč. podoby zakončení), způsobů rozvíjení děje.
- iii. Inovace v oblasti vnitřních vlastností; pohádky „žánrově inovativní“: vztah k duchovnu, psychologie postav, barevnost a kontury, propojenost prvků a další.<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Tomu se většina zmíněných pojmů – pohádka „autorská“, „umělá“, „moderní“ – poměrně zřetelně brání.

<sup>31</sup> Tato skupina může hraničit s pohádkovými apokryfy a záleží tedy na určení žánru (srov. dále).

<sup>32</sup> Viz dále oddíl „Společné rysy pohádek“, v němž je stanovena podstata žánru.

- iv. Inovace v oblasti textových rovin; pohádky „metatextově inovativní“: vrstvy vyprávění, reflexe vlastního žánru.
- v. Inovace v oblasti vyznění; pohádky „ideově inovativní“: akcentované myšlenky, konstruovaný smysl.
- vi. Inovace v oblasti rekvizit a kulis děje; pohádky „scénicky inovativní“: vzhled a charakter prostředí, předmětů, reálií.
- vii. Inovace v oblasti jednajících postav; pohádky „aktérově inovativní“: role postav v ději, vzezení postav, jejich zaměstnání, způsob jednání apod.
- viii. Inovace v oblasti jazyka; „jazykově inovativní“: vrstva jazyka, lexikum, jazykové hry.

I při tomto velkém rozšíření do skupin nižšího řádu, zůstává termín poměrně snadno představitelný a časově nerelativní (oproti „moderní“) a použitelný bez folkloristické rešerše (oproti „autorský“).

Konečně tento pojem sugeruje (právě i díky možnosti stupňování a subkategoriím) věrnější obraz vzájemného vztahu pohádkových textů. Tento model totiž nekonstruuje několik oddělených množin,<sup>33</sup> nýbrž oblak „standardních“ textů, z nichž vyrůstají do větší i menší vzdálenosti a různými směry texty „inovativní“. Protože pojmy se podílejí na tom, jak o jevech přemýšlíme,<sup>34</sup> považují tuto výhodu za zvláště podstatnou.

#### PODMÍNKY FUNGOVÁNÍ TERMÍNU A JEHO NEVÝHODY

Nehledě na zmíněné benefity, užívání termínu „inovativní pohádka“ s sebou přirozeně nese i jisté nevýhody, resp. překážky, které je potřeba překlenout. První podmínkou fungování je, že je možné více či méně přesně stanovit, mezi kterými texty vybíráme – které texty jsou chápány jako pohádkové. Vymezení pohádky pro tento účel se však samozřejmě nemůže opírat o jmenované roviny textu, které mohou být inovovány. Je tedy třeba zvolit odlišná kritéria určení společných rysů celku pohádkového žánru.

Druhou podmínkou je, že panuje relativní shoda na tom, jaké vlastnosti mají texty „standardní“ – jak vypadá základ, který může být inovován. V tom ostatně spatřuji hlavní

<sup>33</sup> Tím však nechci tvrdit, že uživatelé termínů „autorská“ či „moderní“ pohádka vidí mezi kategoriemi nepřekročitelnou hranici. Naopak na prostupnost upozorňují: Hana Šmahelová ihned po vymezení zmiňovaných typů deklaruje, že je „nelze chápat jako normativní kategorie, do nichž by se dala vtěsnat celá pohádková produkce od poloviny 19. století do současnosti“ a že pouze „naznačují [...] zásadní rozdíly mezi nejčastěji uplatňovanými postupy v pohádkové tvorbě“ – a v tomto smyslu píše i Otakar Chaloupka, že „samo rozlišení ‚klasické‘ a ‚moderní‘ pohádky představuje již určitou abstrakci, neboť ve skutečném literárním kontextu existují přechody velmi povlovné a různé artefakty tzv. moderní pohádky mají k pohádce klasické [...] vztah těsnější či volnější“ (Chaloupka 1972: 318). Sama nutnost těchto upozornění však může částečně potvrzovat domněnku, že přízvisko pohádky „autorská“ či „moderní“ zkrátka „zní“ jako kategorie absolutní a může tak zavést na myšlenkové scestí.

<sup>34</sup> Srov. např. KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: Co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál 2013, s. 120–121.

nevýhodu termínu „inovativní pohádka“: tedy v nutnosti arbitrárního vymezení vlastností oněch druhých, „standardních“ textů. Přestože předpokládám, že implicitně by čtenáři jmenovali velice podobné vlastnosti, jejich explikace patrně nemůže být založena na ničem jiném než na shodě. Oběma těmto podmínkám se budou postupně věnovat následující oddíly.

#### SPOLEČNÉ RYSY POHÁDEK

K funkčnímu používání navrženého termínu je třeba pojmenovat sdílený žánrový základ pohádky – „inovativní“ i „standardní“, „autorské“ i „lidové“... Nejprve ale krátká odbočka: otázka, zda jsou pohádky „tradiční“ a „moderní“ stále příbuzné, je při jejich četbě nabíledni a klade ji např. Otakar Chaloupka (1972: 317). Jako společný rys navrhuje přítomnost „mimo-zkušenostních, mimoracionálních faktorů“ (tamtéž) a jako základ jejich spřízněnosti stanovuje „narativnost“ (tamtéž: 318).<sup>35</sup> O několik let později tentýž autor dochází k tomu, že touto „genologicky rozhodující charakteristik[ou]“ pohádky „klasické“ a „moderní“ je „fantazijně emotivní stimulativnost“ (Chaloupka – Nezkusil 1976: 75).<sup>36</sup> Naopak ve starším článku *Několik pohádkových marginálií* stanovuje jako „snad jediné dva spojující momenty“ (a) vědomí pohádky jako žánru (ve smyslu „živého organismu“) a (b) „smysl pro vyhraněný tvar textu“, jazykovou autentičnost (Chaloupka 1968: 616–617). Ani jedna z charakteristik však není podle mého soudu dostačující v „opačném směru“, tedy při stanovování, zda by text měl být označen jako „pohádka“, či nikoliv. Sám autor o „narativnosti“ tvrdí, že „souvislosti [...] nejsou tímto faktem vyčerpány“ (Chaloupka 1972: 318). Charakteristika „fantazijně emotivní stimulativnost“ se zase od přímých vlastností textu obrací k dopadu na čtenáře – a to navíc na čtenáře konkrétního (dětského) věku. Konečně dvojice vědomí žánru a tvar se zdá být příliš mlhavá: při užší konkretizaci by vylučovala množství textů napříč pohádkovými typy, při širší by zase neodlišila žánry příbuzné.

---

<sup>35</sup> Není však zcela zřejmé, co tímto popisem míní: v poznámce pod čarou odkazuje sice na časopis *Zlatý máj* (1972, č. 10, s. 651), na uvedené straně (článku „Knihy, které mají křídla: zamyšlení nad půlstoletím sovětské dětské knihy“ od Igora Mot'jašova) „narativnost“ zmíněna není, jen jakési požadavky na literaturu pro děti: „zajímavost“, „pravdivost“, autor s „pokrokovým, humanistickým ideálem“ a „umělecké mistrovství“.

<sup>36</sup> „V zásadě lze říci, že genologicky skutečně směrodatnou charakteristikou pohádky je pouze tato její stimulativnost schopná sjednotit čtenářovy aktivity fantazijní, estetické a gnoseologické, tedy tato funkční a sémantická zaměřenost pohádky. Všechny ostatní vžité dílčí charakteristiky pohádky, ať již souvisí s její syžetovou výstavbou, motivační zásobou, výrazově tvárnými prostředky apod. jsou z tohoto zásadně genologického hlediska irelevantní.“ (Chaloupka – Nezkusil 1976: 75)

Proto považuji za vhodnější využít rysy pohádky stanovené Maxem Lüthim v práci z roku 1947 pro texty lidové (Lüthi 1974: 5 a dále).<sup>37</sup> Domnívám se, že lze přistoupit na požadavek splnění většiny z nich, aby mohl být text nazván pohádkou (i podle Lüthiho se jedná o „základ společný všem“, „co dělá pohádku pohádkou“; tamtéž: 7), ať už pohádkou jakéhokoliv z výše zmíněných typů. Tyto rysy jsou (tamtéž: 8–97):<sup>38</sup> „jednorozměrovost“ (nerozlišení přirozeného a nadpřirozeného světa), „plošnost“ (absence vnitřního života postav a lhostejnost narativu k plynutí času), „abstraktní styl“ (jasné kontury a barevnost jednotlivých – často extrémních – prvků), „izolace a univerzální propojitelnost“ (oddělenost prvků pohádky od sebe a možnost interakce kteréhokoliv z nich s jiným), „sublimace a všezahrnující charakter“ (možnost pohádky vtáhnout do sebe kterýkoliv motiv, zbavit ho všech druhotných významů).

První charakteristiku, „jednorozměrovost“ („Eindimensionalität“), Lüthi vysvětluje především na vztahu postav textu k přítomnosti nadpřirozených bytostí<sup>39</sup> a magických předmětů (tamtéž: 9). K těmto jevům totiž v pohádkách přistupuje jednající postava (právě jako „jednající“, nikoliv jako „přihlízející“ – „Staunender“; tamtéž), bez „údivu a pochybností“ (tamtéž) – to Lüthi v podstatě vysvětluje zaměřením jednající postavy na svůj cíl („nemá k tomu čas ani vlohy“; tamtéž: 10). Lüthi však nalézá prostředek, kterým pohádka dává najevo setkání s něčím odlišným, nadpřirozeným: zeměpisnou vzdálenost (tamtéž: 11).

„Plošnost“ („Flächenhaftigkeit“) v Lüthiho pojetí znamená absenci hloubky postav (chybí jim vnitřní život, vztah k minulosti a budoucnosti) i objektů (tamtéž: 13). Kromě zásadních změn (které jsou „náhlé a mechanické“ tamtéž) totiž žádné neprodělávají. Lüthi plošnost vztahuje rovněž k tomu, že speciální objekty v pohádce mívají pouze jedno (a to velmi specifické) použití (tamtéž), že postavy neprojevují navenek „fyzické či psychické utrpení“ – slzy přichází ke slovu jen jako rekvizita (tamtéž: 14) – a že „vlastnosti a názory postav se projevují jen v činech“ (tamtéž: 15).<sup>40</sup>

---

<sup>37</sup> Práce se zatím českého překladu nedočkala (většina překladů zde O. V.). V češtině o nich důkladně pojednala v první části své diplomové práce Eliška Prokopová. Zaměřuje se nejen na hlavní vlastnosti pohádky, jež budou stručněji představeny i zde, ale i na obecnější souvislosti Lüthiho vztahu k pohádkovému žánru a srovnání s jinými teoriemi (Prokopová 2016: 10–48).

<sup>38</sup> Překlad následujících termínů vychází (pro zachování jednoty) většinou ze zmiňované diplomové práce, v níž se čerpá z anglického překladu Lüthiho studie (Prokopová 2016: 8, 11).

<sup>39</sup> A to jak zjevně nadpřirozeným (jako čarodějnicím, vílám, obrům, kouzelníkům apod.), tak zvířatům nadaným třeba mluvou či jednáním jevům přírodním (Lüthi 1974: 11).

<sup>40</sup> Pohádkovým postavám dle Lüthiho chybí i zakotvení v prostředí, zázemí (Lüthi 1974: 17–19).

„Abstraktní styl“ („Abstrakter Stil“), díky němuž text získává „jas a jistotu“ (tamtéž: 36), vysvětluje Lüthi tím, že pohádka vytváří svůj svět „vlastního rázu“, v nichž má „každá figura ostré rysy a ryzí barvy“ (tamtéž: 25), u objektů je podobně důležitá tvrdost: s atributy (zpravidla vzácných či ušlechtilých) kovů, nerostů či skla se objevují nejen města a zámky, ale také lesy, koně aj. – zlaté šaty, vlasy, peří (tamtéž: 27–28). Lüthi tyto vlastnosti jasného vykreslení vztahuje i k dějům pohádek, jež se často odehrávají na dlouhých a geometricky pravidelných vzdálenostech (tamtéž: 29), což ústí až do „strnulých vzorců“ (tamtéž: 33). Konečně k „abstraktnímu stylu“ patří i práce s extrémami a krajními kontrasty (tamtéž: 34–35).

Úzce s již vysvětlenými vlastnostmi – chybějícím rozlišením vezdejšího a „jiného“ světa a prvky bez hloubky s jasnými konturami – souvisí „izolace a univerzální propojitelnost“ („Isolation und Allverbundenheit“) jednotlivých součástí: jejich ploché znázornění dle Lüthiho dokonce „znamená“ znázornění izolované (tamtéž: 37). Izolaci demonstruje Lüthi mj. na pohádkových postavách: ty nepatří do „rodiny, národu či jiného druhu společenství“, s ostatními postavami (dětmi, sourozenci, rodiči) jsou vytvářeny vztahy jen na základě požadavků děje či principu kontrastu (tamtéž), „nevytváří jen prostředí“, kolorit (tamtéž: 38). Pro Lüthiho je podstatná izolace „vnitřní“, nikoliv „vnější“ – ta může být narušena např. propojováním epizod doslovnými citacemi týchž frází, přesto každá epizoda v pohádkách „stojí sama o sobě“ (tamtéž: 48–49). K viditelné izolaci pak připojuje i „neviditelnou univerzální propojitelnost“, „harmonickou souhru“ (tamtéž: 49).<sup>41</sup> Izolované prvky, jež se mohou kdykoliv provázat, otevírají i otázku, zda vývoj děje může být náhodný: pohádka však je čistě zákonitá (tamtéž: 51–52).

Poslední vlastnost, „sublimace a všezahrnující charakter“ („Sublimation und Welthaltigkeit“), vyjadřuje schopnost pohádky vtáhnout do sebe nejrůznější skutečnosti: od mezilidských vztahů, přes magické rituály či sexualitu, až k „profánním motivům“, zločinům a utrpení (tamtéž: 63, 63–65, 65–66, 67).<sup>42</sup> Pohádka tak v sobě „zahrnuje celý svět“ (tamtéž: 69, 72), resp. ho v sobě „odráží“ (tamtéž: 75).

Tyto rysy ve své diplomové práci aplikuje produktivně Eliška Prokopová (2016: 43–48) i na pohádky „autorské“: tedy na texty, jež popisuje pomocí jejich inovací (v jejím názvosloví se jedná o inovace pohádky „klasické“ v pohádce „autorské“). Lüthim stanovené rysy se však

---

<sup>41</sup> Pozoruhodnou ilustrací zde jsou kouzelné dary: Lüthi ukazuje, že jejich vzezření běžných objektů je dokladem izolace, kdežto jejich potenciál propojuje hrdinu s „tkání celého světa“ (Lüthi 1974: 55).

<sup>42</sup> Pohádka sublimuje i nejrůznější lidské typy (Lüthi 1974: 72), přestože, jak se upozorňuje dříve, samy postavy pohádek nejsou „typy“, ale spíše „figury“ (pouze nositelé děje; tamtéž: 68).

podle Prokopové na pohádky „autorské“ nevztahují „ve stejném rozsahu a se stejnou naléhavostí“ (tamtéž: 43): „autorská“ pohádka s nimi pracuje a překračuje je (zvláště co se týče plošnosti, psychologie postav; tamtéž: 44, 45–46), nikoliv však popírá (tamtéž: 44). Zvláštní důraz pak autorka klade na jeden typ inovace pohádek: sebereflexi, vznik „metapohádky“ (tamtéž). Za pomoci právě takového textu (Byattové *Příběh nejstarší princezny*) dokazuje funkčnost použití Lüthiho teorie i na pohádky „autorské“ (tamtéž: 46–48).

Tato podnětná kapitola Elišky Prokopové o „autorské“ pohádce umožňuje vztáhnout mnohé závěry i na pohádku vymezenou jako „inovativní“. Neshodné by bylo snad jen tvrzení, že „[a]utorská pohádka [...] musí najít balanc mezi porušením a akceptováním formy lidové pohádky, aby nedošlo k transformaci na žánr zcela jiný“ (tamtéž: 48). To totiž v modalitě nutnosti naznačuje, že by „autorská“ – či „inovativní“ – pohádka ke svému vzniku potřebovala porušit některé z Lüthiho pohádkových vlastností. Domnívám se, že „inovativní“ může být pohádkový text na leckterých úrovních i při relativně úplném zachování žánrových charakteristik – a že nelze inovaci jako takovou ztotožňovat s potenciální inovací žánru.

Max Lüthi svou studii zakončuje kapitolou „Funkce a smysl pohádek“. Vyslovuje v ní přesvědčení, že co je „v realitě těžké a složité“, to pohádka vyjadřuje průzračně (Lüthi 1974: 79). Všechny Lüthiho charakteristiky tak směřují k charakteru snu (doslova „snového pohledu na svět“; tamtéž), tedy k textu se symbolickou platností. Ostatně i Marie-Louise von Franzová v celé své práci pohádku a sen připodobňuje (Franzová 2011), v „Dodatku“ navíc zmiňuje některé teoretiky přesvědčené o původu pohádky ze snů (L. Laistner, K. von der Steinen, G. Jakob; tamtéž: 170–171). Také Erich Fromm ve své práci o „symbolickém jazyku“ *Mýtus, sen a rituál* parafrázuje Freuda a říká, že „sny se v podstatě neliší od mýtů a pohádek a že – rozumíme-li jazyku snů – lze rozumět i mýtům a pohádkám (Fromm 1999: 16). Domnívám se, že abychom mohli hovořit o „pohádce“, musíme alespoň z podstatné části právě tyto charakteristiky či snový princip v textu nalézt.<sup>43</sup>

#### PODOBA „STANDARDNÍCH“ TEXTŮ

Zmíněnou a zjevnou překážku užívání termínu „inovativní pohádka“, která spočívá v nutnosti shody na vlastnostech „standardních“ textů, se pokusím překonat v následujícím oddílu, a to návrhem několika takových charakteristik. Vycházet přitom budu z jmenovaných oblastí inovace (vyjma vnitřních vlastností – žánru, jež byl stanoven v předchozím oddílu). Při

---

<sup>43</sup> To je také ostatně důvod, proč být obezřetný při nazývání filmových děl „pohádkami“: ve většině případů totiž nutnou konkretizací právě tyto vlastnosti mizí.

možném budoucím pojmenování nové oblasti inovace bude muset být vždy zároveň i transparentně stanoveno, co se předpokládá jako nepříznaková podoba.

Během konkretizace daných oblastí zmíním vždy i několik příkladů textů nikoliv „standardních“, nýbrž právě „inovativních“ v té dané oblasti. Jsem přesvědčen, že vlastnosti, jež mají být pokládány za výchozí a samozřejmé, se lépe vyjeví právě při porušení.

Kvůli objemu tohoto tématu spočine při popisu „standardních“ textů pozornost této práce převážně na pohádkách evropského původu. Rozhodně to neznamena, že bych považoval rysy pohádek jiných kultur za „inovativní“. „Inovativním“ rysem by ale mohlo být označeno vzájemné funkční promísení prvků pohádek různých kultur.<sup>44</sup>

Vyprávění: Syžet „standardních“ pohádek se odvíjí chronologicky, lineárně, bez zásadních regresí či digresí, a to typicky od „škůdcovství [...] nebo nedostatku“ k „funkc[ím], jichž bylo užito jako rozuzlení“, např. svatbě (Propp 1999: 81), tedy k situaci, po níž nemůže pohádka pokračovat (jako je např. i ona zmíněná svatba, která narušuje izolovanost prvků; Lüthi 1974: 53). Vypravěč zůstává do děje nezapojen, může se však projevovat i jako výrazný subjekt. Za „inovativní“ v těchto směrech lze považovat např. texty „Hloupý Honza“ či „Drak“ Květy Legátové z knihy *Mušle a jiné odposlechy* (rozvíjí pozici titulního hrdiny potom, co získal královský trůn, resp. pohled na pohádkový děj z pozice draka) či mnohé pohádky ze sbírky *Divoká labuť a jiné příběhy* Michaela Cunninghama – titulní „Divoká labuť“ navazuje na pohádkový příběh po jeho konci, „Mužiček“ představuje známý syžet z pohledu záporné postavy.<sup>45</sup>

Fabule: Jednotlivé dějové prvky charakteristické pro „standardní“ texty lze vymezit opět pomocí rozsáhlého materiálu Proppovy studie – jako funkce jednajících osob včetně jednotlivých „forem“ (např. „jeden ze členů rodiny opouští domov“, „Škůdce rozkazuje něco hodit do moře“; Propp 1999: 31–59). Jak je i z tohoto Proppova soupisu zřejmé, zakončení „standardních“ textů je pro hlavní postavy více méně pozitivním východiskem. Za „inovativní“ můžeme tedy pokládat netradiční děje, např. nečinnost hlavního hrdiny pohádky „Hvězdičky“ ze sbírky *Nová kytká pohádek* Josefa Štefana Kubína, či naprosto negativní zakončení

---

<sup>44</sup> Naopak v případě převyprávění pohádek jedné kultury pro čtenáře jiného okruhu bych doporučoval vztahovat jeho vlastnosti k oběma možnostem zároveň: tedy ani např. původní děje a rekvizity, ani např. přizpůsobený styl vyprávění za „inovativní“ nepovažovat.

<sup>45</sup> Obojí – vypravěče v první osobě i pohled ex post – spojuje i text Červená slepička vypráví Margaret Atwoodové ze sbírky *Dobré kosti*.



v pohádce „V království dne a noci“ z *Pohádek jako kvítí* téhož autora (příp. ve slavné Andersenově pohádce „Děvčátko se sirkami“).

Textové roviny: V „standardních“ textech neočekáváme výrazné zapojení více rovin ani sebereflexi žánru pohádky postavami či vypravěčem (ve smyslu „co se ode mne očekává, jsem-li v pohádce“). „inovativní“ v tomto smyslu je množství dříve i dále zmíněných textů: Atwoodové Červená slepička vypráví („Vím, co se v té pohádce říká, co jsem jim měla odpovědět: [...]“; Atwoodová 2005: 13), Mrozkova Červená Karkulka („Takovou pohádku mohl napsat jen grafoman se zaneřádnou fantazií!“; Mrožek 2009: 32), Legátové Ježibaba (zde se vynalézavě zexplicitňuje univerzální platnost pohádky, její opakované vyprávění; Legátová 2005: 125–126).

Vyznění: Charakter „standardních“ textů v oblasti jejich vyznění je velice komplikované ohraničit. Pohádky totiž zdaleka nemusí mít moralizující tendence (Prokopová 2016: 42–43). Nezbyvá patrně než negativně vymezit, že „standardní“ texty budou těžko (byť nepřímo) odkazovat na myšlenky moderních a postmoderních filosofických či společenských tendencí. Za „inovativní“ tedy může být považováno např. odsuzující zobrazení fašistických postojů v textech Dolfa rváč či Pohádka o poblázněném talíři ze *Vzdoropohádek* Jaroslava Havlíčka<sup>46</sup> či až existenciální poloha v krátkém humorném textu Červená Karkulka od Sławomira Mrožka.<sup>47</sup>

Rekvizity a kulisy: V oblasti předmětů a prostředí pohádkových textů považují za odpovídající „standardním“ ty, jež odpovídají realitám evropského středověku či novověku. Tato oblast se zdá být velmi otevřená inovacím, textů je tedy velké množství – Čapkovy (Velká policejní pohádka či Pohádka pošťácká ze sbírky *Devatero pohádek*), Mikulkovy (např. *O jelenovi s kulometem* aj.), Fischerové (*Co mi vyprávěla Dlouhá chvíle*), Cinybulkovy (*Pohádky z Prahy*), Werichovy (Král měl tři syny z *Fimfára*) a mnohé další.

Jednající postavy: I bytosti jednající v „standardních“ pohádkách by měly odpovídat období určenému v předchozím bodě. Kromě lidských postav jsou bezpříznakové i nejrůznější nadpřirozené, též personifikovaná zvířata, rostliny, přírodní jevy. V určování se lze snad opřít i o psychologické pohledy na pohádku, v níž jsou některé postavy označeny jako typic-

---

<sup>46</sup> Srov. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Duše v kleci: K 120. výročí narození prozaika Jaroslava Havlíčka. In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2016, 67 (1), s. 11.

<sup>47</sup> Ještě podstatně odlišné příklady uvádí jako „pohádk[y] ideově aktualizovan[é]“ Genčiová (1984: 27) – texty vznikající v zemích tzv. východního bloku.

ké.<sup>48</sup> K rolím těchto postav v tomto rozsahu postačí odkázat na dějovou složku. Mezi „inovativními“ pohádkami by bylo možné jmenovat (výmluvné jsou totiž již samotné tituly) např. Wolkerovy texty *O milionáři, který ukradl slunce*, *O kominíkovi*, *Pohádka o listonošovi* či specificky obměněnou pozici „standardních“ pohádkových postav v krátkém příběhu *Princ & princ* Haanové a Nijlandové.

Jazyk: Bezpříznakový jazyk pohádek je spisovná či nářeční čeština. Slovní zásobu je třeba opět vymezit spíše negativně: vyhýbá se odborným termínům, ve velké míře (patrně ne však absolutně) vulgarismům. Vlastní jména jsou používána velice střízlivě (typické je pojmenování spíše funkční – královna, princezna aj.). „standardní“ texty také nebudou klást velký důraz na jazykové hříčky. Za „inovativní“ tak lze označit třeba pohádky Daisy Mrázkové (např. *Auto z pralesa*) či některé texty z Niklových *Lingvistických pohádek* (v mnoha případech se ale žánrově nejedná o pohádky),<sup>49</sup> v oblasti vlastních jmen je pozoruhodná např. *Pohádka vodnická* z Čapkova *Devatera pohádek*.<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> S touto pomůckou můžeme k bazálním textům zařadit např. postavu krále jako typické znázornění „bytostného Já“ (Franzová 2015: 41–43), Baby Jagy jako „Velké matky“ (Bly – Woodmanová 2002: 45–46) či vlka jako „nenáviděného muže“ (Fromm 1999: 200).

<sup>49</sup> K dalším příkladům jazykově „inovativních“ textů srov. Uličný – Horák 1994: 28–64.

<sup>50</sup> Mnohé příklady „inovativní“ práce s vlastními jmény v pohádkách viz PASTYŘÍK, Svatopluk. *Vlastní jména v literatuře a škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 112 s.

## 2.3 Ukázka klasifikace pohádkových textů

V závěrečné části této kapitoly chci demonstrovat práci s navrženým termínem „inovativní“ pohádky. K tomu využiji především texty v některém směru typické či naopak z nějakého důvodu problematické. Na prvním místě vždy navrhuji určení, zda je možné dle vymezených kritérií pokládat text za pohádku, pak se pokusím postihnout jeho vztah k pohádkám „standardním“. Samotným případným pojmem „pohádka“ v titulu děl, pro určení žánru irelevantním,<sup>51</sup> se nebudu řídit ani ho nebudu dále nijak komentovat.

### K. ŠIKTANC: O KRÁLI JASNOZŘIVÉM A SLEPCI PŘEVOZNIKU (KRÁLOVSKÉ POHÁDKY)

První text je dokladem, jak může pohádka být „inovativní“ s nesporným naplněním všech žánrových charakteristik, navíc bez změn ve viditelných rekvizitách.

Nejprve k žánrovým charakteristikám: text je totiž naplňuje ve své jednorozměrovosti (samozřejmost hovořícího a cítícího živlu), plošnosti (postavy jsou jasně vyprofilované a bez zřetelného vnitřního života), barvách a materiálech (v metaforách, „obnažený meč, zlatý a blyskotný, takže to vypadalo v čirém povětří, jak by si nesl nabodnuté slunce“, i zvukově: „Zvonily zvony, až se třásl vzduch.“; Šiktanc 1994: 75), extrémech (král proti slepému starci, dítěti), ignorování pojmenování postav (jen král je obdařen epitetem Jasnozřivý),<sup>52</sup> izolaci prvků (zbraní, všeho, co pohlcuje řeka) a sublimaci různých lidských typů (i díky stafáži davu poddaných a vojska). Snad jen větší popisnost na předělech scén mírně vybočuje z plošnosti.

Jak bylo již řečeno, tato pohádka není nijak „inovativní“ v zobrazených předmětech, prostředí, postavách ani dějích. Dokonce i vypravěčská a metatextová rovina zůstávají věrně „standardním“ textům. Přesto je pohádka *O králi Jasnozřivém a slepci převozníku* „inovativní“ výrazně, troufám si tvrdit, že na první pohled. První inovovaná oblast je jazyková – autor používá rytmičtější prózu (např. v replikách, zvláště delších starcových; tamtéž 77, 80).<sup>53</sup> Neméně podstatná je však inovace ideová: pacifismus, k němuž vede u mocného krále

---

<sup>51</sup> Jednak je absurdní se domnívat, že by se autor řídil touž klasifikací pohádky, termín však může být užit i satiricky či v přeneseném významu (*Německo – Zimní pohádka, Pohádka máje, Pohádky krve, Pohádky z naší vesnice*; Mocná – Peterka 2004: 478).

<sup>52</sup> S královským epitetem Šiktanc pracuje tvořivě (od charakterizace po ironii) v mnoha *Královských pohádkách*: „Snad proto říkali mu Držgrešlička Prvý. / Ač skoupý nebyl. Ani neokrádal lid. Jen nikdy nikomu nedal nic zadarmo – kočí i komorné by mi to dosvědčili...“ (Šiktanc 1994: 41), „Jen Řehoř král prý – místo Vlídny – zván je teď Osvícený. Král Řehoř Osvícený teď mu říkájí. / Jakže? Či padne mu tahleta přezdívka? / Ach ano. Proč by ne? / Tak asi jak ta první.“ (tamtéž: 74), dále král Orlík (jemuž „v dravosti a smělé hře stačil [...] jenom na nebesích orel“; tamtéž: 7) či král Kamenné srdce.

<sup>53</sup> Srov. Vařejková 1998: 14; Mocná – Peterka 2004: 370, 480.

cesta přes dětskou oběť a vlastní všední a namáhavou práci, země, která vzkvétá nejen bez války, ale také bez vlády krále.

K podobným závěrům o Šiktancových pohádkách došel i Miroslav Chocholatý: „V textech se objevuje mnoho prvků tradiční lidové pohádky, což však neoslabuje jejich originalitu a původnost.“ (in Šubrtová 2011: 207). Text je proto relativně zřejmým příkladem selhávání (či alespoň zásadní nepřesnosti) jiných vymezení „autorské“, „moderní“ či „inovované“ pohádky než pomocí souboru nezávisle inovovatelných prvků.

#### M. MACOUREK: TABULE, MODRÁ JAKO NEBE (JAKUB A DVĚ STĚ DĚDEČKŮ)

I text Miloše Macourka je poměrně jednoznačně pohádkový. Zvláště patrné (pro autora to je ostatně rysem typickým) to je na absenci údivu při setkání s nereálným (lidé se pohoršují, když vidí všechny smazané bytosti, jež hlavní hrdina vyvede ze školní tabule, ale nežasnou). V této konkrétní pohádce je navíc zjevný i abstraktní styl – černá (znázorňující tmu), jasná modrá v opozici, vyřezávání oblohy nožem podle pravítka (ostré rysy) – a izolace (cokoliv může být nakresleno a smazáno).

Nejvýraznější inovace v tomto textu je v oblasti prostředí (škola a její okolí, navíc i prostor „v tabuli“), slabší inovace jsou pak i na úrovni postav (škůdce je pouze nevědomý a má nepříliš typické zaměstnání – učitelka,<sup>54</sup> ostatní důležité postavy, hrdina, dědeček vědoucí všechno na světě a hrdinův pomocník, nijak výrazně nevybočují) a děje (navenek v míře, v níž to implikují již změny prostředí a postav; děje však nejsou nijak inovovány v principu).

Slabě „inovativní“ je text i na úrovni jazykové (konkrétně syntaktické), v souřadném hromadění vět rozvíjejících děj a interpunkční nerozlišování přímé řeči, která se tak prolíná s pásmem vypravěče.<sup>55</sup> Poslední inovaci bychom snad našli v rovině ideové: pohádka jako by sublinovala téma individualizace a svobodného přístupu ke vzdělání, které však zároveň nevyklučuje výuku kolektivní – což je téma jistě aktuální a „standardním“ vlastnostem se vzpírající.

---

<sup>54</sup> Myšleno nepříliš typické pro období vymezené jako výchozí pro bazální texty, středověk a novověk, v jejichž průběhu jsou ve školství početně více zastoupeni muži. Ostatně ani učitel však z jakéhosi důvodu není postavou, jež bych pocítoval jako „standardní“ (srov. Učitelství pomocník; Legátová 2007: 47–53).

<sup>55</sup> Tyto rysy popsal důkladněji v již citované studii Jan Horák (Uličný – Horák 1994: 62–63).

## J. HAUSSMANN: POHÁDKA O HONZOVI (ZPĚVY HANLIVÉ)

Pohádka o Honzovi, označená jako parodie Marka Twaina, je ukázkou velice krátkého textu, jehož rozbor si musí poradit s tím, že ne všechny rysy v něm jsou potvrditelné či vyvratitelné. Přesto považuji za možné text označit jako pohádku.

Lüthiho rysy totiž lze sice těžko jednoznačně doložit, v podstatě je ale nic výrazně nevyvrací. Jednorozměrovost je naplněna zcela (díky účelově pragmatickému ději), další rysy relativně též: plošnost (absolutně bez objasnění motivace jednání patologické hlavní postavy a bez popisů, čirý děj), izolace a univerzální propojitelnost (náhodná setkání) a sublimace a všezahrnující charakter (téma násilí a bezohlednosti). Jen abstraktní styl není v ničem zvláště pozorovatelný (ale zároveň také nedochází k výraznému rozostření).

Jestliže tedy je text skutečně pohádkou, je potom „inovativní“ téměř ve všech naznačených ohledech. Inovace dějové složky (vyvraždění vlastní rodiny, prodej mrtvol jakožto umělého hnojiva, udávání nevinných ad.) je zřetelná snad na první pohled – a i meta-textová inovace se projeví hned na začátku, kdy je ihned popřen očekávaný pohádkový úvod<sup>56</sup> (podobná technika se pak navíc uplatňuje i při setkání s chromým žebrákem, psem či při příchodu do města). Ani jazykové inovace nejsou náhodné: kromě vět jako „Policie zatím pátrala po vrahovi dle některých zpráv zimničně, dle jiných horečně.“; „Na sklonku svého života zemřel.“ (Hausmann 1919: 20, 21) i názvy některých Honzových povolání (viz dále). Ideová inovace je v takto krátkém textu těžko postižitelná, zdá se však být především výsměchem moderní společnosti, takže z hlediska postav lze dokonce hovořit o inovaci stupňované, a to až ad absurdum ke konci, v němž se Honza stává postupně „bankéřem, velkoobchodníkem, cídičem stok, předsedou zábavního výboru volného sdružení tamních epileptiků, topičem, idealistou, autoapačem“ apod (tamtéž: 21). Scénické inovace jsou oproti tomu výrazné velice málo (odměna „10.000 dolarů“, Honza jako „novokantista“; tamtéž). Snad jen z hlediska vyprávění je text věrný „standardním“ textům.

Domnívám se, že tato pohádka dosvědčuje, že ani mnohé inovace na malém prostoru nemusí text oddálit od samotného žánru.

---

<sup>56</sup> „Byl jednou jeden Honza. A ten nebyl nikterak hloupý, a neměl dvou starších bratří, kteří by se mu smáli, že ještě nebyl ve světě a on si to nevzal k srdci a nepřišel jednoho dne k matce a neřekl jí: „Mámo svažte mi uzlíček a já půjdu do světa.“ / Naopak, bylo to takhle: [...]“ (Hausmann 1919: 52)

## A. S. BYATTOVÁ: PŘÍBĚH NEJSTARŠÍ PRINCEZNY

Příběh nejstarší princezny se stává opěrným textem, na němž práce Elišky Prokopové pronikavě ukazuje vztah Lüthim vymezených pohádkových rysů k pohádce „autorské“ (Prokopová 2016: 44–48). Pokusím se bez nadměrného opakování jejích závěrů zasadit text Antonie Susan Byattové do navrženého pojmosloví „inovativní“ pohádky.

Žánrovou příslušnost tohoto textu k pohádce již dostatečně dokázala Prokopová, byť upozorňuje na velké prohloubení plošnosti zobrazením vnitřního života princezny (tamtéž: 46) a na – dle mého soudu mírnější – narušení abstraktního stylu (odstíny barev, popisnější pasáže; tamtéž: 47).

Vzhledem k zdůrazňování, že žádný pohádkový text nemusí dodržet tyto charakteristiky dokonale (Lüthi 1974: 7), musíme rozdíl mezi „standardními“ a „inovovanými“ texty hledat (také) jinde. Nejen o žánrové inovaci, ale i o nesmírně zajímavé inovaci metatextové (uvědomění bytí v příběhu, léčba příběhem, vyjádření o pravdivostní hodnotě příběhů ad.) přitom už důkladně pojednala zmiňovaná práce.

Inovace, jež doplním, je jistě na prvním místě ideová: v textu se tematizuje nejen (ještě poměrně obligátní) potýkání s předurčeností a osudem, ale především představa místa příběhů jako něčeho živelného (chýše ze zvířat, očí). Prokopová (2016: 47–48) si všímá i okrajové společenské kritiky.

Velice intenzivní (a na první pohled ne zcela zřetelná) inovace je zde i v oblasti postav: charakter zvířat (zvláště štíra) je problematický a nezvyklý, stejně jako jejich výběr (štír, ropucha, šváb). Avšak především se zde pracuje s rolami: role nejstarší princezny je samotným tématem pohádky – je třeba si však všimnout i mužských postav, jež jsou zavrženy, zatímco se nejstarší princezna noří do přírody.

Byattové Příběh nejstarší princezny by tedy mohl sloužit jako doklad, že při vymezení „inovativní“ pohádky si nelze vystačit s popisem inovace žánru samotného.

## A. DE SAINT-EXUPÉRY: MALÝ PRINC

U tohoto díla nebude zásadní otázka, v jakých oblastech je „inovativní“, ale zda vůbec je patřičné ho řadit mezi pohádky, jak bývá zcela běžně pojímán.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Mj. v: *Encyklopedie literárních žánrů* (Mocná – Peterka 2004: 475), *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I.* (Dorovský 2007: 686); ČERVENKA, Jan. K vývoji autorské pohádky ve světě 2. In *Zlatý máj: kritická revue umělecké tvorby pro mládež*. Praha: Svaz československých spisovatelů, 1972, 16 (10), s. 698. Tuto tendenci – a to považuji za nejpodstatnější – potvrzuje i anketa mezi středoškolskými češtináři (srov. část Anketa „Pohádka na střední škole“ v oddílu 1.3 „Současné zapojení pohádky do středoškolské výuky“).

Nutno říci, že próza skutečně některé pohádkové rysy naplňuje: výrazná je v tomto ohledu jednorozměrovost, v níž se opravdu svět Země, vesmíru (ba i vypravěčových kreseb) důsledně propojuje v jeden. I schopnost sublimace je v *Malém princovi* přesvědčivá (text do sebe vtahuje témata jako touha po moci, po bohatství po lásce ad.).

Naopak zcela nepohádkový je text v požadavku plošnosti. Psychologizace a reflexe duševních pochodů prostupuje snad všemi epizodami, na počátku je dokonce zachyceno dětství jedné z postav – vypravěče. Ten setkání s titulní postavou reflektuje, zdaleka k němu nepřistupuje s jistotou pohádkových postav. Figury z cesty Malého prince po jednotlivých planetách, jež znázorňují konkrétní lidské typy, se pohádkovému textu ale blíží jistě více než části jiné.

Ani abstraktním stylem *Malý princ* nijak výrazně neoplývá: kontury (a to je jistě podpořeno i autorskými ilustracemi, jež jsou výslovně součástí textu) se zdají být jakoby v pouštním oparu, barvy se objevují jen v poměrně malé míře (významné jsou snad pouze odstíny žluté – žlutý had, zlatě žlutý šátek, zlaté vlasy a obilí; okrajově se objevuje červená – tlustý červený pán, lampářův červený šátek, dům z červených cihel), barevnost ilustrací je pak téměř bezvýhradně pastelová či šedá.

