

Univerzita Karlova
Filozofická fakulta
Ústav české literatury a komparatistiky
Dějiny české literatury a teorie literatury

Disertační práce

Mgr. Ondřej Vojtíšek



Cestami textem

Didaktická interpretace a interpretační úlohy ve středoškolské výuce literatury

By the Paths Through the Text

Didactic Interpretation and Interpretive Tasks in Secondary School Literature Teaching

Vedoucí práce Mgr. Andrea Králíková, Ph.D.

2023

Děkuji Mgr. Andree Králíkové Ph.D. (a dalším fakultním kolegům) za trpělivé diskuse o interpretaci i o výuce literatury a za pečlivé a starostlivé vedení při vzniku textu i v celém průběhu studia.

Děkuji své ženě (a rodině) za statečné podpírání v nelehkých chvílích psaní i za pozorné naslouchání veškerým mým nápadům.

Děkuji svým žákům (a milým spoluučitelům) za vydatné dávky inspirace plynoucí z každodenního setkávání nad literaturou.

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. června 2023

Mgr. Ondřej Vojtíšek v. r.

Abstrakt

Literární dílo jako krajina – interpretace textu jako stanovení trasy v ní – didaktická interpretace jako poskytování mapy. Tato (do velké míry známá a osvědčená) metaforika stojí v základech práce s názvem *Cestami textem: Didaktická interpretace a interpretační úlohy ve středoškolské výuce literatury*. I za pomoci daného obrazu (ale především s oporou o recepční a sémiotické literární teorie) text v prvních kapitolách stanovuje a rozpracovává takové pojetí interpretace (formulace smyslu vzhledem k určitému čtenáři) a jejího didaktického příznaku (vlastního potenciálu učit interpretování), které se jeví být výhodné pro uvažování o interpretačně zaměřené výuce (a interpretaci odehrávající se v dialogu obecněji) a o možnostech testovat (zejm. uzavřenými úlohami) míru žákovského osvojení si procesu interpretování v kapitolách posledních. K tomuto účelu staví do centra teoretický koncept „interpretačních dovedností“ – možnost segmentovat akt cesty k interpretaci do jednotlivých potenciálních kroků, které lze srozumitelně pojmenovat, vyučovat a (relativně odděleně) ověřovat – a pokouší se i o jejich předběžný výčet. Ten potom není algoritmem interpretace či návodem k ní, nýbrž deskripcí úkonů vedoucích k interpretaci hypoteticky a pouze v případě souladu s konkrétním textem. Všechny tyto teoretické koncepty práce průběžně prokládá aplikačními kapitolami, v nichž na různorodém materiálu literatury české i světové, starší i novější, na poezii, próze i dramatu demonstruje jejich pevnou soudržnost s pedagogickou praxí. Celkově se tak disertační práce pokouší jednak vybudovat bázi pro interpretační vyučování literatury na středních školách, jednak rozpracovat možnosti ověřování výsledků takového vzdělávání – ale také, v širším pohledu, podpořit přináležitost didaktiky literatury do samotného centra literární teorie.

Klíčová slova

interpretace, literární interpretace, didaktická interpretace, didaktika literatury, výukové pracovní listy, interpretační mapa, interpretační dovednosti, ústní maturitní zkouška, dialogická interpretace, dialogické vyučování, Dílna České knihovny, interpretační testování, uzavřené testové úlohy, testování dovedností

Eurípidés, Médeia, Bob Dylan, Blood on the Tracks, Publius Ovidius Naso, Faëthón, Isaak Babel, Rudá jízda, Bohuslav Reynek, Rty a zuby, Ladislav Smoljak, Zdeněk Svěrák, České nebe, John Steinbeck, O myších a lidech, Josef Jedlička, Kde život náš je v půli se svou poutí, Jan Čep, Dvojí domov, literatura psaná ženami, Emily Dickinsonová, Sylvia Plathová, Ariel, Ursula Le Guinová, Buffalo Gals, Margaret Atwoodová, Dobré kosti, Květa Legátová, Mušle a jiné odposlechy, Han Kang, Bílá kniha, Jhumpa Lahiriiová, Kde zrovna jsem, Marek Toman, Cukrárna u Šilhavého Jima

Abstract

Literary work as a landscape – interpretation of text as setting a path in it – a didactic interpretation as providing a map. This (largely familiar and well-established) metaphor is at the heart of the work entitled *By the Paths Through the Text: Didactic Interpretation and Interpretive Tasks in Secondary School Literature Teaching*. Even with the help of that image (but mainly underpinned by reception and semiotic literary theories), the text in its first chapters establishes and elaborates such a conception of interpretation (the formulation of meaning in relation to a particular reader) and its didactic attribute (its own potential to teach interpretation), which seems to be advantageous for thinking about interpretation-oriented teaching (and interpretation taking place in dialogue more generally) and about the possibilities to assess (especially with closed tasks) the degree of students' acquisition of the process of interpretation, in the last chapters. To this end, it puts the theoretical concept of 'interpretation skills' – the possibility of segmenting the act of the journey towards interpretation into potential steps that can be intelligibly named, taught and (relatively separately) tested – at the centre, and even attempts a tentative enumeration of these. This list, then, is not meant to be an algorithm of interpretation or a guide to it, but a description of the acts that lead to interpretation hypothetically and only if they are in accordance with a particular text. All of these theoretical concepts are continuously interspersed with application chapters in which (on a variety of material from Czech and world literature, older and newer, poetry, prose and drama) he demonstrates their firm coherence with pedagogical practice. Overall, the dissertation thus attempts both to build a basis for the interpretive teaching of literature in secondary schools, and to elaborate the possibilities of verifying the results of such teaching – but also, more broadly, to promote the belonging of the didactics of literature to the very centre of literary theory itself.

Key Words

interpretation, literary interpretation, didactic interpretation, didactics of literature, interpretation map, teaching worksheets, interpretation skills, oral final exam, dialogic interpretation, dialogic teaching, Dílna Česká knižnice, interpretation testing, objective question types, skills testing

Euripides, Medea, Bob Dylan, Blood on the Tracks, Publius Ovidius Naso, Phaethon, Isaac Babel, Red Cavalry, Bohuslav Reynek, Lip to Tooth, Ladislav Smoljak, Zdeněk Svěrák, Czech Heaven, John Steinbeck, Of Mice and Men, Josef Jedlička, Midway Upon the Journey of Our Life, Jan Čep, Double Being, Emily Dickinson, Sylvia Plath, Ariel, Ursula Le Guin, Buffalo Gals, Margaret Atwood, Good Bones, Květa Legátová, Shell and Other Interception, Han Kang, The White Book, Jhumpa Lahiri, Whereabouts, Marek Toman, The Cross-Eyed Jim Confectionery