Nejsložitější je však otázka izolace prvků: na první pohled jsou totiž jednotlivé součásti textu (růže, had, beránek atd.) poměrně jasně oddělené, celý text se ovšem stále vrací právě k otázkám vztahu. Na nich se vyjevuje, že prvky rozhodně nejsou izolované v tom smyslu, že se mohou potenciálně svázat s kterýmkoliv jiným: růže či liška jsou ve výlučném vztahu k Malému princovi, beránek je hmatatelným poutem vypravěče a Malého prince atd.

Z těchto důvodů bych se přikláněl k názoru *Malého prince* mezi pohádky neřadit. Pro úplnost však dodávám, že kdyby text byl za pohádku považován, byl by „inovativní“ v mnoha rysech: ve vyprávění (výrazná postava vypravěče), scéně (prostředí pouště, letadlo), postavách (pilot, pijan, lampář...), dějích (dobrovolná fyzická smrt Malého prince...) a dalších.

S nadsázkou by se však dalo říci, že pokud pohádka mít charakter snu, *Malý princ* je spíše halucinací: zobrazením něčeho neskutečného, ale při plném vědomí.

## 2.4 Primární literatura

- ANDERSEN, Hans Christian. *Pohádky a povídky*. Překlad Oldřich Liška a Jan Rak. Praha: Albatros, 2003. 312 s.
- ATWOODOVÁ, Margaret. Červená slepička vypráví. In *Dobré kosti*. Překlad Viktor Janiš a Miroslav Jindra. Praha: BB art, 2005, s. 11–14.
- BYATTOVÁ, Antonia Susan. Příběh nejstarší princezny. In Datlowová – Windlingová (eds.), *To nejlepší z hororu a fantasy IV*. Překlad Robert Lízler. 1997, s. 123–141.
- CINYBULK, Vojtěch. *Pohádky z Prahy*. Písek: Praam, 2002. 203 s.
- CUNNINGHAM, Michael. *Divoká labuť a jiné příběhy*. Překlad Veronika Volhejnová. Praha: Baronet, 2016. 137 s.
- ČAPEK, Karel – ČAPEK, Josef. *Devatero pohádek: a ještě jedna od Josefa Čapka jako přivažek*. Praha: Triáda, 2013. 213 s.
- FISCHEROVÁ, Viola. *Co vyprávěla Dlouhá chvíle*. Praha: Meander, 2005. 89 s.
- HAANOVÁ, Linda de – NIJLANDOVÁ, Stern. *Princ & princ*. Praha: Meander, 2013. 32 s.
- HAUSSMANN, Jiří. Pohádka o Honzovi: Mark Twain. In *Zpěvy hanlivé: sarkasmy a karikatury*. Praha: Nakladatel Grosman a Svoboda, 1919, s. 52–53.
- HAVLÍČEK, Jaroslav. *Vzdoropohádky* [e-kniha, „zdigitalizovaná část vydání z roku 1968“]. Jilemnice: Krkonošské muzeum, 2015. Dostupné z: <<http://www.jaroslavhavlicek.cz/dilo/vzdoropohadky>>.
- KUBÍN, Josef Štefan. Hvězdičky. In *Nová kytka pohádek*. Praha: Českomoravské podniky tiskařské a vydavatelské, 1928, s. 111–117.
- KUBÍN, Josef Štefan. V království dne a noci. In *Pohádek jako kvítí*. Praha: Českomoravské podniky tiskařské a vydavatelské, 1930 (správně 1929), s. 5–11.
- LEGÁTOVÁ, Květa. *Mušle a jiné odposlechy*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2007.
- MIKULKA, Alois. *O jelenovi s kulometem a jiné trampské zkazky: pro trampy, zlatokopy, stopaře, cestovatele a milovníky táboráků*. Brno: Barrister & Principal, 1996. 110 s.
- MRÁZKOVÁ, Daisy. *Auto z pralesa*. Ústí nad Orlicí: Grantis, 2002. 77 s.
- MROŽEK, Sławomir. Červená Karkulka. In *Kohout, Lišák a já*. Překlad Helena Stachová. Praha: Agite/Fra, 2009, s. 32–33.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ*. Překlad Zdeňka Stavinohová. Praha: Albatros, 1977. 102 s.
- ŠIKTANC, Karel. *Královské pohádky*. Praha: Albatros, 1994. 181 s.



WERICH, Jan. *Fimfárum*. Praha: Československý spisovatel, 1960. 142 s.

WOLKER, Jiří. Pohádky. In *Próza a divadelní hry*. Praha: SNKLHU, 1954, s. 83–124.

## 2.5 Sekundární literatura

BLY, Robert – WOODMANOVÁ, Marion. *Král Panna: O smíření mužského a ženského pohlaví*. Překlad Ondřej Fafejta a Kateřina Cardová. Praha: Argo, 2002. 189 s.

ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. 171 s.

DOROVSKÝ, Ivan a kol. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež. I., Zahraniční spisovatelé*. Praha: Libri, 2007. 847 s.

FRANZOVÁ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Překlad Kristina a Jan Černí. Praha: Portál, 2015, 4. vydání. 182 s.

FROMM, Erich. *Mýtus, sen a rituál a jejich zapomenutý jazyk*. Překlad Jan Lusk. Praha: Aurora, 1999. 223 s.

GENČIOVÁ, Miroslava. *Literatura pro děti a mládež: (ve srovnávacím žánrovém pohledu)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 245 s.

CHALOUPKA, Otakar – NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II*. Praha: Albatros, 1976. 128 s.

CHALOUPKA, Otakar. K některým souvislostem klasické a tzv. moderní české pohádky. In *Česká literatura*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1972, **20** (4), s. 311–327. Dostupné z: <<http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=CesLit/20.1972/4>>.

CHALOUPKA, Otakar. Několik pohádkových marginálií. In *Zlatý máj*. Praha: Svaz československých spisovatelů, 1968, **12** (10), s. 614–621.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Slovník literárních pojmů: aneb co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus, 2006. 159 s.

LÜTHI, Max. *Das euroäische Volksmärchen: Form und Wesen*. 4., doplněné vydání. München: Francke Verlag, 1974. 144 s.

MOCNÁ, Dagmar – PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. 699 s.

NOVÁKOVÁ, Luisa. *Proměny české pohádky: (k historii žánru ve čtyřicátých letech dvacátého století)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 196 s. Dostupné z: <<https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/103629>>.

PROKOPOVÁ, Eliška. *Technika morbidního v pohádkách*. Praha: 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

- PROPP, Vladimír Jakovlevič. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Překlad Miroslav Červenka, Marcela Pittermannová a Hana Šmahelová. Jinočany: H&H, 1999. 362 s.
- SIROVÁTKA, Oldřich. Nad českými lidovými pohádkami. In *Plný pytel pohádek: české pohádky*. Praha: Albatros, 1978, s. 299–304.
- SLABÝ, Zdeněk Karel. Charakter a problémy současné pohádky. In *Zlatý máj*. Praha: Svaz československých spisovatelů, 1968, **12** (10), s. 639–642.
- ŠMAHELOVÁ, Hana. *Návraty a proměny: literární adaptace lidových pohádek*. Praha: Albatros, 1989. 232 s.
- ŠUBRTOVÁ, Milena a kol. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež 1990–2010*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 327 s.
- ŠUBRTOVÁ, Milena a kol. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež. II., Čeští spisovatelé*. Praha: Libri, 2012. 465 s.
- ULIČNÝ, Oldřich – HORÁK, Jan. Povídej moderní pohádku. In *Prostor pro jazyk a styl: Lingvostylistické analýzy současné české prózy pro děti a mládež*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, 2. vydání, s. 28–64.
- URBANOVÁ, Svatava – ROSOVÁ, Milena. *Žánry, osobnosti, díla: (historický vývoj žánrů české literatury pro mládež – antologie)*. 5., upravené a doplněné vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2005. 239 s.
- VAŘEJKOVÁ, Věra. *Česká autorská pohádka*. Brno: CERM, 1998. 16 s.
- VLAŠÍN, Štěpán (ed.). *Slovník literární teorie*. 2., rozšířené vydání. Praha: Československý spisovatel, 1984. 465 s.



## 3 Didaktická interpretace

Dílo je trvalým prostorem svobody svých interpretací.

*Günter Figal: O mlčení textů*

Cílem této kapitoly je zasadit vybrané podoby didaktických interpretací do teoretického rámce. Nejprve bude vymezeno, jaké zacházení s literárním textem bude považováno za interpretaci, jaké aspekty a hranice takové rozumění má – a jaká jsou specifika interpretace didaktické. V dalších oddílech stručně charakterizují vybrané texty, jež interpretují literární díla s ohledem na školní prostředí, a za pomoci přehledových publikací se je pokusím vztáhnout ke směrům literární interpretace. Závěrem navrhnou další nabízející se možnosti interpretování.

### 3.1 Rozměry interpretace

Literární interpretací pro účely této práce rozumím:

- a) individuální
- b) formulované
- c) ucelené
- d) porozumění
- e) uměleckému textu.

#### AD A) INDIVIDUÁLNÍ

Tento rozměr je na prvním místě ze dvou důvodů: jednak je to vědomí nevyhnutelnosti jisté subjektivnosti interpretace, která vzniká prolnutím „horizontu díla s horizontem čtenáře“ (Holý 1988: 272; fúze horizontů – Gadamer cit. dle Sławińskiego 1991: 540), jednak je to vědomí neuzavřenosti interpretace, která právě z tohoto prolnutí plyne (tamtéž). Neuzavřenost by však podle mého názoru nebylo vhodné zaměňovat s nekonečností možných interpretací: jelikož počet „smysluplných stop“ (Eco 1995: 53) v textu je konečný a počet čtenářů je neznámý, je vhodné mít v patrnosti spíše jen nekonečnost variací. Obdobně Eco tvrdí, že „upřednostňovat iniciativu čtenáře nutně neznamená garantovat nekonečnost různých čtení“ (Eco 2009: 60).

Na okraj: odlišení interpretace a její variace není totožné s jádrem a poli interpretací u Eduarda Petru (1996: 16–17) – jádro u něj totiž eliminuje jedinečné postřehy, které právě mají potenciál zakládat odlišné interpretace (netvořit pouhé variace).

Implicitně v sobě vědomí individuálního rozměru interpretace nese i možnost konfrontace s interpretacemi jiných čtenářů (vč. autora, je-li jeho interpretace k dispozici a bude-li brán bez zvláštního důrazu jako „Modelový Čitateľ svojho vlastného románu“; Eco 1995: 78).<sup>58</sup> Úspěšné interpretace totiž mohou být zdrojem interpretací dalších (tamtéž: 145). Takový úhel pohledu v sobě skrývá však i potenciál překážky, jak upozorňuje Günter Figal (1994: 12): „Znalost dřívějších interpretací může být [...] pro pozdějšího interpreta dokonce i nevýhodou; nese s sebou nebezpečí, že se budeme orientovat především podle jiných interpretací, místo abychom se podřídili nároku díla.“

#### AD B) FORMULOVANÉ

Pozornost budu věnovat pouze formulaci slovní, v mluvené či psané podobě.<sup>59</sup> Tím však nechci ani popírat implicitní přítomnost interpretace v každém čtení (Holý 1988: 271; Kubínová 1994: 6, I. sloupec) či pozoruhodnost interpretací vyjádřených jinými způsoby,<sup>60</sup> ani evokovat chápání interpretace jako žánru.<sup>61</sup> Řečeno pomocí Ecova rozlišení sémantické a kritické interpretace (Eco 2009: 64), vybírám si z důvodů (konvenčního) uplatnění ve školní praxi jen tu druhou, která je „metajazykovou aktivitou“ (tamtéž).

V tomto rozměru, formulovanosti, je navíc také vyjádřeno, že interpretace je výsostně tvůrčím procesem,<sup>62</sup> tedy – podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů –<sup>63</sup> činnost náročná, zahrnující mnohé podprocesy.

---

<sup>58</sup> Při srovnání s interpretacemi cizími se zdá být plodné (a atraktivní, jak zmiňuje Culler; in Eco 1995: 109–110) zahrnout i interpretace, které považujeme za neadekvátní, ležící mimo hranice možné interpretace (viz oddíl 3.2 „Hranice interpretace“).

<sup>59</sup> K tomu směřuje i obvyklý opis termínu „interpretace“ jako „výklad“ či „vysvětlení“. Srov. Müller – Šidák 2012: 234; Nünning 2006: 347.

<sup>60</sup> Výtvarně, hudebně, pohybově atp., tedy to, co Nezkusil (2004: 63) nazývá převodem „z jednoho znakového systému [...] do znakového systému, který je čtenáři v dané chvíli srozumitelnější“.

<sup>61</sup> Nezávislost na žánru vyjadřuje např. Jiří Holý: „formou [interpretace] může být stať, studie, esej a také recenze“ (Holý 2002: 14).

<sup>62</sup> Roland Barthes: „každý text [...] je strukturou značení, které může být maximálně znovu zdvojené psaním čtenáře, jenž se stává dalším autorem a producentem dalšího textu“ (Müller – Šidák 2012: 236). Srov. obdobný Staigerův postoj k interpretaci jako „uměleckému výtvaru“ (přednáška z roku 1961, Staiger 2008: 229). Ještě dále jde Eduard Petru, když hovoří o interpretaci „autorské“ (vedle „čtenářské“ a „badatelské“; Petru 1996: 10), kterou míní čtení jiných beletristů, pro něž je interpretovaný text „látkou nebo pramenem“ (tamtéž: 12).

#### AD C) UCELENÉ

Hlavním účelem tohoto bodu je odlišit pouhou činnost zabývající se jednotlivostmi – interpretování – od relativně dokonatého interpretačního aktu, ukončeného interpretování.<sup>64</sup> To neznamena, že interpretaci považuji za ukončitelnou absolutně, že v ní, jako mnozí další, nevidím proces hodný návratu, hermeneutický kruh.<sup>65</sup> Zároveň nepovažuji komplexnost ani za ukazatel kvality interpretace.<sup>66</sup> Uceleností tedy rozhodně není myšlena úplnost (ani nutné vystižení víceznačnosti; srov. Newton 2008: 51), interpretace je i s tímto hlediskem „potenciálně neukončitelný proces“ (Müller – Šidák 2012: 234) či „nekončící úkol“ (Holý 2002: 15).

Lederbuchová (1995: 35) formuluje požadavek komplexnosti již ve fázi recepce (z důvodu komplexnosti znakové struktury uměleckého díla), v „pubescentním čtenářství“, které je „dočasně parciální, perspektivně však potenciálně komplexní“.

Jako ucelený tedy chápu výklad, který je v aktuálních podmínkách soudržný či tematizující nesoudržnost, výklad, v němž je přítomný integrující prvek.<sup>67</sup>

#### AD D) POROZUMĚNÍ

Jako porozumění označujeme odpověď na otázku „proč“ (která přichází po otázce „co“ a „jak“ ve trojici popis–analýza–výklad; Bílek 2003: 10–13), a to odpověď v textu doložitelnou a argumentačně podloženou.<sup>68</sup> Tato odpověď (výklad) vede tedy od nezbytného rozumění

---

<sup>63</sup> VALIŠOVÁ, Alena – KASÍKOVÁ, Hana – BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele. 2.*, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. s. 137–139.

<sup>64</sup> Tedy vědomě odlišně od častého respektování obou těchto významů slova interpretace: srov. např. interpretace jako „proces a výsledek výkladu [...] znakových vyjádření“ (Nünning 2006: 347).

<sup>65</sup> Mj. Müller–Šidák 2012: 236–237; či Eco 2009: 68 („Bez uzardění přiznávám, že takto definuji starý a stále platný ‚hermeneutický kruh‘“).

<sup>66</sup> „Ačkoli teoreticky by mělo být podle [‚novokritického‘] kritéria komplexnosti možné posoudit, zda je jedna interpretace lepší než druhá, v praxi není lehké rozhodnout, která je komplexnější než jiná. Poněvadž dokonalá komplexnost je nemožná, stává se z komplexnosti relativní pojem.“ (Newton 2008: 45)

<sup>67</sup> „Kdo interpretuje, vydává se stálému nebezpečí, že se jeho práce stane nahodilou sbírkou pěkných postřehů. Další potíž spočívá v tom, že čím více usilujeme o úplnost při zkoumání detailu, tím spíš na sebe přivoláme obvinění z učeneckého puntičkářství.“ (Staiger 2008: 197)

<sup>68</sup> Emil Staiger vystihuje tento požadavek: „Vyjasnit toto vnímání, učinit z něho sdělitelné poznání a doložit je v jednotlivostech, toť úkol interpretace. Na tomto stupni se odděluje badatel od toho, kdo je pouze amatér. Amatérovi stačí všeobecný pocit a mlhavé tušení.“ (tamtéž: 190).

slovům,<sup>69</sup> jejich funkcím a vztahům mezi nimi, až k nalézání (a „vynalézání“) smyslu (Figal 1994: 7), toho, „co text je pro mne“ (Bílek 2003: 13).

Takové zacházení s textem operuje v jednotlivých zmíněných hloubkách s různými relevantními prvky uvnitř textu (stavbou, tropy, figurami, rytmem<sup>70</sup>), ale i vně (mimotextovými konotacemi zvolených poetických prostředků,<sup>71</sup> literárněhistorickým poznáním,<sup>72</sup> ba dokonce okolnostmi vzniku<sup>73</sup>).

Tyto dva ohledy (hloubky i objektů pozornosti) spojuje a shrnuje Sławiński (1991: 539–540) ve třech úrovních interpretace: „osvojení cizosti díla“ (vztažení prvků k již poznaným dílům), „zjištění kontextů, které mohou dát smysl tomu, co samo o sobě se zdá být zbaveno smyslu nebo připadá málem nesmyslné“ a „proniknutí hluboko do významové struktury díla“ (od „doslovnosti“ k „sémantice skryté pod nimi“).

#### AD E) UMĚLECKÉMU TEXTU

Za umělecký text budu považovat nejen celek literárního díla, ale (opět s ohledem na školní praxi) i jeho část, příp. naopak soubor děl.<sup>74</sup> Význam celku však nelze opomenout, „každou interpretáci určitě části textu možno akceptovat, ak ju potvrdí, a zavrhnúť, ak ju spochybní iná časť toho istého textu“ (Eco 1995: 67). Právě ve verifikaci celkem díla může být nezastu-

---

<sup>69</sup> „[I]nterpreta mohou svést [slova, jejichž význam se pozměnil] k závažným omylům. Pro toho, kdo svou práci bere vážně, jsou tu historické slovníky nepostradatelným nástrojem.“ (Staiger 2008: 227), obdobně Eco zdůrazňuje, že interpretace může nastat až po doslovnosti (Eco 2009: 12), tedy významu „quem auctor intendit“ (tamtéž: 22).

<sup>70</sup> Staiger povzbuzuje (jako k prvotním interpretačním krokům) k vnímání rytmu v širším slova smyslu, což podkládá parafrázi Gustava Beckinga (Staiger 2008: 189–190). Podobný charakter má i „optický odhad básně“, který Jiří Kostečka zmiňuje v mnoha textech o didaktické interpretaci (1989: 250, 1995: 316, 2000: 80).

<sup>71</sup> Tedy výběr útvaru, žánru, metra, rýmového schématu apod. K tomu srov. Staiger 2008: 192.

<sup>72</sup> Dílo má, dle Holého, „dvojdovou povahu“, tedy historickou – vzniku – i aktuální – četby (Holý 2002: 25).

<sup>73</sup> K tomu Jiří Holý: „Zkoumání literárních i mimoliterárních faktů (autora, společenské reality) bývá pro interpretaci relevantní *do té míry*, do jaké se tyto jevy odrážejí v *textu*.“ Dále: „Znalosti historických reálií, dobových kulturních norem a kódů, kontextu literárního, uměleckého i sociálního jsou nezbytnou podmínkou dobrého výkladu.“ (Holý 2002: 12) Staigerova slova upřesňují náležitost pozornosti okolnostem vzniku: „Pouze když dílo vykazuje nedostatky, jsme nuceni uvést důvody, proč tomu tak je. Jestliže se básníkovi dílo podařilo, nejví už žádné stopy historie svého vzniku. Pak je z uměleckého hlediska nesmyslné se ptát, co je na čem závislé.“ (Staiger 2008: 194). V jiném textu píše k přípravě (!) na interpretaci: „Konečně je nutno brát v potaz biografické a dobové souvislosti. O uměleckém díle sice můžeme říct, že je autonomním nadčasovým útvarem, vyzdvíženým ze života a vytrženým ze všeho pomíjivého. Právě proto je ale nezbytně nutné znát půdu, z níž vzešlo.“ Myšlenku dále rozvádí zvl. poukazem na politické, satirické, oslavné básně, apod. „I když беру v úvahu básníkovu biografii, neodvozuji umělecký výkon z jeho života. Biografie mne zajímá jen potud, že může smysl básnické výpovědi učinit zřejmějším, nemůže ho však zdůvodnit.“ (tamtéž: 227, 229).

<sup>74</sup> V totožném duchu se vyjadřuje Holý (2002: 11) a Sławiński (1991: 539).



pitelná úloha vyučujícího (který je jinak se studenty rovnocenným čtenářem, srov. následující oddíl).

Literárním dílem rozumím každé, v němž je možné z hlediska čtenáře vnímat slovesnou estetickou funkci (která „dělá literaturu literaturou“; Bílek 2003: 16). Jedná se tedy o otevřený soubor textů psaných i mluvených, v krajním případě i překračující slovesnost k jinému znakovému systému. Podmínkou interpretovatelnosti textu však je „očekávání smyslu“ (Figal 1994: 6).

## SPECIFIKA DIDAKTICKÉ INTERPRETACE

Po definici interpretace jako takové přichází na řadu určit, čím se vnitřně odlišuje interpretace didaktická (vnějšně je chápána jako interpretace určená do školního prostředí). Zde bude jako didaktická interpretace označen proces, v němž interpretujícímu (či interpretujícím) někdo interpretačně zkušenější asistuje, jinak je plnohodnotnou interpretací. Proč je takové pojetí nesamozřejmé, ukazuje vhléd do chápání jiných autorů. Lederbuchová například spatřuje u interpretace literárněvědné a didaktické rozdílný cíl:

„Zatímco literárněvědná interpretace za svůj cíl považuje odkrytí uměleckého komunikačního kódu textu, didaktická interpretace, v souvislosti s navozením komunikační situace mezi textem a žákem a s modelováním specifických poznávacích procesů, za svůj cíl považuje rozvoj tvořivých komunikačních schopností a dovedností žáka v úrovni přiměřené žakově čtenářské kompetenci a odpovídající významově nejdůležitějším komunikačním výzvám textu.“ (Lederbuchová 1997: 7)

Domnívám se, že takováto opozice by vznikat neměla. Aby didaktická interpretace byla skutečně interpretací, musí mít příslušný cíl.<sup>75</sup> Cíle přisuzované didaktické interpretaci Lederbuchovou pak je možné žádat od *užití* metody didaktické interpretace,<sup>76</sup> nikoliv od ní samotné.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Cíl interpretace je vyjádřen v jejím charakteru: cílem je individuální formulované ucelené porozumění uměleckému textu.

<sup>76</sup> Potom k rozdílu patrně opravdu dochází: cíl *vykonávání* interpretace literárněvědné není dle Cullera (in Eco 1995: 115) učení čtenářů „lepší“ interpretaci, nýbrž snaha pronikat do fungování literatury jako takové. Culler to přiléhavě přirovnává k cíli bádání lingvistického: „Okolnost, že ľudia dokážu hovoriť perfektne po anglicky bez toho, že by sa starali o štruktúru tejto reči neznamená, že pokus opísať túto štruktúru nemá zmysel, ale len to, že cieľom lingvistiky nie je prinútiť ľudí lepšie rozprávať po anglicky.“ To se ve svém principu zdá odlišovat od jakéhokoliv cíle *vykonávání* interpretace didaktické.

<sup>77</sup> To v rozhovoru potvrzuje i Zdeněk Kožmín: „Uvědomil jsem si, že interpretace textu je v podstatě jeden a týž proces, ať ji koncipujeme jako vědeckou analýzu či jako esej, ať ji praktikují gymnazisté či studenti pedagogické nebo filosofické fakulty, ať probíhá veřejně nebo v intimitě našeho obeznávání textu, ať je zcela uvědomělá,

Podobně zpochybnitelný rozdíl literární interpretace a její didaktické podoby je tvořen i v chápání Věry Radvákové, (2012: 31–33) která popisuje komunikační model didaktické interpretace obdobně, jako Levý chápe úlohu překladatele. Učitel v tomto modelu „vytváří spojnici mezi dvěma realitami“, stojí mezi dílem a čtenářem (žákem). „Základní snahou je učinit zvolený text srozumitelným, tedy podat ho formou pro žáky uchopitelnou. Učitel-interpret text nejen předkládá (doporučuje), ale také vykládá, tj. zlogičťuje, dokresluje, intelektualizuje.“ (tamtéž: 33), „Jak už bylo řečeno, učitel-interpret dešifruje sdělení, obsažené v textu autora, a přeformulovává ho do ‚vyučovacího jazyka‘.“ (tamtéž: 62).

Ani takový nepřímý vztah mezi čtenářem a dílem však nelze dobře nazvat interpretací, čtenář by pak hledal a nalézal významy nikoliv tvořené dílem, ale především prostředníkem (tím by se ostatně v ideálním případě neměla stávat ani čítanka či jiný výbor poskytující místo celku díla jen úryvky). V tomto smyslu se vyjadřuje Kožmín (1997: 153) či Lederbuchová (1995: 16), která obdobný model uvádí a komentuje: „v komunikaci žáka a textu by se text měl aktivizovat především jako umění se svými kontexty uměleckými, ne didaktickými“.<sup>78</sup> V přístupu Nezkusilové (2004: 70) přichází na řadu role učitele jako „autorova mluvčího“, „tlumočnicka“ až v případě, kdy text není dostatečně podnětný, navíc s varováním před sugestivními otázkami.

Jediný významný rys odlišující didaktickou interpretaci od jiných je však skutečně přítomnost učitele – nikoliv však jako překladatele, ale jako usměrňovače. Didaktická interpretace je činností asistovanou, „stojí na aktivitách žáků, učitel je provokuje, usměrňuje, popř. do procesu vnáší informace, které žák pro další interpretační aktivity potřebuje, aniž však učitel za žáka text interpretuje“ (Lederbuchová 1997: 75), „[v]zájemná komunikace o literatuře bude komunikací mezi čtenáři, byť různě čtenářsky kultivovanými, mezi partnery, kteří se navzájem respektují“ (Lederbuchová 1995: 21). Definice didaktické interpretace založená na možnosti asistence do jisté míry odpovídá i „kolektivní povaze školní interpretace“, kterou jako její charakteristiku zmiňuje Bohuslav Hoffmann (1985: 16) či učitelovo vymezení „rozlehlého sémantického pole“, v němž se mají žáci („s velikou, ale nikoli naprosto neomezenou svobodou“) pohybovat (dle Lederbuchové 2002: 73–74, či parafrázované Nezkusilem 2004: 69).

---

logizovaná, nebo ať je spíš jen záležitostí takřikajíc naší duše.“ KOŽMÍN, Zdeněk. O interpretaci: Otázky Jiřího Holého pro Zdeňka Kožmína. In *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 180.

<sup>78</sup> Těž: „Podmínkou a východiskem didaktické interpretace je žákův čtenářský zážitek jako výsledek jeho spontánní komunikační aktivity.“ (Lederbuchová 1997: 23)

## VÝZNAM A POSTAVENÍ METODY DIDAKTICKÉ INTERPRETACE VE VÝUCE

Jak již bylo výše naznačeno, užití metody didaktické interpretace může mít rozličné výukové cíle či funkce – u Lederbuchové jsou opět nazývány funkcemi přímo didaktické interpretace (1997: 10–15). Tyto funkce (motivační, zvyšovat čtenářskou kompetenci žáka, podporovat rozvoj čtenářské kreativity a vzdělávací; tamtéž) lze, myslím, shrnout pod význam kulturní (obecně vzdělanostní), k němuž přidávám význam sociální (překonávající společenskou „propast“ mezi vzdělaným a [zatím] nevzdělaným). Tyto aspekty jsou rovněž deklarovány následujícími citacemi u Holého a Staigera:

„Jisté však je, že *kultura pomalého, opakovaného, rozumějícího čtení*, odkazující k tradičnímu duchovnímu obzoru evropanství, k uchovávaní a vrstvení dějinných zkušeností a chápajícímu spolubytí [...] je za této situace [proměn vědomí a chování] jedním z životně nezbytných protileků. A ze stejných příčin by měla mít interpretace rozhodující a nepřenosnou roli při výuce literatury ve školním a mimoškolním vzdělávání.“ (Holý 2002: 15)

„[Zakládá-li se interpretační akt na subjektivním prožitku,] mizí takto propast, která dnes ještě stále existuje mezi amatérem a učeným znalcem. Je žádoucí, aby každý učenec byl zároveň upřímným amatérem, jehož veškeré počínání vychází z nelíčené lásky a je vedeno hlubokou úctou.“ (Staiger 2008: 189)<sup>79</sup>

Obdobně je dle Sławińského interpretace „svého druhu ‚frontový‘ úsek: zde se totiž, a nikoli někde jinde, stýká akademická literární věda s největší bezprostředností s běžným myšlením i mluvením o jevech literární tvorby“ (Sławiński 1991: 539).<sup>80</sup>

A konečně nelze pominout ani význam estetický: „Je jednoducho krásne odhalit', prečo a ako je daný text schopný produkovať toľko dobrých interpretácií“ (Eco 1995: 142); „Interpret má ale ctižádost vědeckým způsobem vyslovit o básni něco, co odhalí její tajemství a krásu – aniž by ji zničilo – a spolu s poznáním prohloubí zároveň potěšení z její umělecké hodnoty.“ (Staiger 2008: 188).

---

<sup>79</sup> Dodejme, že propast mezi žákem a vyučujícím může zahlazovat ještě nadto odpovídající volba textů k interpretaci, např. takových, které jsou oběma stranám známy (takovýto potenciál mají pohádky). Srov. oddíl 1.2 „Didaktické výhody práce s pohádkou“.

<sup>80</sup> O společenském významu metody interpretace píše rovněž Nezkusil (2004: 72–75), zaměřuje se však především na přístup jedince k okolí (který rozvíjí interpretace literárních textů), na sebevědomí a pokoru, konformitu a originalitu.

### 3.2 Hranice interpretace

Již v úseku o individuální povaze interpretace bylo ve shodě s dalšími autory řečeno, že počet možných interpretací nepovažují za nekonečný.<sup>81</sup> Kudy tedy prochází jejich limity? Zvláště se školním zaměřením se tato otázka (v jistém smyslu po správnosti, přesvědčivosti či přesnosti – tedy hodnocení – interpretací) jeví jako klíčová.<sup>82</sup> Nejvýstižnějším označením při hodnocení interpretací se přitom zdá být „adekvátnost“ (resp. neadekvátnost, menší adekvátnost), již používá Kubínová (1994: 6, I. sloupec).

„Špatnými“, tedy neadekvátními, interpretacemi přitom nejsou především myšleny „nemožné“ (ty lze odlišit snadno), nýbrž „bláznivé“, tedy sice myslitelné (Eco 1995: 141; ty, které „alespoň na určitý stupeň adekvátnosti aspirují“; Kubínová 1994: 6, II. sloupec), ale z nějakého důvodu nevhodné – už třeba kvůli opomenutí významných sdělení textu (důraz na tento aspekt nazývá Eco „metodou textové úspornosti“; Eco 1995: 55). Z toho je zřejmé, že jednotlivé interpretace se z hlediska adekvátnosti (resp. neadekvátnosti) pohybují na stupnici, přičemž hlavní pozornost si přirozeně vyžadují ty, které se v krajních pozicích nenalézají. Souhrnně vyjádřeno: „interpretace nemohou být v tomto smyslu nikdy chybné či správné, nýbrž mohou nanejvýš komplexnost díla natolik ochudit či jeho jednotnost natolik minout, že ve srovnání s jinými interpretacemi nejsou přesvědčivé“ (Figal 1994: 11).<sup>83</sup>

Na této potenciální (a v praxi jen hypoteticky sestavitelné) stupnici adekvátnosti se však jeví jako obtížné postupovat od krajní pozice adekvátnosti – neboli určit interpretace „nejlepší“ (Eco 1995: 55).<sup>84</sup> Je tedy třeba spíše zachytit podobu hraničního pásma, jež adekvátní a neadekvátní interpretace odděluje. Takovým parametrem odhalujícím neadekvátní interpretace má být podle Umberta Eca přílišné odchýlení od „vnitřní koherence [interpretovaného] textu“ (myšleno dokonce včetně pozdějších a obohacujících interpretací

---

<sup>81</sup> „Říci, že text nemá žádný potenciálně žádný konec, neznamena, že *jakákoli* interpretační konání může mít šťastný konec.“ (Eco 2009: 12); „Existují zajisté interpretace přesnější, méně přesné a nepřesné“ (Holý 2002: 16).

<sup>82</sup> Kostečkovými slovy (2000: 81) „kardinální“. Jak navíc připomíná Jonathan Culler (in Eco 1995: 109), zkoumání neadekvátních (u něj „extrémních“) interpretací je poměrně atraktivní.

<sup>83</sup> Upozorňuji, že ve Figalově citátu se jedná o ochuzování komplexnosti *díla*, nikoliv o kritérium komplexnosti *interpretace*. Jistá ucelenost je sice po interpretaci vyžadována, aby vůbec mohla být považována za interpretaci (srov. úsek o požadavku ucelenosti v předchozím oddílu), interpretaci věnující se menšímu počtu jevů v dílu není ale odůvodněné považovat za méně adekvátní než interpretaci komplexnější.

<sup>84</sup> Těž: „nemůžeme interpretaci verifikovat, jen falzifikovat“; Müller – Šidák 2012: 235. Kubínová (1994: 6, I. sloupec) dokonce tvrdí, že „[p]lně adekvátní interpretace zřejmě neexistuje“.

textu; Eco 2009: 70).<sup>85</sup> Obdobně vysvětluje neadekvátnost i Marie Kubínová: jako opomenutí „jednotnosti uměleckého celku“ pozorností jen „jediné složce díla“ (Kubínová 1994: 6, IV. sloupec), situaci, kdy je „předmět [interpretových] logických operací“ jen „jednou sférou“, „radikálně izolovan[ou]“ „jak od své estetické funkce, tak od spolupráce se složkami jinými“ (tamtéž: 6, III. sloupec). Pro další výklad je důležité, že autorka zmiňuje i koherenci díla s „určitými pravidly (normami ve strukturalistickém pojmosloví)“ (tamtéž).

#### PODOBY NEADEKVÁTNÍ INTERPRETACE

Protože hledisko koherence interpretace (s dílem, dalšími interpretacemi, estetickými normami) je poměrně široké, mělo by být užitečné postihnout různé podoby takto neadekvátních interpretací. Ty budou ukázány podle jednotlivých interpretačních fází – z perspektivy různosti ve východisku, procesu a výsledku interpretace.

V úvodní fázi interpretace, která se ve výsledku stane neadekvátní, je možné zvolit chybnou modalitu čtení – odlišný záměr, který nevede k interpretaci, ale k použití („Používat text znamená vyjít od něho, abychom získali něco jiného [než je objevit něco více o jeho charakteru]“; Eco 2009: 66).<sup>86</sup> Takovým použitím může být i pokus literární texty kriminalizovat či je využít jako „faktickou referenci“ (Holý 2002: 9–10). Jednou z těchto modalit čtení je tedy i úmysl interpretovat neadekvátně: dezinterpretace. Další možnosti záměrů vedoucích k neadekvátním podobám interpretace uvádí Sławiński:

„Interpretace jako prostoduché převedení neznámého na známé; interpretace jako výběr nového klíče k již vyzkoušeným klíčům; interpretace jako naléhání na změnu metodiky čtení; interpretace jako „dočítání“ nedočteného; interpretace jako eliminace spornosti v chápání něčeho, co bylo považováno za nesnadné; interpretace jako navrácení – nebo vmluvení – nesnázi něčemu, co je považováno za snadné pro pochopení.“ (Sławiński 1991: 545)<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Z druhé strany však patrně koherence adekvátnost nezaručuje. A to navzdory podobně znějícímu kritériu Emila Steigera – totiž že pravdivost interpretace „má charakter *evidence*“. Ta se podle něj „manifestuje souladem všeho se vším“, „Pravá interpretace ve čtenáři vzbuzuje pocit: Tak je to! Nemůže to být jinak!“ (Staiger 2008: 229).

<sup>86</sup> Richard Rorty (in Eco 1995: 93–97) se ve své odpovědi na Ecovy přednášky snaží minimalizovat závažnost rozdílu mezi interpretací a použitím jeho relativizací: snaží se nahlédnout každou interpretační činnost jako použití „různými lidmi na různé cíle“ (tamtéž: 104).

<sup>87</sup> Jako neadekvátní záměr s textem je snad i „hra na interpretaci“, možnost zmiňovaná Kubínovou (1994: 7).

Do této první fáze spadá i mylný předpoklad, kterého se interpret drží,<sup>88</sup> a který může být motivován např. tím, že se interpret neoprostí od ideologického či jiného předsudku<sup>89</sup> (to samo o sobě však patrně nemusí vést k neadekvátní interpretaci nutně).

V druhé fázi, v průběhu vzniku interpretace, se může neadekvátnost zakládat na chybném logickém kroku. Umberto Eco (1995: 55, 59) např. uvádí efekt „post hoc, ergo ante hoc“. Neadekvátnost může vzniknout rovněž ve volbě málo pravděpodobného výkladu: podezřívavost vůči nestřídmosti interpreta, který nevolí nejpravděpodobnější výklad („sázku na izotopii“; tamtéž: 65), vyjadřuje již zmiňované kritérium textové úspornosti (tamtéž: 55).<sup>90</sup> Zavádějící je i samotné zaměření interpretovy pozornosti ve chvíli, kdy hledá odpověď na otázku, jež text neklade (Culler tamtéž: 113). Tehdy prosazuje svůj záměr nad záměrem díla (jak je ukázáno v eseji *Intentio lectoris: stav umění*; Eco 2009: zejména 59–66) a své interpretační poznatky nalézají „pomocou vlastních [adresátových] systémů očekávání“ (tamtéž: 65, srov. též 59).

Konečně ve výsledné neadekvátní interpretaci lze hypoteticky odlišit, zda je text interpretován nedostatečně – neodhalením klíčových prvků (podinterpretace; Culler in Eco 1995: 110), přílišně – např. řetězícím se hledáním dalších, již neodůvodněných významů (nadinterpretace či „hermetická semióza“, obrazně „prejedanie sa“; tamtéž: 49–68, 110), či mylně – vybočením ze „sémantického pole textu“ (misinterpretace; Kostečka 2012: 232).

#### KOSTEČKOVA INTERPRETAČNÍ OTÁZKA

Otázku interpretačních hranic nyní vztáhnou i ke konkrétní interpretaci didaktické. Téma adekvátnosti interpretace ve školním prostředí otevírá článek Jiřího Kostečky z roku 2012. Autor v něm uvádí svým studentem vytvořenou interpretaci básně Václava Hraběte, o níž předpokládá, že je misinterpretací („neúmyslně zavádějící interpretací“; Kostečka 2012: 232), a klade mj. tyto otázky: „Jak by [vysokoškolští učitelé literatury a středoškolští češtináři]

---

<sup>88</sup> Tak, jak to ukazuje Eco na příkladu Rosettiho vykládajícího Danta s předpokladem jeho svobodozednářství (Eco 1995: 57–62) či Kubínová na příkladu Israela, který vykládá Máchův Máj jako posvátný text s předpokladem metaforičnosti *nebo* doslovnosti jednotlivých výrazů (Kubínová 1994: 6, II.–IV. sloupec).