Obsah

Úvod	9
1 Pojetí interpretace.....	14
1.1 Text jako krajina.....	14
1.2 Vymezení interpretace.....	16
1.3 Interpretační modalita.....	26
1.4 Meze interpretování a interpretace	30
2 Interpretační mapy	33
2.1 Kartografická metafora.....	33
2.2 Koncept interpretačních map.....	35
2.3 Interpretační mapa <i>Médeia</i>	37
2.4 Interpretační mapa <i>Blood on the Tracks</i>	43
3 Interpretace na středních školách	56
3.1 Role interpretace v rámci kurikula	56
3.2 Pojetí didaktické interpretace	61
3.3 Komplexita	63
3.4 Angažovanost	71
3.5 Kreativita	73
4 Aplikace principů didaktické interpretace.....	78
4.1 Komplexita: „Faëthón“.....	78
4.2 Angažovanost: „Přechod přes Zbruč“, „Súl“	80
4.3 Kreativita: „Jitro v zimě“.....	82
5 Interpretační dovednosti.....	85
5.1 Proces interpretování a jeho segmentace.....	85
5.2 Vymezení interpretačních dovedností	86
5.3 Hledání interpretačních dovedností: didaktika literatury a dalších oborů	90
5.4 Hledání interpretačních dovedností: výzkumy porozumění čtenému textu.....	95
5.5 Možnosti strukturace interpretačních dovedností.....	98
5.6 Návrh výčtu interpretačních dovedností.....	101
6 Aplikace konceptu interpretačních dovedností	108
6.1 Ukázka pracovního listu: <i>České nebe</i>	109
6.2 Ukázka pracovního listu: <i>O myších a lidech</i>	111
6.3 Výstupy aplikace interpretačních dovedností.....	113
7 Interpretační tázání, interpretační dialog.....	115
7.1 Interpretační otázky	116
7.2 Interpretační dialog.....	119

8	Otázky a úlohy v interpretačních dílnách.....	123
8.1	Princip variability a modularity.....	123
8.2	Modularita: Dílna České knihovny <i>Kde život náš je v půli se svou poutí</i>	124
8.3	Variabilita: Dílna České knihovny <i>Domek</i>	136
9	Možnosti a kontexty testování interpretace a interpretačních testových úloh.....	157
9.1	Testování v interpretační výuce literatury	157
9.2	Testování interpretačních dovedností.....	160
9.3	Testy ověřující porozumění textu	161
9.4	Tvorba interpretačního testu.....	172
10	Interpretační test.....	174
10.1	Modul A: Emily Dickinsonová – vybrané básně	
	(z výběru <i>Neumím tančit po špičkách</i>)	177
10.2	Modul B: Sylvia Plathová – „Žadatel“ (ze sbírky <i>Ariel</i>).....	179
10.3	Modul C: Ursula K. Le Guinová: „Když jsem se zbavila jmen“	
	(z výběru <i>Gwylanina harfa a jiné povídky</i>)	181
10.4	Modul D: Margaret Atwoodová: „Červená slepička vypráví“ (ze <i>Dobré kosti</i>).....	185
10.5	Modul E: Květa Legátová: „Drak“ (ze sbírky <i>Mušle a jiné odposlechy</i>).....	187
10.6	Modul F: Han Kang: „Jinovatka“ a „Sníh“ (ze sbírky <i>Bílá kniha</i>).....	189
10.7	Modul G: Jhumpa Lahiriová: „Na ulici“, „Na jaře“ a „Sama se sebou“	
	(ze sbírky <i>Kde zrovna jsem</i>)	193
10.8	Modul H: Srovnání.....	198
10.9	Zkušenost s interpretačním testem	200
11	Závěr	202
11.1	Interpretace: její vymezení, role ve výuce a didaktická realizace – na Divokém západě..	
	202
11.2	Výhledy	212
12	Literatura a zdroje	214
12.1	Primární literatura.....	214
12.2	Sekundární literatura	216
12.3	Učebnice, příručky, další didaktické materiály a kurikulární dokumenty.....	234
12.4	Literární testy a sbírky úloh.....	239
13	Přílohy.....	249
13.1	Interpretační mapa <i>Médeia</i>	249
13.2	Interpretační mapa <i>Blood on the Tracks</i>	253
13.3	Didaktický materiál „Faëthón“	265
13.4	Didaktický materiál „Přechod přes Zbruč“, „Sůl“.....	266
13.5	Didaktický materiál „Jitro v zimě“	267

13.6	Maturitní pracovní list <i>České nebe</i>	269
13.7	Maturitní pracovní list <i>O myších a lidech</i>	271
13.8	Dílna České knihovny <i>Kde život náš je v půli se svou poutí</i>	273
13.9	Dílna České knihovny „Domek“	276
13.10	Interpretační test	278

Úvod

„Zdá se, že každou teorii čeká ve školní praxi stagnace,“ říká v úvodu svého *Démona teorie* Antoine Compagnon (2009 s. 11) – s poukazem na adaptační proces, v němž se i z radikálního myšlení o literatuře stává pouhá metoda, „průměrná pedagogická technika“. Přestože je předkládaná práce zaměřená didakticky – a svá tvrzení podepírá ukázkami konkrétních výukových materiálů –, v centru její pozornosti by měla po celou dobu stát spíše právě teorie než zmíněné pedagogické techniky.¹ Oblasti školní praxe se totiž bude dotýkat primárně s nemalou ambicí otevřít prostor přemýšlení o výuce literatury, ve kterém by tvrzení o stagnaci literární teorie neplatilo. V širší perspektivě chce totiž přispět k pevnému provázání literární teorie s literární didaktikou² – a to nejen jednostranně, dokladem, že promítat literárněteoretické úvahy do didaktické praxe je zásadně přínosné (ať už se v ní obráží skrytě, jen skrze rozvahu pedagoga, nebo s menší či větší mírou otevřenosti, např. i v činnostech žáků), anebo včleněním literární didaktiky do literární teorie (např. akcentací příbuznosti otázek po poznání literatury s otázkami po jejím učení či propojením modelu textových subjektů se subjekty vyučování³), ale také demonstrací myšlenky, že didaktika literatury nemusí být vnímána pouze jako aplikace literární teorie, nýbrž jako její *specifická situace*. Výhody pak čerpá nejen didaktika, která může být vlastní součástí literární vědy, ne pouze její derivací, ale i sama teorie literatury, která je tak postavena do pole, v němž je (díky setkávání potřeb a rozličného naturelu mnoha interpretů s rozmanitými texty) konfrontována s živými a stále proměnlivými požadavky např. po její pluralitnosti, srozumitelnosti (a tím i demokratizaci) či schopnosti interdisciplinárních vztahů – a v němž je průběžně vystavována otázkám po své smysluplnosti. Jinými slovy – středoškolské prostředí může být pro literární teorii výživným prostorem k uplatňování svého mnohohlasí.

¹ Zároveň není ale účelem zamlčovat, že některé výukové metody či organizační formy se jako realizace analyzovaného tématu nabízejí více než jiné – např. dialogická povaha interpretačního tázání (popsaná v kapitole sedmé) může lépe konvenovat skupinám menším než větším, v nichž je ohrožena „upřímná otevřenost účastníků“ (srov. Palouš 2008, s. 14).

² O takové sepětí usiloval již František Miko (1989, s. 11) poukázáním na to, že výchova nových příjemců literatury (laických i profesionálních) „nemôže [literární] vedu zaujímať menej ako dejiny literatúry a umenia, ako teória literatúry, genológia, fakt prekladu, medziliterárne vzťahy a pod.“. Toto stanovisko odůvodňuje tak, že otázka (na první pohled zřetelně pedagogická, resp. literárnědidaktická) „ako na to vo výchove“ nutně vychází z poznání literárního díla (podle principu „aká je povaha vyučovacieho predmetu, taká by mala byť aj metóda“), tedy z problematiky, kterou Miko vnímá jako uzurpovanou literární teorii (tamtéž, s. 11–12 a dále).

³ Takové prolnutí lze pozorovat v komunikačním modelu tzv. nitranské školy v němž primární příjemce stojí ve středu symetrického schématu, neboť se (v roli učitele literatury) stává sekundárním autorem pro příjemce literárního vzdělání (srov. Popovič a kol. 1981a, s. 64). Ostatně zmíněný model také demonstruje význam literárního vzdělání pro autora i recipienta a jejich aktivity: „Vznik interpretácie je v istom zmysle paralelný so vznikom umeleckého diela, obidva vychádzajú z kontextov a súvislostí literárneho vzdelania.“ (Popovič 1981b, s. 38).

Z tohoto myšlenkového pericyklu budu v tomto textu sledovat pouze jeden výhonek, problematiku literární interpretace, a to specificky ve středoškolské výuce literatury. Práce nabídne několik konceptů, jak o interpretaci v kontextu středních škol uvažovat, a být její relativně komplexní deskripcí; zaznamená její podobu i situaci, obojí abstraktně i v zrcadle aplikace; pokusí se odpovědět na otázky po chápání interpretace, po její naučitelnosti, po složkách jejího procesu, po možnostech její transformace v učební (nebo dokonce testové) úlohy. Naopak spíše ponechány stranou záměrně budou konkrétní metody, postupy či dokonce rady, jak interpretaci (a interpretací) učit; to proto, že principy učení interpretaci lze uplatňovat v mnohých organizačních podobách i metodických postupech výuky.⁴

Přestože didaktické teze, které budou prací obhajovány, mají tedy za úkol být využitelné pro téměř jakýkoliv styl literární středoškolské výuky, v níž se žáci čtenářsky setkávají s texty, nelze popřít, že celý způsob promýšlení tématu, prezentování problematiky i výběru primárních textů (srov. dále) je zakotven v konkrétním autorově postojovém rámci. Ten by bylo možné vystihnout tak, že literární výuka na středních školách má za úkol především prohlubovat *schopnost čerpat z textu něco cenného pro sebe*⁵ – a to v širokém smyslu.⁶ Takováto formulace se přitom nijak nevylučuje ani s výstupy či učivem ve středoškolských *Rámcových vzdělávacích programech* pro literární či estetické vzdělávání,

⁴ Nijak takovým rozhodnutím nechci snižovat texty přinášející konkrétní kroky, jak (se) učit číst a interpretovat – za podnětnou a shrnující v tomto smyslu lze rozhodně považovat studii Viliama Oberta (1998, s. 212–214) „Dialogický charakter školskej interpretácie literárneho textu“, příručku *Čtení – reflexe – interpretace* (konkrétně kapitolu „Elementární zásady čtení pro začínající interprety“) Jaroslava Novotného (2021, s. 83–91) či výzkumy výuky čtenářských strategií, které se obecně (mimo jiné) na konkrétní kroky zaměřují (srov. např. modelování u Whitcroft 2015, s. 42–44 a dále). Oproti nim ale nebudu interpretaci chápat jako implikující jakékoliv specifické výukové postupy (a to ani v případě interpretace s příznakem didaktická, jelikož ani tu nevnímám jako výukovou metodu, srov. dále).

⁵ V této formulaci by namísto vědomě vágní části uvozené neurčitým zájmenem mohlo stát, jak vyplývá z oddílu 1.2, slovo *smysl*. Jeho definice však není bez úskalí, proto je na tomto místě zatím volen obrat ryze civilní. Stanovený přístup by bylo možné ještě vyjádřit za pomoci vstupních slov Jankovičova *Díla jako dění smyslu* tak, že se jedná o vedení žáků k osobnímu poznání, že „[u]mělecké literární dílo se týká našich životů a jenom tak si koneckonců získává své oprávnění“ (Jankovič 1992, s. 5).

⁶ Takovým ziskem z literatury tak může pro konkrétního žáka být např. nalézání příměrů k vlastním pocitům a životním situacím, posilování možností jim a svému prožívání lépe porozumět a získávat tak v literatuře prostor pro (svou) ne-normalitu, rozšiřování škály svých možností, jak je vyjadřovat, čerpání požitku z estetické funkce jazyka, nahlížení obrazů myšlení druhých lidí – např. i z minulosti či z jiného kulturního kontextu –, konfrontace svých postojů ke světu s postoji cizími či hlubší porozumění vlastní kultuře, cvičení se v „podezřívavém“, kritickém čtení, způsob, jak se nechávat zneklidňovat a jak si (nechávat) klást podstatné otázky, jak získávat inspiraci pro vlastní tvorbu atd.

ani s tamním cílovým zaměřením vzdělávací oblasti či „obecným cílem“ předmětu;⁷ výše nabízená formulace smyslu literární výuky je tak pouze zastřešující (a potenciálně i pro různé typy škol v obdobné míře platnou) konkretizací toho, co pro literární výuku vymezují kurikulární dokumenty – je možným důvodem či motivací jednotlivé výstupy naplňovat a jednotlivé okruhy učiva zapojovat, a tím zároveň i dílčím vodítkem, jak k výuce přistoupit.⁸ Jako určitá premisa tak bude tento přístup patrný v pozadí celé nadcházející práce.

Nejprve, jakožto podloží výkladu, bude za pomoci krajinné metafory nastíněno pojetí interpretace a její možné podoby (modality). Dále budou představeny důvody, limity a některá specifika zapojení interpretace do výuky (angažovanost, komplexita a kreativita), následující část poté bude mít za úkol představit model, jak o ní s ohledem na její didaktické využití uvažovat (koncept segmentace procesu na jednotlivé interpretační dovednosti). Poslední části se zaměří na problematiku úloh vedoucích k interpretaci a na možnosti interpretačního testování.⁹ Liché kapitoly vždy nabídnou teoretická východiska (popř. jejich kontextualizaci se školní praxí – učebnicemi, testy a dalšími materiály, mezi zdroji uvedenými v samostatné skupině), která budou v sudých kapitolách prokládána prezentací konkrétních vlastních didaktických materiálů, jakožto ukázkou aplikace. Jejich náhledy tvoří obrazovou přílohu v závěru práce.¹⁰

Výběr textů k těmto aplikačním kapitolám je záměrně různorodý a nesourodý z pohledu kánonu, stáří, regionu i literárního druhu a žánru; jedná se o prózu, lyrickou i epickou poezii i drama, o literaturu „světovou“ i českou, starověkou i současnou, kanonickou i stojící mimo předpokládané centrum

⁷ I v nich se stanovuje jako podstatné utvářet ke kulturním hodnotám kladný vztah s cílem rozšiřovat žakovy možnosti formulovat své postoje či přistupovat „s tolerancí k estetickému cítění, vkusu a zájmu druhých lidí“ (*RVP Odborné školy* 2020, s. 43), pochopení „přínos[u] umění i vlastní tvořivosti pro rozvoj osobnosti a život člověka“ (*RVP Lycea* 2020, s. 44) a zejm. „utváření všeobecného přehledu o společensko-historickém vývoji lidské společnosti, který napomáhá k respektu a toleranci odlišných kulturních hodnot různých jazykových komunit“, „porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a prostředích“ aj. (*RVP G* 2021, s. 13).