<sup>89</sup> Srov. Holého poznámku k výkladu hermeneutiky: „Vyskytne-li se pak text, jenž tuto hierarchii [absolutně platného smyslu věci, jedné linie hermeneutické tradice] narušuje, je žádoucí se ho „zmocnit“, tj. potlačit ho (případně retušovat), nebo usměrnit výkladem a tak začlenit do vlastního systému. V oblasti interpretace umění lze v takovém případě téměř vždy mluvit o nenáležitém kódu čtení.“ (Holý 2002: 18–19)

<sup>90</sup> Právě tomuto omylu – založenému na snaze hledat „alegorické znázornění nějaké jiné skutečnosti“ – má v didaktické interpretaci dle Nezkusila (2004: 69) předcházet učitelovo „obežřetné“ vymezení sémantického pole.

„dokázali“ středoškolákovi, že se mýlí? Jakými argumenty by jeho pojetí vyvraceli?“ (tamtéž: 233). Za pomoci výše uvedeného se pokusím navrhnout potenciální směr řešení. Samotný předpoklad mylnosti studentovy interpretace nebudu zpochybňovat ani potvrzovat.

V čem tedy spočívá potenciální rozkol interpretace dané básně? Kostečka v ní shledává zobrazení existenciálního pocitu, výhledu ke smrti (doplňme, že ten je pozoruhodně zakotven v momentální situaci zapadajícího slunce, kterou lyrický subjekt prožívá), zatímco student čte báseň „politicky“ a v této intenci vykládá výrazy jako „rudý“, „západ“, „den smutně salutuje“ či „hubená holka s kosou“ alegoricky – jako „zamaskované“ výrazy pro komunismus, země západní Evropy, nostalgie a odevzdanost, represe (tamtéž: 234–235).

Jak výstižně Kostečka na závěr poznamenává, tyto vývody by mohly mít „jistou, byť velmi vágní oporu v textu“ (tamtéž: 236). To vlastně potvrzuje i Karel Lippmann v odpovědi na Kostečkův článek z téhož roku. Snaží se totiž jeho problém vysvětlit jako „rozpor mezi polysémantickým charakterem uměleckého literárního díla či jeho části na straně jedné a požadavkem dospět jeho interpretací k co nejjistějšímu, nejlépe exaktně objektivnímu závěru na straně druhé“ (Lippmann 2012: 78). Cestu k zdůvodnění neadekvátnosti interpretace tedy patrně nelze začít přímo v textu. Domnívám se, že zahájit ji je možné ze dvou směrů: a) postihnutím v čem spočívá odlišnost čtenáře-vyučujícího od čtenáře-studenta, jež by mohlo zakládat i odlišnost jejich interpretací; b) nalezením, kde (v které interpretační fázi) vzniká studentův interpretační omyl (srov. předchozí oddíl).

To, co pro jednoho čtenáře vylučuje interpretaci pro druhého přijatelnou, nemůže být (při předpokladu plurality adekvátních interpretací) pouhá znalost či neznalost té (podle něj) „správné“ (třeba dokonce autorské) interpretace. Zkušenosti, které čtenáře mohou (i nevědomky – jakožto intuice) upozornit na neadekvátnost interpretace, jsou patrně spíše založeny na znalostech fungování jiných děl – tedy vlastně znalostech estetické normy (ať již soudobé či historické). Umělecké dílo je sice založeno na jejím porušování, odchylka však pro fungování komunikace nemůže být příliš veliká (Mukařovský;<sup>91</sup> Kubínová 1994: 6, III. sloupec). Obdobně může být vodítkem znalost dalších interpretací téhož díla.<sup>92</sup> Rozdílný

---

<sup>91</sup> „Umělecké dílo je vždy neadekvátní aplikací estetické normy, a to tak, že porušuje její dosavadní stav nikoli z bezděké nutnosti, nýbrž záměrně, a proto zpravidla velmi citelně.“; „[P]řevažují-li rozpory příliš nad shodami, může se přihodit, že vnímatel nebude s to, aby dílo pochopil jako záměrnou výstavbu.“ MUKAŘOVSKÝ, Jan. Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In *Studie I*. Brno: Host, 2000, s. 105, 145.

<sup>92</sup> „Jelikož každá nová interpretace text obohacuje a text sestává ze své objektivní lineární manifestace plus interpretací, jichž se mu dostalo v průběhu dějin, měl by tento metajazyk umožňovat srovnání mezi novou interpretací a těmi starými.“ (Eco 2009: 70)

názor na adekvátnost konkrétní interpretace se tedy může odvíjet od různé představy estetické normy vztahující se na rozebírané dílo.<sup>93</sup>

Z druhého směru vzato: chvíle, kdy se tato ukázková misinterpretace odchýlila od potenciální adekvátní interpretace, nastala patrně hned v počátku, při prvním čtení. „Intentio operis“ (záměr díla) mohla být pro studenta málo zřetelná a snad z pocitu nutnosti odhalit nějaký „skrytý“ význam textu (navozeného školní písemnou prací) byla nahrazena „intentio lectoris“ (záměrem čtenáře, „[tím, co v textu] našel adresát na základě svého vlastního systému očekávání“; Eco 2009: 57, dále 59–66). Nejprve tedy ve čtenáři vznikla představa, o čem dílo hovoří, který se teprve potom v textu dokládá a potvrzuje. Patrně ale nenalezneme v textu žádné vodítko, proč ho začít číst právě tímto způsobem, volba konstruktů je arbitrární.

K těmto východiskům směřuje i Lippmann: sice zmiňuje, že „životnost díla spočívá v jeho mnohoznačnosti“ (Mukařovský cit. Lippmann 2012: 80), připomíná ale potřebu „pravidel zahájení“ básnické komunikace (Červenka cit. tamtéž: 81), a souhlasí proto s hodnocením studentovy práce jako misinterpretace. „Nenacházíme v ní [v básni] totiž nic, co by z hlediska výstavby artefaktu vnímaného jako estetický objekt opravňovalo interpreta např. tvrdit, že básníkem využitá rudá barva ‚poukazuje na vliv sovětské politiky v Československu‘“ (tamtéž).

I navzdory důslednému dokládání interpretačních výkladů v textu může tedy učitel hledat se studentem míru adekvátnosti interpretace,<sup>94</sup> a to na základě vyjasňování představy o estetické normě (komparací s jinými díly či interpretacemi), ověřování, zda interpretační „klíč“ vychází z díla či ze čtenáře.<sup>95</sup>

---

<sup>93</sup> Aby čtenář-student nebyl v budoucnu závislý na čtenářích širěji obeznámenějších s estetickými normami, je patrně třeba poskytovat interpretační vzory, „archetypy interpretace“. Nejsem si však jist, nakolik tomuto požadavku vyhovuje chronologické uspořádání literárního učiva.

<sup>94</sup> Nezkusil (2004: 70) připomíná, že i za neadekvátní interpretace „musíme být vděční“.

<sup>95</sup> Tuto nesnadnou úlohu demonstruje na sobě Eco (1995: 74) v roli autora a zároveň čtenáře interpretovaného díla.



### 3.3 Materiál didaktické interpretace

Následující výběr didaktických interpretací k analýze neaspiruje (a za daných podmínek ani nemůže aspirovat) na reprezentativnost. Nehledám převažující interpretační postupy ve školní praxi, nýbrž volím interpretace tak, abych našel co možná nejvíce jejich poloh. Oproti Radvákové (2012) budu analyzovat materiál pouze formulovaný, určený ke „čtení“ (v disertaci zmiňované autorky jsou jejím předmětem hospitace, a hlavně jejich reflexe žáky): tedy interpretace „ukázkové“, určené k opakované recepci. Takový materiál sice lze považovat za méně autentický a příliš monologický, poskytuje však ucelenější možnosti rozboru a je zpravidla snadno přístupný.

Co se týče počtu, hlavními zdroji je publikace Roberta Ibrahima a kol. (2010) *Interpretace textů: (nejen) ke státní maturitě* a projekt Evy Šťastné *Mluvící hlavy FF UK* (2014),<sup>96</sup> které jsou rovněž určené „maturantům i široké veřejnosti“, o literárních dílech, „která se nejčastěji objevují v okruzích maturitních otázek“.<sup>97</sup> Z prvního zdroje rozeberu Ibrahimovu interpretaci Máchova *Máje* (ve srovnání s interpretací Vojvodíkovou, viz níže) a interpretaci Hrabětovy básně *Voda načichlá nikotinem* Bohuslava a Jany Hoffmannových (ve srovnání s Hoffmannovým teoretickým textem o didaktické interpretaci; 1985), z druhého pak Vojvodíkovu interpretaci Máchova *Máje* (ve srovnání s výše jmenovanou) a Bílkovu interpretaci Hrabalovy *Příliš hlučné samoty* (ve srovnání s Minstrovou interpretací *Ostře sledovaných vlaků*, viz níže).

Dále se budu věnovat virtuální hospitaci Tomáše Minstra, která zachycuje interpretaci Hrabalových *Ostře sledovaných vlaků* na literárním semináři (resp. především jejich Menzeľovy filmové podoby), Kostečkově interpretaci Poeovy povídky *Zánik domu Usherů* (ve srovnání s Kostečkovým článkem *Literární interpretace ve středoškolské a vysokoškolské praxi a teorii*; 2000) a ukázkovou interpretaci Čapkova apokryfu *Smrt Archimédova* zaznamenanou na více místech v publikaci Ladislavy Lederbuchové *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II* (Lederbuchová 1997: 89–97, 101–104) s okrajovým srovnáním s teoretickými východisky v prvním dílu (Lederbuchová 1995).

---

<sup>96</sup> Navzdory tomu, že jednotlivé příspěvky v tomto souboru jsou vždy nazvány „rozborem díla“, považuji je, v souladu s vymezením výše, za interpretace.

<sup>97</sup> Popis dostupný online z: <<http://www.ff.cuni.cz/fakulta/o-fakulte/pravidelne-akce/mluvici-hlavy/>> [cit. 6. 3. 2018].

Pro doplnění si rovněž povšimnu několika teoretických návrhů, jak přistupovat k provádění didaktické interpretace, které lze nalézt v pracích Zdeňka Kožmína, Věry Radvákové, Ondřeje Hníka a Vladimíra Nezkusila. Závěrem této části bude zastavení nad specifiky interpretačních technik při didaktické interpretaci pohádek.

### 3.4 Vlivy v didaktických interpretacích

V hledání, které směry interpretační teorie mají vliv na současnou didaktickou interpretační praxi, se opírám o tři publikace. Každá z nich má jiný účel: *Jak interpretovat text* Kennetha M. Newtona je příručkou, přehledem „řady nejvlivnějších forem literární interpretace 20. století“ zaměřeným pro čtenáře literárních děl (Newton 2008: 8), *Směry literární interpretace XX. století: texty, komentáře* od Michala Peprníka (2004, určené pro posluchače univerzity, viz tiráž) je především antologií textů (dvaceti čtyř interpretačních teoretiků), které jsou uvozeny krátkými charakterizacemi jejich tendencí, a konečně první kapitola monografie *Hledání jazyka interpretace* Petra A. Bílka (2003), „Interpretace vyprávění v kontextu interpretačních teorií posledních desetiletí“, si klade za cíl „procházet naratologické uvažování posledních desetiletí a na pozadí obecných literárně interpretačních přístupů a východisek hledat více či méně ucelené myšlenkové konstrukty a pojmové nástroje“ (Bílek 2003: 10), nikoliv zachytit dané teoretické přístupy uceleně (tamtéž: 9).

Přestože tedy všechny tři monografie mají ohnisko ve dvacátém století (starší přístupy vystihuje např. Umberto Eco v kapitole „Dva modely interpretace“; 2009: 14–29), začínají pohledem do tradice – Newton se vrací do 18. a 19. století k S. Johnsonovi, M. Arnoldovi či W. Blakeovi, Bílek (2003: 22–33) k „hermeneutické stopě“ neoplatonismu Klémenta Alexandrijského, alegorického výkladu Origena, hermetismu, hermeneutice F. Schleiermachera a psychologizujícím tendencím H. Taina, B. Croceho a S. Freuda. Nejhlouběji, v Platónově morální kritice nalézají stopy moderních interpretačních směrů (např. marxistické či feministické kritiky) Peprník (2004: 11–16). Hlavní pozornost je potom věnována ruskému formalismu (Bílek), anglo-americkému formalismu, resp. „nové kritice“ (všechny tři práce),<sup>98</sup> strukturalismu (Bílek a Peprník), psychoanalytické, archetypální a americké mytologické kritice (Peprník, širší i Bílek v rámci „metodologie směřující od textu ke kontextu“; 2003: 59), hermeneutice druhé poloviny dvacátého století (Newton a Bílek), intertextovosti (Bílek), protiinterpretačním (intencionalistickým) směrům (Newton a Bílek), poststrukturalismu, resp. dekonstrukci, marxismu, novému historismu, recepční estetice a čtenářským teoriím a feministické interpretaci (všechny tři práce).

Jednotlivé postupy didaktických interpretací (demonstrovaných prakticky i popsanych teoreticky) vypsanych v oddílu výše budu tedy přiřazovat k takto vymezeným a pochopeným směrům. Příležitostně využiji i dalších zdrojů.

---

<sup>98</sup> Oproti Newtonově publikaci, jehož překladatel zvolil zápis tohoto směru s velkým písmenem a bez uvozovek, přikláním se k shodnému úzu Bílkově a Peprníkově.

## K. H. MÁCHA: MÁJ

Impulsem výkladu v obou interpretacích Máchova *Máje* je určitá rozpornost: Zatímco u Ibrahima (2010: 60–61) je jí protilehlost dedikační básně a většiny zbylého textu (na úrovni metra, tradice užití poetiky a jejího společenského hodnocení, akcentovaných vlastností), u Vojvodíka (2014: 0:05–0:35) rozmanitost reflexe a hodnocení Máchova díla. V Ibrahimově textu (2010: 60) je však opozičnost (tedy především „osa konvenčnost-nekonvenčnost“ a porušení normy na různých úrovních) deklarovaným řídicím prvkem celé interpretace. Další Ibrahimova analýza (tamtéž: 61) si pak všímá protikladu akcentovaných vlastností v dedikační básni a u „hlavních aktérů *Máje*“, ironie trochejského intermezza či napětí mezi zdánlivou idylichostí májové krajiny a dramatem, které se v ní odehrává. Závěrem poukazuje na motiv lásky a pohybu směrem k sobě, který se „projevuje na různých složkách textu“ (tamtéž: 62).

Pozorností paradoxům a ironii Ibrahimův výklad připomíná především „novou kritiku“: „Povinnost nového kritika proto spočívá v tom, ukázat formu a strukturu díla takovým způsobem, že se jeho význam nezjeví v parafrázovatelné podobě, ale pouze nepřímo skrze vědomí toho, jak jsou sjednoceny různorodé a protikladné prvky básně.“ (Newton 2008: 33).<sup>99</sup>

Patrný je rovněž vliv strukturalismu, již ve zmínce o „zcela zřejmém autorském záměru“ (Ibrahim 2010: 61) – Mukařovský s intencí autora jako jednou složkou rovněž počítal (Bílek 2003: 46, 49–50). Především ale tuto tendenci spatřuji v důsledném rozlišování jednotlivých rovin textu (zvuková, lexikální, syntaktická, figury, motivy atp.), přičemž všechny se stávají nositelkou významu (Lippmann 2012: 79; též Peprník 2004: 47: „[Mukařovský oceňující Šaldovu] schopnos[t] vnímat propojení jednotlivých složek a jejich funkce z hlediska významu“).

Zatímco Ibrahim se ve své interpretaci pohybuje právě na těchto úrovních, Vojvodík z rozporuplné reflexe Máchova díla extrahuje „několik podob básnického já“ – polohu „pěvce lásky“, „náladového impresionisty“ i „básníka pohybujícího se v blízkosti surrealistické symboliky, nebo existenciálního životního pocitu“ (2014: 0:35–0:58). Tím směřuje do blízkosti Iserovy recepční estetiky a cíle „odhalit podmínky, které způsobují [...] rozmanité potenciální účinky [díla]“ (Newton 2008: 179).

---

<sup>99</sup> Bílek (2003: 38) v souvislosti s „novou kritikou“ hovoří o „koexistenci rozdílností a protikladů uvnitř scelující formální báze celku“.

Vojvodíkův celý výklad však směřuje k tvrzení, že Mácha je „ve zvláštním smyslu“ básník lásky (Vojvodík 2014: 3:14–3:26) – a to díky poetice loučení. Vojvodík vztahuje momenty loučení v *Máji* k myšlenkám Eugena Finka, že milovat může jen smrtelná bytost (oproti bezcitným nesmrtelným bytostem, „milovat může pouze bytost, která právě ví o své konečnosti, o tom, že se nenávratně rozplyne v čase“; Vojvodík 2014: 3:51–4:00). Tím se jeho interpretace dostává až k archetypálním závěrům: nalézají totiž obecněji (až univerzálně) platný „obraz, který spojuje jednu báseň s druhou a pomáhá tak „sjednocovat a integrovat naši literární zkušenost“, jak pomocí slov Norhropa Frye definuje archetyp Peprník (2004: 99). Jeho interpretace tak „směřuj[e] od textu ke kontextu“, je nalézáním „určitých zobecnitelných fenoménů, archetypů či společenských konstruktů“ v textu (Bílek 2003: 59).

## B. HRABAL: PŘÍLIŠ HLUČNÁ SAMOTA, OSTŘE SLEDOVANÉ VLAKY

V Bílkově interpretaci *Příliš hlučné samoty* lze vysledovat dvě dominantní tendence. První tendence zasazuje dílo do proměny kontextu (Hrabal „v pozici zakázaného autora“, mající klid na „psaní do šuplíku“; Bílek 2014: 0:36), přičemž zároveň srovnává hlavní postavu, Hant’u, s ústřední postavou románu ze stejné doby, *Obsluhoval jsem anglického krále* (postava „chameleona, člověka bez vlastností“ oproti protagonistovi, který „chce zůstat sám sebou“; tamtéž: 1:16–1:56). *Příliš hlučná samota* je tak vnímána jako „jakýsi doplněk“ ke druhému zmiňovanému románu (tamtéž: 1:36) s protikladnou postavou. V takovémto chápání díla lze sledovat vliv interpretačních směrů „od textu ke kontextu“ (Bílek 2003: 59), zvláště Genettovo či Kristevové hledání intertextového rozměru (ve smyslu, že text „může další texty či jejich dílčí aspekty zvýrazňovat, kondenzovat, nahrazovat, prohlubovat či posouvat k jiným, dosud nezřetelným čtením“; tamtéž: 64). S okrajovým významem lze za tuto tendenci považovat i označení Hanti za „českého Andy Warhola“ (Bílek 2014: 3:30).

Druhá Bílkova tendence spočívá v nalézání paradoxů díla: to, že Hant’a chce zůstat sám sebou, ale změny režimu mu vyhovují (tamtéž: 2:52), že balíky jakožto umělecké výtvořiny zanikají ve fázi geneze („umění, ale jen do určité míry“; tamtéž: 3:37–4:10, 7:24), že Hant’a knihy ničí i zachraňuje (tamtéž: 4:14), že čím více jich zachrání, tím více omezuje své vlastní bytí (tamtéž: 4:55), Hant’ova potřeba odpadu, nejen knih (6:40). K tomu Bílek připojuje i binární opozici k Hant’ovi, která narušuje jeho svět: totiž brigádu socialistické práce (na úrovni oblečení, nápoje, rychlosti práce; tamtéž: 5:42–6:10). Rozpornost nalézají i rovinách v hlubších, než jsou motivy: Hant’ovo úsilí („deklarované opakujícím se refrémem“; tamtéž: 2:01) je nabourávané samotným příběhem („profese závislá na [...] čistkách“; tamtéž: 2:42).

I zde, stejně jako v Ibrahimově, interpretaci *Máje* (viz výše), je tedy vysledovatelný vliv „nové kritiky“.

Velmi odlišně postupuje při interpretaci Tomáš Ministr ve virtuální hospitaci. Nutno poznamenat, že většina času je věnována rekapitulaci děje, několikrát však Minstrovky postřehy mají čistě interpretační charakter. Předně to je práce se jmény postav (Hrma, Hubička, Svatá, Viktoria Freie), tedy jejich výklad jakožto způsob charakterizace postav (Minstr 2010: kapitola 5, kapitola 6, 9:06). To lze chápat jako náznak strukturalistického vlivu (znakovost na všech rovinách, srov. výše) či alegorického čtení (Eco 2009: 14–15).

Jádrem Minstrovky interpretace je pak otázka iniciace hlavní postavy do sexuální zkušenosti, kterou komplikuje jednak absence mužského vzoru (pradědeček, dědeček i otec jsou nečinní, přednosta ani většina dalších mužských postav, kromě výpravčího Hubičky, jimi také nemohou být; Ministr: kapitola 7), jednak matka brání zasvěcení (pro hlavní postavu totiž stále přítomná v podobě symbolu, čepice; tamtéž: kapitola 7). To nazývá oidipovským komplexem – myslím ale, že poměrně nepřesně (nejedná se o milostný vztah k matce, nýbrž o přílišný pocit kontroly, fixaci na matku – a hlavně chybí zášť vůči druhému z rodičů).<sup>100</sup> V každém případě se jedná – stejně jako v případě falického výkladu husího krku (tamtéž: kapitola 6, 5:27) – o výklad, v němž se k symbolickému výkladu přidávají silně i metody psychoanalytické: „spouštění do nitra postavy“ (Peprník 2004: 71), ovšem bez následného vztažení k osobě autora (srov. tamtéž či Bílek 2003: 32).

## V. HRABĚ: VODA NAČICHLÁ NIKOTINEM

V interpretaci Jany a Bohuslava Hoffmannových (2010: 104) je báseň Václava Hraběte na prvním místě představena jako zástupce poezie ovlivněné jazzem a americkými beatniky – a zmiňuje i původ tohoto vlivu u nás (Zábrana a vinárna Viola). Samotný rozbor si pak všímá žánru (sonet), jeho oblibě autorem spolu s žánrem blues a autorovým inovacím obou těchto žánrů. Žánrovým pohledem je určena i pozornost „napětí teze – antiteze“, které je nalézáno v „každé hypotetické čtyřveršové ‚sloce‘“ (tamtéž), určené protikladnými motivy – beatnictví i měšťáctví, prostituce i Panna Marie, středověk i současnost (tamtéž: 104–105). Další motivy básně jsou rozvíjeny za pomoci literárních asociací (*Nový zákon, Čekání na Godota*) a autorovy biografie (předpokládané Hrabětovo chápání vlastní identity; tamtéž: 105).

---

<sup>100</sup> Srov. ATKINSONOVÁ, Rita L. *Psychologie*. Překlad E. Herman – M. Petržela – D. Břejlová. 2. vydání. Praha: Portál, 2003, s. 93, 456–457.

Interpretace je uzavřena poukazem na obecnou češtinu, vysvětlení její funkce v básni a upozornění na „obdobné počínání“ Kainara a Suchého (tamtéž).

Zdá se, že kromě odhalování „obrazů a zástupných symbolů“ (tamtéž: 106) je pro celou interpretaci hlavním řídicím prvkem kontext: ať už kontext kulturní a hodnotový (upozornění na beatniky, jazz, Violu, potenciálně i autorovy postoje), kontext literárních útvarů (sonetu a blues), motivů (z *Bible*, Becketta) i jazyka (Kainar, Suchý). Taková tendence připomíná marxistickou kritiku (70. let), v níž „je jakýkoli literární aspekt vždy součástí širší struktury (tradice, společnosti), jež je utvářena konkrétní historickou situací“ (Bílek 2003: 71).

Sborník *Interpretace literárních textů ve škole*, jehož je Bohuslav Hoffmann editorem, obsahuje i jeho studii (Hoffmann 1985), v níž jsou popisovány postupy obdobné. Vynecháme-li patrně dobově podmíněné deklarace, vystává nám především právě tento interpretační akcent na kontextový aspekt (který však dílo nemá zatlačit do pozadí; tamtéž: 12). Autor pak tamtéž rozlišuje kontext synchronní (společenský – který určuje „pravdivost“ díla – a literární či širší kulturně-umělecký) a diachronní (tedy záležitost kontinuity a diskontinuity literárního vývoje), což poměrně odpovídá i jeho pozornosti v interpretaci z roku 2010. Obdobně ve studii klade důraz na „styl“, tedy „dialektickou jednotu tématu a jazyka, obsahu a formy“ (tamtéž: 15). I tuto perspektivu usouvztažňující dvě složky básně je možné v rozebírané interpretaci sledovat.

Marginálně je možné odhalit i jistou spřízněnost pojmovou: dialektické rozlišení teze a antiteze totiž interpretace Hrabětovy básně neuznává jen v sonetu (u něžž to lze pokládat za bezpříznakové), ale i v deníkovém zápise (Hoffmann – Hoffmannová 2010: 106).

#### E. A. POE: ZÁNÍK DOMU USHERŮ

Podobně jako interpretaci Bohuslava a Jany Hoffmannových lze i Kostečkův text opřít o teoretickou práci: zde je však sepjetí silnější. Interpretaci Poeovy povídky *Zánik domu Usherů*, která tvoří podstatnou část kapitoly o základech interpretace ve středoškolské učebnici *Do světa literatury jinak* (1995), totiž Kostečka rozvádí i v článku *Literární interpretace ve středoškolské a vysokoškolské praxi a teorii* (2000).

Pro Kostečkův postup je charakteristická postupnost (až směřující k algoritmicizaci – autorovým cílem je „poskytnout ucelený, efektivní postup“; Kostečka 2000: 81): od „optického odhadu“, přes analýzu prostředků, „zamyšlením nad poselstvím díla“, k syntéze: „vnímání simultánně“ (tamtéž: 80).

Domnívám se, že v Kostečkově interpretaci lze najít poměrně obsáhlou množinu vlivů. Na jednu stranu klade autor velký důraz na vnímatele, konkrétně ve fázi motivace („čtenářský prožitek“ a jeho „prohlubování“; Kostečka 1995: 48), v relativizaci vyznění textu (skrže citaci Martina Hilského, „možno interpretovat více způsoby“; tamtéž: 51, resp. 52) a v samotném jádru interpretace (za nějž autor považuje otázku, „proč i čtenář dnešní generace po Poeově próze sáhne“; Kostečka 2000: 85) – a přibližuje se tak tedy interpretacím zaměřeným na čtenáře (Bílek 2003: 79–84; ovšem s hodnocením, která interpretace je hlubší než jiná).

Zároveň se však Kostečka vztahuje k mnohým dalším textům, které jsou k původnímu textu Genetovým názvoslovím (tamtéž: 64) „intertextem“ (srovnání s Bradburyho povídkou *Usher II*), „metatextem“ (rozebírání Hilského doslovu; Kostečka 1995: 51, 2000: 81), a „hypertextem“ (vztah povídky k Poeově básni *Annabel Lee*; tamtéž: 83, 85). Je zajímavé, že podobně (pomocí citací) Kostečka zachází i s motivací k interpretaci (úryvek z Nezkusilovy učebnice či „citace“ Bizetova hudebního motivu; Kostečka 1995: 53–54, 2000: 81, resp. tamtéž: 84).

Nalézt lze i stopu „tradičního komunikačního schématu“ („odesílatel zašifruje sdělení /poselství/ a adresát je následně dešifruje“) či hermetické představy skrytého významu (Bílek 2003: 15, 24): „dobrý autor se nám čtenářům skutečně snaží něco sdělit a očekává od nás aktivní spolupráci při dešifrování smyslu tohoto sdělení“ (Kostečka 1995: 47). Již v tomto citátu je zřejmý akcent i na intenci autora (srov. Bílek 2003: 75–79). Ještě zřetelnější je však v závěru Kostečkova článku. Tam píše, že se pokouší se studenty nalézt to, co lze „pracovně nazvat ‚základní poselství díla‘[, t]edy to nejhlavnější, *co patrně autor skutečně sdělit chtěl*, co lze poměrně spolehlivě vystopovat a na čem se poučení čtenáři většinou shodnou“ (Kostečka 2000: 87, zvýraznění O. V.).

Svým pojmoslovím se Kostečka navíc přibližuje formalismu. Dichotomii „forma a obsah“ autor používá na mnoha místech (tamtéž: 47, 51; 1989: 245, 247, 251, 252; 2000: 84, 86), a dokonce se jí „přes nevěli renomovaných odborníků [...] doporučuj[e] [na střední škole] držet“ (tamtéž: 83).

Na okraj zmiňuji i přítomnost „pokročilé“ „komplexní literární interpretace“ v téže učebnici (Kostečka 1995: 305–323). V ní je totiž možné pozorovat i vliv marxistické kritiky – např. explicitně v „zásadách“ (tamtéž: 311): „Každé umělecké dílo je ovlivněno třemi základními faktory: společensko-historickým kontextem doby svého vzniku i epoch předcházejících; kulturním kontextem doby svého vzniku i uměleckými objevy epoch předcházejí-



cích; autorem díla, jeho životem, osobností, postoji a názory, jeho okolím, ale zejména jeho uměleckým talentem. Z těchto zkušeností je třeba při interpretaci textu vycházet.“<sup>101</sup> Na rozdíl mezi vypravěčem a autorem cítí sice Kostečka (2000: 83) potřebu upozornit, vliv znalosti biografie na interpretaci ale připomíná i později (tamtéž: 85). V téže kapitole je navržena i metoda odhadování možného rozvíjení textu (Kostečka 1995: 323), která je součástí programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a je tam nazývána „čtení s předvídáním“.<sup>102</sup> Tyto závěrečné postřehy jen dokreslují široký záběr Kostečkových interpretačních postupů a důrazů.

#### K. ČAPEK: SMRT ARCHIMÉDOVA

Interpretaci Čapkovy povídky Lederbuchová představuje pomocí návrhů otázek a odpovědí či pokynů pro učitele, co otázkou sledovat (ty přitom často míří různými směry), např.:

„Měl Lucius při sobě zbraně i na návštěvě Archiméda? (Ne, nepřišel bojovat, přišel vyjednávat. Ano, přestože se stavěl, že jde o přátelskou nabídku ke spolupráci, chtěl na Archiméda působit hrozivě a vyvíjel na něho nátlak. Ano, protože nakonec vědce zabil; jak si můžu domyslet.)“ (Lederbuchová 1997: 93)

Zdaleka největší plochu otázek Lederbuchové tvoří ty na historické zasazení povídky, srovnání historicity jednotlivých postav (Archiméda a Lucia), možné podoby domu a ošacení (tamtéž: 91–93). Jejich odpovědi jsou pak z velké části závislé na vnější, historické znalosti, kterou „učitel koriguje“ (tamtéž: 93).

Některé úkoly míří téměř opačným směrem k recipientově tvořivé konkretizaci textu, mj.: „Kdybyste byli scénickými výtvarníky, jakou představu o scéně byste měli?“ či „Rozhodněte jako kostýmní výtvarníci, zda a proč byste Lucia vybavili na scéně zbraněmi.“ (tamtéž: 92, 93) a další doplňování míst nedourčenosti (např. tamtéž: 94). Na kombinaci těchto dvou úhlů pohledu (historického zasazení a míry jeho zpřítomnění v textu) staví otázku po přenositelnosti či aktualizaci námětu („pořád se někde válčí“; tamtéž: 97), která se jeví jako jádrová.

---

<sup>101</sup> Obdobně i v článku *A opět: co tím chtěl básník říci* hovoří o schopnosti „spojovat dílo s autorem a společenským a literárním kontextem“ (Kostečka 1989: 247) či o mj. hospodářské konjunktuře jako o jednom z „hlavní[ch] faktor[ů], jež působí na vznik a podobu uměleckého díla“ (tamtéž: 250).

<sup>102</sup> Srov. KOŠTÁLOVÁ, Hana – HAUSENBLAS, Ondřej – ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina – ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [publikace online]. Česká školní inspekce, 2010, s. 25–27, 57–64 [cit. 29. 6. 2017]. Dostupné z: <[http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY)>.

„Látka povídky je jednoznačně historicky určena, přesto obsahu můžeme porozumět obecněji“ (tamtéž: 101). Lederbuchová se ptá, čím je přenositelnost umožněna, ke které konkrétní situaci – s připomínkou roku napsání a vydání (1938, resp. 1945) – by mohl být námět vztažen (tamtéž: 102) a co to potvrzuje (např. zmínka o pozdravu využívaný vojáky císařské gardy i italskými fašisty; tamtéž: 103). Zdůrazňuje však zároveň, že toto soudobé vnímání povídky jako „politické aktivity... zastiňoval[o] významové bohatství textu“ (tamtéž: 103).

S menší mírou se autorčiny interpretační otázky dotýkají i psychologie postav (tamtéž: 95) a možných zástupných rolí, jež zastávají (tamtéž: 96). Na dvou místech se vyskytne i reflexe žánru (tedy, že jde vlastně o dramatický dialog, bez rozsáhlých popisů zevnějšku postav; tamtéž: 92, 102; otázka, zda se jedná o historickou povídku; tamtéž: 101–102).

Obecně lze říci, že interpretace Lederbuchové je velice zaměřena na kontexty – předně historický (viz výše) a žánrový (výzva k srovnání s Jiráskovou povídkou; 101), okrajově i kontext dalších Čapkových textů („které odsuzovaly německý fašismus“; tamtéž: 102) či kontext užitých jmen postav (Lucius a Lucifer; tamtéž: 103). Tento rys hledání významů do určité míry mimo text, mimochodem velmi podobný metodě Kostečkové (srov. výše), je možné vztáhnout k představě transtextovosti Gérarda Genetta (Bílek 2003: 64): intertextovosti (pozorností historickému narativu či konotacím setníková jména) a v jistém smyslu i architextovosti (zařazením textu do děl varující před nacismem).

Hodně otázek směřuje i k reflexi recipientových konkretizací a tematizace funkce konkrétních nedourčených pasáží (jako umožnění „porozumět [obsahu] obecněji“; Lederbuchová 1997: 101, 102). To připomíná uvažování Romana Ingardena (Bílek 2003: 60) či Wolfganga Isera: „čtenářovo setkání s místy nedourčenosti v textu má ozvlášťující účinek“, „nedourčenost musí existovat coby možnost textu jako objektu“, „[s]chopnost textu komunikovat rovněž závisí na nedourčenosti“ (Newton 2008: 179–180). Obě zmíněné dominanty se konečně potvrzují i ve srovnání se stanovisky v teoretickém vymezení didaktické interpretace těžce autorky: „Didaktická interpretace textu [...] využívá literárněhistorického, literárněteoretického i literárněkritického poznání textu [...]. Je však zaměřena na osobnost čtenáře, na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem [...], snaží se ovlivňovat čtenářovy percepční i responzní aktivity ve smyslu tvořivé recepce, vstřícné k respektování poetických instrukcí znakové struktury textu.“ (Lederbuchová 1995: 10).

## DIDAKTICKÁ INTERPRETACE V TEORII

Jako doplněk analýzy vlivů v didaktických interpretacích nastíním i pozorovatelné tendence v pracích pojednávajících o didaktické interpretaci teoreticky.

Zdeněk Kožmín v kapitole „Práce s básní ve škole“ z publikace *Interpretace básní* (1997) představuje několik teoretických východisek, demonstrováných na mnoha příkladech úspěšně aplikace ve škole. Přestože se v jeho textu vyskytne několik návrhů interpretačních postupů (Mistríkuv, Germainův; Kožmín 1997: 152, 155), základní tezí stále zůstává odmítnutí algoritmizace v interpretaci (mj. oddíl „Interpretace není šablona“; tamtéž: 151–153). Teoretická východiska jsou zřetelná především strukturalistická: ať již v představě „dialektické jednoty protikladů“ (tamtéž: 151) či „živého významového pohybu básně“ (tamtéž: 152) a možnosti „sémantické modelace“ (tedy postihnutí právě „významového dění v básni“, např. hledáním opozic či paralelismu; Kožmín 1997: 166, 168), což je vlastně postup, v němž student rekonstruuje sémantické gesto básně („dynamická sémantická intence“; Bílek 2003: 48–49). Mimochodem, autor podle svých vlastních slov považuje „řadu [strukturalistických] principů za trvale živé“.<sup>103</sup> V Kožmínově práci se vyskytuje (právě ve zmiňovaných parafrázích úvah Mistríka a Germaina) i sepjetí díla s mimotextovými skutečnostmi: v otázkách, „které je třeba nad básní klást“ (v nichž se mj. zaměřuje na hledání, čím byl básník inspirován, na „vřelost autorova přístupu k objektu“ či autorovu individualitu; Kožmín 1997: 155), explicitně potom v tvrzení, že „je třeba vzít v úvahu i ty složky uměleckého textu, které stojí mimo fyzickou materii a které není přímo vidět, např. téma, autor, doba“ (tamtéž: 152). V tom je patrné psychologizující zaměření (souhlasící např. se všemi třemi variantami psychologického přístupu dle M. H. Abramse;<sup>104</sup> srov. Peprník: 2004: 71). Z hlediska teoretických vlivů je pozoruhodná ještě zmínka o intuici jakožto „vstupní fázi myšlení nad textem“ (Kožmín 1997: 161), tedy připomenutí přístupu Boženy Chrzastowské. Kožmínova východiska jsou příbuzná přístupům protiinterpretačním (Newton 2008: 83), byť s jinými závěry. Nakonec je třeba vzhledem k dalšímu rozboru zmínit i Kožmínovy tvořivé metody, jako je např. „atraktivní hra na variace“ (tamtéž: 156). Tyto metody jsou však „pouze“ motivací, podloží pro interpretaci, případně materiálem pro srovnání s původním textem (žakovské promluvy tamtéž: 157 a 158). To činí přístup Kožmínův podstatně rozdílným od (na první pohled snad

<sup>103</sup> KOŽMÍN, Zdeněk. O interpretaci: Otázky Jiřího Holého pro Zdeňka Kožmína. In *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 179.

<sup>104</sup> Tedy „1. zkoumání života autora, jež si klade za cíl vysvětlení a pochopení literárního díla, 2. zkoumání literárního díla jako prostředek pochopení a poznání autorovy osobnosti, 3. interpretace literárního díla jako způsob prožívání svébytné subjektivity či vědomí autora“ (Peprník 2004: 71).

obdobných) postupů Hníkových. U něj se však tvorbou přímo interpretuje (srov. níže), zatímco u Kožmína je takovýto přínos zmíněn jen jako „zpětný“, v tvůrčích činnostech *po* vlastní interpretaci (tamtéž: 175). Podobnou oporou při interpretaci může být dle Kožmína ostatně i srovnání textů téhož autora či autorů různých (tamtéž: 169–174), ne nutně s texty studentskými (čtenářů).

Dvě kapitoly v Nezkusilově *Nástinu didaktiky literární výchovy* (2004), „Interpretace textu 1 (shrnutí obecných zásad)“ a „Interpretace textu 2 (metoda)“, poskytují velmi komplexní pohled na didaktickou interpretaci. Autor většinu analyzovatelných vlivů na svůj přístup explicitně pojmenovává: ve velké míře zřetelně vychází (avšak s kritickými poznámkami) ze strukturalismu (Nezkusil 2004: 66–67), termíny, jež užívá, jako „očekávání“ či „postup‘ (prijom)“, spojuje s teorií čtenářství, resp. ruským formalismem (tamtéž: 75, 77). Spíše jen informativně zmiňuje Nezkusil tendence postmoderní, dekonstruktivistické (tamtéž: 68, 74). Vztah k teoretické tradici (patrně Gérarda Genetta) Nezkusil nezmiňuje ani u svého důrazu na „mimotextové vazby“ (tamtéž: 64),<sup>105</sup> ani u komunikačního pojetí.<sup>106</sup> Stejně jako u Kostečky, se i u Nezkusila objevuje metoda „čtení s předvídáním“ (Nezkusil 2004: 89; srov. interpretaci Kostečkovu výše). Jako jistou nekoherenci lze vnímat odmítání autorského záměru (tamtéž: 65) a zároveň tvrzení, že povídka *Šlépěj* je napsána tak, „aby to odpovídalo Čapkovu záměru předvést čtenáři, že ‚hledání pravdy je víc než pravda sama [...]‘“ (tamtéž: 62).