⁸ Může být pak zjevné, že např. v gymnaziálním *Rámcovém vzdělávacím programu* vymezená orientace v základech poetiky a literární teorie či v kontext kulturní a literární historie (*RVP G* 2021, s. 14–15) se z hlediska zaměření výuky dostává až do sekundární, podpůrné pozice: individuální žakovská potřeba její poznávat by v daném pojetí měla vyplývat primárně ze snahy komplexně porozumět čtenému literárnímu dílu. Jejich význam tím přirozeně není nijak umenšen (naopak v očích žáka mohou v této roli získávat skutečnou hodnotu), zároveň se však předchází hrozbě potenciálního dojmu samoúčelnosti při výuce literárněhistorického kontextu i literární teorie (a šířeji vzato znalostí vůbec).

⁹ Stranou tak v tomto postupu vědomě zůstává – příznějme hned v počátku – nesmírně rozsáhlá problematika zahraniční zkušenosti s výukou literatury a její interpretace a s ověřování interpretačních výstupů.

¹⁰ Jak se zaměření práce posouvá od úvodních, literárněvědně orientovaných kapitol ke kapitolám silněji didaktickým, proměňuje se také poměr délky sudých, teoretických a lichých, aplikačních částí.

literárního kánonu – a také o díla autorů figurujících i nezohledněných v maturitním *Katalogu požadavků* (2017/2018, s. 13–14). Tímto rozptylem ale nechci přitakávat názorům vulgárně utilitárního přístupu k výuce literatury, který tvrdí, že potřebné čtenářské schopnosti lze získávat na kterémkoliv „materiálu“, a proto je lhostejno, s kterými texty se ve výuce žáci setkávají¹¹ (osobně vnímám právě naopak moment volby textu pro výuku jako zásadně určující hladinu její smysluplnosti, srov. dále). Rozmanitost zde má předně signalizovat, že představovaný interpretační přístup není omezen na úzký typ textů (jakkoli ho zároveň nelze prohlašovat za zcela univerzální, srov. oddíl 3.1). Výběr konkrétních textů se pak opírá především o subjektivně vnímanou (a autorovou vlastní výukou potvrzenou) podnětnost pro středoškolské žáky, příp. adekvátní náročnost vzhledem k nim. Ani toto kritérium přitom nevnímám jako projev relativismu, ale jako validní odůvodnění výběru literárního díla, platné (a vzhledem k výše popsanému pojetí literární výuky i potenciálně vhodné)¹² tehdy, když je vztahováno ke konkrétním výukovým realizacím. Tak by také měla být volba textů pro sudé kapitoly chápána: nikoliv s aspirací na univerzalitu, ale jako příklad ověřený individuální didaktickou zkušeností a sloužící pouze jako názorná ukázka principů představených v teoretických kapitolách. Konkrétně se proto v aplikačních částech se tak vyskytuje Eurípidova *Médeia* a „Faëthón“ z Ovidiových *Proměn* (tato díla mají za úkol jednak otevírat kulturně zásadní kontext řecké i římské antické literatury, jednak být demonstrací – pro žáky ne zcela samozřejmého – faktu, že i tisíce let staré texty mohou relevantně promlouvat o tématech jako je mužská či civilizační přehlíživost, ženská svěbytnost, manipulace, nezdravé rodinné vztahy, nenaplňování životních cílů, klimatická změna atp.), básně Emily Dickinsonové a Sylvie Plathové (zpřítomňující americkou lyrickou poezii, ale i téma spoutanosti, útlaku

¹¹ Srov. text Jarmily Pánkové oponující Robertu Čapkovi, který „ve svých provokacích svévolně ignoruje nutnost provázanosti oborových obsahů a metodiky. Podle něj je jedno, jestli je text o Prokopu Holém nebo o žábě.“ (Pánková 2021, s. 344–345): „[C]hce-li učitel připravit čtenářsky orientovanou hodinu [literární výchovy], nepřemýšlí o metodách, ale o textu, který má být čten. [...] Teprve poté co učitel zváží estetický a didaktický potenciál uměleckého textu, poměří ho s čtenářskými zájmy i dispozicemi svého žáka a na pozadí textové nabídky díla vyvodí obsah učiva, může k jeho osvojení promýšlet metodickou cestu.“

¹² Hodnotit adekvátnost různých důvodů zapojení literárního textu do výuky je posuzování sice do jisté míry nutně hodnotově založené, zároveň podle mého názoru nezbytné (vzhledem k tomu, že každé vtažení literárního textu do výukové situace či do didaktického materiálu lze považovat za svého druhu apropriaci, při níž se text dostává do mocensky nerovné pozice a – obrazně řečeno – mimo svoje „přirozené prostředí“; srov. Vojtíšek 2023). Literární vzdělávání se bez takovéhoho přivlastňování textů zjevně obejít nemůže, akt didaktické apropriace však vyvolává podstatný nárok na (sebe)reflexi, neboť může být motivován různě – a s různou mírou „násilí“ (či dokonce „zneužití“) ve vztahu k smyslu, cílům a metodám literární výuky (srov. mj. Hoffmann 2014) i ve vztahu k literatuře samotné. Např. usouvztažněno se zde vymezeným smyslem literární výuky by za diskutabilní mohlo být považováno prisvojování textů navzdory čtenářské podnětnosti a kvůli pouhé kanoničnosti textu, úhledného zapadání do představy časové klenby literárních dějin (srov. pozn. č. 8), či dokonce vhodnosti z hlediska ověřování výsledků vzdělávání.

a /vnitřní/ svobody, specificky navíc spojené s genderem či pohlavím) plus jedno album Boba Dylana (reprezentující – v ikonických textech s tematikou vesměs bolestných milostných vztahů – kromě americké lyriky i přesah do písňové sféry a možnost práce s intermedialitou i intertextualitou), texty Isaaca Babela, Johna Steinbecka a Margaret Atwoodové (zastupující pro středoškolský kontext méně i více kanonickou prózu 20. století z různých geografických kontextů, časových úseků i ladění /od textů poetických až k rázným a cynickým/ a umožňující nazírat různé typy společenské represe jednotlivců) či Ursuly Le Guinové, Han Kang a Jhumpy Lahiriové (tedy textů opět z různých geografických částí světa a zároveň pocházejících z 21. století a zpřítomňující aktuálnější modelující pozici jednotlivce, ženy, ve společnosti). Tato díla jsou dále doplněna, jakožto zástupci české literatury 20. století (ve všech případech se jedná o texty pracujícími s úsporností a s mimořádně básnickým, ale zároveň velmi srozumitelným jazykem), povídkou „Domek“ Jana Čepa (tato próza z vesnického prostředí byla zvolena pro své jemné tematizování dětského pohledu na svět – a jeho idealismu i závratí z nedosažitelného), básní „Jitro v zimě“ Bohuslava Reynka (tedy autora otevírající pro výuku velmi plodný intermediální prostor v možnosti práce s jeho výtvarnými díly i se zhudebněním jeho textů) a novelou *Kde život náš je v půli se svou poutí* Josefa Jedličky (dávající možnost vnést do výuky i otázky kontextuální – historické i intertextové – i kompoziční), resp. století 21. – krátkou povídkou Květy Legátové, dramatem Ladislava Smoljaka a Zdeňka Svěráka *České nebe* a prózou pro mládež *Cukrárna u Šilhavého Jima* Marka Tomana (všechna tři jmenovaná díla pracují opět silně s odkazy na kulturně relevantní narativní vzorce či historické děje).

Inspiraci a myšlenkové podloží práce čerpá především z textů Nitranské školy (zastoupené zde mj. jmény A. Popovič, F. Miko, V. Obert, J. Kopál, S. Šmatlák), potažmo z myšlenkových proudů, z nichž sama Nitranská škola (zvláště v pozdější fázi, od druhé poloviny 70. let) čerpá – ze sémiotiky (reprezentované zde především prací U. Eca) a z recepčně orientovaných teorií (studie W. Isera a S. FISHE) –, či z literárnědidaktické tradice domácí (Z. Kožmín, L. Lederbuchová, V. Nezkusil, J. Zítková, P. Brožová) i zahraniční (R. Beach, E. Chambers a M. Gregory), okrajově i z didaktik jiných předmětů (K. Jančaříková, Z. Šalamounová, K. Šed'ová, R. Švaříček, P. Šebešová, J. Rudisill). V širším pohledu mají na předkládané teze vliv i další obory, a práce se tak pokouší o interdisciplinární překračování směrem k religionistice (J. Kozák), filosofii (K. Liessmann, R. Palouš, J. Patočka, P. Freire), neurovědám (M. Wolfová) a psychologii (R. Sternberg).

1 Pojetí interpretace

1.1 Text jako krajina¹³

Metafory – zejména metafory literárního díla a jeho čtení – lze vnímat jako zásadní prostředek teoretického uvažování o literatuře,¹⁴ a to nejen jako prostředek didaktický, jakkoli je tato rovina pro nadcházející text neopominutelná. V následujících pasážích bude využita představa textu jako krajiny (či přímo lesa), kterou čtenář prochází – obraz, jež se zdá být živý a plodný ve stejné míře jako je známý a rozšířený.¹⁵ Umberto Eco využívá metaforu lesa pro narativní texty ve svých harvardských přednáškách a zpřítomňuje tak nutnosti čtenářových interpretačních rozhodnutí („[L]es je jako zahrada protkaná stezkami, jež se rozdvíhají. I v lese, kde nejsou cestičky dobře prošlapané, si každý může najít svou vlastní pěšinku tak, že volí cestu vpravo či vlevo od určitého stromu, a tak si vybírá u každého stromu, na který narazí.“; Eco 1997, s. 13), rozdíl přímočarého a zkoumavého procházení textem (tamtéž, s. 41) či otálení a úmyslné ztracení v textu (tamtéž, s. 70). Wolfgang Iser připomíná metaforu jízdy krajinou v dostavníku (užívanou mj. Henrym Fieldingem a Walterem Scottem), aby zpřítomnil specifika poznávání rozsáhlých epických textů („[Č]tenář [...] musí absolvovat často obtížnou cestu románem a nazírat ho z pohyblivého se pohledu. Vše, co vidí, přirozeně spojuje ve své paměti a vytváří si vzorec konzistence, jehož povaha a spolehlivost bude částečně záviset na míře pozornosti, kterou věnoval jednotlivým fázím cesty. V žádném okamžiku však nemůže mít celkový přehled o této cestě.“; Iser 1980, s. 16 [překlad O. V.]).¹⁶ V jiném textu zase Iser používá metaforu „intelektuální krajiny“ (Iser 2009, 192–195). Konečně do českého kontextu výuky literární interpretace tuto metaforu přenesla Ladislava Lederbuchová v článku „Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost“:

„[Žák m]á právo v ‚lese‘ významů zabloudit, má právo na omyl, ale zároveň právo výhody didaktických ‚turistických značek‘, které mu nastíní směr jeho interpretační cesty – učitel nemá žáka vést lesem za ruku, jít před ním, ale dobrý učitel své žáky na takové cestě doprovází, aby nevstoupili na bludný kořen, aby jim pomohl vymezit intencní prostor textu pro jejich interpretační pohyb. V tomto prostoru má žák právo svobodně chodit po vlastních cestách necestách – má právo na originální variantu výkladu textu. Didaktická pomoc není v rigidním vymezení trasy (postupu) interpretace, ale v průběžném poskytování nezbytných informací [...]“

(Lederbuchová 2014, s. 193)

¹³ Oddíl je rozšířenou verzí vybraných částí článku „Interpretační mapy: koncept, podoby a použití“ (Vojtíšek–Zajíčková 2023).

¹⁴ Srov. Iser 2009, s. 17–23.

¹⁵ Tato metaforika se nadto netýká jen literární vědy: jak dokládá Martin Tomášek (2016, s. 13), lze se v řadě oborů dnes setkat „např. se spojením ‚(multi)mediální krajina‘, ‚historická krajina‘, ‚politická krajina‘, ‚sociální a náboženská krajina‘, ‚psychologická krajina‘, ‚žánrová krajina‘, ‚jazyková a výroková krajina‘, ‚zvuková či hudební krajina‘, ‚didaktická krajina‘, ‚krajina snů, duše či života‘ ad.“

¹⁶ Antoine Compagnon pak tuto metaforu rozšiřuje ještě o „nezbytné zavazadlo“, kterým je „celek společenských, historických a kulturních norem, které s sebou čtenář při čtení vláčí“ (Compagnon 2009, s. 159).

Předestřený obraz v mnohém vystihuje důležité aspekty toho, jak bude v následující práci nahlížen literární text. Za prvé, text, stejně jako krajina, může být vnitřně rozmanitý a různorodý, evokující protichůdné pocity a myšlenky. Za druhé, text se v metafoře jeví jako prostor, který nemá nutně zřetelně ohraničení, ale může významově plynule přecházet do jiných krajin. Za třetí, metafora efektivně zodpovídá otázku autorské intence (v didaktickém kontextu, zdá se, nikoliv vyloučenou)¹⁷ – nazírat krajinu jako projev stvořitelského úmyslu a pokoušet se tento stvořitelův záměr pojmenovat je sice možné, ale jedná se zjevně o záležitost spirituální, víru, kterou nelze verifikovat.¹⁸ Zároveň však nevyklučuje hovořit o různé míře viditelnosti kultivace krajiny (od divočiny k zámeckému parku), resp. o zřetelnosti rétorických signálů a načrtnutých interpretačních cest (jako úpravy krajiny od abstraktního subjektu, implikovaného autora). Za čtvrté, zapojíme-li do vidiny krajiny její návštěvníky (čtenáře literárního díla),¹⁹ je zřejmé, že mohou mít různé strategie pobytu v ní (srov. výše cit. Umberto Eco) a že do ní mohou vnášet cizorodé (kontaminující, ale i potenciálně obohacující)²⁰ prvky, ovlivňující pak jejich vlastní vnímání krajiny. A za páté, jak již demonstruje výše citovaný Wolfgang Iser: většinu krajin nelze během své přítomnosti v ní (nikoliv při pouhém „pohledem z balonu“) obsáhnout najednou, ale pouze postupným procházením odehrávajícím se v čase.