Věra Radváková ve své disertační práci *Interpretace textu na gymnáziu* (2012) konkrétní možnou představu interpretace neposkytuje.<sup>107</sup> Cituje však „návrh scénáře vyučovací hodiny“ (Radváková 2012: 94–96) Viliama Oberta z publikace *Cesty výchovy dětského čitatele*, tedy „didaktický pokus vysvětlit práci s konkrétním literárním textem“ (tamtéž: 96). Ten se v podstatě celý opírá o žánrové určení díla *Za sedmi divy světa* (populárně-naučná literatura, beletrizovaná próza, „kompoziční jevy posilují[cí] uměleckost“; tamtéž: 95), je tedy značně zaměřený na mimotextovou, literárněteoretickou klasifikaci.

Ucelenou metodu, kterou sám nazývá „tvořivou interpretací“ (Hník 2014: 60), představuje Ondřej Hník v monografii *Didaktika literatury*. Tvořivá interpretace – tak, jak je shrnuta ve

---

<sup>105</sup> Např. když naznačuje interpretaci Holanovy básně pomocí odkazu na Shakespearova *Hamleta* a Máchův *Máj* (či v konfrontaci s dalšími výklady, případně v „úkolech – provokacích“ jako „posuzování nepřesných nebo nesprávných formulací vyučujícího, žáků, autorů...“; Nezkusil 2004: 79, resp. 89)

<sup>106</sup> „Zaslechnout oslovení autorského subjektu“ a „nějak zareagovat“ (Nezkusil 2004: 80), což připomíná Gadamerovské „střetnutí horizontů“ (Bílek 2003: 58).

<sup>107</sup> Nejblíže jí je snad jen výčet sedmi interpretačních fází: „sdělování (sdělení), vnímání textu, analýza textu, pochopení textu, přestylizování, zařazení do kontextů, výklad“ (Radváková 2012: 63).

stručnou definici (tamtéž: 123–124) – je souborem metod připomínajících cvičení tvůrčího psaní,<sup>108</sup> určených ke „konstrukci a re-konstrukci fikčního světa“ (tamtéž: 123, též 76). Skrze vlastní tvořivou práci s literárním textem<sup>109</sup> se má čtenář-student dobrat ke „smyslu textu“. V takovém počínání s literaturou lze sledovat vliv dekonstruktivismu (ve smyslu „pečlivého a opatrného vstupování do všech textových labyrintů“, snahy „najít v daném textu nit, která jej celý rozpáře“; Newton 2008: 112), který ostatně sám autor připomíná (Hník 2014: 66). Ještě více ale toto pojetí připomíná postoj Šaldův (parafrázovaný Hoffmannem 1985: 17), který přibližuje „nezbytnost, aby ‚obecenstvo‘ spolupracovalo s tvůrcem, aby divák, čtenář nebo posluchač ‚vnitřně tvořil‘ a kultivoval svou senzibilitu“. Hoffmann (tamtéž: 19) také tvrdí, že „smysluplný výklad literatury [neznamená] zatlačování do pozadí těch činností, v nichž bývá některými teoretiky literární výchovy spatřováno těžiště literárněvýchovného procesu: tvořivých estetických činností“. Nabízí se rovněž otázka, do jaké míry zůstávají Hníkem navržené postupy v hranicích adekvátní interpretace – a kdy se jedná již o „použití“ textu, např. k rozvíjení vyjadřovacích dovedností atp. (srov. oddíl výše).<sup>110</sup>

#### DIDAKTICKÁ INTERPRETACE POHÁDEK

Vzhledem k tématu práce patří speciální pozornost didaktickým interpretacím pohádek: kvůli nedostatku materiálu je ale nutné upustit od kritéria středoškolské cílové skupiny. Jediné materiály, jež se věnují interpretacím pohádek pro žáky mimo první stupeň základní školy, jsou totiž tři „metodické listy“ Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové (Vondrák 2012).<sup>111</sup>

Ve vysvětlení svého pojetí literární interpretace pro 2. stupeň základních škol<sup>112</sup> je deklarováno, že jde „o takový přístup k uměleckému dílu, který nehledá smysl díla vně textu (v modelech společenského chování, v historických okolnostech a dobových souvislostech, v dobové ideologii – i když na tyto skutečnosti může být příležitostně upozorněno)“, že cílem

<sup>108</sup> Srov. např. FIŠER, Zbyněk. *Tvořící psaní: Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido, 2001, 166 s.

<sup>109</sup> Např. cvičeními „kondenzace textu / redukce obsahu (děj pohádky v pěti větách, děj příběhu podaný formou textové zprávy [...]“; „Dokážeš přepsat básničku do nerýmovaného sdělení? Co se s textem stalo?“; „Ve starém textu, který máš před sebou, nejsou čitelná některá slova a slovní spojení. Dokážeš je sám/sama doplnit tak, aby text dával smysl?“ (Hník 2014: 62, 69–70, 77–80).

<sup>110</sup> K podobě dalších teoretických přístupů k didaktické interpretaci (např. jako poukázání na vztah Hoffmanova článku k „teori[i] receptivní estetiky a postmodernistick[é] filozofii dekonstrukce“) se vyjadřuje též Lederbuchová v článku *Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu* (2002: 70 a jinde).

<sup>111</sup> Ohledně autorství metodických listů si nejsem zcela jist. Používám tedy jméno, jež je uvedeno pod všemi příslušnými články zveřejňující metodické listy na internetu.

<sup>112</sup> Dostupné online z: <<http://littera.uhk.cz/index.php/2012/11/02/literarni-interpretace/>> [cit. 6. 3. 2018].

je naučit přístupu „živému, vnímavému a zároveň poučenému vztahu k uměleckému textu jako k celistvé struktuře, v níž každý dílčí jev [...] nese charakter záměrnosti“ i že „je upřednostňována práce s celými uměleckými texty, nikoliv pouze s ukázkami“. Metodické listy k pohádkám však ne všechny tyto kvality vždy splňují.

Přílohu k metodickému list „Popelka“ tvoří čtyři texty s obdobným motivem (tři od Němcové, čtvrtý od Krásnohorské). Metodický list je však naplněn především zhuštěnou formulací „žánrových znaků pohádek“, charakteristikou námětu, archetypálního způsobu analýzy „motivů míst“, psychologickými poznámkami o sourozenecké rivalitě atp. Následují „náměty pro práci s pohádkou“ (v podstatě jako výčet, pouze místy komentovaný), a otázky k textu. Ty jsou rozděleny na „věcné“, „k porozumění uměleckému textu“ a „interdisciplinárního charakteru“. První dva okruhy velmi podobně dávají vodítka k interpretaci textu,<sup>113</sup> třetí již podstatně méně.<sup>114</sup>

Druhý metodický list, „Železný Jan“, je vytvořen velmi podobně (až doslovně), snad jen na požadavek „dítě se musí učit tyto dvě reality – psychickou a reálnou – jasně odlišovat“ je kladen větší důraz. Přibývají však „informace určené k mezioborovým otázkám“. Otázky samotné se pak zdají být ostřeji rozlišeny než v listu „Popelka“: k interpretaci míří pouze druhá kategorie.<sup>115</sup>

Nejjednodušší strukturu má metodický list „Malý princ“. V jeho případě příloha přináší jen úryvek (sedmou kapitolu), ke slovu přichází i informace o autorovi (především „povolání letce“), náměty pro práci chybí, otázky pak jsou pouze tři.<sup>116</sup>

Pozornost těchto metodických listů je tedy jednoznačně zaměřena na symboliku předmětů, míst a rolí postav – a na jejich psychologický výklad, což je patrně rys skutečně ovlivněný charakterem materiálu. Uvádím ho však spíše jako varování před sklonem a jednostranností, než jako obhajobu takového zaměření při interpretaci pohádek.

---

<sup>113</sup> Např. „Můžeš určit, kdy se příběh odehrál?“ a „Jaké nadpřirozené bytosti se v textu vyskytují. Popiš jejich vlastnosti. Jsou jejich charakterové znaky (atributy) obdobné i v jiných pohádkách?“ z „věcných“ otázek či „Jaký byl vztah mezi sestrami?“ a „Jakou funkci má v pohádce zaklínadlo, případně kouzelný předmět?“ z otázek „k porozumění uměleckému textu“ (Vondrák 2012).

<sup>114</sup> Vedle otázky „Vysvětli následující rčení“ či „Znáš filmovou verzi pohádky o Popelce?“ a otázek na jméno filmu, režiséru a herců má interpretační potenciál snad jen „Čím se liší film od textu?“ (tamtéž).

<sup>115</sup> Např. otázkami „Představ si, že jsi v lese popisovaném v pohádce Železný Jan. Jaké máš pocity?“, „Zamysli se nad významem motivu zlatých vlasů mladého královice.“ (tamtéž).

<sup>116</sup> Konkrétně „Urči, kdo a s kým v příběhu hovoří, které postavy v příběhu vystupují.“, „Urči, o čem a o kom postavy v příběhu hovoří.“, „Podle čeho poznáme citový stav mluvčího?“ (tamtéž). Upozorňuji, že i tento list je explicitně nadepsán jako „literární interpretace“.

### 3.5 Potenciály didaktické interpretace

Představil jsem několik textů, které lze dle vymezení výše vnímat jako didaktické interpretace, a vztáhl jejich přístupy k teoretickým směrům. Tyto poznatky nyní shrnuji a pokouším se je zhodnotit.

Jako produktivní se ukazuje časté hledání protikladů a paradoxů (v interpretaci Bílkové a Ibrahimově), pozornost recipientovi (u Lederbuchové se zdá být systematictější než u Kostečky) a transtextové propojování (s tematicky propojenou beletrií i s cizími výklady, jak opět činí Kostečka a Lederbuchová).

Užívání tvořivých metod považuji za vhodné jako základu pro srovnání, tedy inspiraci k interpretaci (jak jich využívá Kožmín), ne tolik jako samotné interpretace (přístup Hníkův). Sama interpretace je tvůrčím aktem i bez užívání specifických metod tvůrčího psaní a jim podobných, které hrozí vést k „použití“ textu místo jeho interpretace (srov. oddíl o hranicích interpretace).

Rozvinout by podle mého názoru zasloužily poststrukturalistické přístupy, dekonstrukce. Opět nemám především na mysli to, co je v náznaku v textu Hníkové (tedy přetváření literárního textu): oproti tomu spočívají široké a méně sporné možnosti spíše v kritické práci s texty sekundárními, interpretacemi a výklady v učebnicích apod. „[D]opad [dekonstrukce] na textovou interpretaci ovšem spočívá spíše v upozornění na umělost tradičních předpokladů a ve znejistění běžně sdílených přístupů“ (Bílek 2003: 71). Motivační potenciál těchto tendencí připomíná i Jiří Kostečka (1989: 249): „zadáním domácího úkolu nalézt chybu v učebnici“.

Zcela opomenuta byla v analyzovaných textech interpretace feministická. Její vztah k mimotextovým skutečnostem (srov. Newton 2004: 199) by nemusel být překážkou, pro mnoho interpretů jsou společenské determinanty textu stále lákavé jako interpretační opora. Na feministickou perspektivu by podle mého názoru bylo produktivní nezapomínat zvl. při interpretaci nejstarších literárních památek, mytologických žánrů, pohádek.

Jako málo produktivní pro interpretaci – a tedy vhodné vyhnoutí – se mi jeví pozornost autorskému subjektu: ať už na úrovni jeho záměru (vyskytuje se u Ibrahima a Kostečky, lze nahradit zaměřením na sémantické gesto jako u Kožmína), biografie a odhadování autorových postojů (pozorovatelné u Hoffmannových, jeví se mi jako příliš spekulativní) či dokonce ve splynutí s dalšími textovými subjekty. Nepřímo se objevuje tato záměna u Kožmína při parafrázování teorie F. Germaina, přímo jen v interpretacích stojících v této práci mimo analýzu. Jedním případem je ztotožnění lyrického subjektu s autorem („popis krajiny kolem

Roudnice, kde Hora vyrůstal“; Kostečka 1989: 252), jiným propojení postavy a jejího autora (při zmínění „otázek po smyslu existence člověka nejistého: a tím je Gregor Samsa, potažmo Franz Kafka“; v *Mluvicích hlavách FF UK* Tvrdík 2014: 3:02–3:11).

Rovněž jako žádoucí považují vyvarování se formalistického pojmosloví (zde u Kostečky namísto teorie znaku) a lákavé, ale ne zcela precizní psychoanalýzy (v interpretaci Minstrově). Mnohem užitečnější se zdá třeba být (podobně směřující) pohled archetypální (vysledovatelný u Vojvodíka).

Jak jsem již zmínil, v mnohých interpretacích je silně zakořeněné hledání kontextu (u Kostečky, Hoffmannových). Tento princip by mohl být potenciálně posunut k snaze spolu s novým historismem hledat „rozpory, ohniska odporu a zpochybnění“, odhalit „skryté determinanty kultury, [...] vztah mezi mocí, sexualitou a dobovými institucemi“ atp. (Peprník 2004: 237).

Cílem kapitoly však nebylo vzbudit dojem, že příslušní interpreti jsou zástupci či pokračovateli daných interpretačních směrů. Mnohem spíše jsou jejich způsoby interpretace vedeny možnostmi konkrétního rozebíraného textu. Navíc – vzhledem k převažující monologičnosti rozebíraných interpretací – se autoři mohli soustředit na potenciály jim osobně blízké.

Interpretace prováděná ve školním prostředí (nejen do školního prostředí určená) by však měla podle mého názoru být výhradně dialogická: v takovou chvíli by si vyučující právě již měl být vědom možných přístupů k textu. Jak tvrdí Mistrík parafrázovaný Kožmínem (1997: 152): „Nelze [...] dávat přednost žádnému postupu, nelze preferovat žádnou metodu na úkor jiných. Vždy záleží na cíli rozboru, na autorovi básnického textu i na osobnosti toho, kdo interpretuje.“



### 3.6 Primární zdroje

ADAM, Robert. Karel V. Rais: Když se připozdívá: prostě sdělovací styl (Karel V. Rais – Svatopluk Čech: Výběr z listů přátel). In Ibrahim a kol., *Interpretace textů: (nejen) ke státní maturitě*. Praha: Akropolis, 2010, s. 47–53.

BÍLEK, Petr A. Rozbor díla: Příliš hlučná samota (B. Hrabal). In *Youtube* [online]. Zveřejněno 6. 3. 2014 [cit. 24. 6. 2017]. Dostupné z: <<https://youtu.be/-qWp7WhbTQA>>.

HOFFMANN, Bohuslav – HOFFMANNOVÁ, Jana. Václav Hrabě: Voda načichlá nikotinem: publicistický styl (Václav Hrabě: Třicet a jedna noc). In Ibrahim a kol., *Interpretace textů: (nejen) ke státní maturitě*. Praha: Akropolis, 2010, s. 101–107.

IBRAHIM, Robert. Karel Hynek Mácha: Máj: prakticky odborný styl (Magdalena Dobromila Rettigová: Domácí kuchařka). In Ibrahim a kol., *Interpretace textů: (nejen) ke státní maturitě*. Praha: Akropolis, 2010, s. 55–64.

KOSTEČKA, Jiří. Základy interpretace literárního díla. In *Do světa literatury jinak: učebnice teorie literatury pro I.–IV. ročník středních škol*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1995, s. 47–56.

MINSTR, Tomáš. Virtuální hospitace – Český jazyk a literatura: Ostře sledované vlaky. In *Metodický portál RVP* [online]. Zveřejněno 12. 4. 2010 [cit. 24. 6. 2017]. Dostupné z: <[http://clanky.rvp.cz/clanek/r/gaabf/8183/virtualni-hospitace---cesky-jazyk-a-literatura-ostre-sledovane-vlakly.html/#video\\_hospitace](http://clanky.rvp.cz/clanek/r/gaabf/8183/virtualni-hospitace---cesky-jazyk-a-literatura-ostre-sledovane-vlakly.html/#video_hospitace)>.

TVRDÍK, Milan. Rozbor díla: Proměna (F. Kafka). In *Youtube* [online]. Zveřejněno 5. 5. 2014 [cit. 24. 6. 2017]. Dostupné z: <[https://youtu.be/KdroGM\\_bCPA](https://youtu.be/KdroGM_bCPA)>.

VOJVODÍK, Josef. Rozbor díla: Máj (K. H. Mácha). In *Youtube* [online]. Zveřejněno 30. 4. 2014 [cit. 23. 6. 2017]. Dostupné z: <<https://youtu.be/MfvjoN8iKJo>>.

VONDRÁK, Martin. Metodický list – pohádka (Malý princ, Popelka, Železný Jan). In *Littera – Zvýšení kvality jazykového vzdělávání v systému počátečního školství* [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. Zveřejněno 10.–22. 5. 2012 [cit. 28. 10. 2017]. Dostupné z: <<http://littera.uhk.cz/index.php/rubrika/cestina/cj-ka2/pohadka/>>.

### 3.7 Sekundární zdroje

BÍLEK, Petr A. *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Brno: Host, 2003. 360 s.

BLY, Robert – WOODMANOVÁ, Marion. *Král Panna: O smíření mužského a ženského pohlaví*. Překlad Ondřej Fafejta a Kateřina Cardová. Praha: Argo, 2002. 189 s.

BLY, Robert. *Železný Jan: kniha o mužích*. Překlad Marian Siedloczek a Jiří Popel. Praha: Argo, 2005, 2. vydání. 278 s.

ECO, Umberto et al. *Interpretácia a nadinterpretácia*. Překlad Zdeňka Kalnická. Bratislava: Archa, 1995. 146 s.

ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Překlad Ladislav Nagy. Praha: Karolinum, 2009. 330 s.

FIGAL, Günter. O mlčení textů: K hermeneutickému pojmu interpretace. In *Hermeneutická svoboda*. Praha: Filosofia, 1994, s. 5–13.

FROMM, Erich. Symbolický jazyk mýtů, pohádek, rituálu a románu. In *Mýtus, sen a rituál a jejich zapomenutý jazyk*. Překlad Jan Lusk. Praha: Aurora, 1999, s. 162–218.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. 179 s.

HOFFMANN, Bohuslav. Některé pedagogickopsychologické a literárněvědné aspekty interpretace literárních textů ve škole. In Hoffmann a kol., *Interpretace literárních textů ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, s. 9–19.

HOLÝ, Jiří. Interpretace v literární vědě a Vančurova „estetika čtenáře“. In *Slavica Pragensia: fungování textu ve společenské komunikaci*. Acta Universitatis Carolinae. Philologica. Praha: Univerzita Karlova, 1988, **32** (4–5), s. 269–275.

KOSTEČKA, Jiří. A opět: co tím chtěl básník říci: (O problémech ideově estetické interpretace básnického textu nad básní Josefa Hory Čas, bratr mého srdce). In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1989, **39** (6), s. 245–255.

KOSTEČKA, Jiří. Interpretace a misinterpretace uměleckého textu. In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2012, **62** (5), s. 232–236.

KOSTEČKA, Jiří. Literární interpretace ve středoškolské a vysokoškolské praxi a teorii. In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2000, **50** (3–4), s. 79–87.

KOŽMÍN, Zdeněk. Práce s básní ve škole. In *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 149–176.

KUBÍNOVÁ, Marie. Kritéria (ne)adekvátnosti interpretace literárního díla. In *Tvar*. Praha: Klub přátel Tvaru, 1994, **5** (20), s. 6–7.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole I*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. 57 s.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura, učivo a didaktická interpretace uměleckého textu. In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2002, **53** (2), s. 68–75.

LIPPMANN, Karel. Lze se vyhnout „misinterpretaci“ uměleckého textu? In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2013, **63** (2), s. 78–82.

Mluvicí hlavy FF UK. *Filozofická fakulta Univerzity Karlovy* [online]. Zveřejněno 2014 [cit. 23. 6. 2017]. Dostupné z: <<http://www.ff.cuni.cz/fakulta/o-fakulte/pravidelne-akce/mluvici-hlavy/>>.

MÜLLER, Richard – ŠIDÁK, Pavel (eds.). *Slovník novější literární teorie: glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. 699 s.

NEWTON, Kenneth M. *Jak interpretovat text: Kritický úvod do teorie a praxe literární interpretace*. Překlad Milan Orálek. Olomouc: Preiplum, 2008, 263 s.

NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: (čtyřletá gymnázia a vyšší třídy víceletých gymnázií) Z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, 166 s.

NÜNNING, Ansgar (ed.). TRÁVNÍČEK, Jiří, a HOLÝ, Jiří (eds.). *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce – osobnosti – základní pojmy*. Brno: Host, 2006. 912 s.

PEPRNÍK, Michal. *Směry literární interpretace XX. století: texty, komentáře*. 2., upravené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 281 s.

PETRŮ, Eduard. Labyrint interpretace. In *Vzdálené hlasy: studie o starší české literatuře*. Olomouc: Votobia, 1996, s. 10–23.

RADVÁKOVÁ, Věra. *Interpretace textu na gymnáziu* [disertační práce]. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. 162 s.

SŁAWIŃSKI, Janusz. Trojitá hra interpretace. In *Česká literatura*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1991, **39** (6), s. 539–546.

STAIGER, Emil. Umění interpretace. In *Poetika, interpretace, styl: výbor*. Překlad Miloš Černý. Praha: Triáda, 2008, s. 187–202.



## 4 Interpretace pohádek ve středoškolské výuce

### 4.1 Shrnutí metod, postupů a úloh: dynamická interpretace

Účelem tohoto oddílu je přenést závěry z minulé kapitoly (z rozboru didaktických interpretací a upozornění na další, méně využívané směry) do konkrétní podoby – do úloh, jež jsou řešitelné jak písemně, tak ústně. Nemělo by přitom jít pouze o jejich výčet, ale i o strukturaci do souboru. Podobně jako Kostečka tak hledám především pro účel interpretace „ucelený, efektivní postup“ (Kostečka 2000: 81; či jinde „pevný nástroj, souhrn možných /ovšem nikoli jediných/ postupů“; 1989: 245), tento systematizovaný soubor by měl být přitom pouze základem či východiskem takového interpretačního postupu.

Interpretace, jak je v této práci chápána, je ve své podstatě tvůrčím činem (srov. definici v oddílu 3.1 „Rozměry interpretace“), a tedy se vzpírá jakékoliv algoritmizaci. Přesto je, myslím, nezbytné, shromáždit úlohy s více či méně jednoznačným řešením (uzavřené či otevřené úlohy se stručnou odpovědí), jež nebudou sice plnohodnotnou interpretační činností, poslouží však jako spolehlivá vodítka k ní a ukazatele co nejvíce možných směrů uvažování. Právě rozčlenění složité interpretační činnosti do parciálních kroků umožňuje využít pedagogickou sílu obdobnou té v „nové kritice“, tedy možnost „běžných studentů [...] přispět do diskuze“ (Newton 2008: 47). Algoritmus jako jistý podklad interpretace ostatně s výhradami akceptují i další autoři (Kožmín 1997: 152; Lederbuchová 1997: 13), Svatopluk Cenek pak označuje heuristickou metodu jako „systém otázek a úkolů, které se řeší; analytickou cestou se dospívá k orientaci ve složité struktuře díla a literatury“ (cit. dle Nezkusila 2004: 85).

Jeden z důvodů této snahy je pragmatický: v současnosti výuku na středních školách zákonitě ovlivňuje podoba státních maturit – a podoba státních maturit je výrazně dána tím, co lze účinně testovat.<sup>117</sup> Rozpracování úloh mířících k interpretaci by tedy mohlo poskytnout konkurenci jiným, patrně snadněji testovatelným dovednostem (základní porozumění textu, znalosti z literární historie, rozumění termínům literární teorie atp.).

V podstatě se tedy jedná o opačnou cestu, než po které se vydává Ondřej Hník (2014): ten jako by na ověřitelné dovednosti raději rezignoval a hledal uplatnění v umělecko-výchovné stránce oboru. Je totiž zásadní otázkou, zda skutečně „vzdělávací potenciál *tvůrčivé* interpreta-

---

<sup>117</sup> Dle ústního vyjádření Mgr. Františka Brože (2017), vyučujícího seminářů *Literární test* či *Didaktika vyučování literatury* na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

ce“ (zvýraznění O. V.) ve Hníkem popsané podobě<sup>118</sup> „potvrdí každý inovující učitel i vyso-  
koškolský pedagog“ (Hník 2014: 123). Druhý autor, s nímž tento způsob polemizuje, je Karel  
Lippmann. Ten ve své odpovědi na Kostečkův článek pronáší poměrně příkrý soud:

„Cílem současné školské politiky je ovládnout oblast vzdělání testovatelnými standardy. Důsled-  
kem je zcela nepřiměřená redukce učiva a pokřivený pohled na svět, na přírodu i kulturu. Usiluje-  
me-li o změřitelnou objektivitu výkonu tím, že z cesty odklidíme vše, co tomuto záměru nevyho-  
vuje, pak paradoxně dospějeme k interpretační svévoli. Názorně to předvedla letošní standardizo-  
vaná oprava písemných maturitních prací, vyznačující se ‚nevyváženým‘ přístupem k hodnocení  
dílčích složek struktury textu.“ (Lippmann 2013: 81–82).

S druhou vyjádřenou, pronikavou myšlenkou lze samozřejmě souhlasit, podle mého  
názoru není však třeba být tolik nedůvěřivý ohledně pokřivení a redukce. Věřím, že patričná  
odborná péče právě o oblast testových úloh by mohla pomocí tvorby nových přístupů redukci  
minimalizovat.

Tento repertoár mechanismů zacházení s textem by však měl být neustále se rozšiřující,  
aby nedošlo k „úplnému zfunkcionalizování interpretační práce“ (Sławiński 1991: 543). Ký-  
žený interpretační nástroj by tedy měl mít jakousi dvojí dynamiku: jednak v procesu, v němž  
vlastní interpretace „vyrůstá“ z čtení a řešení úloh, jednak v rozvoji samotného souboru úloh.  
Jeho návrh, dále členěný dle obecnějších cílů, zdůrazňuje proto na konci každého svého  
oddílu neukončenost a vztahuje se (zvláště v odkazech na cizí poznatky) v první řadě k tématu  
této práce: interpretace „inovativních“ pohádek.<sup>119</sup>

#### A. CÍL: POMOCI ČTENÁŘI „VSTOUPIT“ DO TEXTU

A.1	Reflexe očekávání	Úloha pomáhá čtenáři formulovat své očekávání z četby textu, příp. reflektovat po četbě jejich naplnění či nenaplnění. Pomáhá rovněž vyhnout se interpretaci vedené právě očekáváním (Eco 1995: 65).
A.2	Čtení textu s úkolem	Úloha vede k pozornému prvnímu čtení interpretovaného textu pomocí adekvátního úkolu (např. vyznačování jistých prvků objevujících se v průběhu celého textu). <sup>120</sup>

<sup>118</sup> Srov. část „Didaktická interpretace v teorii“ v oddílu 3.4 „Vlivy v didaktických interpretacích“.

<sup>119</sup> Naopak zcela a vědomě je v tomto soupisu opomenuta např. interpretace lyrické poezie.

<sup>120</sup> Nezkusil (2004: 86) varuje však před „předčasným“ kladením „příliš konkrétních otázek“. Tvrdí, že studenti by měli především být sami osloveni textem.

A.3	Čtení s předporozuměním	Úloha srovnává porozumění z nejprve čtené anotace či shrnutí textu s porozuměním po pozdějším prvním čtením textu samotného.
A.4	Čtení s předvídáním	Úloha vyzývá k formulaci čtenářova očekávání vývoje textu a tak ho hlouběji angažuje: dle metod RWCT (Košťálová – Šafránková – Hausenblas – Šlapal 2010: 25–27, 57–64) nebo Nezkusilova „Doplnění textu“ z tzv. „Úkolů – provokací“ (Nezkusil 2004: 88–89). <sup>121</sup>
A.5	Vizuální odhad textu	Úloha odhaluje vizuální vnímání textu: jeho délku (Lederbuchová 1997: 69), členění na odstavce, hustotu replik přímé řeči apod.
A.6	Určení názvu	Úloha vede k posouzení, jaký titul přísluší čtenému textu a/nebo proč mu náleží. Tím se odhalují sémantické dominanty, interpretační vodítka apod. (k rozboru ideonym srov. Pastyřík 2000: 17–20).
A.7	Stanovení klíčových slov	Úloha požaduje vypsání pojmů podstatných pro text – a nejlépe i znázornění jejich vztahů např. v podobě myšlenkové mapy (Doláková 2015: 51–52; zde v dětské variantě pod názvem „Slovní pavučinky“), barvy či citoslovce (Lederbuchová 1997: 54–55, 105) nebo „pětílístku“ (metoda programu RWCT). <sup>122</sup>
A.8	Hledání kontextu	Úloha upřesňuje a zexplicitňuje relevantní čtenářské zkušenosti – jeho intuici, která může pomoci rozhodnout o adekvátnosti interpretace.
A.9	Rozbor jazykových prostředků: zvuková a grafická stránka	Úloha požaduje určení, jak text zní a jak je zaznamenán – všímá si opakujících se hlásek, onomatopoických neologismů, délky slov a rytmu (Lederbuchová 1997: 47–54, 83), zmnožení hlásek, užití verzálek a mezer, zvukomalby (srov. Uličný – Horák 1994: 31–32, 33–34) apod.
A.10	Rozbor jazykových prostředků: lexikální a morfologická stránka	Úloha hledá významové působení slov a jejich tvarů – všímá si mj. méně známých slov (Lederbuchová 1997: 82–83), neologismů (tamtéž: 71; srov. Uličný – Horák 1994: 30), expresivity, jazykové komiky, polysémie a odborných názvů, frazémů a defrazeologizace, dialektismů (srov. tamtéž: 34, 37, 41, 42, 46), archaismů či historismů, případně spisovných či nespisovných koncovek (srov. tamtéž: 31).

<sup>121</sup> V souvislosti s pohádkou tuto metodu uvádí publikace pro pedagogické působení na mateřských a základních školách (Doláková 2015: 47).

<sup>122</sup> Vysvětlení mj. RUTOVÁ, Nina. Pětílístek. In *Respekt neboli* [online]. Zveřejněno 2012 [cit. 12. 2. 2018]. Dostupné z: <<http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>>.

A.11	Rozbor jazykových prostředků: syntaktická a textová stránka	Úloha pojmenovává charakter textu z hlediska větné a textové stavby – všímá si variací větných členů, textové výstavby odchylek v interpunkci, složitosti vět a jejich souřadného vršení (srov. Uličný – Horák 1994: 36, 61–62) ad.
A.12	Plánování rozboru	Úloha vede čtenáře k sestavení vlastního pořadí rozboru jednotlivých složek textu, umožňuje reflektovat tuto volbu (srov. úkol „Žáci sami navrhnou postup práce“ v oddílu „Metaúkolů“; Nezkusil 2004: 90).
A.13	Plné porozumění textu	Úloha odhaluje, zda čtenář rozumí celému textu (např. neobvyklým slovům či větným vazbám – srov. „doslovné porozumění“ jako jednu ze složek čtenářské gramotnosti; (Košťálová – Šafránková – Hausenblas – Šlapal 2010: 14).
	A další...	

## B. CÍL: PROHLUBOVAT A ROZŠÍŘOVAT ČTENÁŘŮV PRŮNIK DO TEXTU

B.1	Kontrastní čtení	Úloha nabízí čtenáři jiné varianty některých prvků textu, popř. vede čtenáře ke tvorbě těchto variant. Tím zviditelňuje kvality původního textu (Kožmín 1997: 156–161, oddíl „Hra jako přístup k sémantice“). <sup>123</sup>
B.2	Schéma postav a funkce textových subjektů	Úloha vede k vytvoření typologického systému postav (např. škůdce, dárce, pomocník; dle Proppa 1999: 70), jejich funkcí, příp. dvojic funkcí (např. „zákaz–porušení“; tamtéž: 61). Věnuje se úlohám ženských postav, roli vypravěče, oslovení čtenáře ad.
B.3	Rekonstrukce obrazu postav	Úloha požaduje nalezení vlastností či dějů, jež jsou v textu stabilně či typicky přisuzovány jednotlivým postavám (v metodičnosti zde může jako inspirace posloužit diskurzivně-historická analýza; srov. „nominace“ a „predikace“, Reisigl – Wodaková 2015: 151). <sup>124</sup>
B.4	Rozbor vlastních jmen	Úloha směřuje k zaznamenání a vysvětlování funkcí vlastních jmen (typicky literárních postav), především funkce singulativní – „mluvící“ a „typová“ jména – a estetické (dle Pastyřika 2000: 7–8; <sup>125</sup> otázky k vlastním jménům postav též Lederbuchová 1997: 103–104). <sup>126</sup>

<sup>123</sup> Obdobně (ovšem s cílem procvičení fantazie a představivosti) funguje metoda „Co by se stalo, kdyby?“ (Doláková 2015: 60) či – na úrovni slov – nahrazování rýmů v básni synonymy (Lederbuchová 1997: 63–64).

<sup>124</sup> Zcela marginálně lze při konstrukci postav zmínit i představu čtenáře o jejich vzhledu a oblečení, např. Lederbuchová (1997: 80) zmiňuje dětské – a podle autorky neadekvátní – představy o sportovním či moderním oblečení hlavní postavy Erbenovy pohádky Hrmečku, vař! (více k představám o postavách tamtéž: 86–88).

<sup>125</sup> Tato publikace se mimochodem na nemalé ploše inspirativně věnuje i přímo rozboru vlastních jmen v pohádkách, a to jak kvalitativně (pojednáním o významu jména Smolíček), tak kvantitativně (texty o výskytu vlastních jmen a jejich typech v pohádkách Čapkových, Čtvrtkových či Marie Kubátové; Pastyřík 2000: 62–84,



B.5	Schéma děje	Úloha napomáhá sestrojít schematické vyjádření děje <sup>127</sup> a pochopit tak, jak se v něm vyjevují významotvorná místa. Srov. šifru znázorňující pomocí čar vzájemnou vzdálenost postav (pro pohádky <sup>128</sup> Forejt – Klusáček 2013, k nahlédnutí i v příloze 6.10). <sup>129</sup>
B.6	Analýza prostorů děje	Úloha přispívá k porozumění různým významům a symbolickým platnostem míst (srov. Hodrová 1997: 12–22) a prostorovým určením (vysoký × nízký, otevřený × uzavřený apod.; srov. tamtéž: 14). <sup>130</sup>
B.7	Odhalování témat textu	Úloha nabízí rozlišit, co je v textu tematizováno a co nikoliv.
B.8	Určení žánrových souvislostí	Úloha určuje, kterých žánrů se text dotýká a které prvky si z nich bere.
B.9	Hledání figur a tropů	Úloha směřuje čtenáře k nalezení potenciálně významotvorných prostředků: metafor, personifikací, oxymór, paradoxů aj. (srov. mj. Antonínová Hegerová 2010; Lederbuchová 1997: 109–110).
B.10	Změna perspektivy	Úloha prohlubuje porozumění změnou vypravěče – např. na jednu z postav textu či jiný charakterově zabarvený subjekt (srov. „Jinýma očima – jinými slovy“; Dolečková 2015: 61; důraz na reflexi perspektivy při rozboru textu také sdílí metoda diskurzivně-historického přístupu). <sup>131</sup>
	A další...	

89–95). Navíc je zde vyslovena i myšlenka o důležitosti literární onomastiky ve školním vyučování, protože „analýza proprů jako jednoho ze základních úhelných kamenů stylizace i kompozice uměleckého textu je jednou z nejschůdnějších cest analýzy textu vůbec“ (tamtéž: 97).

<sup>126</sup> Konečně plodně rozebírá vlastní jména pohádkových postav v textech Josefa Hanzlíka i Oldřich Uličný (Uličný – Horák 1994: 50–51).

<sup>127</sup> Raději než pomocí zástupných značek (srov. např. Propp 1999: 114–119 a jinde) graficky a více intuitivně.

<sup>128</sup> Rozsáhlejší příběhy (*Pán prstenů*, *Hvězdné války* a další) znázorněné stejným způsobem lze nalézt online zde: <<https://xkcd.com/657/large/>> [cit. 13. 1. 2018].

<sup>129</sup> Podobně i pro mateřské a základní školy je nabízena k pohádkám metoda „Mapa příběhu“ (Doláková 2015: 88), ovšem v rámci výtvarných a pracovních aktivit. Obecně k „ilustrační metodě, kresbě“ Grecmanová – Urbanovská – Novotný 2000: 57–58.

<sup>130</sup> Analýzy konkrétních druhů míst typicky relevantních pro pohádky jsou k nalezení v pracích téže autorky: věž (Hodrová 1997: 199–216; výslovně k pohádkám 202), hora (Hodrová 1994: 62–68), brána (tamtéž: 109–117; výslovně k pohádkám 110–111) aj.

<sup>131</sup> V DHA se objevuje jako předběžná otázka „Z jaké perspektivy jsou nominace, atribuce a argumenty vysloveny?“ či diskurzivní strategie „Perspektivizace, rámování či diskurzivní reprezentace: definování autorova hlediska a vyjádření jeho účasti nebo odstupu“ (Reisigl – Wodaková 2015: 151, 152).

### C. CÍL: VÉST KE KONSTRUKCI CELKOVÉHO VÝZNAMU ČI SMYSLU TEXTU

C.1	Přirazení přísloví	Úloha pomáhá formulovat smysl textu převedením do konvenčního kondenzátu – přísloví. <sup>132</sup>
C.2	Kontrastní interpretace	Úloha nabízí odlišnou (např. neadekvátní, pokud možno autentickou) <sup>133</sup> interpretaci textu k uvědomění si nevyřčených předpokladů a závěrů. Užit lze i jednotlivých výroků (srov. Nezkusilovy „Úkoly-provokace“, zvl. „Posuzování nepřesných nebo nesprávných formulací“; Nezkusil 2004: 89, 90).
C.3	Rozbor vyústění děje	Úloha ujasňuje, jaký je charakter konce příběhu, nakolik pro které aktéry „dobrý“ či „špatný“ či nakolik se jedná o uvedení do rovnováhy (srov. Jícha 2016).
C.4	Vysvětlování symbolických prvků	Úloha pomáhá nalézt potenciálně symbolické prvky v textu a navrhovat jejich vysvětlení.
C.5	Hledání, čeho může být text paralelou („text jako sen“)	Úloha poskytuje vodítka či mantinely uvažování o textu jako o alegorii či symbolickém obrazu, např. běžné životní situace (srov. počínání Franzové; 2015).
C.6	Posuzování motivických souvislostí	Úloha vede k nalezení textů s vnějšně podobnými či podobně fungujícími motivy a k jejich srovnání (např. Lederbuchová 1997: 106–107)
C.7	Posuzování kulturních a historických souvislostí	Úloha podporuje identifikaci kulturních (a popkulturních) souvislostí textu – od religionistických po společenské (srov. Bly 2005; Bly – Woodmanová 2002; Hodrová 2011; s ohledem na školní prostředí pak Lederbuchová 1997: 107–108), příp. i souvislosti historické (tamtéž: 102–103).
C.8	Posuzování aktuálních souvislostí	Úloha navádí čtenáře vůči vyznění textu k formulaci svého osobního hodnocení či aktuálnosti v současné době (Nezkusil 2004: 90–91).
C.9	Porovnání s jinými texty	Úloha pomáhá zpřesňovat význam textu ve srovnání s texty jinými (téhož autora i autorů dalších – srov. Kožmín 1997: 170–173, resp. 173–174).

<sup>132</sup> Jako příklad složitějších forem přemýšlení zmiňuje přísloví i psychologická publikace Lenky Krejčové: „Zkuste se zamyslet nad výčtem všech myšlenkových operací, které potřebujeme využít, chceme-li porozumět tvrzení, jehož smysl se liší od obsahu, resp. není možné ho chápat doslova. Jak musíme přemýšlet a jak můžeme pomoci pochopit je žákům?“ (KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: Co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál 2013, s. 79.)

<sup>133</sup> Specifickým typem jsou humoristická vysvětlení pohádek: Sněhurky (VODŇANSKÝ, Jan. Analýza Sněhurky. In *Vodňanský & Skoumal: život a dílo. CD 2*. Praha: Supraphon Music, 2008. CD-ROM.), Popelky, Šípkové Růženky, Krásky a zvířete, Princezny na hrášku, Pinocchia, Mášenky a tři medvědy, Červené Karkulky, Jenička a Mařenky a též Sněhurky (vše v pořadí Mrazivá tajemství. In *Stream* [online]. Zveřejněno 20. 10. 2016 – 14. 12. 2017 [cit. 12. 2. 2018]. Dostupné z: <<https://www.stream.cz/porady/mraziva-tajemstvi>>.) I samotné vytváření těchto dezinterpretací, zdá se, potvrzuje Cullerovo tvrzení o atraktivitě takovýchto textů (srov. oddíl 3.2 „Hranice interpretace“).

C.10	Tvorba hypotetických rozvinutí příběhu	Úloha staví čtenáře do role autora prequelů či sequelů a vyžaduje odůvodnění původním textem.
	A další...	

V tomto výčtu je samozřejmě zachycen jen princip úloh. Jejich konkrétní zpracování může nabývat různých podob: vedle úloh otevřených i úlohy s výběrem odpovědi, přiřazovací, uspořádací, svazek dichotomických úloh (srov. Schindler 2006), ale i různá grafická znázornění. V pracovních listech lze také využít návaznost úloh na sebe (srov. „Otázky – úlohy v sérii“; Nezkusil 2004: 92–93).<sup>134</sup> Alespoň některé z těchto ambicí demonstrují již zmíněné přiložené materiály: interpretační test a pět pracovních listů. Jejich popis přináší následující oddíl.

---

<sup>134</sup> Krajním případem pak může být jasná návaznost všech otázek v pracovním listě: pokud by navíc byly uzavřené či otevřené s velmi stručnou odpovědí, lze uvažovat o využití programovaného učení, tedy postupu založeném na automatizované sestavě stimulu, reakce a zpevnění (dle Skinnerovy psychologické teorie učení, srov. TOLLINGEROVÁ, Dana – KNĚZŮ, V. – KULIČ, Václav. *Programované učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 11 a d.); příp. z tohoto konceptu vycházející rozhraní Oppia (dostupné online z: <<https://www.oppia.org/>>) či program Memostation (dostupný online z: <<https://www.memostation.net/>>).

## 4.2 Pracovní listy a interpretační test: cíle, řešení a použití jednotlivých úloh

Další oddíly se budou již věnovat konkrétním výukovým materiálům (dostupným v přílohách 6.1, 6.3–6.7), resp. jejich úlohám, k nimž jednak přiřadím mechanismy z předchozí části a jednak představím řešení zamýšlené i reálně volené zkušebními studenty. Ne všechny úlohy v pracovních listech zcela naplňují požadavek jednoznačnosti vyhodnocení (slouží jako iniciace četby či diskuze – nebo již jako tvorba interpretace a nejen jejího podkladu). Rovněž ne všechny typy úloh z předchozího oddílu jsou zde prezentovány (vzhledem k povaze textů chybí typy A.3, A.5 a B.6), naopak jiné svým zastoupením ostatní převyšují (typy A.10, A.13, B.2, B.3, B.7, C.3, C.8 ad.).

Poznámky z praktického použití materiálů mají pouze inspirativní charakter a rozhodně neaspírají na reprezentativnost. Všichni zkušební studenti pochází z pražského Gymnázia Vodňanská: interpretační test byl vyzkoušen v třídě prvního ročníku čtyřletého cyklu, Sněhulka Angely Carterové ve výběrovém literárním semináři maturitních ročníků, Andersenovo Něco a Kubínova Horká jehla naopak v třídě prvního ročníku šestiletého cyklu, Werichova Pohádka o pohádce v třídě třetího ročníku šestiletého cyklu a konečně Haussmannova Ošklivá pohádka v třídě třetího ročníku cyklu šestiletého. Tento výčet ostatně naznačuje, že mezi jednotlivými pracovními listy lze rozlišit cílovou skupinu v rámci střední školy: zatímco Horká jehla či Něco jsou zaměřeny spíše pro mladší ročníky, Ošklivá pohádka či Sněhulka (z důvodu charakteru textů) patrně až pro předmaturitní či maturitní ročníky.

Ve všech pracovních listech je nabídnuto vědomě a záměrně více úloh, než lze i s vyhodnocením stihnout za jednu vyučovací hodinu, aby bylo možné pracovat s těmi, které inspirují konkrétní skupinu studentů. Tento rys se uplatňuje v různé míře: nejvýrazněji asi v pracovním listu o Ošklivé pohádce Jiřího Haussmanna, který zároveň využívá principu, že z úloh vybírají sami studenti tím, že volí vlastní pořadí (takže na ty, které zařadí na konec, nemusí dojít). Naopak interpretační test pochopitelně počítá s vyplněním kompletním.

Pro potřeby zveřejnění v diplomové práci byla většina materiálů formálně upravena (zvětšeny okraje, zmenšen prostor pro odpovědi na otázky s široce otevřenou odpovědí apod.). Veškeré tyto materiály však byly původně vytvořeny tak, aby zabíraly rozsah jednoho či dvou listů A4. Originální formátování je patrně jen v prvním případě, u interpretačního testu, jenž byl vysázen na formát A5.

## PŘEDSTAVENÍ INTERPRETAČNÍHO TESTU: SŁAWOMIR MROŹEK A FRANTIŠEK HRUBÍN

Tento test (v příloze 6.1) vznikl v rámci vysokoškolského semináře *Literární test*,<sup>135</sup> byl publikován online a je dostupný z adresy: <<http://www.procestinu.com/435610367>>. Pro jeho původní účel byla vytvořena i specifikace a klíč (v příloze 6.2). Vyzkoušen byl v prvním ročníku čtyřletého cyklu (tedy v nižším ročníku, než byl původní předpoklad). Vzhledem k povaze materiálu bylo možné vyhodnotit jednotlivé úlohy procentuálně – vyplynulo, že jsou v této testované skupině velice nevyrovnané (úspěšnost úloh se pohybovala od 8 % do 96 %).

Prvních osm úloh vychází z textu *Červená Karkulka* od Sławomira Mrožka.

**První** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí) pomáhá uvědomit si, jakým způsobem pracuje text s všeobecně známým kontextem (typ A.8). Za správnou odpověď je považována parodie. Studenti ji řešili převážně správně (63 %), nejčastějším omylem byla parafráze.

**Druhá** úloha (svazek uzavřených s dvoučlennou volbou) vymezuje témata textu (typ B.7), kterými jsou „rozpor snů a reality“, „stereotypní očekávání“, „nevyhnutelnost předurčení“. Studenti řešili jednotlivé dvojčlenné volby s průměrnou úspěšností nad 80 %, pouze poslední (zda je tématem „nevyhnutelnost předurčení“) správně identifikovalo 67 % studentů.

**Třetí** úloha (otevřená) využívá jazykové inovace na lexikální rovině (typ A.10), jako jsou výrazy „potravinářské“, „debilní“, „epilog“, „grafoman“, „dezintegrována“, „naprogramováno“ či „nekompenzují deterministický princip“. Úloha byla v případě pokusu o řešení velmi úspěšná (21 % neúspěšných odpovědí je tvořena převážně nevyplněnou úlohou). Jako pozoruhodnou odpověď uvádím označení věty „život začíná být hrozná otrava“ jako narušující typický styl pohádek, neboť je to „příliš smutné“.

**Čtvrtá** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí) určuje již celkovější smysl textu vyjádřeného pomocí přísloví (typ C.1). Adekvátní odpovědí je „Zvyk je železná košile“, což správně označilo 83 % studentů.

**Pátá** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí a s odborným výchozím textem) integruje rozbor grafických prostředků (typ A.9) s uvažováním o textových subjektech – kdo je vypravěčem, kdo jednajícím postavou (typ B.2). Nevlastní přímou řečí je pasáž „Budu se ho muset vyptávat: Babičko, proč máš takové špičaté uši? Proč máš takové veliké zuby?“. Úlohu zodpovědělo správně 67 % studentů (nejčastějším omylem byla patrně věta v pásmu vypravěče „A tady už je babiččina chaloupka.“).

---

<sup>135</sup> Seminář *Literární test* proběhl na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v letním semestru 2016/2017 pod vedením Františka Brože.

**Šestá** úloha (otevřená) ověřuje porozumění textu (A.13), správnou odpovědí je výpověď ve smyslu „Červená Karkulka kopl do muchomůrky“. Zde byli studenti vysoce úspěšní (92 %), častější než navrženou odpovědí (ale stále správnou) bylo však rozpoložení Karkulky („měla zlost“, „nudil ji text“; výjimečně dokonce vysvětlení, že houba stála v cestě, což je „chyba programu“ pohádky).

**Sedmá** úloha (svazek otevřených se stručnou odpovědí – řádkovým rozsahem podporujícím zadané tvrzení) pracuje s nejasností vztahu vypravěče k postavám v tomto textu (typ B.2), tvrzení, že „vypravěčem je babička“ je podpořeno uvozovací větou „řekla jsem“, indicie předpokladu, že „vypravěč má perspektivu Karkulky“, lze nalézt na vícero místech (všude, kde vypravěč zachycuje Karkulčiny myšlenky a vnitřní stavy, tedy téměř v celém textu), konečně to, že „vypravěč nezná všechny skutečnosti děje“, je nepatrnější v pasážích, kdy není zřejmé, co přesně říká babička. Překvapivě první část odhalili naprosto všichni studenti, téměř všichni (88 %) odpovídali správně i v druhém případě. Třetí část byla ale spíše neúspěšná (38 % správně): velice často studenti volili první věty textu či řádky se slovním spojením „údajná babička“.

**Osmá** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí) opět cílí na textové subjekty (typ B.2), tentokrát na autora. Správným tvrzením je, že „autor je zpřítomněn hodnocením jedné z postav“. Tato úloha dopadla velice špatně (pouze 17 % správných odpovědí), nejčastější volbou bylo, že „autor se biograficky vtělil do jedné z postav“.

Devátá až čtrnáctá otázka vychází z textu Otesánek od Františka Hrubína.

**Devátá** úloha (svazek uzavřených s dvoučlennou volbou) rozhoduje o přítomnosti básnických prostředků v textu (typ B.9), nalézt v něm lze vnitřní rým, synekdochu a onomatopoiu. Zde byly rozdíly propastné: vnitřní rým, anaforu a onomatopoiu správně určilo v průměru až 90 % studentů, kdežto přítomnost synekdochy jich odhalilo jen 13 % (na vině však patrně bude hlavně neúplné vysvětlení synekdochy v zadání).

**Desátá** úloha (otevřená se stručnou odpovědí) hledá gramatický rým, je tedy rozbořem zvukové stránky textu (typ A.9): správných variant odpovědi je až jedenáct, namátkou slova „kráčí – stačí“, „jed – sněd“, „sní – spí – spí“. Zde se podařilo nadpoloviční většině (58 %) určit správně, zbytek tvoří spíše žádné než chybné odpovědi.

**Jedenáctá** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí) stejně jako první hledá vztah k prototextu (typ A.8), zde se jedná o variaci. Správné odpovědi byly mírně podprůměrné (46 %), nejvíce matoucí byla i tentokrát „parafráze“.

**Dvanáctá** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí) opět parafrázuje dřívější, čtvrtou úlohu, hledání adekvátního přísloví (typ C.1). Tentokrát je nejpriléhavější „Bez práce nejsou koláče“. Úspěšnost byla ještě vyšší než v první úloze tohoto typu: 92 %.

**Třináctá** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí) ověřuje porozumění textu (typ A.13). Správným tvrzením (které text nepodporuje) je poměrně překvapivě „díky práci má Otesánek ještě větší hlad“ (jelikož není explicitně vyjádřeno). Tuto odpověď zvolili pouze dva studenti (8 %), drtivá většina odpovídala tvrzením „přestože je Otesánek dřevěný, jeho tělo vnímá teplo“ (které je však jednoznačně vyvráceno veršem „Otesánka rosa studí“).

**Čtrnáctá** úloha (otevřená se stručnou odpovědí) hledá počet textových subjektů (typ B.2), ti jsou čtyři (Otesánek, matka, otec a vypravěč). I zde byla úspěšnost minimální, opět jen dva studenti (jiní než v předchozím případě), tedy 8 %. Pochopitelně nejčastěji vypisovali studenti tři subjekty, a to často i jmenovitě. Vynecháván byl vypravěč (z tohoto pohledu je zajímavá odpověď „jeden subjekt“, jež se vyskytla ojedinelé v jinak velice úspěšně řešeném testu).

Patnáctá až osmnáctá úloha vychází ze srovnání obou již využitých textů – Červené Karkulky i Otesánka. Ve všech se tedy jedná zároveň o typ úloh C.9.

**Patnáctá** úloha (svazek uzavřených s dvoučlennou volbou) srovnává tvrzení o jazyku výchozích textů – konkrétně o četnosti promluv, zdobnělin a citoslovcí (typy A.10 a A.11). Jediným správně určeným rozdílem je množství zdobnělin. První byl správně identifikován zhruba polovinou, druhý třemi čtvrtinami a třetí téměř všemi.

**Šestnáctá** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí) hledá společné prvky dějů obou textů (typy B.7 a C.6). Jediným takovým je zde „touha po jídle“. Úspěšnost byla však pouze čtvrtinová: nejčastěji volená odpověď byla „ohrožení života“ (k němuž ovšem v této Červené Karkulce nedochází, byť je tematizován).

**Sedmnáctá** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí) se věnuje míře opakování slov v obou textech (typ A.10), jehož nevyužívá výrazně ani jeden z nich, což správně určilo 92 % studentů.

**Osmnáctá** úloha (svazek uzavřených s dvoučlennou volbou) operuje s porozuměním vyznění textů dotazem na jejich odchylky od lidových předloh (typ C.6, C.3 a výrazněji než v předchozích úlohách C.9). Společnými změnami je zmenšení počtu postav a převrácení vyústění děje pro titulní postavu (změny v cíli jednání titulní postavy i v jejím přežití či nepřežití se týká vždy jen jednoho z textů). Správné odpovědi kolísaly mezi 54 % (první volba), 38 % a 42 % (druhá a třetí volba) až k 71 % (čtvrtá a dle mého názoru nejdůležitější volba).

Průměrná úspěšnost (početně, nikoliv bodově) tedy byla 64 % (nejméně úspěšný student dosáhl 41 % počtu správných odpovědí, nejúspěšnější 78 %), což je adekvátní jako podklad k dalšímu rozvíjení dovedností.

#### PŘEDSTAVENÍ PRACOVNÍHO LISTU: ANGELA CARTEROVÁ – SNĚHULKA

Tento pracovní list (v příloze 6.3) byl vyzkoušen ve výběrovém literárním semináři maturitních ročníků. Všechny úlohy vychází z textu Angely Carterové, k jehož četbě vede **první** úloha.

**Druhá** úloha (svazek otevřených se stručnou odpovědí) určuje, ve kterém ohledu vystihují čtyři různá přísloví text (typ C.1). „Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá“ lze nejlépe vztáhnout k hraběcímu trojímu vyřknutému přání, jež se vzápětí vyplní, „kdo hodně chce, tomu hodně schází“ k srovnání hraběcích požadavků a pravděpodobného stavu jeho manželství, „kdo čím zachází, tím také schází“ k hraběčným nástrahám (které se obrátí proti ní) a konečně „trpělivost růže přináší“ k hraběččinu vítězství nad dívkou. Tuto úlohu studenti řešili zhruba v rámci takto navržených odpovědí.

**Třetí** úloha (otevřená s širokou odpovědí) si všímá využití barev v textu a jejich případné symboliky (typ C.4). Produktivními poznatky je: hraběnka jako nositelka černé (klisna, kožešiny) a částečně červené (holínky), jasně ohraničitelná v bílém prostředí, jímž projíždí; dívka splňující požadavek týchž tří barev (bílá pleť – jako sníh, černé vlasy – jako havran, rudé rty – jako krev), což značí jistou vnější příbuznost obou žen (zároveň většinou svého těla kontrastují); oproti tomu hrabě je nositelem šedé – stojí mezi kontrasty, možná i postrádá určitý charakter. Studenti v této úloze konstatovali, že barevnost poukazuje na „příběh z ženského světa“, v němž je hrabě pouze „snílek“ (některým dokonce relativně sympatický).

**Čtvrtá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) navádí k definici charakteru hraběcího přání, tématu, jež iniciuje celý děj (typ B.7). Lze ho určit především jako zaměřené na vnější podobu (je až pornografické), hraběnka ho v textu nijak nekomentuje (stejně jako touhu hraběte po pohlavním aktu v závěru). Ve zkušebním použití byly zmiňovány tyto poznatky (zaměřovaly se však spíše na počáteční než závěrečnou touhu).

**Pátá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) si všímá motivu dítěte ohrožujícího rodiče či uměle vzniklého dítěte a jeho souvislostí v dalších textech (typ C.6). Za uvažování správným směrem lze mj. považovat Sněhurku (jež ohrožuje matku), Otesánka (který splňuje obě kritéria). Studenti doplnili navíc i postavu Pinocchia.



**Šestá** úloha (otevřená s širokou odpovědí a odborným výchozím textem) rozebírá čas slunovratu, v němž se děj odehrává, jako specifické téma v kontextu náboženských rituálů (typ B.7 a C.7). Na podkladu textu je možné hovořit o nestřídmosti hraběte oproti zvykové střídmosti, démonickém původu dívky apod. Studenti nadto připojili i možnost vnímat celou epizodu jako rituální očistu manželství a motiv roztání dívky jako paralelu k přelomovému období slunovratu.

**Sedmá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) se táže na vyústění textu pomocí porozumění poslední replice (typ C.3), a to i ve srovnání s originálním zněním. Lze konstatovat, že hraběnčina výpověď může odkazovat k píchnutí o růži, tedy, že ani jí nepřísluší uchopit to, co je určeno dívce (snad láska hraběte), oproti ní je ale již imunní, neumírá, ale jen suše komentuje. U anglického výrazu si je možné všimnout i významů uštknutí či bodnutí hmyzem. Studenti překvapivě takto vůbec závěr nečetli: v jejich většinovém podání se jednalo o odsuzující komentář namířený proti dívce a upuštění růže jako výraz pohrdání, gesto nadřazenosti.

**Osmá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) otevírá spekulaci nad vztahem autora k textu (typ B.2). Zde patrně nelze určit správnou odpověď; studenti dlouze diskutovali o tzv. autorském záměru a dochází k názoru, že text zůstává stejný nehledě na autora, ale že jako čtenáři nutně volí jistou představu autora, který je pak intuitivním vodítkem k porozumění textu (proto je jim příjemnější vědět, že je autorkou žena s feministickými názory a nikoliv např. misogyn v pokročilém věku).

**Devátá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) hledá alegorický význam celého textu (typ C.5). Mezi správné odpovědi řadím především porozumění textu jako obrazu manželství – konkrétně samotná dívka může symbolizovat manželský svazek (vyprázdňený a s mrtvým pohlavním stykem). Studenti obdobně vnímali jako alegorii pochroumaného manželství celý příběh: např. hraběnku přicházející o své atributy vnímali jako manželku vynucující si soucit (a tím žárlivě bojující s „konkurencí“).

#### PŘEDSTAVENÍ PRACOVNÍHO LISTU: HANS CHRISTIAN ANDERSEN – NĚCO

Tento pracovní list (v příloze 6.4) byl vyzkoušen v prvním ročníku šestiletého cyklu. I zde **první** úloha zadává četbu textu (vzhledem k jeho délce jsem úlohu použil jako domácí úkol) a jako přípravu na třetí úlohu i vyznačení výskytů titulního slova (typ A.2).

**Druhá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) pojmenovává překvapivé momenty textu, pracuje tedy zpětně s reflexí očekávání (typ A.1) a tím odhaluje i zvláštnosti textu. Mezi

správnými odpověďmi může být počet bratrů (vyšší, než standardní pohádkoví tři), náhlé úmrtí čtvrtého bratra, sebeobětující čin Markéty, samotný závěr (andělovo rozhodnutí) a patrně i další momenty. Studenti jmenovali ještě pestřejší možnosti: překvapila je touha bratrů začít od nuly („protože v pohádkách si takové věci obvykle neuvědomují“), malý prostor v textu věnovaný jednotlivým bratrům, přítomnost posmrtného života v pohádce, absentující rodiče, že samotná smrt je „něco“, že je pátý bratr tolik odlišný od ostatních a mnoho dalšího.

**Třetí** úloha (otevřená s širokou odpovědí) se nejprve táže po možnostech přiléhavějšího pojmenování textu; v hlavní části pak operuje s klíčovým slovem „něco“ – pojmenovává jeho různé užití (typy A.6 a A.7). První, evokační část nemá jistě jedinou správnou odpověď, v druhé by mělo být zmíněno, že kromě standardního významu neurčitého zájmena je ve významu ocenění, smysluplnosti života. Na základě poznatku, že život ani jedné ze „vzorových“ postav (tedy prvního bratra ani Markéty) není oproti většině ostatních postav (nejmladší bratr však jen za života) hodnocen slovy, že „to bylo něco“, by však studenti mohli rovněž konstatovat, že je druhý význam patrně částečně ironický. Mezi studentskými názvy se vícekrát objevilo prosté „Pět bratrů“, jednou i rozšíření původního titulu na „Něco, vlastně nic“. Výskyty i významy byly odhaleny uspokojivě: vysvětlení, proč se „něco“ v hodnotícím smyslu nevyskytuje u všech významných postav bylo např. takové, že po nich nezůstalo nic výrazného či dokonce hmatatelného.

**Čtvrtá** úloha (otevřená se stručnou odpovědí a grafickou pomůckou) sestavuje schéma děje na časové ose (typ B.5). Správná odpověď by měla vystihnout ne-časový úvod, život jednotlivých bratrů, život Markéty a závěrečné setkání dvou postav v nebi. Odpovědi zde (až na několik propracovaných výjimek) nebyly příliš promyšlené, k časovému zařazení úvodu jsme se dostali plně až v ústní diskuzi.

**Pátá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) směřuje již k aktuální situaci studentů a reflexi jejich přípravy na povolání (typ C.8). V odpovědi by si měli všimnout nepřírozenosti (či modelovosti) úvodní situace, v níž se bratři rozhodují pouhou deklarací. Další výčet možných faktorů nelze s konečností určit. Ve studentských řešeních byla jednoznačně nejvíce pojmenovávána ambicióznost bratrů (volba taková, aby převýšila předchozího) a oceňována svoboda rozhodnutí prvního z bratrů. Vliv na povolání dnes byl zastoupen hlavně různými faktory pro rozhodnutí (jako výše mzdy, prestiž zaměstnání apod.), méně pak úvahy nad vlivem zaměstnání rodičů, tradic, školy ad.

**Šestá** úloha (otevřená se stručnou odpovědí a grafickou pomůckou) hodnotí na stupnici od nuly k pěti míru, v níž proběhl život bratrů dle jejich představ, pracuje tedy s obrazem postav v textu (typ B.3). Ve správné odpovědi by měl být čtvrtý bratr zařazen výrazně níže než první

tří. Pátý bratr může být zařazen na nejvyšší pozici, ale při vyhodnocování by se mělo narazit na jistou ambivalentnost jeho života. Studenti správně vysvětlovali obtížnost zařazení nejmladšího bratra, dostával se především na samotný konec žebříčku („chtěl něco dokázat, ale nic po něm nezbylo“) či střed („nebyl tak významný, jak by si přál“). Čtvrtý se poměrně často dostával dokonce na pozici nejvyšší: studenti hodnotili i přes brzkou smrt jeho čin jako takový, jaký si předsevzal.

**Sedmá** úloha (svazek otevřených se stručnou odpovědí) přiřazuje k postavám vlastnosti: tak vytváří schéma postav (B.2). Ve správných odpovědích může být mj.: první bratr – pracovitý, obyčejný; druhý bratr – nenáročný, veselý; třetí bratr – vážený; čtvrtý bratr – ambiciózní, domýšlivý; pátý bratr – kritický, pyšný; Markéta – obětavá; lidé na ledě – soucitní, angažovaní; anděl – spravedlivý, shovívavý. Z odpovědí (i následné diskuze) vyplývá především charakterová příbuznost prvního bratra a Markéty („skromnost“, „dobrosrdečnost“ – předmětem sporu bylo pak, zda sdílí i „pracovitost“), „rodinné založení“ i „zručnost“ bratra druhého, „touha po moci“ třetího bratra, „genialita“ a „pýcha“ čtvrtého bratra a „negativita“ a často i „lenost“ pátého bratra (to, že je „líný“ obhajovali sice studenti tím, že nepracuje manuálně, brzy však uznali, že to není pravým důvodem a jako takový pojmenovali příliš triviální cíl: nalézání na všem něco špatného namísto třeba hledání možných řešení apod.). Lidé na ledě dostávali přívlastky jako „šťastní“ či „volní“, „ochotní“, „lehkovážní“ (dokonce „nepozorní“, „nezkušené“), u anděla potom dominovala „spravedlnost“ (větší trest i větší milost by studenti vnímali jako méně spravedlivé rozhodnutí – debatovali taktéž o tom, jestli má anděl „dobré srdce“ v lidském smyslu, či zda je v tomto ne-lidský).

**Osmá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) vyzývá k nalezení žánrových zvyklostí ohledně role nejmladší bratra a k srovnání s tímto textem (pomezí typů A.1 a B.8). V adekvátní odpovědi by měla být vystižena obvyklé ztělesnění kladné role toho, který dokončuje úkol či poslání, nejmladším bratrem – a tedy v podstatě opačné hodnocení zde. Studentské nápady se opíraly především o tento základní kontrast, přinášely však i další postřehy (přehlížení nejmladšího sourozence v mnohých pohádkách oproti ústřední pozornosti zde, odlišnost ženských sourozeneckých konstelací ad.).

**Devátá** úloha pouze zadává četbu kontrastní interpretace jako podklad k úlohám desáté a jedenácté, pro něž bude tudíž společný typ C.2.

**Desátá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) srovnává potenciálně symbolické vyznění textu konstruované kontrastní, náboženské interpretace s porozuměním studentů (typ C.5). Správná odpověď by měla konstatovat, že uvedené interpretace schází „duch“ (řídí se pouze rozumem). Text ale spíše směřuje k absenci pokory, smyslu pro praktickou užitečnost apod.

Tato otázka byla na studenty poměrně náročná, přesto se dobrali k závěru, že onomu „duchu“ lze porozumět jako „užitečnosti“ či „prospěšnosti“. Společně jsme určovali, co je v tomto textu protikladem této vlastnosti (a dobrali se především k „ambicím“ či „touze po penězích“).

**Jedenáctá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) srovnává navrhované doplnění textu s charakterem textu původního (typ C.3). Adekvátní zodpovězení otázky by mělo doložit, že původní text doplnění nijak nenaznačuje, ale ani přímo nepopírá. V diskusi lze otevřít otázku, zda se onomu doplnění vzpírá naše čtenářská intuice, či nikoliv. Studenti se více přikláněli k patřičnosti věty (protože „si stále myslí, že by to řekl lépe“), do Andersenovského stylu by však větu nezařazovali.

**Dvanáctá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) hledá vlastní potenciální pokračování textu, jež by odhalilo jeho vyznění (částečně typy C.10 a C.3). Nelze v obecné rovině určit, co je odpovědí správnou. Myšlenky studentů byly i zde zajímavé: od pouhého zpytování svědomí, přes povzbuzování příchozích a uznání dobré práce, až k tomu, že se musí dočkat situace, kdy jeho kritika přinese na Zemi po čase něco dobrého.

#### PŘEDSTAVENÍ PRACOVNÍHO LISTU: JOSEF ŠTEFAN KUBÍN – HORKÁ JEHLA

Tento pracovní list (v příloze 6.5) byl vyzkoušen v prvním ročníku šestiletého cyklu. **První** úloha nechává studenty text sledovat během poslechu textu v podání Jana Wericha.

**Druhá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) zhodnocuje jazykovou stránku textu – potenciálně lexikální, morfologickou i syntaktickou (typy A.10 a A.11). Správná odpověď má volnost v tom, zda si povšimne právě nářečních koncovek a výrazů či vypravěčské přerývanosti (a dojmu spontánnosti) – dle toho pak také jsou hodnoceny příslušné podobné texty. Testovaná třída byla schopna zachytit zvláštnosti tohoto vyprávění, ale selhávala v nalezení podobných. Na okraj: spíše v diskusi po vyhodnocení této úlohy lze poukázat na jazykovou příbuznost vypravěče a čerta Sirkuše (nejpatrnější v epizodě během bouřky) – mnohomluvnost, jadrnost, a dokonce i nadměrné užívání slovního spojení „abyste věděl“.

**Třetí** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí a volitelným otevřeným doplněním) ověřuje porozumění všem slovům textu (typ A.13). Správná odpověď – hadr – byla v testované třídě spíše náhodná, dohledávání v *Českém jazykovém atlasu* probíhalo také až společně po vyhodnocení.

**Čtvrtá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) se ptá na vlastní jména a na jejich funkci charakterizace svých nositelů (typ B.4). Správné odpovědi budou směřovat k chudobě a nicotnosti ve jménech „Nicojedy“ či „Drobínek“, zvukové příbuznosti jmen „Kurka“ a „Murka“

a k pravděpodobné etymologii jména „Sirkuš“ od síry. V testované třídě se mimo tyto zmíněné odpovědi objevilo i vysvětlení čertova jména od titulu „sir“ – tedy poukaz na jeho vznešenost. Vyhodnocením této úlohy lze také ilustrovat důležitý poznatek, že nadpřirozené bytosti v „standardních“ pohádkách nebývají pojmenovány: pokud pojmenování získávají, jsou tím polidštěny a mnohdy pak již negativní roli nehrají (Pastyřík 2000: 68).

**Pátá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) poukazuje na jazykovou vytríbenost zdánlivě spontánního textu, tentokrát na úrovni obrazných pojmenování (typ A.10 a B.9). Ve správné odpovědi by měly být alespoň některé z častých „krejčovských“ pojmenování vypsána („ten sebou víc jen na stolicí šil“, „hned navlíkl hovorný přadýnko“, „až ho někde píchlo“). Mezi testovanými studenty byla téměř zcela neúspěšná (jen dva z třiceti si povšimli prvního či třetího zmíněného výrazu, přidali již jen „z Drobínka byla mžikou malá, malinká kulička“).

**Šestá** úloha (uzavřená přiřazovací) by měla odhalovat úskočný charakter ústřední postavy změnou jeho mluvy v různých situacích (typ B.3). Správným rozřazením je mluva s manželkou na začátku a s toutéž na konci jako „běžná mluva“, s hostinským a se Sirkušem v boudě jako „lichotivá mluva“ a se Sirkušem na voze jako „vznešená mluva“. Mezi zkušebními studenty byly v této úloze velké rozdíly, někteří odpověděli výborně, ale celkově byla úloha spíše neúspěšná.

**Sedmá** úloha (svazek uzavřených s dvoučlennou odpovědí doplněný otevřenými se stručnými odpověďmi) směřuje zároveň k srovnání nejvýraznějších postav i odhalení důležitosti jednotlivých motivů (typy B.2 a B.7). Správným řešením je, že v poctivém přístupu se postavy liší, ve zbylých rysech (motiv růžové barvy, hledání něčeho k uctění a prožívání slavnostní události) nikoliv. Vysvětlení, zda jsou tyto shody a rozpory důležité, pak nemá jednoznačnou odpověď: obecně směřuje většina rysů k možnosti srovnat chování postav a pouze souvislost s růžovou barvou (růžová rosolka a růžová svatba) je spíše náhodná. Studenti na v jednotlivých dvoučlenných volbách sice odpovídali převážně správně, odůvodnění důležitosti či nedůležitosti však nebyli příliš schopni.

**Osmá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) hodnotí již explicitně postavu čerta (typ B.3). Správná odpověď může odkazovat na již řešené úlohy: druhou (jazykovou podobnost Sirkuše a vypravěče), čtvrtou (polidštění pohádkové postavy ziskem jména) a sedmou (rozdíl v poctivosti). Odpovědi studentů byly zde uspokojivé: čerta označovali jako „nečertovského“ (spontánně přitom nalézali srovnání s jinými pohádkami), spravedlivého, poctivého, veselého, dokonce oceňovali, že „ctí svého otce“.

**Devátá** úloha (uzavřená s grafickou pomůckou) vyžaduje zaznačit mezi schematicky vyjádřené prostory průběh děje (typ B.5). Dobré zakreslení by nemělo opomenout trojí návrat

Kiliána Drobínka domů, na němž je dobře patrná dynamičnost textu. Studenti si většinou nevšimli návratu Drobínka do města (jako bohatého krejčího), jinak byla úloha řešena poměrně dobře.

**Desátá** úloha (otevřená se stručnou odpovědí) návodně pojmenovává, v čem je Drobínkův zážitek snový (typ C.5). Ve správné odpovědi by mělo být zmíněno, že manželka se projevuje, jako by o zbohatnutí vůbec nevěděla a jako by uběhlo jen maximálně několik hodin. Vzhledem k sugestivnosti otázky není překvapivé, že odpovědi byly velice zdařilé.

**Jedenáctá** úloha (uzavřená uspořádací) určuje východisko textu z perspektivy jednotlivých postav (kombinace typů B.10 a C.3). Správné odpovědi lze určit až po důkladné argumentaci při debatě o úloze: i u studentů se hodnocení velice lišilo. Jednoznačně určena (pozitivní) byla pouze Drobínkova žena, Drobínek i Sirkuš se pohybovali doslova od jednoho konce stupnice po druhý (a to v mnoha různých vzájemných konstelacích). I děti (kterých si studenti všímali však spíše výjimečně) nebyly hodnoceny jednoznačně.

**Dvanáctá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) vyzývá k domýšlení pokračování – a tak upřesňování charakteru textu i ústřední postavy (typ C.10). I zde se hodnocení odpovědi opírá především o argumentaci. Studenti se však obecně spíše shodovali, že Drobínek by se patrně opět snažil získat za každou cenu alkohol (tedy přikláněli se implicitně k bezčasovosti pohádky namísto předpokladu, že by se Drobínek poučil, změnil apod.).

**Třináctá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) zhodnocuje pohádku a tím umožňuje vrátit se ke kterémukoliv z rysů, jež čtenáře v průběhu práce s textem zaujaly (typ C.8).

#### PŘEDSTAVENÍ PRACOVNÍHO LISTU: JAN WERICH – POHÁDKA O POHÁDCE

Tento pracovní list (v příloze 6.6) byl vyzkoušen ve třetím ročníku šestiletého cyklu. **První** úloha zadává četbu (bez znalosti titulu textu).

**Druhá** úloha (otevřená se stručnou odpovědí) vede k určení titulu textu (typ A.6). Přijatelnou odpovědí je samozřejmě jak původní titul („Pohádka o pohádce“), tak jakákoliv variace či jiný název, který vystihuje téma či smysl textu. Studenti volili např. „Král pasáků prasat“ (s poznámkou, že je to název satirický), „Příliš hloupý král“, mnohokrát „Dvouvěťá pohádka“ či varianty, „Malá“ či „Pravdivá pohádka“, „Ironie“ (protože nic takového se nemůže stát), několikrát „Pýcha předchází pád“ či „Pýcha předchází předsudek“ nebo „Pýcha a chudoba“, a mnohokrát název různě spojující osoby pasáka a krále. Výjimečně invenční byl název „Pohádková Bible“ se zdůvodněním, že v případě „dvouvěťové pohádky“ se také jedná

o jakýsi rodokmen (jichž je v Bibli množství), že je to taktéž jakýsi základ pro danou civilizaci a konečně, že se také nemůže brát vážně.

**Třetí** úloha (otevřená se stručnou odpovědí) se věnuje velmi specifickému postavení jedné z postav (typy B.2 i B.3). Správná odpověď by si měla všimnout její ambivalentnosti: na jedné straně tvůrce, iniciátor děje a jediná ženská postava – na druhé straně marginální pozornost této postavě v textu. Studenti konstatovali, že holčička je iniciátorem děje („může za kompletní převrat v království“), ale také jen „zapomenutým vypravěčem“, „pozorovatelem“, „prostředníkem“ proroctví. Spíše méně si studenti všímali kontrastu (jediná ženská a dětská postava), s dětstvím spojovali také schopnost říci pravdu otevřeně a dětskou moudrost převyšující krále a „tiskáky“.

**Čtvrtá** úloha (svazek uzavřených s dvoučlennou odpovědí doplněný otevřenými se stručnou odpovědí) hledá v textu zadané básnické prostředky (typ B.9). Nesporně využitý je paradox a personifikace, s náležitým vysvětlením pak lze uznat i pointu (která se však uplatňuje spíše v samotné Pohádce o pohádce, nikoliv v zadané „dvouvětové pohádce“) a parabolou. Téměř všichni studenti svazek otázek však vztahovali skutečně k celému textu: to je patrné především z vysvětlení u těch 78 % odpovědí, že se uplatňuje pointa (byť i jiní – stále ve vztahu k celému textu – psali, že je nic zvlášť nepřekvapilo) a u dokonce 85 % těch, kteří identifikovali parabolou. Naopak parodii a parafrázi většina studentů (81 %) správně nenacházela a personifikaci většinou (70–78 %) vztahovali skutečně k „dvouvětové pohádce“.

**Pátá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) zhodnocuje tvrzení jedné z postav o příběhu jako o „pravdivém“ – na jedné straně tedy operuje se základním porozuměním, na druhé však částečně otevírá uvažování nad významem příběhu pro konkrétního čtenáře (typy A.13 a C.8). Adekvátní odpověď reflektuje, že smyšlený příběh není „pravdivý“ v doslovném smyslu, že ale může vyjadřovat pravdu obecnější, principiální. Mezi studentskými odpověďmi byly také, že příběh pravdivý být může (avšak v konkrétní situaci – např. proto, že král se zachoval špatně) či naopak (velice častá odpověď), že je pravdivý jen „alegoricky“ (pozoruhodně např. s dodatkem, že „čím větší majetkové bohatství lidé mají, tím menší mají to duševní“) či po zobecnění krále za „mocné“ a pasáka za „chudé“. Obecně byly úvahy respondentů bohaté a smysluplně argumentované.

**Šestá** úloha (uzavřená s výběrem z více odpovědí) úzce navazuje na úlohu předchozí – pojmenovává opět vztah k smyšlenému příběhu, tentokrát jedné z postav (typ B.3). Správnou odpovědí je, že pro krále je pohádka „proroctvím, které se stane skutečností“. Tu zvolilo 67 % studentů, nejčastější (občas i společnou) jinou odpovědí byl „symbolický obraz skutečnosti“.

Ojedinělou odpovědí byly pak dokonce tři možnosti (se zmiňovanými ještě „doslovné vyjádření skutečnosti“) s vysvětlením, že „záleží v jaké části příběhu“.