V takovéto metafoře zkušenosti s literárním dílem lze pak akt interpretace chápat jako uvědomění *určité trasy vedoucí skrz krajinu*. Trasu lze totiž vnímat jako nasvícení smyslu krajiny, který tak sice vzniká jakoby vnější aktivitou, nelze jej však zvnějšku do krajiny vložit a nelze jej od ní oddělit;²¹ trasa je výsledkem zároveň subjektivní volby cestovatele i charakteru krajiny;²² tras skrze krajinu může být přirozeně vícero, mohou být méně či více obohacující pro návštěvníka či respektující charakter krajiny

¹⁷ Např. v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání* je jako charakteristika vzdělávací oblasti „Literární výchova“ mj. také „postihovat umělecké záměry autora“ (*RVP ZV 2021*, s. 16).

¹⁸ Na tomto místě lze doplnit ještě jeden případ přirovnání uměleckých děl ke krajině, resp. přírodě: Immanuel Kant v *Kritice soudnosti* vyslovuje požadavek, aby umění bylo vnímáno jako příroda (která záměrný účel postrádá, resp. konstruuje ho její recipient; Kant 2015, s. 137): „[ú]čelnost v produktu krásného umění se tedy, i když je záměrná, nesmí přece jako záměrná jevit; tj. krásné umění musí být nahlíženo jako příroda, třebaže si ho jsme jako umění vědomi“ (tamtéž, s. 142).

¹⁹ A z určitého pohledu je ani nelze nezapojit, „neumíme [si] představit vnímatelnou krajinu, která by nebyla zároveň vnímána“ (David Abram cit. dle Tomášek 2016, s. 20 [zvýraznil autor]).

²⁰ Jiří Holý (1988, s. 273) připomíná v tomto smyslu Vančurův postoj k četbě triviální literatury: „spontánní cit a bezprostřední zaujetí [čtenářů] – bez ohledu na dílo samo – je obohacující, okouzluje, neboť čtenářská imaginace může i banálním dílkům dodat poetickou hodnotu“.

²¹ O trase a jejích atributech lze mluvit a v tomto smyslu ji abstrahovat, ale je zřejmé, že její hodnota spočívá pouze v dané krajině.

²² Některá území mohou poskytovat množství možností cest, jiné (jako hlubokými údolními) do velké míry způsob svého „čtení“ determinují.

– a některé se mohou vzájemně vylučovat, ale jiné na sebe potenciálně navazovat. I další podstatná fakta o interpretaci se v této metafoře názorně vyjevují: totiž že individuální akt interpretování nemusí být za prvé procesem odehrávajícím se (jako samotná četba) lineárně v čase a za druhé ani v pravém smyslu tvorbou nového způsobu čtení, ale někdy také popisem, vykreslením, jakou trasou (jsem jako) interpret krajinou prošel, uvědoměním si a verbalizací svého náhledu na území textu.²³

1.2 Vymezení interpretace

Při použití termínu *interpretace* v literární vědě (i v rámci výše nastíněné metafory) vyvstává okamžitě mnoho otázek:

- I. Interpretuje nevyhnutelně (a třeba i nevědomě) každý čtenář jakéhokoliv textu?²⁴ Nebo je snad interpretace dokonce ztotožnitelná s jakoukoliv lidskou kognitivní aktivitou?²⁵

²³ Přemýšlet na tomto podkladu lze pak i o trasách stanovených bez vlastní zkušenosti s krajinou (např. jako představa vzniklá na základě cizího vylíčení krajiny, mapy – tento prvek bude později důležitý pro vymezení didaktické interpretace – či vygenerování „umělou inteligencí“): takové interpretace lze považovat za fiktivní, sice hypoteticky platné, ale osvědčující se až ve zkušenosti čtenáře po této trase skutečně putujícího.

²⁴ „Pouhé čtení textu neexistuje, text musí být vždy nějakým způsobem interpretován.“ (Štochl 2005, s. 112); „Víme rovněž, že do podstaty znaku náleží nezbytnost být jako znak interpretován: k materiálně danému objektu hledá účastní znakové situace vhodné označované, vhodný význam, takže sama četba je již interpretací.“ (Kubínová 1994, s. 6)

²⁵ „Interpretácia nie je takto niečím zvláštnym, niečím len pragmaticky pridaným k veci, nie je ‚potrebna na pomoc‘ recepcii, len niekedy a niekde. Je konštitutívna, implicitne prítomná v každom akte človeka voči svetu. Je to preto, že každá relevantná informácia (vrátane činnosti človeka), narúšajúc tak alebo onak systém doterajších informácií, kladie recepcii odpor. Tento odpor informácie a interpretácie ako jeho odšťavovanie a zabudovanie informácie do systému individuálneho a spoločenského vedomia sú komplementárne viazané javy.“ (Miko 1988, s. 122)

- II. Je interpretace textu dokladem, že umění potřebuje komentář?²⁶ Nebo dokonce znamená interpretovat text zjednodušit ho na snadno stravitelné poučení,²⁷ transformovat ho do (pro vnímatele) neproblematické struktury?²⁸
- III. Je interpretace paradigmaticky odlišná od analýzy textu tím, že do čisté objektivity vnáší nutnou subjektivitu?²⁹ Vztahuje se smysl interpretace výhradně k interpretujícímu individu? ³⁰

²⁶ „Od hodnotící mluvy se výrazně odlišuje výkladová mluva. Při ní nejde o konstatování a formulování estetické kvality díla, nýbrž o zachycení jeho významu a obsahu. Taková promluva předpokládá, že umělecké dílo znamená víc než jen smyslovou prezentaci, kterou vnímáme jako příjemnou nebo nepříjemnou, a dokážeme dílo posoudit se zřetelem k jeho smyslové a intelektuální akceptaci. Ten, kdo umělecké dílo vykládá a interpretuje, ho vnímá jako šifru, znak, symbol, alegorii, hádanku – tedy něco, co jistým způsobem odkazuje mimo sebe a musí být teprve odhaleno.“ (Liessmann 2012, s. 46, dále též s. 50)

²⁷ „Pojmy jako ‚poselství‘ patří spíše do výkladových a vysvětlujících textů – naučných textů, kázání –, jež jsou psány v jiné řeči, než je jazyk krásné literatury. / Představa, že příběh ‚má poselství‘, předpokládá, že se dá zredukovat na pár abstraktních slov, úhledně shrnutých v písemném testu na střední nebo na vysoké škole anebo ve věcné a stručné recenzi kritika.“ (Le Guinová 2020, s. 166–167)