**Sedmá** úloha (svazek uzavřených se stručnou odpovědí) spekuluje, proč postavy kromě pasáka nepřichází s vlastní interpretací „dvouvěťové pohádky“ – a tím podněcuje uvažování o mnohosti a možnostech interpretací (opět především typ B.3). Mezi patřičné odpovědi lze započítat takového úvahy: „tiskáci“ – nepřísluší jim to, mají omezený obzor tím, že jsou zařazeni v hierarchii, neodvážejí se; král – nedostačuje intelektuálně na porozumění textu; holčička – text existuje zcela nezávisle na ní. Dle studentů „tiskáci“ nepřichází s interpretací, jelikož to není jejich úkol, povinnost (či jim zkrátka chybí motivace), neboť čtou příliš rychle a o textu nepřemýšlí, dle některých jsou dokonce hloupí nebo jim chybí zkušenost chudoby. Král je dle studentů příliš pyšný, aby mohl „vidět pravdu“, nesnaží se rozumět. Vysvětlení holčičky podle některých nikoho nezajímá (kvůli věku či domnělé chudobě), jiní tvrdí, že interpretaci zná, ale nechce ovlivňovat ostatní či předpokládá, že tomu všichni porozumí, v různých variacích se vyskytlo i vysvětlení, že po napsání se autora již text netýká. Unikátní bylo vysvětlení z hlediska samotného narativu, totiž, že „tiskáci“ neinterpretují, neboť „v příběhu nehráli hlavní roli“, král, protože „příběh by neměl smysl, kdyby byl král jiný, než jak ho popsala dvouvěťová pohádka“ a konečně holčička, protože pak „by se pohádka nemusela dostat ke králi“.

**Osmá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) podněcuje uvažování o schématu postav a rozdělení na „dobré“ a „zlé“ (typ B.2). Pokud bude odpověď vedena názorem, že postavy takto v textu dělit nelze, mělo by to být patrně z důvodu nejednoznačnosti situace či absence vysloveně „dobrých“ (charakterních, hrdinných) postav. Rozhodne-li se řešitel postavy rozdělovat, bude pravděpodobně spojovat projevy inteligence a představou užitečnosti (postavu pasáka, snad i holčičky) s dobrým vyzněním, zbylé se špatným. Studenti převážně postavy nerozdělovaly (nejčastěji s vysvětlením, že jsou spíše neutrální a neprojevují se, či – poměrně často – s tím, že jsou „spíš jsou hloupé a chytré“, což ovšem nelze vztahovat k charakteru, „nemůžou za to“), spíše ojediněle byli za „hodné“ označeni pasáci (dokonce jedenkrát i „tiskáci“ a holčička) a král jako „trochu více zlý“ (jednou výslovně „chudí“ jako dobří a „vznešení“ jako zlí).

**Devátá** úloha (otevřená s širokou odpovědí) vede k uvažování, jak by takto načrtnutý svět mohl vypadat s velkým časovým odstupem (typ C.10). Správná odpověď záleží plně na vynalézavosti a argumentaci. Studenti hledali jak pozitivní vývoj (jelikož je „v čele někdo skromný“ či „chytrý“), tak negativní (pasák by tak dobře nerozuměl politice) či konstantní (opět by se vyplnilo, o čem mluví „dvouvěťová pohádka“, pokračoval by stejný cyklus), přičemž



varianty posledního řešení nad ostatními výrazně převažovaly. Holčičce se obecně věnovaly odpovědi méně, připisovaly jí však roli stále stejnou (nezasahující) i významnější (poučovala by ostatní).

#### PŘEDSTAVENÍ PRACOVNÍHO LISTU: JIŘÍ HAUSSMANN – OŠKLIVÁ POHÁDKA

Tento pracovní list (v příloze 6.7) byl vyzkoušen na třetím ročníku čtyřletého cyklu.

**První** úloha (otevřená s širokou odpovědí) reflektuje čtenářské očekávání od textu s výrazným titulem (A.1). Otázka nemá správnou odpověď. Studenti převážně očekávali, že Vašek zabije draka (jen výjimečně počítali se špatným koncem), připojovali i svatbu s princeznou. Občas se vyskytovalo, že půjde patrně o reflexi politické situace (ojediněle i konkrétně „v Sovětském svazu“).

**Druhá** úloha pouze vede k přečtení první části (přibližně dvou třetin) textu.

**Třetí** úloha (otevřená s širokou odpovědí) vyžaduje explikaci čtenářova očekávání v průběhu čtení (typ A.4). Při tomto předvídání rovněž nelze předem vymezit správné odpovědi, u konkrétních případů se však lze rozhodnout dle dokladů v původním textu. Naprostá většina studentů zde předpokládala boj „hodného Vaška“ s drakem a většinou drakovu smrt či porážku, méně již domluvu (vč. uplacení buchtami, aby odletěl), Vaškův neúspěch či naopak spřátelení s drakem. Pouze ojediněle se vyskytla hypotéza s drakem vůbec nepočítající, totiž že západolhotský zabije Lecha, protože je „vodil za nos“.

**Čtvrtá** úloha opět jen vyzývá k dočtení textu (přibližně poslední třetiny).

**Pátá** úloha (uzavřená uspořádací) pomáhá studentovi zorganizovat své interpretační počínání s textem seřazením následujících úloh do optimálního pořadí (A.12). Ani zde pochopitelně není žádná špatná odpověď (pouze pokud některou z úloh řešitel úmyslně opomene). Studenti nejčastěji na do prvního až třetího místa zařazovali úlohy A, C a D (7×, 6×, 7×), do třetího až pátého úlohy B, F a G (7×, 6×, 6×) a do pátého až sedmého především úlohu E (9×, ostatní výrazně méně často a značně vyrovnaně). Je tedy znatelný trend (k němuž se pak v hovoru i někteří studenti přiznali) ponechat úlohy v původním pořadí. To zapříčinilo, že jsem u posledních úloh neshromáždil dostatek informací.

**Úloha A** (otevřená s širokou odpovědí) se vypořádává s názvem textu (typ A.6). Správná odpověď může zahrnovat, že pohádka je „ošklivá“ nepříjemným průběhem děje, ale měla by si rovněž všimnout potenciální ironie (je „ošklivá“ z pohledu západolhotské vrchnosti) či žánrových odchylek (je „ošklivá“ z hlediska standardních vlastností pohádky). Studenti si shodně všimli toho, že pohádka zachycuje „zlé lidské vlastnosti“, nedopadá nijak pozitivně,

porušuje žánrové zvyklosti, méně často také že její hrdina je apatický a že není zcela srozumitelná (s příkladem latinského pořekadla).

**Úloha B** (svazek otevřených se stručnou odpovědí) pojmenovává vlastnosti vypravěče (typ B.2). Tvrzení, že „vypravěč není výrazný, kdyby byl zaměněn, text by se nezměnil“ příliš pravdivé není; tvrzení, že „vypravěč vystupuje jako nezaujatý a nehodnotící reportér příběhu“ je pravdivé především v úvodu textu; tvrzení, že „vypravěč chová sympatie k některým postavám a jasně dokládá důvody“ je pravdivé v první polovině (sympatie má nejvíce Bolševín a Vašek), nejsou však nijak zdůvodněny. Studentské odpovědi zde nebyly příliš bohaté, všimaly si především u třetího bodu hodnocení postav použitím přívlastků („hodný“, „zlý“, „prohnaný“, „rváč“) bez zdůvodnění, u druhého, že straní Západní Lhotě, u prvního byly názory i zcela protichůdné (nejlépe je syntetizuje jedna odpověď, která si všímá, že většina pohádky by se změnit nemusela, jelikož se zachycuje převážně děj, ale zásadně by se mohl proměnit závěr s vypravěčovou promluvou).

**Úloha C** (otevřená s širokou odpovědí) vyžaduje doplnění textu odhadem pokračování (typ C.10). Postupovat může student buď dle znalosti historie obdobně jako autor – či dle konvencí pohádkového žánru. Nápady byly skutečně velice různé: drak sežere i Lecha, Litvína, Rumunula a Michla; západolhotská sama draka přijmou; drak uzná chybu a odletí; Východní Lhota prosperuje, Vašek se rozhodne draka porazit (s různými motivacemi – např. protože zjistí obchodní styky západolhotských – i důsledky – např. stane se tyranem nad oběma vesnicemi).

**Úloha D** (otevřená s širokou odpovědí) se táže na konkrétní příklady aktuálnosti interpretovaného textu (typ C.8). Mezi mnohými momenty to může být např. vměšování do zahraničních záležitostí, situace, na níž doplácí ti „obyčejnější“, nikoliv bohatí a mocní či velká úloha zpravodajců na vnímání situace společností. Mezi jmenovanými ve studentských řešeních bylo především rozdělení na Východ a Západ, pak také lidské vlastnosti (posílání někoho jiného místo sebe; strach z neznámého, nenasytnost, podvodnost ad.), jedinkrát také možnost diplomatického řešení zprvu bezvýhodné situace.

**Úloha E** (svazek otevřených se stručnou odpovědí) cílí na vystižení funkce závěrečné věty pomocí rozboru jejích jazykových zvláštností (typy A.10 a A.11, částečně C.3). Správná odpověď by měla v morfologické rovině zaznamenat archaický a patetický tvar („jesti“), v lexikální rovině pak velice obdobně patetická vyjádření („mrzký mamon“, „spokojenost srdce“, „mravní statek“, „nejbídňějšího z bídňých“) i archaismy („dosíci“), v syntaktické rovině relativní složitost a symetrii. Ze všech těchto příznakových rysů by mělo být patrné ironické

vyznění. Ze studentů se k této otázce dostalo minimum, převážně komentují slovosled jako „divný“, příp. si všimají archaismů.

**Úloha F** (otevřená s širokou odpovědí) se věnuje vlastním jménům v textu (typ B.4). Za správné odpovědi je možné považovat takovéto závěry: „Bolševín“ odkazuje na leninskou skupinu v ruské politice, „písmák Šmok“ jako nadávku pro bezcharakterního novináře (původně v jidiš dokonce „hanba“ či „penis“), jména „pantátů“ jako zástupce národností („Bull“ a „strýček Tom“ patrně odkazují k anglo-americkému prostředí, druhý snad smíšením titulní postavy z prózy Harriet Beecher Stoweové a symbolickou postavou „strýčka Sama“, „Maccaroni“ k Itálii, „tetka Marianne“ k Francii či jinému románskému národu), podobně jako „chudší Lhoťané“ („Vašek“ odkazuje k Čechům, „Lech“ k Polákům, „Litvín“ a „Rumunul“ hovoří sami za sebe) či soused „Michl“ (snad odkazující k Německu, dle „nedávné hospodské rvačky“). Studenti odpovídali většinou takto, pouze Tom byl několikrát označen spolu s Vaškem za typicky české jméno, Bull byl místy přiřazen k Maccaronimu jako zástupce fašismu a Michl označen za pravděpodobného spojence Ruska (jen výjimečně etymologie jiná: Litvín – Litvínov, Rumunul – Rum, Bull – Redbull).

**Úloha G** (otevřená s širokou odpovědí) využívá kontrastní variantu jako demonstraci konstrukce významu v textu (typ B.1). Z hlediska tohoto textu by zanikla zřejmá motivace pro „boj“ představených Západní Lhoty s drakem, z hlediska žánru pohádky by snad byl po vynechání text blíže „standardní“ podobě pohádky (v níž je hrozba obvykle situována do jednoho místa odlišného od místa výchozího). Odpovědi zde opět bylo jen málo, ale směřovaly převážně k tomu, že by Západní Lhota neměla důvod či záminku se vměšovat (podle jednoho studenta je zkoumaná věta dokonce příkladem manipulace, vyvolávání strachu a vyhledávání toho nejhoršího v každé situaci).

### 4.3 Interpretační úlohy a české kurikulární dokumenty

Aby bylo demonstrováno, že představené interpretační úlohy nejsou nijak výrazně odtrženy od současných zvyklostí a požadavků českého školství, vztáhnou jejich konkrétní podoby z interpretačního testu a pracovních listů k reprezentativním kurikulárním dokumentům pro střední školy: *Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky a Rámcovému vzdělávacímu programu* pro gymnázia. Mým záměrem je zde vypsát úlohy, jež mají nějaký vztah k jednotlivým dovednostem, kompetencím či výstupům zmiňovaným v dokumentech: tento vztah nemusí být vždy přímý (ve smyslu, že úloha danou oblast ověřuje), ale i nepřímý (tak, že úloha s konkrétní oblastí operuje a její ovládnutí u studenta předpokládá).

Pro stručnost jsou v následujících přehledech úlohy značeny iniciálami autora výchozího textu pracovního listu (AC: Angela Carterová – Sněhulka; HChA: Hans Christian Andersen – Něco; JŠK: Josef Štefan Kubín – Horká jehla; JW: Jan Werich – Pohádka o pohádce; JH: Jiří Haussmann – Ošklivá pohádka) či zkratkou IT (interpretační test).

#### KATALOG POŽADAVKŮ ZKOUŠEK SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY

Příbuznost interpretačních úloh s požadavky kladenými na maturanty je možné hledat mezi dovednostmi ověřovanými didaktickým testem, konkrétně v dovednostech 1.5 a 1.9 (Katalog požadavků... 2016: 6–7).<sup>136</sup> Tyto dovednosti by měly zabírat spolu s dovedností 1.6 („rozezná základní charakter textu“; tamtéž: 6) 30–50 % rozsahu didaktického testu (tamtéž: 9).

Na konci výčtu jednotlivých dovedností jsou zaznamenané i úlohy, jež nelze přiřadit k žádné z dovedností ověřovaných v didaktickém testu státní maturity. Dle očekávání jsou to především úlohy tvořivého charakteru, zpravidla bez předem zřejmé správné odpovědi.

<b>1.5 Prokáže porozumění celému textu i jeho částem</b>	
nalezne v textu požadované informace;	HChA (1), JŠK (4)
vystihne hlavní myšlenku textu;	AC (9)
identifikuje téma textu;	AC (2, 4), JW (2), JH (A)
rozliší informace podstatné a nepodstatné;	JŠK (7), IT (6)
charakterizuje text z hlediska subjektivity a objektivit;	HChA (6), JŠK (11), JW (7)
rozliší komunikační funkce v textu (např. otázka, žádost, rada);	JŠK (4)
rozliší vyjádření domněnky a tvrzení s různou mírou pravděpodobnosti od faktického konstatování;	

<sup>136</sup> Patříčné dovednosti jsou obsaženy i v kritériích pro ústní zkoušku (dovednost 3.1, „analyzuje umělecký text“), do analýzy je však nezahrnuje, protože není zamýšleno jejich ověřování testovými úlohami a nadto se s dovednostmi z didaktického testu do velké míry kryjí.

postihne hlubší (symbolizující) význam situace konstruované textem, postihne podtext;	AC (3, 7), HChA (7, 12), JŠK (10), JH (D), IT (4, 12)
rozezná v textu prvky manipulace, podbízivosti, ironie, nadsázky;	IT (1, 11)
rozezná různé možné způsoby čtení a interpretace textu, rozezná eventuální dezinterpretaci textu;	HChA (10, 11), JH (G)
porovná informace z různých textů;	AC (5), HChA (8), IT (15, 18)
dovede využít informace získané v odborném textu k práci s jinými druhy textů;	JŠK (3)
dovede při práci s různými druhy textů využít s porozuměním základní lingvistické a literárněvědní pojmy;	IT (5)
dovede při práci s různými druhy textů využít poznatků z jiných disciplín podstatných pro porozumění danému textu.	AC (6)
<b>1.9 Aplikuje základní znalosti literární teorie na konkrétní text</b>	
rozliší prózu a poezii; lyrický, epický a dramatický text;	
rozezná na základě textu charakteristické rysy literárních druhů a žánrů;	
rozezná autora, vypravěče / lyrický subjekt, postavy; postihne vztah mezi nimi a způsob, jak jsou textem vytvářeny;	AC (8), JŠK (8), JW (4, 6, 8), JH (B), IT (7, 8, 14)
rozezná typy promluv (přímá řeč, nepřímá řeč, polopřímá řeč, neznačená přímá řeč);	IT (5)
rozezná vyprávěcí způsoby, rozliší dialog a monolog (včetně vnitřního monologu);	JŠK (2)
nalezne v textu motiv, téma;	JŠK (7), IT (2, 13, 16)
orientuje se v principech kompoziční výstavby textu, rozezná kompoziční postupy (např. chronologický, retrospektivní);	HChA (4), JŠK (9)
analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci v textu;	HChA (3), JŠK (5, 6), JH (E, F), IT (3, 17)
analyzuje zvukovou a grafickou stránku textu a jejich funkci v textu;	
nalezne v textu tropy a figury (alegorie, aliterace, anafora, apostrofa, dysfemismus, elipsa, epifora, epizeuxis, eufemismus, gradace, hyperbola, inverze, metafora, metonymie, oxymóron, personifikace, přirovnání, řečnická otázka, symbol, synekdocha);	JW (5), IT (9)
rozliší vázaný a volný verš;	
určí typ rýmového schématu a jeho pojmenování (sdružený, střídavý, obkročný, přerývaný).	IT (10)
<i>Plnohodnotné úlohy nepřirazené k dovednostem z Katalogu požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky</i>	<i>HChA (2, 5), JŠK (12, 13), JW (9), JH (1, 3, 5, C)</i>

## RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Obecně lze tvrdit, že *Rámcový vzdělávací program* (dále *RVP*) pro gymnaziální vzdělání je v požadavcích interpretačního charakteru ve srovnání s jinými možnostmi středního vzdělání nejobsáhlejší, proto budu souvislost představených úloh s *RVP* demonstrovat právě na tomto typu.

Z tzv. klíčových kompetencí (*RVP G 2007: 8–11*) se příslušné úlohy dotýkají jen prvních tří z celkových šesti: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů a kompetence komunikativní. Z první jmenované podporuje konkrétně dovednost „žák své učení a pracovní činnost si sám plánuje a organizuje, využívá je jako prostředku pro seberealizaci a osobní rozvoj“ úloha JH (5), dovednost „žák kriticky přistupuje ke zdrojům informací, informace tvořivě zpracovává a využívá při svém studiu a praxi“ potom hlavně úlohy AC (6) a HChA (10, 11). Z druhé kompetence je nejvýrazněji zastoupena dovednost „žák kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry“, a to úlohami AC (8, 9), HChA (12), JŠK (12), JW (2), JH (1, 3, G), částečně i dovednost „žák je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran“ – úlohami HChA (6), JŠK (11). Z třetí jmenované kompetence je rozvíjena dovednost „žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu“, přičemž verbální komunikace je vyžadována ve všech široce otevřených úlohách (zvláště tvořivého charakteru), grafické vyjádření pak v úlohách HChA (4) a JŠK (9), velice okrajově i dovednost „žák efektivně využívá moderní informační technologie“, v úloze JŠK (3).

Čtrnáct „očekávaných výstupů“ literární komunikace (tedy úrovně, „které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout“; *RVP G 2007: 97*) je představenými materiály zastoupeno také pouze zčásti: úlohy ověřují výstupy „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“, „rozezná typy promluv a vypravěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu“, „při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech“, „identifikuje využití jednoho textu v textu jiném (intertextovost) a objasní jeho funkci a účinek na čtenáře“ a „postihne smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, porovná je a zhodnotí, odhalí eventuální dezinterpretace textu“.

Naopak z šesti bodů „učiva“ literární komunikace (RVP G 2007: 16) interpretační úlohy neoperují pouze s posledním („vývoj literatury v kontextu dobového myšlení, umění a kultury“). Přestože nejvlastněji se samozřejmě dotýkají bodu „metody interpretace textu“ („interpretační postupy a konvence, význam a smysl, popis, analýza, výklad a vlastní interpretace textu; čtenářské kompetence; interpretace a přeinterpretování“), aktivně využívá i zbylé oblasti: „základy literární vědy“, „způsoby vyjadřování zážitků z literárních děl a soudů nad nimi“, „jazykové, kompoziční a tematické prostředky výstavby literárního díla“ i „text a intertextovost“.

Je zřejmé, že většímu zapojení interpretačních úloh do výuky ani do závěrečné zkoušky centrální kurikulární dokumenty nijak nebrání a že tedy rozvíjení takovýchto úloh je možnou cestou k překonání skepse vůči testově ověřitelným dovednostem ve výuce literatury (jež byla zmíněna na počátku této kapitoly).

#### 4.4 Primární zdroje

ANDERSEN, Hans Christian. Něco. In *Povídky a pohádky*. Překlad Jan Rak. Praha: Albatros, 2005, s. 93–99.

CARTEROVÁ, Angela. Sněhulka. In *Krvavá komnata: (a jiné povídky)*. Překlad Dana Hábová. Praha: Argo, 1997, s. 97–98.

HAUSSMANN, Jiří. Ošklivá pohádka. In *Velkovýroba ctnosti; Divoké povídky*. Praha: Mladá fronta, 1948, s. 235–238.

HOLFELD, Jiří. Hans Christian Andersen: úvahy o jeho díle. In *Zákonitosti a etický světonázor – poselstvigrálu.nazory.eu* [online]. Datováno 1973, 15 s. [cit. 31. 3. 2018].

Dostupné z: <[http://media0.nazory.eu/files/media0:50f612144373f.pdf.upl/](http://media0.nazory.eu/files/media0:50f612144373f.pdf.upl/H.Ch.Andersen.pdf)

H.Ch.Andersen.pdf>.

HRUBÍN, František Otesánek. In *Dvakrát sedm pohádek*. Praha: SNDK, 1958, s. 28–31.

KUBÍN, Josef Štefan. Horká jehla. In *Pohádky mládí*. Praha: Novina, 1930, s. 58–62.

MROŽEK, Sławomir. Červená Karkulka. In *Kohout, Lišák a já*. Překlad Helena Stachová. Praha: Agite/Fra, 2009, s. 32–33.

PROCHÁZKA, Roman. Odkaz Keltů v Boiohemii. In *Dingir*. Praha: Dingir, 2002, 5 (1), s. 23–25. Dostupné z: <<http://dingir.cz/archiv/Dingir102.pdf>>.

WERICH, Jan a Josef Štefan KUBÍN. *Jan Werich vypráví pohádky a povídky* [CD]. Praha: Supraphon, 2007.

WERICH, Jan. Pohádka o pohádce. In *Deoduši: dospělé pohádky*. Praha: Albatros, 2010, s. 7–9.



## 4.5 Sekundární zdroje

ANTONÍNOVÁ HEGEROVÁ, Hana. Virtuální hospitace – Český jazyk a literatura: W. Shakespeare – Sonety. In *Metodický portál RVP* [online]. Zveřejněno 21. 9. 2010 [cit. 24. 6. 2017]. Dostupné z: <[http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/8605/virtualni-hospitace---cesky-jazyk-a-literatura-w-shakespeare---sonety.html/#video\\_hospitace](http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/8605/virtualni-hospitace---cesky-jazyk-a-literatura-w-shakespeare---sonety.html/#video_hospitace)>.

BLY, Robert – WOODMANOVÁ, Marion. *Král Panna: O smíření mužského a ženského pohlaví*. Překlad Ondřej Fafejta a Kateřina Cardová. Praha: Argo, 2002. 189 s.

BLY, Robert. *Železný Jan: kniha o mužích*. Překlad Marian Siedloczek a Jiří Popel. Praha: Argo, 2005, 2. vydání. 278 s.

DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015.

ECO, Umberto et al. *Interpretácia a nadinterpretácia*. Překlad Zdeňka Kalnická. Bratislava: Archa, 1995. 146 s.

FOREJT, Ondřej – KLUSÁČEK, Matěj. Změť čar. In *Tmou 15* [online]. Zveřejněno 2013 [cit. 27. 10. 2017]. Dostupné z: <[http://www.tmou.cz/\\_media/2013/sifry/4-zmet\\_car-a3.pdf](http://www.tmou.cz/_media/2013/sifry/4-zmet_car-a3.pdf)>.

FRANZOVÁ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Překlad Kristina a Jan Černí. Praha: Portál, 2015, 4. vydání. 182 s.

GRECMANOVÁ, Helena – URBANOVSKÁ, Eva – NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. 159 s.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. 179 s.

HODROVÁ, Daniela a kol. *Poetika míst: kapitoly z literární tematologie*. Praha: H&H, 1997. 249 s.

HODROVÁ, Daniela. Mater dentata. In *Chvála schoulení: (eseje z poetiky pomíjivosti)*. Praha: Malvern, 2011, s. 9–16.

HODROVÁ, Daniela. *Místa s tajemstvím: (kapitoly z literární topologie)*. Praha: Koniasch Latin Press, 1994.

JÍCHA, Jan. Pohádky pro velké i malé. In *Literární monády: stručné dějiny (nejen) literatury v zrcadle nastaveném zkaženému světu*. Praha: Cherm, 2016, s. 152–159.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018: Český jazyk a literatura. In *Oficiální stránky maturitní zkoušky* [online]. Schváleno 19. 4. 2016, 39 s. [cit. 6. 4. 2018]. Dostupné z: <[http://www.novamaturita.cz/index.php?id\\_document=1404038287](http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404038287)>.

KOSTEČKA, Jiří. A opět: co tím chtěl básník říci: (O problémech ideově estetické interpretace básnického textu nad básní Josefa Hory Čas, bratr mého srdce). In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1989, **39** (6), s. 245–255.

KOSTEČKA, Jiří. Literární interpretace ve středoškolské a vysokoškolské praxi a teorii. In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2000, **50** (3–4), s. 79–87.

KOŠTÁLOVÁ, Hana – HAUSENBLAS, Ondřej – ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina – ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [publikace online]. Česká školní inspekce, 2010, 66 s. [cit. 29. 6. 2017]. Dostupné z: <[http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/flipviewerexpress.html](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/flipviewerexpress.html)>.

KOŽMÍN, Zdeněk. Práce s básní ve škole. In *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 149–176.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s.

LIPPMANN, Karel. Lze se vyhnout „misinterpretaci“ uměleckého textu? In *Český jazyk a literatura*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2013, **63** (2), s. 78–82.

PASTYŘÍK, Svatopluk. *Vlastní jména v literatuře a škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 112 s.

PROPP, Vladimír Jakovlevič. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Překlad Miroslav Červenka, Marcela Pittermannová a Hana Šmahelová. Jinočany: H&H, 1999. 362 s.

*Rámcový vzdělávací program: pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/file/159>>.

REISIGL, Martin – WODAKOVÁ, Ruth. Diskurzivně-historický přístup. In *Studie z aplikované lingvistiky*. Překlad Michal L. Hořejší. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2015, **6** (1), s. 145–177.

SCHINDLER, Radek a kol. *Rukověť autora testových úloh* [publikace online]. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006. Dostupné z: <<http://www.cermat.cz/rukovet-autora-testovych-uloh-1404034186.html>>.

SŁAWIŃSKI, Janusz. Trojitá hra interpretace. In *Česká literatura*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1991, **39** (6), s. 539–546.

ULIČNÝ, Oldřich – HORÁK, Jan. Povídej moderní pohádku. In *Prostor pro jazyk a styl: Lingvostylistické analýzy současné české prózy pro děti a mládež*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994, 2. vydání, s. 28–64.



## 5 Závěry

„Pohádka do výuky patří. Žáky baví.“

„Pohádky studenty baví a dobře se jim s nimi pracuje.“

„Vhodné pro řízenou diskusi.“

„Vždycky všichni (nebo alespoň většina) ožijí, zpozorní.“

„I studenti střední školy pohádku většinou oceňují, neboť jim připomíná dětství.“

„Pohádkové texty jsou díky fantazii přijímány studenty kladně.“

„Ač skoro dospělí, pohádkové texty se jim líbí, rádi s nimi pracují.“

„Všichni studenti včetně těch starších pohádky milují, dokáží se jimi inspirovat.“

„S věkem se v pohádkách nachází stále něco nového, hlubšího, moudrého.“

*Z ankety mezi středoškolskými češtináři.*

Několika autentickými učitelskými zkušenostmi se nyní vracím zpět na začátek práce, k základní motivaci. Přestože ve zmiňované anketě zazněly pochopitelně i reakce opačné („Pro studenty SŠ se jedná o naivní texty.“, „Každý má jiný přístup k výuce i k žákům – zkušenosti jsou nepřenositelné!!!“, „Přehled o pohádkách mezi dětmi ubývá, nejsou jim vyprávěny a často je nebaví.“), věřím, že pohádka nabízí obsáhlý a různorodý interpretační potenciál i na střední škole.

Abych toto přesvědčení dokázal, věnoval jsem se zde několika různorodým oblastem. V první řadě jsem se pokusil doložit, že postavení pohádky není na středních školách zakotveno systematicky – a to na bázi učitelských zkušeností i vyhledávání nečetných pohádkových textů i zmínek o pohádkách v literárních příručkách (z nich vynikaly pouze ty od Věry Martinkové) a v seznamech děl k maturitní zkoušce (v nichž byl výskyt rovněž sporadický). V následujícím kroku jsem navrhl klasifikaci pohádek založenou na jejich vlastnostech (pomyslnou osu vedoucí od pohádek „standardních“ k v různé míře „inovativním“), přičemž jsem kladl důraz na zobrazení nejrozličnějších podob „inovativní“ pohádky (jak rozlišení inovativnosti slabé či silné, tak pojmenování oblastí inovace: vyprávění, děje, žánru, textových rovin, vyznění, rekvizit a kulis, postav, jazyka). Takovéto označování s sebou ale nese podmínku stanovení žánrových rysů (k tomu jsem využil práce Maxe Lüthiho) a dohodu na tom, co je považováno za „standardní“. Poslední krok nutné přípravy zahrnoval vymezení interpretace (včetně její neadekvátní a didaktické podoby) a pojmenování alespoň některých (i potenciálních) současných tendencí interpretací určených pro středoškolské studenty,

k čemuž jsem využil několik veřejně přístupných (a tedy v jistém smyslu ukázkových) zdrojů i teoretických koncepcí.

Přestože se všechny tyto části již průběžně hlavního tématu dotýkaly, jeho nejvlastnějším rozpracováním je kapitola čtvrtá. V té byl především navržen základ souboru, jež sdružuje jednotlivé typy úloh mající za úkol vytvářet podklad pro interpretaci, a to ve třech fázích: (a) pomoci čtenáři „vstoupit“ do textu, (b) prohlubovat a rozšiřovat čtenářův průnik do textu a (c) vést ke konstrukci celkového významu či smyslu textu. Jednotlivé úlohy přitom úmyslně sledují co možná nejrůznější interpretační přístupy a zvyklosti a vybízejí k dalšímu doplňování, aby bylo v budoucnu možné zařazovat tento interpretační typ úloh i do široce používaných didaktických testů (např. v rámci státní maturity). Příklady konkrétní realizace většiny představených úloh pak byly ukázány v pracovních listech, spolu s řešením jednak očekávaným a jednak reálným. V něm se ukázala nejen ochota a vcelku dobrá schopnost studentů zabývat se interpretacemi pohádek, ale také to, že úlohy se mnohdy neprojeví jako jednoznačné a že k očekávaným řešením studenti připojovali další podnětné adekvátní nápady,<sup>137</sup> a především, že pracovní listy byly v obtížnosti jednotlivých úloh poměrně nevyrovnané. Zkvalitňování úloh i jejich klíče a hlubší testování interpretačních materiálů je tedy první oblastí možné činnosti navazující na tuto diplomovou práci.

V textu se však i na několika jiných místech citelně projevila potřeba prohlubování výzkumu. Jednak je to v oblasti míry současného využití pohádkových textů ve středoškolské výuce (např. na úrovni analýzy konkrétních hodin, což zde nijak neproběhlo, ale i ohledně učebnic, čítanek a seznamů literárních děl k maturitě lze poznání dalece prohlubovat) – a hlavně v odkrývání důvodů zdánlivě relativně nižší míry pozornosti pohádce oproti textům jiným. Nezbytné je také postupovat dále v promýšlení klasifikace pohádek, podrobit diskuzi vymezení „inovativní“ a „standardní“ pohádky, příp. zkoumat literárněhistorické fenomény s tímto zřetelem.

A konečně i v hlavním tématu této práce lze jít stále hlouběji: prostor nabízí nejen zmiňované rozšiřování souboru interpretačních úloh (rozvíjení a hledání nových možností interpretace, jejich kombinování do podnětných sestav či vytváření inspirativních pracovních listů), ještě naléhavější potřebou se zdá být vztáhnutí principu interpretace vtělené do úloh nejen na pohádky, ale třeba i na zde úmyslně stranou ponechanou lyrickou poezii, drama a další oblasti literární výuky na středních školách.

---

<sup>137</sup> Různorodost možných přístupů, která se ukazuje jako typická pro interpretační úlohy, sice znesnadňuje tvůrčí stanovení klíče k úloze, studentovi však zároveň poskytuje prostor pro poznání tohoto společensky a osobnostně důležitého aspektu literatury.

## 6 Přílohy

### 6.1 Interpretační test: Sławomir Mrozek a František Hrubín

#### Rozumíte pohádkám?

##### Červená Karkulka (výchozí text pro úlohy 1–8, 14–17).

- 1 Červená Karkulka šla lesem. Nesla košík s potravinářskými výrobky
- 2 a byla otrávená.
- 3 Nejhorší je, že až dojdu k cíli a uvidím toho prašivého vlka, budu se
- 4 muset tvářit, že nevím, o co jde. Budu se ho muset hloupě vyptávat:
- 5 Babičko, proč máš takové špičaté uši? Proč máš takové veliké zuby?
- 6 A potom se nechám sežrat. Až po ten debilní epilóg, kdy statečný
- 7 hajný rozpáře vlkovi břicho a vysvobodí mě i s babičkou. A potom
- 8 zase všecko od začátku. Takovou pohádku mohl napsat jen grafoman
- 9 se zaneřádnou fantazií!
- 10 Červená Karkulka kopl do muchomůrky, která jí stála v cestě.
- 11 Aspoň tohle! Pomyslela si s uspokojením, když se podívala na
- 12 dezintegrovanou houbu. Aspoň tohleto nebylo naprogramováno!
- 13 Jenže takové malé libovůle nekompensují deterministický princip.
- 14 A tady už je babiččina chaloupka. Červená Karkulka si povzdychla
- 15 a zaklepala na dveře.
- 16 „Dále!“ uslyšela. Vešla dovnitř. Údajná babička ležela jako vždycky
- 17 v posteli. Červená Karkulka postavila lahůdkový koš na stůl a usedla
- 18 na židli vedle postele.
- 19 „Babičko, proč máš takové špičaté uši?“ začala recitovat, ale myslela
- 20 přitom na něco jiného.
- 21 Babička-vlk něco odpověděla, ale Červená Karkulka to vůbec
- 22 nevnímala, protože věděla předem, co uslyší. Vyslovila druhou
- 23 otázku:
- 24 „Babičko, proč máš takové veliké zuby?“
- 25 „Mhhhhh, hhhhh, dítě,“ řekla babička.
- 26 „Cože?“ zeptala se Karkulka, protože byla tak otrávená a myšlenkami
- 27 jinde, že uslyšela jen to „dítě“ na konci, jenže to „dítě“ absolutně
- 28 neodpovídalo předepsanému textu. Rituální odpověď zněla: „Abych
- 29 tě sežrala.“
- 30 Řekla jsem: „Neblbni, drahé dítě. Jestli se ti zase zdá, že je to pohádka
- 31 a ne skutečnost a že já nejsem tvoje babička, ale převlečený vlk, tak
- 32 se hrozně mýlíš. A teď mi ukaž, cos mi přinesla k jídlu.“
- 33 Červená Karkulka si povzdychla ještě smutněji než předtím a svésila
- 34 hlavu. Pochopila, že teď teprve začíná být život hrozná otrava.

Sławomir MROŽEK: *Kohout, lišák a já*, 2009.

1. Který z následujících **způsobů práce s předlohou** nejlépe odpovídá textu Červená Karkulka? 1 b.
- a) parodie (zesměšňující napodobení s opačným vyzněním)
  - b) parafráze (nové zpracování námětu beze změn jeho vyznění)
  - c) variace (obměna tématu k jinému, nezesměšňujícímu vyznění)
  - d) apokryf (rozvíjení nedopovězených míst předlohy, pokračování)

2. O každé z následujících možností rozhodněte, zda je (ANO), či není (NE) **tématem** textu Červená Karkulka. 4 b.

	ANO	NE
2.1. neúcta k přírodě	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. rozpor snů a reality	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. mezigenerační spor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. stereotypní očekávání	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. nevyhnutelnost předurčení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Vypište z textu Červená Karkulka tři slova či slovní spojení, která **narušují typický styl pohádek**, a stručně **vysvětlete, proč tomu tak je**. 3 b.

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

4. Které z následujících **přísluví nejlépe vystihuje vyznění** textu Červená Karkulka? 1 b.
- a) Strach má velké oči.
  - b) Zvyk je železná košile.
  - c) Kdo se bojí, nesmí do lesa.
  - d) Kdo chce s vlky býti, musí s nimi výtí.



### Výchozí text pro úlohu 5

NEVLASTNÍ PŘÍMÁ ŘEČ: pojem moderní stylistiky, řeč, která je předkládána jako projev postavy, avšak je reprodukována vypravěčem. Je variantou přímé řeči, od které se v písemném projevu liší jen tím, že je graficky nevyznačena (tj. neužívá uvozovek), a proto snadněji splývá s pásmem (textem) vypravěče. Všechny základní znaky přímé řeči jsou u *n. p. ř.* zachovány. [...] *N. p. ř.* je stavebním prvkem pásma vypravěče a přispívá k rychlejšímu plynutí a dynamičnosti zobrazovaného děje. Může být – podobně jako přímá řeč – uvozená (s různou polohou uvozovací věty) i neuvozená.

Štěpán VLAŠÍN: *Slovník literární teorie* (kráceno)

5. Na kolikátých řádcích textu Červená Karkulka se nachází **nevlastní přímá řeč** podle definice ve výchozím textu C? 1 b.  
a) 4–5  
b) 14–15  
c) 21–22  
d) 33–34
6. Napište, která událost v textu Červená Karkulka je **příčinou dezintegrace houby**. 2 b.
7. Ke každému z následujících **tvrzení o vypravěči textu** Červená Karkulka napište číslo řádku, který ho potvrzuje. 3 b.  
7.1. Vypravěčem je babička. \_\_\_\_\_  
7.2. Vypravěč má perspektivu Karkulky. \_\_\_\_\_  
7.3. Vypravěč nezná všechny skutečnosti děje. \_\_\_\_\_
8. Které z následujících tvrzení platí o **domnělém autorovi textu** Červená Karkulka? 1 b.  
a) Autor je vypravěčem textu.  
b) Autor se v textu nijak neobjevuje.  
c) Autor se biograficky vtělil do jedné z postav.  
d) Autor je zpřítomněn hodnocením jedné z postav.

**Otesánek (výchozí text pro úlohy 9–13, 14–17).**

- |                                |                                |
|--------------------------------|--------------------------------|
| 1 Šel tatínek do lesa,         | 29 Otesánek řízy, řízy,        |
| 2 že si kloučka vytesá.        | 30 řeže dříví z mladé břízy,   |
| 3 Pařízek si našel v lese,     | 31 řízy, řízy, ríz –           |
| 4 tesal, řezal: najednou       | 32 ty víš dobře, milá pilo,    |
| 5 kořínky se nadzvednou        | 33 proč mu tolik vytrávil      |
| 6 a pařízek rozběhne se.       | 34 u zelených bříz.            |
| 7 Domů s tatínkem si kráčí,    | 35 A když už se v lese šerí,   |
| 8 tatínek mu sotva stačí,      | 36 běží s tátou na večeri.     |
| 9 maminka se raduje,           | 37 „Mámo, já bych jed!“        |
| 10 chtěla kloučka, už tu je.   | 38 „Všechno prve sněd!“        |
| 11 Pekáč buchty upekla mu,     | 39 „Udělej mi vdolečky.“       |
| 12 na zem ustlala mu slámu.    | 40 „Až sebereš drobečky.“      |
| 13 Radují se, zpívají,         | 41 Otesánek drobty sbírá,      |
| 14 Otesánek jí a jí            | 42 chutnají mu, nevybírám,     |
| 15 a najednou rozhlédne se,    | 43 než bys deset napočít,      |
| 16 zívne, na mámu se třese.    | 44 převalí se, usne hned.      |
| 17 „Sněd jsem talíř s buchtami | 45 Druhý den ho táta budí,     |
| 18 a teď se dám do mámy,       | 46 Otesánka rosa studí,        |
| 19 hamy, hamy, ham –           | 47 do lesa však musí jít,      |
| 20 pak sním pekáč s kuřaty     | 48 musí řezat řízy, řízy,      |
| 21 a pustím se do táty,        | 49 dříví z kropenaté břízy     |
| 22 lidi, to se mám!“           | 50 a nesmí se zastavit.        |
| 23 Máma stojí celá bledá,      | 51 A když už se v lese šerí,   |
| 24 ale táta – ten se nedá:     | 52 běží s tátou na večeri,     |
| 25 „Přines mámě, Otesánku,     | 53 neodmlouvám, všechno sním,  |
| 26 vody v malovaném džbánu,    | 54 dostal chleba, kousek sýra, |
| 27 umyje tě, učešá,            | 55 potom ještě drobty sbírá,   |
| 28 půjdem zpátky do lesa.“     | 56 lehne si a dobře spí,       |
|                                | 57 spí a spí a spí a spí.      |

František HRUBÍN: *Dvakrát sedm pohádek*, 1958.

9. O každém z následujících **básnických prostředků** rozhodněte, zda se v textu Otesánek vyskytuje (ANO), či nikoliv (NE). 3 b.
- |  | ANO                      | NE                       |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 9.1. Vnitřní rým (zvuková shoda slabik uprostřed verše).               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.2. Synekdocha (označení celku zástupně jen jednou z jeho částí).     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.3. Anafora (opakování téhož slova na začátku více sousedních řádků). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.4. Onomatopoeie (zvukomalba; dojem zvuku vyvolaný nakupením hlásek). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
10. Napište dvojici řádků z textu Otesánek, na nichž nalezneme **gramatický („planý“) rým** (tvořený slovy téhož slovního druhu a téhož gramatického tvaru). 2 b.
11. Který z následujících **způsobů práce s předlohou** nejlépe odpovídá textu Otesánek? 1 b.
- zesměšňující napodobení s opačným vyzněním (parodie)
  - nové zpracování námětu beze změn jeho vyznění (parafráze)
  - obměna tématu k jinému, nezesměšňujícímu vyznění (variaci)
  - rozvíjení nedopovězených míst předlohy, pokračování (apokryf)
12. Které z následujících **přísluví nejlépe vystihuje vyznění** textu Otesánek? 1 b.
- Bez práce nejsou koláče.
  - Každý chvíli tahá pilku.
  - Láska prochází žaludkem.
  - Kdo nic nedělá, nic nezkazí.
13. Které z následujících **tvrzení NENÍ explicitně podloženo** v textu Otesánek? 1 b.
- Tatínek i maminka chtěli vlastní dítě.
  - Díky práci má Otesánek ještě větší hlad.
  - Přestože je Otesánek dřevěný, jeho tělo vnímá teplo.
  - Otesánek hodlá sníst matku, přestože má ještě i běžné potraviny.

14. Napište, kolik **subjektů promlouvá** v textu Otesánek. 1 b.

15. O každém z následujících tvrzení rozhodněte, zda **o srovnání jazyka** textů Červená Karkulka a Otesánek platí (ANO), či nikoliv (NE). 2 b.

	ANO	NE
15.1. V textu Otesánek se vyskytuje výrazně více promluv (replik).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2. V textu Otesánek se vyskytuje výrazně více zdobnělin (deminutiv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.3. V textu Červená Karkulka se vyskytuje výrazně více citoslovcí (interjekcí).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Který z následujících **motivů nastane shodně v dějích** textů Červená Karkulka a Otesánek? 1 b.

- a) Touha po jídle.
- b) Ohrožení života.
- c) Muž v roli záchránce.
- d) Utěšení nespokojenosti.

17. Která z následujících možností platí o **jazyce** textů Červená Karkulka a Otesánek? 1 b.

- a) Oba texty výrazně využívají opakování slov.
- b) Text Otesánek využívá opakování slov výrazněji.
- c) Ani jeden z textů nevyužívá opakování slov výrazně.
- d) Text Červená Karkulka využívá opakování slov výrazněji.

18. U každého z následujících prvků rozhodněte, zda **ho oproti své lidové předloze shodně mění oba texty** Červená Karkulka a Otesánek (ANO), či nikoliv (NE). 3 b.

	ANO	NE
18.1. cíl jednání titulní postavy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.2. přežití či nepřežití titulní postavy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.3. počet jednajících postav na nižší či vyšší	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.4. uspokojení či neuspokojení titulní postavy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 6.2 Specifikace a klíč k interpretačnímu testu

### ROZUMÍTE POHÁDKÁM?

Jedná se o vstupní formativní test do výběrového literárního semináře (pro 2.–4. ročník SŠ, typicky gymnázia). Tématem je svérázné autorské zpracování pohádek Červená Karkulka a Otesánek. Před začátkem testu je vhodné seznámit žáky s některou z „klasických“ adaptací (bratří Grimmů, resp. Karla Jaromíra Erbena apod.). Test trvá cca půl hodiny, je však poměrně náročný na pozornost a intelektuální úsilí. Na rozbor výsledků lze navázat další interpretační činností (např. lidových předloh: motivu pohlcení, vysvobození z břicha, zapovězené touhy, rozporu přírodního a lidského a mnohých dalších).

### SPECIFIKAČNÍ TABULKA

Zn.	Váha v bodech	Dovednost	Počet úloh	Úlohy (bodové rozložení)
A	9 b.	dokáže porozumět textu, nalézt jeho motivy a témata, vyvodit z nich jeho smysl	5	2, 4, 6, 12, 13 (4+1+2+1+1)
B	7 b.	dokáže srovnat dva texty na více rovinách (žánr, jazyk, motivy, zacházení s tématem...)	4	15, 16, 17, 18 (2+1+1+3)
C	5 b.	v poezii analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci	2	9, 10 (3+2)
D	4 b.	v próze analyzuje jazykové prostředky a jejich funkci	2	3, 5 (3+1)
E	5 b.	rozezná a odliší autora, vypravěče / lyrický subjekt, postavy a jejich role	3	7, 8, 14 (3+1+1)
F	2 b.	identifikuje intertextovost a vysvětlí její funkci a účinek	2	1, 11 (1+1)
	32 bodů		18 úloh	

## KLÍČ SPRÁVNÝCH ŘEŠENÍ

Úloha	Odpověď	Počet bodů
1	a)	1
2.1–2.5	NE, ANO, NE, ANO, ANO	až 4 (za každou chybu je odečten bod)
3	potravinářské [výrobky] (termín); debilní (vulgarismus); epilog (termín); grafoman (cizí slovo); dezintegrovaná (cizí slovo); naprogramováno (slovo spojené s technickými vymoženostmi); nekompensují deterministický princip (odborné)	až 3 (za každou uvedenou dvojici)
4	b)	1
5	a)	1
6	odpověď s výpovědní hodnotou „Červená Karkulka kopla do houby / muchomůrky“	2
7	odpověď musí zahrnovat jeden z uvedených rozsahů a neměl by je přesahovat	
7.1	30, 30–32	1
7.2	1–23, 26–29, 33–34	1
7.3	21–23, 25	1
8	d)	1
9.1–9.4	ANO, ANO, NE, ANO	až 3 (za každou chybu je odečten bod)
10	7–8 / 9–10 / [13–14] / 37–38 / 39–40 / 41–42 / 45–46 / 47, 50 / 53, 56 / 53, 57 / 56–57	2
11	c)	1
12	a)	1
13	b)	1
14	4 / čtyři	1
15.1–15.3	NE, ANO, NE	až 2 (za každou chybu je odečten bod)
16	a)	1
17	b)	1
18.1–18.4	NE, NE, ANO, ANO	až 3 (za každou chybu je odečten bod)
18 úloh		32 bodů

### 6.3 Pracovní list: Angela Carterová – Sněhulka

#### 1. Přečtěte si text *Sněhulka* Angely Carterové ze sbírky *Krvavá komnata* (1979).

Zimní slunovrat – neústupný, neposkvrněný. Hrabě s chotí si vyjeli, on na šedé klisně, ona na černé, zahalená do třpytivých kožešin z černých lišek, na nohou vysoké, černé, lesklé holínky s šarlatovými podpatky a ostruhami. Na napadaný sníh padal čerstvý sníh, a když ustal, všude bylo bílo. „Kéž bych měl děvče bílé jak sníh,“ řekl hrabě. Jedou dál. Přijedou k díře ve sněhu, a v té díře je krev. Hrabě praví: „Kéž bych měl děvče rudé jak krev.“ Jedou dál a na holé větvi sedí havran. „Kéž bych měl děvče černé jak peří toho ptáka.“

Jakmile ten popis dořekl, děvče stálo u cesty, pleť mělo bílou, rty rudé, vlasy černé a bylo dočista nahé. Bylo dítětem jeho touhy a hraběnka je nenáviděla. Hrabě dívku zvedl a posadil před sebe do sedla, ale hraběnka myslela jen na jedno: jak se jí zbavím?

Hraběnka upustila do sněhu rukavici a řekla dívce, aby slezla a hledala ji. Hodlala odcvátat a nechat ji tam, ale hrabě řekl: „Koupím ti jiné rukavice.“ V tu chvíli kožišiny odskočily z hraběččiných ramen a ovinuly se kolem obnažené dívky. Pak hraběnka hodila svou diamantovou brož do díry v zamrzlém rybníce. „Skoč tam a vylov mi ji,“ řekla a myslela, že dívka utone. Ale hrabě řekl: „Copak je ryba, aby plavala v takové zimě?“ Vtom hraběnce sklouzly holínky z nohou a navlékly se na dívčiny nohy. Teď byla hraběnka nahonahá a dívka v kožešinách a holínkách, až se hraběti choti zželelo. Přijeli k růžovému keři, byl samý květ. „Utrhni mi růži,“ řekla hraběnka dívce. „Tohle ti upřít nemohu,“ pravil hrabě.

Dívka tedy utrhne růži, píchne se do prstu o trn, krvácí, vykřikne, padne k zemi.

Plačící hrabě slezl z koně, rozepjal si jezdecké kalhoty a vrazil do mrtvé dívky svůj mužný úd. Hraběnka přitáhla vzpínající se klisně uzdu a úkosem jej pozorovala. Byl brzy hotov.

Pak dívka začala tát. Za chvíli z ní zbylo jen pírkó, jaké mohl vytrousit pták, krvavá skvrna, která ve sněhu mohla zůstat po liščí kořisti, a růže, kterou utrhla z keře. Hraběnka byla opět oblečená. Protáhlou dlaní si pohladila kožešiny. Hrabě zvedl růži, uklonil se své choti a růži jí podal. Dotkla se jí a upustila.

„Kouše,“ řekla.

#### 2. Určete, v kterém ohledu se uvedená přísloví (a jejich kondenzovaný konvenční význam) týkají *Sněhulky* a v kterém nikoliv. Pokuste se vymyslet další přílehlavá přísloví.

2.1. Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá. ....

2.2. Kdo hodně chce, tomu hodně schází. ....

2.3. Kdo čím zachází, tím také schází. ....

2.4. Trpělivost růže přináší. ....

#### 3. Uspořádejte prvky pohádky podle jejich barevnosti. Kdo je nositelem šedé a jakou má tato barva mezi ostatními pozici?

4. Charakterizujte trojí přání hraběte. Po čem touží a jak se k jeho touhám v průběhu celého děje staví hraběnka?
5. Pokuste se nalézt další pohádkové příběhy, v nichž dítě ohrožuje vlastní či nevlastní rodiče. Jsou mezi nimi i takové, v nichž je původ dítěte rovněž ne-přirozený či přírodní? Srovnajte vzájemně tyto motivy a jejich funkci v jednotlivých příbězích.
6. Přečtěte si následující úryvek z religionistického článku o svátku zimního slunovratu. Jaký vztah může mít tato symbolika k příběhu *Sněhulky*?

Svátek zimního slunovratu Alban Yule pak připomínal dobu půstů, rituální i fyzické očisty těla a nutnosti zachovávat střídmost. Nově se nacpávaly slavníky, do nichž se vkládaly sušené květiny jako ochrana proti škodlivým silám. Období půstů končilo zkraje ledna, kde máme dodnes svátek tří králů. Někdy se také tomuto období říká dvanáct svatých nocí a Keltové věřili, že v tu dobu létají povětrím čarodějnice a ze země vylézají démoni. Prastará pověst má své opodstatnění, v tu dobu Země na své oběžné dráze prochází přísluním, to jest bodem, kde je sluneční gravitace nejsilnější. Do zimního slunovratu se Země přibližuje ke Slunci, její rychlost má shodný směr s gravitací. Od slunovratu je to však naopak, Země se začíná vzdalovat a sluneční přitažlivost působí proti pohybu. Zemské magnetické pole je zmítané bouřemi, zvyšuje se škodlivá zemská radiace, přeskupuje se ozonová vrstva. Pro život to je skutečně těžké období.

*Roman Procházka: Odkaz Keltů v Boiohemii, Dingir 1/2002*

7. Proč – ze symbolického hlediska – hraběnka na konci příběhu upustí růži? Jak rozumíte jejímu komentáři („Kouše,“)? Bylo by možné přeložit původní znění („It bites!“) i jinak?
8. Může být pro četbu textu nějak významné, že jeho autorem je žena a osoba s feministickými názory? Hledejte argumenty proč ano i proč nikoliv.
9. Je příběh celistvým obrazem životní situace? Které? Pokuste se o vlastní souhrnnou interpretaci.



## 6.4 Pracovní list: Hans Christian Andersen – Něco

1. Přečtěte si pohádkový text *Něco* Hanse Christiana Andersena z roku 1858. Při četbě podtrhněte v textu všechny výskyty titulního slova „něco“ (a jeho tvarů).

„Chci něčím být,“ povídal nejstarší z pěti bratří. „Chci žít, aby z toho svět měl nějaký prospěch. Aťsi to je třeba podřadné místo, jenom ať je moje práce dobrá, tak to přece jen bude něco. Budu dělat cihly, bez těch se přece nikdo neobejde! Tak aspoň udělám přece něco!“

„To je příliš málo,“ povídal druhý bratr. „Tahle tvoje práce, to není skoro vůbec nic. Je to práce rukou, může ji vykonat stroj. Kdepak, to raději tak být zedníkem, to je něco, to si vyberu jako povolání já. To je přece už nějaký stav, tak se dostanu do cechu, stanu se měšťanem a budu mít svůj prapor a svoji hospodu. No, a když to dobře půjde, budu zaměstnávat tovaryše, budou mi říkat mistře a moje žena bude paní mistrová. To je přece něco!“

„To není vůbec nic,“ povídal třetí. „Takhle budeš stát mimo třídy, a těch je v městě ještě nad mistrem mnoho. Budeš třeba dobrý člověk – ale jako mistr budeš přece jenom patřit mezi obyčejné lidi. Kdepak, to já vím o něčem lepším! Já budu stavitelem, nastoupím dráhu umělce, člověka, který přemýšlí, povznesu se mezi nejuctívanější lidi v říši ducha. Musím ovšem začít zdola, to mohu prohlásit rovnou, jako tesařský učedník, který chodí v čepici, ačkoliv já jsem zvyklý chodit v cylindru. A budu muset běhat obyčejným tovaryšům pro pivo a pro kořalku a nechat si od nich tykat, a to není zrovna příjemné! Ale budu si říkat, že to je všechno maškaráda, že každý má masku, jaká se mu líbí! A zítra, to znamená, až se stanu tovaryšem, půjdu si svou cestou, na ostatních mi už nebude záležet! Budu chodit do akademie, naučím se kreslit a bude ze mne architekt, a to už je něco! To je mnoho! A může se ze mne stát osoba, kterou budou poctívat tituly jako Vaše Blahorodí a Vaše Vysokoblahorodí, a k tomu mohu získat ještě leccos navíc! A budu stavět a stavět jako jiní stavěli přede mnou! Tady je vždycky možné o něco se opřít, to je přece něco!“

„Ale něco, na čem mně nezáleží,“ povídal čtvrtý. „Já nechci stále chodit jenom v něčích stopách a kopírovat, já chci být géniem, být zdatnější než vy všichni dohromady! Já vytvořím nový sloh, dám námět k stavbě, která by vyhovovala podnebí naší země, jejímu domácímu stavebnímu materiálu, národnosti, vývoji našeho věku, a pak tam ještě přidám poschodí pro svého vlastního génia!“

„Ale když se podnebí nebo materiál nebude hodit,“ povídal pátý, „tak to bude zlé, protože to bude mít vliv! A národnost je také lehce možno rozšířit, že se stane něčím afektovaným. A vývoj našeho věku si s tebou může šeredně zahrát a zavést tě do slepé uličky, jak už to mládí mívá ve zvyku. Vidím vlastně, že nikdo z vás není a nebude k ničemu, i když si myslíte kdovíco! Ale ať už si budete dělat, co se vám zlíbí, já se vám v tom nechci nijak podobat! Já se postavím mimo a budu o vašem díle přemýšlet. Na každé věci se přece vždycky najde něco špatného, a to já na ní najdu a o tom budu mluvit, to je přece něco!“

Tak také učinil a lidé o tom pátém bratrovi říkali: „Na něm docela jistě něco je! Má dobrou hlavu, jenže nic nedělá!“ – Tak se on ovšem něčím stal.

Vidíte, to je jenom nepatrná příhoda, a přece jí nebude konce, co svět světem bude!

Ale cožpak se už nikomu z našich pěti bratří nic nestalo? Tohleto přece zatím nic nebylo! Jenom ještě poslouchejte, celou pohádku vám budu vyprávět!

Nejstarší bratr, ten, který dělal cihly, poznal, že z každé hotové cihly se mu vykutálí kovový groš, sice jen měděný, ale když jich je pohromadě sloupek, promění se v blyštivý stříbrný tolar. A kde člověk tímhle tolařem zaklepe, u pekaře, u řezníka, u krejčího, nu, u všech dohromady, tam se otevrou dveře a člověk dostane, co potřebuje. Tak tohle mu dávaly cihly. Některé se rozdrolily nebo přerazily, ale i těch se dalo použít.

Nahoře na hrázi u moře chtěla si Markéta, chudičká žena, slepit domeček. Nejstarší bratr jí k tomu dal všechny úlomky cihel a také nějaké celé, neboť měl dobré srdce, i když jenom dělal

cihly. Chudá žena si domek postavila sama, byl jenom maličký, jediné okno bylo křivé, dveře příliš nízké, došky na střeše mohly být lepší, ale přece jen poskytoval útulek a bylo ho vidět daleko z moře, které tam v plné síle naráželo na hráz. Slaná prška stříkala na dům, který přečkal smrt muže, jenž na něj dělal cihly.

Druhý bratr, tomu se to teď stavělo! Vždyť se tomu také vyučil. Když odvedl tovaryšský kus, svázal si raneček a zazpíval si píseň vandrovníků:

„Mě zamlada k vandru zve celý svět,  
kde stavbu si jak u nás cení,  
mně mladá má mysl dá štěstí květ  
a řemeslo mé mi dá jmění.  
Až shlédnu pak zase svou rodnou zem,  
kde děvče mé v slibu mi stojí,  
dva budem pak živi mým řemeslem,  
pak bude nám hej! Budem svoji!“

A také se podle toho zachoval. Když se vrátil zase do města a stal se mistrem, stavěl jeden dům za druhým, celou ulici. A když byla hotova, vypadala docela pěkně a město získalo na vážnosti. Tak mu tedy vystavěly domy malý domeček, který měl patřit jenom jemu. Ale cožpak mohou domy stavět? A jak? Nu, zeptejte se jich, a neodpovědí vám, lidé vám však odpovědí: „Samozřejmě, ta ulice mu vystavěla jeho dům!“ Byl malý a podlahu měl jenom hliněnou, ale když po ní tancoval se svou nevěstou, připadala mu hladká a vyleštěná jako parkety, a z každé cihly ve stěně vyrostla květina, že to bylo stejně krásné, jako by byla pokryta drahocennými tapetami. Byl to půvabný domeček a obývali ho šťastní manželé. Před domkem vlál cechovní prapor a tovaryši a učedníci volali: „Hurá! To je přece něco!“ A potom muž zemřel, to bylo také něco.

Nyní přišel architekt, třetí bratr, který se stal zprvu tesařským učedníkem, chodil v čepici a běhal ostatním pro pivo. Z akademie však vyšel jako stavitel, jako vysoce urozený pán! A jestliže domy v ulici postavily domek jeho bratrovi, který byl zednickým mistrem, tu po architektovi byla pojmenována ulice a patřil mu tam nejkrásnější dům. Tohle bylo přece něco a on se také něčím stal, měl kolem svého jména vpředu i vzadu dlouhý titul. Jeho dětem říkali „děti z lepší rodiny“, a když zemřel, byla jeho žena urozená vdova – to je přece něco! A jeho jméno si stále mohl každý přečíst na nárožním štítu a právě ve spojitosti se jménem ulice se o něm pořád mluvilo – nu, to je přece něco!

Pak přišel génius, čtvrtý bratr, který chtěl objevit něco nového, něco zvláštního a ještě s jedním poschodím navíc. Ale to spadlo a náš bratr s tím a zlámal si vaz. Měl však krásný pohřeb s cechovními prapory a s hudbou, s oslavou v novinách a květinami na: dláždění ulice, kudy průvod šel. Nad jeho hrobem byly proneseny tři smuteční řeči, jedna delší než druhá, což by ho bylo potěšilo, protože byl velmi rád, když se o něm mluvilo. Na hrobě měl náhrobek, jenom jedno poschodí, ale to je vždycky něco!

Teď už zemřel jako tři ostatní bratři. Ale poslední, ten, který jenom projevoval svoji nespokojenost a kritizoval, ten je všechny přežil. A bylo to také docela správné, protože takhle mohl mít poslední slovo a jemu vždycky na posledním slově velmi záleželo. Byla to přece vždycky dobrá hlava, povídali lidé. Teď udeřila i jeho hodina, zemřel a přišel k nebeské bráně. Tam přicházejí duše pokaždé po dvou, a on tam stál vedle jiné duše, která by se také ráda dostala do nebe. Byla to zrovna stará Markéta z domečku na hrázi.

„To je jistě jenom kvůli kontrastu, že já a tahle ubohá dušička jsme se sem dostali takhle spolu,“ povídal onen nespokojenec. „Tak co, kdopak jsou, babičko? Chtějí se také dostat dovnitř?“ ptal se jí.

A stará žena se uklonila, jak nejlépe dovedla, protože si myslela, že to k ní mluví sám svatý Petr. „Já jsem jenom opuštěná ubožačka bez příbuzných, stará Markéta z domku na hrázi!“

„A copak udělali tam dole?“

„Nevykonala jsem na tomto světě vlastně nic! Nic, co by mi tady otevřelo brány! Bude to učiněná milost, když budu moci bránou projít!“

„Jakpak opustili tento svět?“ zeptal se pátý bratr, jenom aby o něčem mluvil, protože ho nudilo, když tam měl jenom tak stát a čekat.

„Jo, jak jsem ho opustila, to ani nevím! Už jsem v posledních letech stonala a polehávala, a pak bych nebyla ani vydržela vylézt z postele a vyjít ven na zimu a mráz. Vždyť letos je tuhá zima! Ale přece jen jsem to překonala, a řeknu vám jak. Několik dní bylo docela klidné počasí, ale mrzlo, jen praštělo, jak Vaše Vysokoblahorodí jistě ví samo. U pobřeží umrzlo moře daleko široko, kam jen oko dohlédlo. Všichni lidé z města se vypravili na led, tančili tam a bruslili, myslím, že se tomu tak říká, hudba hrála a o pohoštění bylo postaráno. Slyšela jsem to všechno až do své chudobné světničky, kde jsem ležela. A potom, už bylo takhle kvečer, vyšel měsíc, ale nenabyl ještě sil, a tehdy jsem se podívala z postele oknem po celém pobřeží a tam, na rozhraní mezi nebem a mořem, objevil se najednou takový zvláštní bílý oblak. Ležela jsem tam a dívala se na něj, na černou tečku uprostřed, která pořád rostla a rostla, a tu jsem věděla, co to znamená. Jsem už stará a zkušená, ačkoliv něco takového nevidí člověk často. Poznala jsem, co to je, a zděsila jsem se. Dvakrát jsem tu věc už v životě spatřila a věděla jsem, že teď nastane hrozná bouře a náhlý příliv, který smete ubohé lidi, co na ledě poplývají, tančili a radovali se. Vždyť tam bylo celé město, staří i mladí, a kdo je měl varovat, když si toho znamení nikdo nepovšiml a neporozuměl mu, jako jsem je pochopila já? Takový strach mě posedl, takový život do mne vjel, že jsem to už dlouho nezažila! Vyskočila jsem z postele a dobelhala se k oknu, dál jsem nemohla. Přesto jsem však otevřela okno a viděla jsem, jak tam lidé běhají a tančí na ledě, spatřila jsem pestré vlajky a slyšela, jak chlapci volají hurá a jak mládenci i děvčata zpívají. Veselo tam bylo, ale bílý oblak s černým pytlek stoupal výš a výš. Volala jsem, jak jsem mohla nejhlasitěji, ale nikdo mě neslyšel, byla jsem příliš daleko od lidí. Věděla jsem, že bouře se už brzy rozpoutá, led že popraská a lidé že se nezachráně, že tam všichni utonou. Slyšet mě nemohli, a já jsem neměla dost sil, abych se k nim dostala. Kdybych je mohla aspoň nějak přilákat na pevninu! Tu mi vnukl milý pánbůh myšlenku, abych zapálila postel, aby raději shořel můj domek, než aby tak uboze zahynuli všichni lidé na ledě. Zapálila jsem svíčku, spatřila jsem rudý plamen – nu, ze dveří jsem se ještě dostala, ale tam jsem také zůstala ležet, nemohla jsem už dál. Plameny šlehalý za mnou a vyšlehovaly oknem, zachvátily nakonec střechu. Lidé na ledě to viděli a běželi, co jim síly stačily, aby mně, ubožáčce, pomohli, protože si mysleli, že tam snad ležím v plamenech. Nebylo nikoho, kdo by se k domku nerozběhl. Slyšela jsem, jak přibíhají, ale také jsem slyšela, jak to ve vzduchu najednou zafičelo. Potom jako by hřměly dělové rány, to se přihnal náhlý příliv a nadzdvihl led, který se lámá. Ale všichni se dostali až na hráz, kde jsem ležela a kde přes mne létaly jiskry. Všechny jsem je zachránila, ale asi jsem nevydržela tu zimu a leknutí, proto jsem teď tady u nebeské brány. Říká se, že prý se otvírá i takovým chudákům, jako jsem já! A teď už nemám ani svůj domek na hrázi, ale proto samozřejmě ještě nemám právo, abych vstoupila sem.“

Tu se otevřela nebeská brána a anděl odváděl stařenku do nebe. Venku utrousila stéblo slámy, jedno z těch, která měla ve své posteli, v té, kterou zapálila, aby zachránila celé město. Tohle stéblo se změnilo v ryzí zlato, ale v zlato, které rostlo a rozvinulo se v nejkrásnější ozdobné úponky.

„Podívejme, to si přináší chudičká žena,“ řekl anděl. „Ale copak přinášíš ty? Ovšem, dobře vím, že jsi nic nevykonala, neudělal jsi ani cihlu. Teď by ses měl vrátit a přinést aspoň tu. Sotva bude k potřebě, když to bude tvoje práce, ale dobrá vůle vždycky trochu pomůže. Jenže odtud se už vrátit nemůžeš a já pro tebe nemohu nic udělat!“

Tu se za něho přimluvila chudičká duše, žena z domku na hrázi: „Jeho bratr udělal a dal mi všechny cihly a úlomky, z kterých jsem si slepila svůj domeček, a to byl velký dar pro mne, chudičkou. Nemohly by teď všechny ty úlomky a kousky platit pro něho jako jedna cihla? Vždyť je to dílo milosti, a on tuto milost potřebuje, a tady je přece také její domov.“

„Tvůj bratr, kterým jsi nejvíc pohrdal,“ povídal anděl, „ten, jehož počestná práce se ti zdála příliš nízká, ten ti dává svoji hřivnu, aby ses dostal do nebe. Nebudeš odmítnut, bude ti dovoleno, abys tady stál a přemýšlel a hleděl napravit nějak svůj život na zemi. Ale dovnitř se nedostaneš, dokud svými dobrými činy něco nevykonáš.“

Já bych to řekl lépe, pomyslel si nespokojenec, ale nahlas to neřekl, a to už přece jen bylo něco.

2. Jsou v pohádce momenty, které vás při prvním čtení překvapí? Zkuste pojmenovat proč.
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. Napadl by vás výstižnější název pohádky? Jakých všech významů nabývá titulní slovo „něco“? U kterého z bratrů není po jeho smrti zmíněno, že „to bylo něco“ a proč?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Kolik dějů a v jakém časovém rozmezí se v pohádce odehrává? Zkuste je vyjádřit na časové ose.

- 
5. Připomeňte si, jakým způsobem si v úvodu textu postavy vybírají svá budoucí zaměstnání. Co všechno myslíte, že má vliv na výběr povolání dnes?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  6. Zařadte každého z pěti bratrů na stupnici 0–5 podle toho, nakolik proběhl jeho život tak, jak si na počátku představoval. U těch, kteří se nenalézají na zcela přesném průběhu (5), pojmenujte, v čem byl jejich život jiný a proč.  
5:  
4:  
3:  
2:  
1:  
0:

7. Ztělesňují postavy vždy určitý charakter či soubor vlastností? Jedním až třemi slovy je vystihněte.

7.1. První bratr:

7.2. Druhý bratr:

7.3. Třetí bratr:

7.4. Čtvrtý bratr:

7.5. Pátý bratr:

7.6. Markéta:

7.7. Lidé na ledě:

7.8. Anděl:

8. Jakou roli mívají v pohádkách nejmladší sourozenci? Vysvětlete v porovnání s pátým, nejmladším bratrem v této pohádce.

9. Přečtete si následující nábožensky motivovanou interpretaci. Otázky 10. a 11. z ní budou vycházet.

[Předchází stručné vylíčení děje pohádky.]

A jak na přísnou řeč andělovu reaguje omilostněný rozumář? Pomyslí si: „To bych se byl já lépe vyjádřil!“ Nevnímá obsah toho, co mu anděl říká, ale kritizuje formu! A tak mu bude asi dlouho trvat, než najde cestu vzhůru – mohli bychom dodat.

Nepostavil zde Andersen zrcadlo všem, kdo chtějí kritizovat formu Božího Slova lidem darovaného? Neukazuje zde směšnost toho, když pozemský človíček chce domýšlivě posuzovat to, co přišlo od stupňů Božího trůnu jenu ku pomoci? Ale ještě více:

V krásné literatuře lze stěží vyjádřit prostěji, výstižněji a srozumitelněji, jaké místo v bytí člověka patří živému duchu a jaké rozumu, než jak to napsal v této povídce Hans Christian Andersen. Stařenka jednala z duchovního popudu, duch se projevil citem lásky k lidem, a rozum se musel podřídít. Stařenka udělala, co chtěl duch. Naproti tomu domýšlivý kritik, jak je z povídky patrné, postavil rozum na první místo a rozum tak určoval jeho jednání. Proto nesplnil, co měl a musel zůstat před branou do ráje. Jeho domýšlivé shlížení na druhé nebylo milé Bohu. Andersen tak obrazně vyjádřil pád do hříchu, podřízení se člověka chladnému rozumu, který má být jen nástrojem při uskutečňování duchovního chtění v hrubohmotnosti.

Jiří Holfeld – *Hans Christian Andersen: úvahy o jeho díle* (1973)

10. Co pátému bratrovi chybí podle této interpretace? Lze pro to nalézt doklad v původním textu, nebo podle něj pátému bratrovi schází něco jiného?

11. Souhlasí s vyzněním pohádky navrhované doplnění věty „A tak mu bude asi dlouho trvat, než najde cestu vzhůru.“? Doložte pomocí původního textu.

12. Jak si vykládáte andělův požadavek? Jak může být pátý bratr v situaci na konci pohádky (tedy před branou do nebe) ještě napravit svůj život na zemi?

## 6.5 Pracovní list: Josef Štefan Kubín – Horká jehla

1. Poslechněte si Janem Werichem vyprávěný příběh *Horká jehla* od Josefa Štefana Kubína ze sbírky *Pohádky mládí* (1930). Sledujte text.

Že se krejčí oběsil na pavučině, nebo že ho vítr odnesl až do samých oblak, to je ledakde vědomo. Ale co a jak náš Drobínek, neslyšel posavad nikdo. I chcete-li, poslouchejte.

Tak byl jednou v Nicojedech krejčí, jmenoval se Drobínek. Kilián Drobínek. A ten sebou víc jen na stolicí šil, než aby taky něco kloudného ušil. K tomu stýskal si ale dost – lidičky to je práce! to je práce! svíčko lojová! Inu toť víme, kdo nic nedělá, má vždycky nejvíc práce. A milý Drobínek už se zas kouká napravo a drbe nalevo.

No, jehlu, nůžky, cihličku měl on taky, ale víc nic. Leda až na jedno, a to mu mohl i leckterý boháč závidět – u Drobíneků se hemžilo dětí jako koukolat. Požehnej pánbu! Od rána do večera jiného tam neslyšet:

– Maminko, já mám hlad!

– Tak si ho hlad’.

– Co budeme mít k obědu?

– Hrníček od medu a k tomu mletou lebedu. A kdyby bylo málo, píchnu ti handru, budeš mít krev.

Jednou měli zase u krejčů rodinnou událost, matka povila malinké mrňátko. Bylo radosti až až, pojd’te se všichni podívat. Jen Drobínek doma přešlapuje, mha se mu dělala v okulích. Budou za chvíli křtiny, a my nemáme ani tuhle dost co málo na uctění. Aspoň kapku rosolky, co by si blíz! Vidíš, ženo, nic a nic.

Krejčová hodila hlavou:

– Ale bloudku, jaké pak tento. Zaskoč si do města, víš, jak je na Myšíně ten šenk, snad ti tam kmotr něco naleje.

– A to máš, dušinko, nebeský nápad. Podívej, ala bastr a už jdu.

A Drobínek něco na sebe hodil, ohlídl se dokola a ten tam. Jako by se bál, že něco zmešká. Přijde na Myšinu a zrovna povídá:

– Ale stříbrný, zlatý tatínku, nalejte mi panáčka rosolky. Máme doma křtiny, víme, tak jen, co by bylo na uctění. Ale platit dnes nebudu, nono, dyť vám neuteču, Kilián Drobínek tuhle z dolejška, však víme.

– Inu, křtiny, na sucho se těžko zapíjejí, to je stará vesta. Tak jen pojd’te, mistře, dál.

A Myšina mu nalil pěknou butelku. Drobínek jí popad jako vykoupení, poklonil se k zemi a už to upaluje, všecek radostný až mnoho. Vida, přec to u nich bude jako u lidí, růžová hle rosolka!

Kilián dychtivě kvapí, ale nedospěl ani kousek tuhle za město, dyž pojednou zahýkla taková větrice, až se mohl vyjevit svět. A vtom taky rána na ránu, nebe se otevřelo, a jen to cedí jako z kádě. Inu, slovem, čina ukrutná. A ke všemu pytlická tma, že by moh kapsy vybírat, a nikdo nezví co.

Ale Kilián nedbal, jenom si myslí – jaké strachy, pánbu napřed a kozel na trakař! A jen tu butelku k sobě tiskne, aby mu ji vítr nevyfouk. Ale aniž se nadál co, pojednou to s nim švihlo, div nelíbal zem. Sbírá se po čtyrech a při tom huhle – inu, na mou pravdu, snad se dál nedostanu – dyby byl někde dost malinký koutek. Zablýsklo, milý Drobínek koukne, i pěkně tě vítám! byla tam u háje bouda, a jako na zavalanou. Krejčí byl jedním hupem v ní.

Ale jen tam hup a poznal hned, že se už v ní někdo krčí.

– Ehe! jestli pak se vejdem? Je to čina, prach sajraj!

– I jen dál, však já vás nepokoušu.

A tak Drobínek se kapinku přitlačil.

– A že se taky ptám, kdo pak jsme?

– Ale – jeden co byl, je a bude, povídá neznámý. A hned navlíkl hovorné přadýnko: Abyste věděl, náš pantatík má dnes v půl noci růžovou svatbu. Taková je jednou za tisíc let, abyste věděl. A tak co je u nás rohaté čeládky, každý hnedlinko všech pět dohromady čím by ho taky jako uctili. I bylo vám hned nevymejšleností na kopy, abyste věděl. Tuhle Kurka, že mu dá celou trafikou knastru a egyptek, Murka zas takový větrník, každá lopata jiné barvy (aby se pěkně fofroval, víme?), a co prej ty, Sirkuši, máš za lubem, všichni na mne. Ale oho! já se jim nevyjevil. Bodejť, budu vám, holoubkové, předem něco malovat, a než se naděju, bude to jiný mít v pácu.

V tom se zablesklo, v boudě to zaohnilo, a bohadle! Kilián vidí, vedle něho sedí čert, abyste věděli, čert jako valach.

Z Drobínka byla mžikou malá, malinká kulička. Ani tam v koutku nedýchá. Ale už zas dokola tma, pytlická tma, a ten vykládá dál:

– Tak abyste, sousede, taky věděl, co já. Rozvažuju všechno, až mě konečně napadlo do hlavy: Je hle nová móda s těmi fráčky, spínavou kalhotkou, čarda! to by bylo něco pro našeho pantátu. I honem fr a do města, k prvnímu krejčímu, abyste věděl, a že tohle a tohle. A že do svítání musí být celé kvádro hotovo. A ten mi vám sysel povídá: Ju, u nás to není jen říct kvádro a, Pepíku, tancuj! Na takovýhle kvap bych musel mít horkou jehlu. Jářku, cože? horkou jehlu? no tu vám alavanti přinesu. A abyste, sousede, věděl, tuhle s ní taky letím. Jen co to přestane nahoře kvákat, já se těch nebeských kanonů tuze bojím.

Drobínkovi zasvitly hvězdičky v očích. Na místě se z chundýlku vykulil. Bohadle! horká jehla! Až se mu hlava zatočila. Ježíšku táborský, takovou mít, tohle by byla jednou podara! Ženo – děti! slyšíte? Řekli bychom – adijé, paní Nouze, pěkně se ti poroučíme. A Kilián se přitulil bez obavy blíž:

– Copak, nechce to venku přestat, není libent tuhle si kapku pozavdat? Je z prima sudu, útroby po ní jen zavýsknou.

A Drobínek mu zrovna butelku cpe. Sirkuš něco takového slyšet, už ji drží všemi desíti:

– I človíčku, že jste nepřišel dřív. Abyste byl blahoslaven!

A lačně se přichytil, málem byl u dna.

– Ted' zas vy.

– No no, světit to nebudem. A Drobínek jako by si přihnul už zas podává sousedu: Tak, jen to dorazte – zdruv Pecko, vypí všechno!

I jaké dlouhé komplimenty, Sirkuš se naváh, a rosolka byla v něm:

– No, dobré bylo, nic nezbylo. Pane, tohle je vynález! Vědět, kdo měl takový nápad, hned bych mu postavil leštěný pomníček.

Sirkuš ještě chvilku blabonil, když pomalu klapy klap, hlava se mu poroučela, a milý čert byl v limbu. V krejčím se rozlila po těle krev. Jen hmatl, a pojď, jehličko, pojď ty k nám, už vám ji tiskne, jako nevím co. A ted' bim nebim, ced' neced', Kilián z boudy ven, a co měl páry, ten tam. Ani deset čertů ho nedohoní, natož jediný Sirkuš.

Ten by byl po rosolce málem prospal poslední soud. Dyž se probudil, už se mu dávno smálo slunce do boudy a den jasný jako karmazín. Vyletěl a hned ani nevěda, co se s ním děje. Aha, ta růžová svatba u nás! A na Sirkuše jako by padla hora – to jsem to prohloupil! Leda abych šel vázat písek do otepí. A oči ještě na hřádě, plížil se domů, aby ho nikdo neviděl.

A ted' si to někdo rozvaž na dva loty, co se nedělo u krejčů! Horká jehla tam dělá své divy. Jen se Kilián otočí a hati pati, už je kabát, vesta, všechno hotovo. Mistři v celém dílu světa se začali jen o něj rvát – páne, tohle je jednou pomocník! Toho nám seslalo nebe.