²⁸ „V kultuře, jejímž klasickým problémem je hypertrofie intelektu na úkor životní energie a smyslových schopností, představuje interpretace pomstu intelektu na umění. Ba ještě víc: je to pomsta intelektu na světě. Interpretovat znamená ochuzovat, vysávat svět abychom mohli zkonstruovat nějaký stínový svět ‚významů‘.“ (Sontagová 1993, s. 3); „Rozumění je vždy současně nerozuměním, neboť převedení výrazu do srozumitelnosti s sebou vždy nese jisté pokřivení. Ve skutečnosti se nemůže nikdy docela podařit rozumět něčemu geniálnímu [...], když rozumění implikuje převedení na důvěrně známé a obyčejné.“ (Schlegel parafrázovaný in Grondin 1997, s. 92)

²⁹ „Analýza textu znamená podle mého názoru k objektivnosti směřující (o objektivnost usilující) rozklad struktury textu, tj. segmentaci textu na jeho komponenty a popis vztahů mezi těmito komponenty po stránce obsahové, jazykové a funkční. Interpretaci s jejím českým ekvivalentem ‚výklad‘ jednoznačně postihnout nelze. U interpretace se často nerozlišuje, zda jde o výklad strukturovanosti textu nebo o výklad smyslu textu, který nemůže být ovšem zcela zbaven rysů subjektivnosti, už proto, že interpretace je vždy více nebo méně spojena též s hodnocením.“ (Hrbáček 2005, s. 1)

³⁰ „Nejzřetelnějším příkladem tohoto typu [přístupů vnímajících interpretaci jako zastřešující pojem pro operace popisu, analýzy a výkladu] je obecně přijímaný závěr, že výklad je schopen postihnout význam textu, tedy najít cosi, co v textu doložitelně a objektivizovatelně je, zatímco ‚interpretace‘ je schopna k tomuto výkladu přidat pak i smysl textu: následnou subjektivní konkretizaci, která do rámce textu zapracovává i to významové dění, které nelze objektivně postihnout, které stojí mimo systémotvornou podstatu textu, a které přece jen v textu je.“ (Bílek 2003, s. 13)

IV. A je interpretací literárního textu i umělecká reakce na něj, jeho recitace,³¹ transformace do jiného média či jazyka?³² Či je dokonce každá interpretace v jistém smyslu uměleckým aktem?³³

Úvodní metafora – stejně jako pokračování této kapitoly – by neměla být vnímána jako pokus odpovídat na otázku, co *je* interpretace, ale jako vymezení, jak se pro celkové zaměření práce, tedy v kontextu specifické skupiny interpretů (středoškolských žáků – potenciálně ne zcela laických, poučenějších, ale jistě nikoliv profesionálních čtenářů) a v hledání možností, jak (se) učit interpretaci, jeví *výhodné* interpretační akt či výsledek chápat. V tomto pohledu je potřeba na všechny otázky úvodního odstavce odpovědět tak, že navzdory jejich oprávněnosti bude zde literární interpretace pojata v jiném duchu: interpretací totiž rozumím vědomou a relativně souhrnnou formulaci toho, co text soudě dle svých vlastností může znamenat pro některý ze čtenářských subjektů³⁴ – tedy *metajazykovou konstrukci smyslu*,³⁵ jenž může být v textu³⁶ z konkrétní perspektivy spatřován.

³¹ „Zvuková interpretácia literárneho textu má priamy súvis s výrazným alebo umeleckým prednesom poézie a prózy. Dôležitý v nej je aktívny vzťah príjemcu k literárnemu dielu so zámerom pretransformovať text diela s ohľadom na ním vyjadrenú a interpretom poznanú ideovo-estetickú podstatu do ústnej (zvukovej) podoby.“ (Jurčo–Obert 1984, s. 43)

³² „[J]ako prekladateľ se dělí se čtenářem o svoje porozumění cizojazyčnému textu, převádějí nesrozumitelné znaky do srozumitelné podoby, tak interpretace činí něco podobného – z jednoho znakového systému převádí dílo do znakového systému, který je čtenáři v dané chvíli srozumitelnější. Tímto znakovým systémem může být třeba racionální jazyk logické úvahy, ale může jím být i například obraz, ilustrace, jazykové postupy jiného žánru atd.“ (Nezkusil 2004, s. 63)

³³ „[P]ravá interpretace je svého druhu uměleckým dílem, a to tím více, čím jasnější a evidentnější je její souladnost, čím více se interpretovi zdáří tento soulad svým psaním postavit do správného světla. Dílo interpretačního umění se ale na rozdíl od básnického díla *neskví blaze samo v sobě*. Vztahuje se k něčemu jinému, k interpretovanému dílu, a její téma se nepředstavuje v ní samé, nýbrž v určitém vztahu k uměleckému výtvoru. Umělecké dílo nazveme ‚pravdivým‘, pokud nás samo o sobě přesvědčí. Interpretaci naproti tomu nazveme pravdivou, pokud je správná vzhledem k dílu.“ (Staiger 2008, s. 229 [zdůraznil autor]). V jiném ohledu – z hlediska posuzování interpretace – ji k umění, jakožto k jedné ze dvou protikladných, byť nikoliv vylučujících se možností, přiřazuje Michael Hancher (2013)

³⁴ Ať už se jedná o čtenáře empirického (tedy pro konkrétního interpreta) či modelového (o prototyp soudobého recipienta, o čtenáře implikovaného dílem, o mluvčího jakožto čtenáře vlastní promluvy atd.).

³⁵ Či významu – ve smyslu „hodnot“ (srov. Hrbáček 2005, s. 5).

³⁶ Textem je zde myšlen primárně text jako *celek*, a to v obou dimenzích významu tohoto slova: jak neodlučitelně spojujícího to, jak je udělán, a to, o čem hovoří (ve vztahu k smyslu srov. Jankovič 1992, s. 8–9 a 21), tak i fungujícího primárně v kompletním, nikoliv výsekovém poznání, např. zprostředkovaném úryvku (což je v didaktickém kontextu nesamozřejmé). Tato preference neznamená, že je zcela popírán smysl práce s úryvkem v literární výuce – i zde je s nimi v případě jednoho materiálu operováno (srov. oddíl 8.2).

První z úvodních vyhranění se může zdát jako zásadní rozpor: zda rozumíme interpretaci jako základní a nezbytné operaci s textem, která je součástí jeho znakového dekodování, nebo naopak jako nejpokročilejšímu (a možná i nejsvobodnějšímu) uvažování nad textem. Mezi výsledkem obojího přitom nemusí být patrný zásadní rozdíl – představa, jaký smysl pro interpreta text má, může vznikat jak mimoděk, již při prvním čtení, tak cílenou intelektuální prací. Navíc, jak upozorňuje Umberto Eco, ani interpretace ve smyslu nezbytného dekodování³⁷ není zcela automatická (Eco 1983, s. 206). Tuto dvojdomost interpretace někteří autoři překonávají vyznačením dvou rovin či stupňů interpretace:³⁸ Umberto Eco takto rozlišuje sémantickou (vyplňující „lineární manifestaci textu“ významem) a kritickou („metajazykovou aktivitou“, popisující, proč text vyvolává dané reakce) interpretaci (Eco 2009, s. 64); František Miko (1988, s. 122) rozpoznává u interpretace stupeň implicitní a stupeň verbalizovaný („metastupeň“);³⁹ a podobné rozlišení stojí již v základech hermeneutického porozumění interpretaci – Schleiermacher tak rozlišuje „gramatickou“ (nadindividuálně platnou a zároveň intuitivní) a „technickou“, resp. „psychologickou“⁴⁰ (individuální) stránku interpretace (srov. Grondin 1997, s. 95, 96; či Szondi 2003, s. 155–156). Ještě přínosnější pro účely této práce se ale jeví překrýt tuto protikladnost opozicí jinou, totiž procesu a výsledku.⁴¹ Tím se oddělí uvažování o interpretaci a o interpretování: interpretaci zde bude chápána jen ona vědomá formulace (tedy nutně alespoň zčásti výsledek metajazykové aktivity; a také alespoň v nějakém smyslu ukončený proces⁴²) – a toto slovo odpovídá tak primárně druhé rovině či druhému stupni ve zmíněných pojetích –, interpretováním bude míněn průběh aktu, ať už je složen z jakéhokoliv poměru uvědomovaných a neuvědomovaných kroků – pojem zde tak zastřešuje obě roviny či oba stupně.⁴³ I v rámci budoucího uvažování o postupu