A tak netrvalo ani rok, a milý Drobínek měl peněz, mohl se v nich utopit. Hned dal všem mistrům vale a začal svůj vlastní závod. Největší dům ve městě byl jeho a výklady samý křišťál. Hrabata, knížata, kdo chtěl mít do rána čistý obleček, všechno se hrne za Drobínkem. Žena, jen si jezdí v kočáře, kde kdo jí ruce líbe, a děti taky, jen mrknout, a na místě mají kde jakou nevymejšlenost. U Drobínků, chcete-li, nechybí ani hvězdička z nebe.



No, dlouho to pěkně chodilo, až jednou se taky zastaví někdo před krámem, a jako švarný myslivec. Ohlíží si, jaké nové módy, dyž tuhle slyší dva sousedy vykládat:

- Ale má ten Drobínek z pekla štěstí! Jen si považme, neměl na dlani ani chlup, a teď takové závody. Ať to jen někdo dokáže! A všechno jehlou, usmolenou jehlou.

- No ale musel to vzít horkou jehlou, to nic!

Myslivec švihl jen za řeči uchem a věděl dost.

Vtom vyjel ze vrat zlatý kočár a pan Drobínek v něm. Inu co jiného – aby mu na oběd dobře chutnalo. Ani nebyl kus za městem, a vtom vyskočil k němu už ne jako myslivec, ale opravdový Sirkuš.

- Myslím, žes mi ty něco dlužen. Copak, tuhle, horká jehla ti neuvázla nikdy za nehtem?

Drobínek se podíval, co tu najednou za chlapa, až ho někde píchlo.

- Jaká že jehla?

- I jen se nedělej! Však víme, v té boudě.

- Není mi vědomo, co za boudu.

- No, jaképak dlouhé jednání, tuhle ti čouhá. Sirkuš mu jen sáhl pod kabát, vidíš, tu je, a v celé parádě. Ale počkej, máš doma ty křtiny, na, tuhle máš svou butelku, co jsem ti vypil.

Na Drobínka šly až závratě. Vtom Sirkuš chyt do ruky opratě, švihl po koních a hrc, milý kočár s ním uletěl a bůhví kam. Kilián ani nevěděl, jak se tam ocejtil v příkopě. Pomalu se sbírá v té promoklé haleně a jen něco pod kabátem tiskne jako vykoupení – aha, má butelka! – abych si přichvátl, máme doma ty křtiny.

Za chvíli byl v Nicojedech, a žena hned na něj:

- Tak co, neseš?

- Nesu, matko, nesu, a Drobínek postavil butelku na stůl, jen to v ní hořelo. Žena jen zaplesala:

- Sláva na výsostech, přeci ten den trochu oslavíme.

2. Popište způsob, jakým je pohádka vyprávěna. Znáte nějaké podobné texty?

3. Rozumíte všem slovům? Co v podkrkonošském nářečí znamená „handra“ (ve čtvrté replice)? Nevíte-li, vyberte z možností a zkontrolujte svůj odhad v Českém jazykovém atlase ([cja.ucj.cas.cz](http://cja.ucj.cas.cz)).

a) nárt (ČJA 1)

b) hadr (ČJA 1)

c) hrouda (ČJA 5)

d) hrachový lusk (ČJA 2)

Další neznámá slova:

4. Vypište z pohádky vlastní jména. Myslíte, že mají nějaký zvláštní (symbolický) význam? Jestli ano, jaký?

5. Z textu vypište obrazná pojmenování (i ustálená), která pochází z oboru Kiliána Drobínka.

6. Přiřaďte k následujícím způsobům mluvy Kiliána Drobínka jednotlivé situace. Proč krejčí mluvu takto mění?

- |                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| 6.1. Běžná mluva .....     | A. S manželkou na začátku |
| 6.2. Lichotivá mluva ..... | B. S hostinským           |
| 6.3. Vznešená mluva .....  | C. Se Sirkušem v boudě    |
|                            | D. Se Sirkušem ve voze    |
|                            | E. S manželkou na konci   |

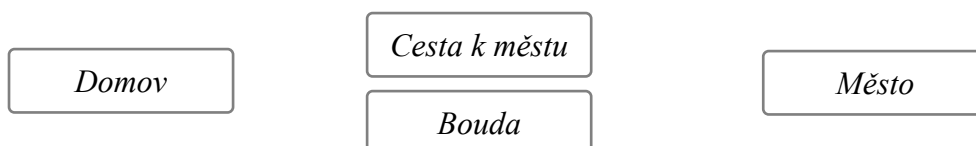
Důvody změn v mluvě:

7. U následujících jevů se rozhodněte, zda jsou společné pro situace Drobínka a Sirkuše (ANO), či nikoliv (NE). Pokuste se vysvětlit, zda to něco znamená.

	ANO	NE	Vysvětlení
7.1. Poctivý přístup	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.2. Něco růžového	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.3. Hledání něčeho k uctění	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.4. Prožívání významné události	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

8. Jaký charakter a vlastnosti má čert Sirkuš? Znáte z jiných textů čerty odlišné?

9. Do grafu čarou zaznačte pohyb Drobínka mezi jednotlivými prostory pohádky.



10. Jaká je reakce Drobínkovy manželky na konci? Může být celý Drobínkův zážitek snem?

11. Na stupnici 0–10 zařaďte postavy textu podle toho, nakolik pro ně pohádka dopadla dobře (10) či špatně (0). Vysvětlete.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Vysvětlení:

12. Jak myslíte, že by se Drobínek zachoval při dalších křtinách? Čekaly by ho, kdyby text pokračoval dále?

13. Zhodnoťte pohádku: co pro vás znamená, zda se vám líbila. Přečetli byste si ji v budoucnu znovu?

## 6.6 Pracovní list: Jan Werich – Pohádka o pohádce

### 1. Přečtěte si následující text Jana Wericha z posmrtně vydané sbírky *Deoduši* (2010).

V jedné hlavičce ležela pohádka. Byla to malá pohádka, jen dvouvětová.

Ta pohádka by se chtěla dostat do tisku a vůbec pryč z té hlavičky (ta hlavička byla hlavička holčičky), aby se mohla také vytahovat se svým dějem jako ostatní. Jednou už to nemohla vydržet a tlačila do hlavičky a tlačila, až se dostala ven ústy. Nakonec se domohla toho, že se octla napsaná na papírku. A kde se všude octla. U nejnižšího tiskáka a ten jen nad pohádkou vrtěl hlavou a podal ji vyššímu tiskákovi, který nad pohádkou také vrtěl hlavou, a ten vyšší to podal ještě vyššímu a tak to šlo pořád, až to došlo k nejvyššímu tiskákovi tiskáren a patiskáren, a ten bouchl do stolu a četl vztekle nahlas: „Byl jeden král a ten král měl syna a syn dělal mu sluhu, syn krále měl také syna a syn syna krále byl rybářem a syn syna syna krále byl pasákem prasat. – Byl jeden pasák prasat a ten měl syna rybáře a syn syna pasáka prasat měl syna sluhu krále a syn syna syna byl král!“

Dořval pan nejvyšší tiskák tiskáren. Dále pokračoval sice ne pohádkou, ale mluvil prostě k lidem: „Tak vážení a nevážení lidé, kdo ví, co tohle má znamenat, ať se přihlásí, a když mi to nikdo neřekne, dám to k samému králi!“

Ticho, hrobové ticho, takové, že kdyby se byl někdo podrbl na hlavě, bylo by ho slyšet po celém sále. Zase se rozezvučel hlas toho nejvyššího: „Tááák nikdo? Dobrá, nesu to k samému, úplně samému králi. Domluvil jsem. Áhoj!“

Otočil se a vytratil se ze sálu. Hned, jen tak bez svátečního obleku mašíroval do paláce ke králi. Když král si pohádku přečetl, ne a ne to pochopit. Rádcové a ministři kroutili hlavami, až jeden řekl, že by sem mohli povolát nějakého pasáka prasat. Pasák ihned přišel jen tak v košili. Král mu přečetl pohádku a zeptal se, co to má znamenat. Pasák sklonil hlavu, pak ji zvedl a upřeně se podíval svýma zelenýma očima do očí králových. Pak mluvil, ustupuje dozadu: „Tato pohádka s prominutím, Vaše Veličenstvo, je pravdivá. Znamená, že vznešení jsou obvykle také pyšní a čím pyšnější, tím hloupější. Tato pohádka říká, že jeden král tak zhloupl, že nemohl královat a stal se sluhou, ale ten sluha byl tak hloupý, že se musel stát rybářem. Avšak ten rybář, bývalý král, byl tak hloupý, že musel pást prasata. A s tím pasákem od narození to bylo naopak, neboť chudí jsou zkušenější a určitě chytřejší!“ dořekl pasák a dal se na útěk.

Všichni byli ohromeni a první se vzpamatoval král. Vstal z trůnu a utíkal s žezlem v ruce za pasákem. Ale pasák už dávno utekl.

Král se rozzlobil a rozkázal vyhnat všechny pasáky prasat. Ale teď nemohl nikdo pást prasata. A začalo to hlavní. Král musel pást prasata! Ale na všechna prasata nestačil, a museli pást všichni ministři a rádcové a i nejvyšší tiskák tiskáren a patiskáren musel pást. Ale teď nikdo nepanoval. A tak se vrátili pasáci prasat a lid si zvolil za krále toho pasáka, který vysvětlil tu pohádku, a ostatní pasáci byli ministři a rádcové a jeden pasáček byl nejvyšší tiskák tiskáren a patiskáren. Prasata pásli bývalý král a jeho rádcové. Tak to byla docela pravdivá ta dvouvětová pohádka.

### 2. Jaký titul by mohl text nést? Zdůvodněte.

### 3. Vystihněte roli autora „dvouvětové pohádky“ (holčičky) v textu.

4. O každém z následujících básnických prostředků rozhodněte, zda se v textu uplatňuje v souvislosti „dvouvětovou pohádkou“ (ANO), či nikoliv (NE). Vysvětlete!

	ANO	NE	Vysvětlení
4.1. Pointa ( <i>výrazné, často překvapivé vyvrcholení textu</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.2. Parodie ( <i>text, který obvykle zesměšňuje známé literární dílo napodobením jeho formy a změnou obsahu</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.3. Paradox ( <i>zdánlivě protismyslné tvrzení, které odporuje vžitým představám</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.4. Parabola ( <i>znázornění obecné pravdy rozvinutým obrazem nebo příběhem</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.5. Parafráze ( <i>záměrné napodobení cizího uměleckého díla nebo stylu</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4.6. Personifikace ( <i>přenos pojmenování lidských vlastností a jednání na neživé věci a abstraktní pojmy</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Dle *Většího poetického slovníku* Josefa Bruknera a Jiřího Filipa

5. Může být smyšlený příběh „pravdivý“, jak tvrdí o „dvouvětové pohádce“ pasák? V jakém smyslu?

6. Jaký je podle bývalého krále vztah mezi příběhem („dvouvětovou pohádkou“) a skutečností?

- pohádka je symbolickým obrazem skutečnosti
- pohádka je doslovným vyjádřením skutečnosti
- pohádka je radou, jak by měla vypadat skutečnost
- pohádka je proroctvím, které se stane skutečností

7. Odhadněte, proč následující postavy nepřichází v textu s vlastní interpretací (např. dle jejich povolání či rolí).

7.1. Tiskáci:

7.2. Král:

7.3. Holčička:

8. Dokázali byste postavy rozdělit na dobré a zlé? Jestliže ano, jak? Jestliže ne, proč?
  
9. V duchu textu popište, jak by asi království vypadalo za sto let (osud postav a potomků bývalého krále, pasáka – nového krále, holčičky, budoucnost „dvouvěťové pohádky“). Doložte důvod odhadu původním textem.

## 6.7 Pracovní list: Jiří Haussmann – Ošklivá pohádka

1. Napište stručně, jaký děj očekáváte v „Ošklivé pohádce o zlém draku Bolševínovi, hodném Vašku a jiných věcech podivuhodných“, jež se odehrává ve Východní Lhotě a Západní Lhotě.
2. Přečtěte si první část textu Jiřího Haussmanna *Ošklivá pohádka* ze sbírky *Divoké povídky* (1922).

*Ošklivá pohádka o zlém draku Bolševínovi, hodném Vašku a jiných věcech podivuhodných.*

Bylo – nebylo. Kdesi za devíti moři, za devíti údolími, za devíti horami stály dvě vesnice: Lhota Východní a Lhota Západní.

Kdežto Lhota Západní byla osadou celkem spořádanou, dosti pokročilou, s jakž takž více méně (ovšem jen v mezích zákona) demokratickou obecní správou, sestávalo obyvatelstvo Lhoty Východní jednak z několika málo velkostatkářů a vydřiduchů, již na sebe strhli veškerou moc s příslušnými prebendami a sinekurami, jednak z velkého množství chudých, negramotných a špinavých chalupníků, kteří žili většinou jen tak z ruky do úst, jsouce odkázáni na milost a nemilost svých šťastnějších spoluobčanů. Obě vesničky trávily dlouhá léta v blaženém míru a pokoji, neboť páni na obou radnicích poctivě o to pečovali, aby starý, od předků zděděný mrav i řád nebyl v ničem měněn nebo opravován.

Až jednoho dne odehrála se událost neslýchaná, která aspoň na čas vehementně otřásla bohabojným, zvolna tukem zarůstajícím ledvím veškerých pořádkumilovných Lhoťanů. Přihodilo se totiž asi toto:

Jednoho dne přiběhl do Západní Lhoty starý písmák Šmok, a celý zpocený, sotva dechu popadaje, jal se volati: „Lidičky, lidičky, to je rána! Spas se, kdo můžeš! Ve Východní Lhotě usadil se hrozný rudý drak, zvaný Bolševín, který sežral bez milosti všechny tamní občany a hrozně řádí po celé krajině, ničí, co se mu pod tlapy namane, a nepostavíme-li se mu ihned na odpor, přijde snad i sem a všechny nás sežere! Bože, bože, pomoz!“

Takto a jinak volaje, pobouřil celou osadu. Starší z lidu, zvláště pantátové Bull, Maccaroni, strýček Tom a tetka Marianna, dali hlavy dohromady a dlouho se radili, co podniknouti na obranu počestného obyvatelstva a hlavně jeho ještě počestnějšího majetku proti hanebné potvoře. I rozhodli, že nutno draka zabít. Ale jim samým se do boje valně nechtělo, neboť starý Šmok přicházel hodinu co hodinu s novými a stále hroznějšími zvěstmi o řádění příšerného zvířete. Vidouce však, že něco se podniknouti musí, má-li čest západolhotské obecní rady zůstatí intaktní, sebrali mezi sebou celkem 8 cepů, 13 sekyr, 15 vidlí a 60 buchet pro ty obyvatele Východní Lhoty, kteří by byli ochotni s drakem se bít. Nalezli se skutečně někteří takoví hrdinové, ale všichni, když byli buchty snědli a nářadí zahodili, vraceli se zpět se značně opuchlými tvářemi, předními i zadními.

A Bolševín počínal si ve Východní Lhotě stále familiérněji, navazoval docela přátelské styky s tamními chalupníky, dával jim, co vydřiduchům byl uloupil, takže se ho všichni pomalu přestávali báti a uvykli mu.

I dali opět pečliví otcové západolhotští hlavy dohromady a výsledek jejich porad byl tento: Zavolali k sobě několik chudších Lhoťanů, hodného Vaška, Lecha, Rumunula, Litvína a j.,

a pravili jim: „Drazí spoluobčané, jak již víte, jsou náš veřejný pořádek a bezpečnost osoby i majetku značně ohroženy řáděním oné rudé potvory ve Východní Lhotě. My sami jsme příliš staří a důstojní, než abychom se podobnými záležitostmi zabývali, jest tudíž na vás vypraviti se a učiniti konec řádění Bolševínovu. Každý z vás dostane cep, sekyru, vidle, 6 grošů a 10 buchet na ruku, a zdaří-li se podnik, ještě vlastnoručně podepsané pochvalné uznání k tomu – chcete?“

Rumunul, Litvín a jiní se vymluvili, že mají své pozemky na samém pomezí Východní Lhoty a že jsou tudíž úplně zaneprázdněni obranou vlastního majetku. Lech sebral náradí, peníze i buchty, řekl, že na Bolševína půjde, ale sotva se ocitl za humny, zalezl do strouhy, tam snědl buchty, úmyslně se trochu pořezal a navečer se vrátil, řka, že celý den bojoval s drakem, aniž jeden druhého přemohl; aby mu tedy dali ještě peníze a buchty, že zítra půjde bojovati znovu. Tak vodil nějaký čas obecní hodnostáře za nos, prožívaje nejblaženejší dny svého života, až tito jednou jeho počínání prohlédli, a jej, když opět přišel prosit, vyhodili.

3. Formulujte opět své očekávání dalšího vývoje. Odůvodněte svůj odhad konkrétními pasážemi přečteného textu.

#### 4. Dočtěte zbytek textu.

Zbýval hodný Vašek. Starý dohazovač Kamnář a prohnaný černokněžník Strašín nepřestávali ho zaklínati, aby se vydal na výpravu, slibující mu věčnou slávu a nehynoucí vděčnost celé obce. Ale Vašek proti svému zvyku řekl tentokráte resolutně: „Ne!“ Účastnil se totiž nedlouho před tím posvícenské pranice, při níž drzému sousedu Michlovi sice důkladně namlel, ale sám ve vřavě utřil několik čestných ran, které ho učinily na čas boje neschopným.

Kamnář se Strašínem div si nezoufali a představení obce opět se sešli, aby se radili o jiných opatřeních proti Bolševínovi. Dali obehnati celou Východní Lhotu ostnatým drátem, doufajíce, že draka tak vyhladoví a přimějí k povolnosti.

Než obyvatelstvo Východní Lhoty se zatím s Bolševínem již celkem spřátelilo; on uznal, že chybil, natropiv na počátku své činnosti takové spousty, a snažil se seč byl, vše opět napravit. A vesničané obtížně, ale přece se protloukali životem, třeba obklopeni byli ostnatým drátem a třebaže podle zpráv starého Šmoka musili býti všichni do posledního nemluvněte již dávno vyhubeni.

A tu uznali otcové západolhotští za vhodné, změnit taktiku a zkusit to s Bolševínem po dobrém – kdož ví? Možná, že i napálit se dá. I jali se z počátku tajně a pak již docela otevřeně s ním vyjednávati a obchodovati. Ovšem méněcenným obyvatelům ve vsi, Rumunulovi, Lechovi, Litvínovi, hodnému Vaškovi a jiným, podobné styky co nejpřísněji zakázali, neboť quod licet Jovi, non licet bovi, ale marně: Lech, Litvín, Rumunul a zvláště zuřivý rváč Michl nosili vždy v moci tajně Bolševínovi barevné papírky a přiváželi si za to různé užitečné věci, jichž právě potřebovali. Jen hodný Vašek zůstával doma a zacpával si uši při pouhém vyslovení jména Bolševínova. A tak, zatím co jiní se radovali ze svých nízkých hmotných zisků, on měl sice lačný žaludek, ale zato vnitřní uspokojení, že vždy a ve všem byl poslušen své Bohem mu dané vrchnosti. A uvažte samy, drahé dívky, jimž jsem tuto divnou pohádku vypravoval: Může mrzký mamon nahraditi spokojenost srdce, onen největší mravní statek, jehož dosíci i tomu nejbídnějšímu z bídných zde na světě dovoleno jesti?



5. Pročtěte si všechny další úlohy (A–G) pod oddělovací čarou (jsou uspořádány dle délky). Seřaďte jejich písmena zde do tabulky podle toho, jak vám připadá vhodné v interpretaci postupovat. Poté je vyplňte právě v tomto pořadí.

První	Druhá	Třetí	Čtvrtá	Pátá	Šestá	Sedmá

- 
- A. V jakém smyslu je pohádka „ošklivá“? V čem se liší váš prvotní odhad?
- B. Ke každému z následujících tvrzení napište, v čem je pravdivé a v čem nikoliv.
- B.1. Vypravěč není výrazný, kdyby byl zaměněn, text by se nezměnil.
- B.2. Vypravěč vystupuje jako nezaujatý a nehodnotící reportér příběhu.
- B.3. Vypravěč chová sympatie k některým postavám a jasně dokládá důvody.
- C. Napište stručně, jak by mohla pohádka pokračovat. Odůvodněte ve výchozím textu.
- D. Které z prvků pohádky – a zvláště jejího děje – je možné vztáhnout na dnešní svět?

E. Popište zvláštnosti znění závěrečné otázky (na morfologické, lexikální a syntaktické rovině). Jak je patrně míněna?

E.1. Morfologicky: .....

.....

E.2. Lexikálně: .....

.....

E.3. Syntakticky: .....

.....

E.4. Vyznění: .....

.....

F. Pokuste se (i za pomoci dalších zdrojů) vysvětlit vlastní jména postav v textu a roztrdit je podle principu, jímž byla utvořena. Která jména se vám určit nepodařila?

*Bolševín, Bull, Lech, Litvín, Maccaroni, Marianna, Michl, Rumunul, Šmok, Tom, Vašek*

G. Zvažte, jak by se změnil děj pohádky, kdyby z Šmokova volání ve čtvrtém odstavci byla vynechána věta „a nepostavíme-li se mu ihned na odpor, přijde snad i sem a všechny nás sežere“. Uvažujte jednak v konvencích tohoto textu, jednak v konvencích žánru pohádky.

## 6.8 Anketa: Pohádka na střední škole

Dostupné též online z: <<https://goo.gl/forms/ur9x6wyfWAvi7xx42>>.

\* Povinné pole

Sekce 1 z 5

*Anketa mezi češtináři mapuje využití pohádkových textů v literární výuce na středních školách.*

1. Pohlaví \*
  - a) žena
  - b) muž
  
2. Délka praxe \*
  - a) méně než 4 roky
  - b) 4–10 let
  - c) 11–20 let
  - d) více než 20 let
  
3. Druh školy, na níž působíte \*
  - a) střední odborné učiliště
  - b) střední odborná škola
  - c) konzervatoř
  - d) lyceum
  - e) gymnázium

Po sekci 1 – pokračovat na další sekci

Sekce 2 z 5

4. Ve své výuce literatury na střední škole \*
  - a) pohádku zapojuji běžně a často (vícekrát za ročník).
  - b) pohádku zapojuji nárazově (1× či 2× za ročník).
  - c) pohádku zapojuji zcela výjimečně (1× či 2× za čtyřletý cyklus).
  - d) pohádku nezapojuji vůbec.

Po sekci 2 – pokračovat na sekci 3 [odpověď a) či b)], nebo na sekci 4 [odpověď c) či d)].

Sekce 3 z 5

5. Do kterých tematických celků zapojujete pohádkové texty?

6. Které konkrétní pohádkové texty například využíváte?

Po sekci 3 – přejít do sekce 5

Sekce 4 z 5

7. Pohádku do výuky literatury na SŠ nezapojuji (či zapojuji minimálně)

ANO

7.1. z časových důvodů,

7.2. kvůli neodpovídajícímu věku studentů,

7.3. jelikož se jí věnovali již dostatečně na základní škole,

7.4. poněvadž není v materiálech (čítankách, učebnicích, metodických příručkách, atp.),

7.5. protože jsem o tom nikdy neuvažoval/a (neslyšel/a).

7.6. jiné:

Po sekci 4 – přejít do sekce 5

Sekce 5 z 5

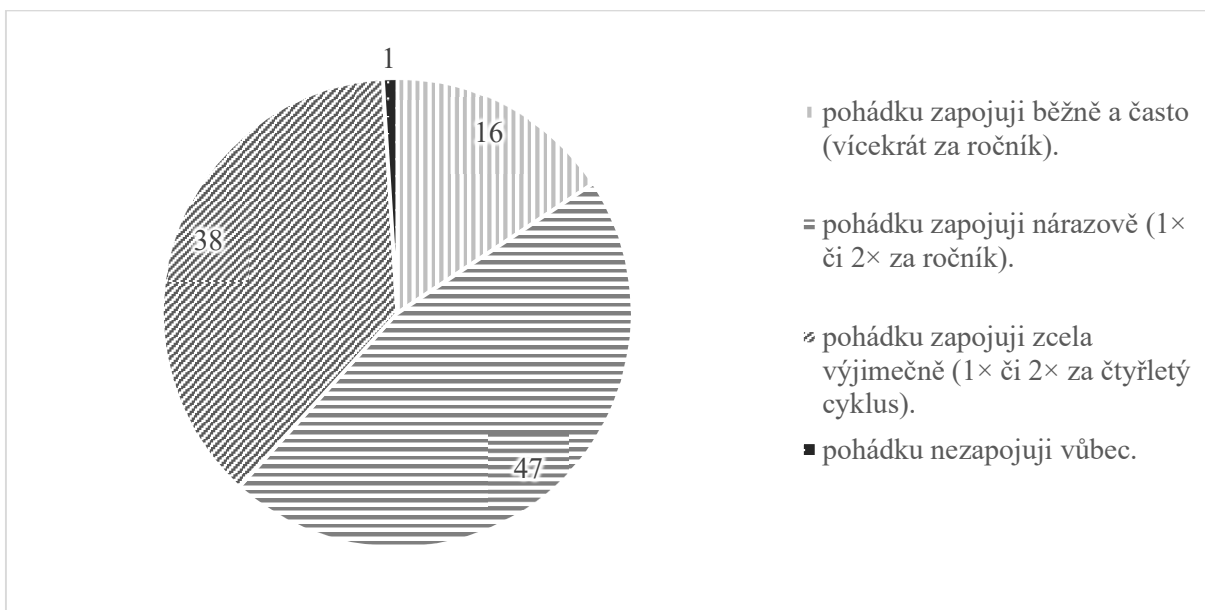
8. V čem konkrétně očekáváte přínos zapojení pohádky do výuky?

9. Vlastní poznatky, doporučení, zkušenosti k tématu:

*Velice Vám děkuji za vyplnění.*

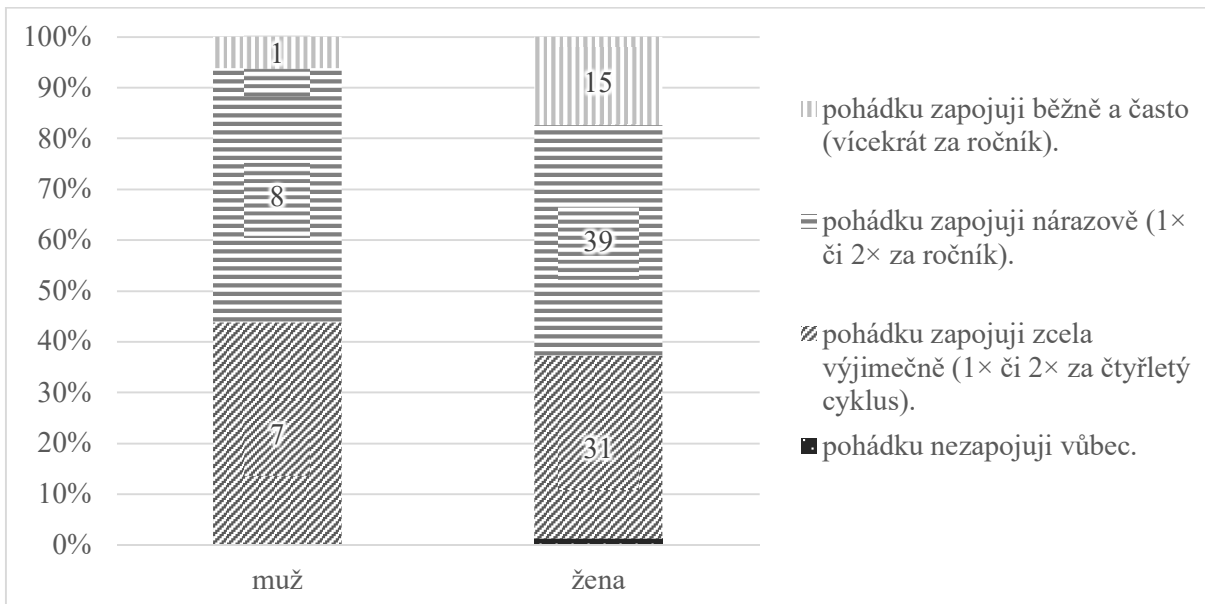
## 6.9 Grafické vyhodnocení ankety

### MÍRA VYUŽITÍ POHÁDKY



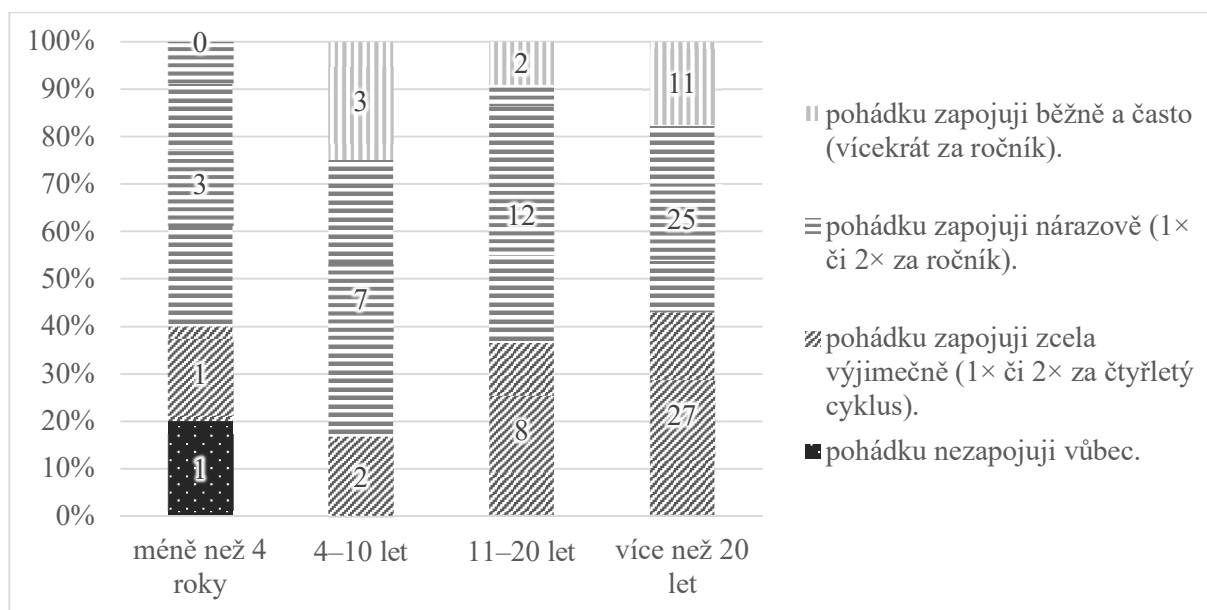
Graf 1

### DLE POHLAVÍ



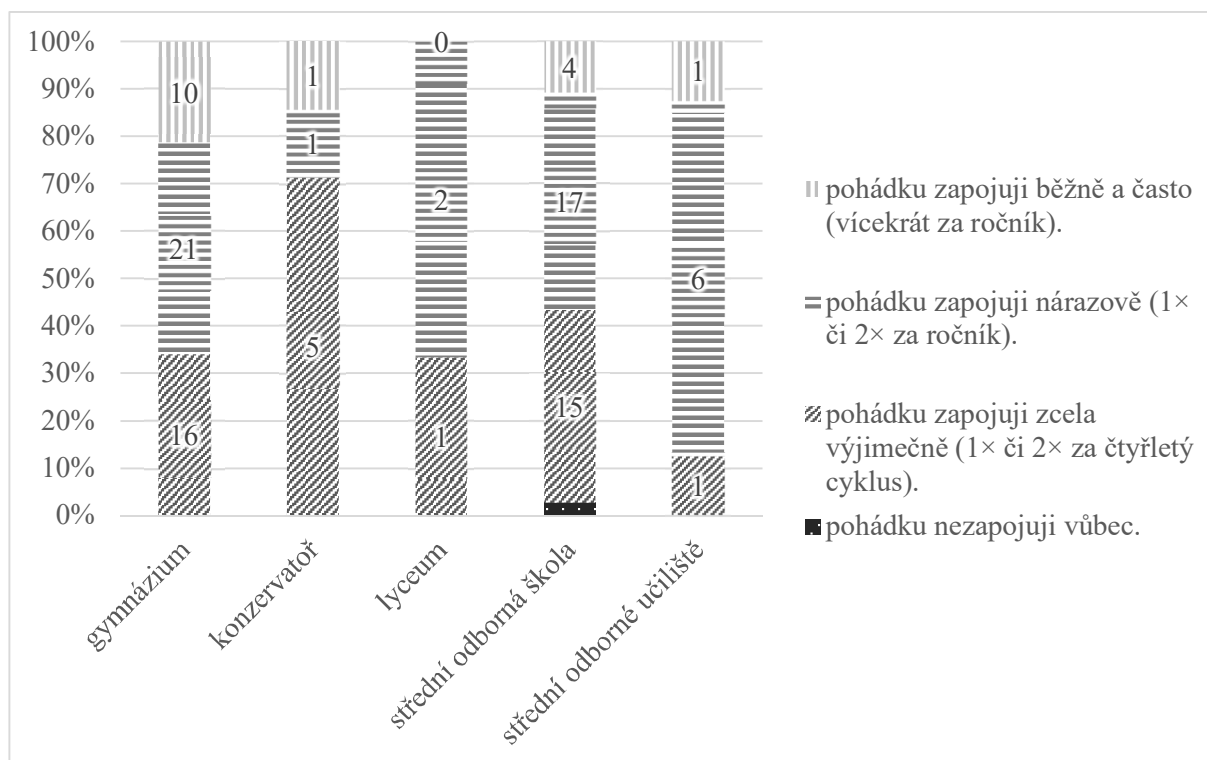
Graf 2

## DLE DÉLKY PRAXE



Graf 3

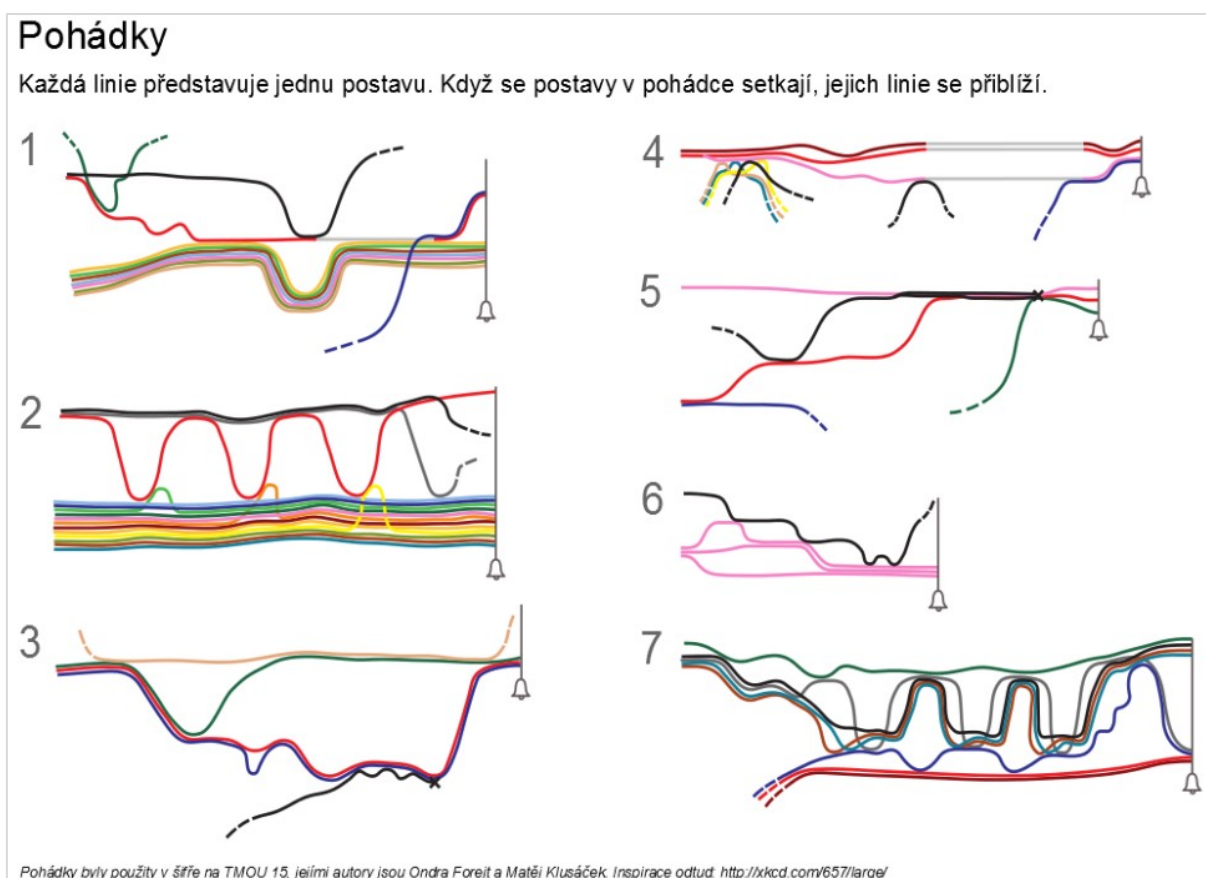
## DLE DRUHU ŠKOLY



Graf 4

## 6.10 Grafické znázornění pohádkového děje (šifra)

Ilustrace k úloze typu B.5 (srov. oddíl 4.1 „Shrnutí metod, postupů a úloh: dynamická interpretace“).



Obrázek 1

FOREJT, Ondřej – KLUSÁČEK, Matěj. Změť čar. In *Tmou 15* [online]. Zveřejněno 2013 [cit. 27. 10. 2017]. Dostupné z: <[http://www.tmou.cz/\\_media/2013/sifry/4-zmet\\_car-a3.pdf](http://www.tmou.cz/_media/2013/sifry/4-zmet_car-a3.pdf)>.

### ŘEŠENÍ

1. **Sněhurka a sedm trpaslíků.** Hlavní indicií je právě počet čar, trpaslíků, které se pohádkou proplétají společně. Dále je markantní šedé „usnutí“ hlavní postavy. Černá je královna, zelená myslivec, modrá princ.
2. **O dvanácti měsíčkách.** Opět je návodný počet souběžných čar, pak také periodické přibližování hlavní postavy k nim a barva čáry, která jí „odpoví“.
3. **Jeníček a Mařenka.** Při řešení je patrně nejdůležitější fakt, že hlavní postavy se pohybují ve dvojici a potkají čarodějnici, kterou zabijí (křížek). Ostatní rysy už jen potvrzují, že se jedná o tuto pohádku – zelená čára, která dvojici zavede do lesa, opakované přibližování

černé čáry (zkoušení prstíčku) a konečně chvilkové oddálení modré od červené (Jeníček vylezl na strom).

4. **Šípková Růženka.** Jasným vodítkem je opět „spánek“ všech postav kromě černé sudičky a modrého prince, jehož setkáním s ostatními spánek končí. Pomoci mohou také tři další sudičky na začátku a růžová barva jedné z čar.
5. **Červená Karkulka.** Pohádka jako určená pro grafické znázornění. Modrá postava – iniciátorka – vyšle červenou, aby se postupně přibližovala k růžové. Cestou se potká s černou, která k růžové dorazí dřív a překryje ji, stejně jako po krátkém rozhovoru červenou. Po setkání se zelenou černá umírá a vysvobozuje růžovou a červenou.
6. **O třech prasátkách.** Zde je potřeba se řídit barvou a počtem čar (tři růžová prasátka), případně tím, že se k nim černá, vlk, opakovaně vrací.
7. **O Popelce.** Subjektivně mi připadá nejnáročnější. Markantní rysy jsou, že děj začíná bez prince, krále ani královny, počet společně procházejících postav (tři plus jedna občas se odchyľující) a konečně barva postavy, která nakonec zůstane s princem (šedá). Pomoci může také postřeh, že šedá se setkává s princem až po svých sestřích a opouští ho naopak dříve než ony.