³⁷ V tomto textu nazvaná „překódovanou abdukcí“ (Eco 1983, s. 206, 210–212), John Pier (2006, s. 46) tyto abdukce spojuje s „heuristickým (či naivním) čtením“.

³⁸ Jiní – např. Josef Hrbáček – naopak dekodování za interpretaci odmítají považovat s argumentem, že přestože výběr významu může být subjektivně podmíněný, je kontextově daný, recipient přiřazuje význam přijatelný vzhledem ke kontextu (Hrbáček 2005, s. 2).

³⁹ Podobně – jako dvě fáze – mluví psycholog Josef Khol (1988, s. 110) o fázi kognitivně-kreativní (konstrukce vnitřního, mentálního modelu) a fázi komunikativně-exteriorizační (artikulace a manifestace).

⁴⁰ Pojmenování „technická“ interpretace odkazuje k technice zvláštního umění interpretace, „psychologická“ potom k cíli, kterým je „duchovní rozumění, jež se snaží pochopit řeč z duše, která ji tvoří“ (Grondin 1997, s. 95).

⁴¹ Srov. Nünning 2006, s. 347.

⁴² Dedikováním termínu „interpretace“ na formulaci, tedy přinejmenším dílčí výsledek či výstup interpretování, se také pokouším překročit problematiku, jak hovořit o učení se procesu, který je potenciálně neukončitelný (tato jeho povaha, ve zkratce označovaná jako hermeneutický kruh, vychází již s toho jednoduchého poznatku, že jednotlivosti lze chápat jen skrze celek a celek jen skrze jednotlivé; srov. Ast cit.in Grondin 1997, s. 90–91).

⁴³ Stanovením této dvojice je možné se vrátit k citovaným slovům Františka Míky o univerzálnosti interpretace (srov. pozn. č. 25) – vztáhneme-li je na proces interpretování, skutečně se může zdát blížit obecnějším

interpretování, kterým se jedinec k oné formulaci dobírá, budou v této práci však z didaktických důvodů podstatné především ty úkony či postupy, které symptomaticky vedou k formulované interpretaci a které je přinejmenším možné vědomými učinit.⁴⁴

Druhé z úvodních otázek reprezentují protiinterpretační postoje; je pravda, že i v prezentovaném vymezení může interpretování sloužit (či dokonce být zneužito) k trivializaci literárního textu, metaforicky řečeno ke konstrukci působivého místa pro turistickou fotografii s výhledem na krajinu textu. I takový výsledek sice patrně může vyžadovat určité poznání a pochopení krajiny (proces interpretování), ale za interpretaci nemusí být proto považován. Zatímco sugestivní místa k fotografii mohou mít ambici nahradit přímý zážitek z krajiny, trasa krajinou je pouze určitým způsobem jejího prožívání.

Třetí okruh otázek míří ke vztahu analýzy a interpretace, resp. na jejich rozlišujícím momentu. Tyto dva úkony bývají vnímány jako součást jednoho procesu, ať už tak, že (plnohodnotnou) interpretaci musí předcházet analýza (Hrbáček 2005, s. 2), nebo naopak v tom duchu, že interpretace je jednou z fází analýzy (např. její druhý stupeň mezi typologií a aplikací; Mistrík 1973, s. 9).⁴⁵ Oba systémy však lze vnímat i jako svébytné, jakkoli spolu běžně obousměrně komunikující.⁴⁶ Mezi možnostmi kritérií rýsujícími dělící čáru mezi interpretací a analýzou nezřídka figuruje subjektivita či přítomnost hodnotícího aspektu.⁴⁷ U již zmíněného Josefa Hrbáčka (2005, s. 1) přechází analýza v interpretaci tam, kde je potřeba volit (a do procesu tak nutně vstoupí analyzující subjekt provádějící tuto volbu).⁴⁸ Takové vnímání se ale nezdá příliš výhodné: za prvé si lze představit volbu, která je legitimní součástí analýzy

mechanismům poznávání světa a sebe. To může být významné zejména z perspektivy didaktiky a žákovské motivace.

⁴⁴ Verbalizované vyjádření smyslu je, jak tvrdí v textu „Spisovatel a jeho věc“ Jan Patočka, ostatně jednou ze zásadních funkcí písma (vedle možnosti šíření a uchování dokumentu a určování a definování významů; Patočka 2006, s. 284–285). Formulovaný smysl je nadto podle něj podstatně jiný než jen smysl prožívaný – v neformulované podobě je pouze poloviční (tamtéž, s. 285).

⁴⁵ Autor typologií míní vystihování charakteristických znaků textu a (didaktickou) aplikací výchovné, propagační, praktické využití textu. Obdobně Kulka (1987, s. 58) považuje analýzu (rozbor) za „střešní a nejabstraktnější kategorii“ poznávání díla, jejímiž fázemi je deskripce (otázky „co to je a z čeho se to skládá?“) a interpretace (otázka „co to znamená?“).

⁴⁶ „Ústřední proces textové analýzy, interpretace a hodnocení a jejich komunikace jsou přirozeně dynamické, vzájemně propojené a překrývající se. Není to tak, že člověk podrobně analyzuje text, pak přechází k interpretaci jeho významů a nakonec zvažuje hodnoty, které reprezentuje, a hodnotu pro nás tady a teď.“ (Chambers–Gregory 2006, s. 35–36 [překlad O. V.]

⁴⁷ Srov. Šmatlák (1968, s. 11), který zdůrazňuje, že tento hodnotový moment nemůže být přítomen bez aktivního vztahu subjektu k literárnímu dílu.

⁴⁸ Nemínil tím ovšem variantnost při dekodování – o takové (kontextově podmíněné) volbě tvrdí, že „nezakládá nutnost interpretace“ (Hrbáček 2005, s. 6).

(např. díky vědomí a reflexi variantnosti), za druhé lze touto argumentací (např. ve smyslu, že jakékoliv zaměření pozornosti na prvky textu není objektivně dané, ale už sám jejich výběr je volbou) lze velmi snadno sklouznout do relativizace označující vše za subjektivismus. Za podobné, ale přesnější kritérium rozlišení procesů proto považují přítomnost (resp. nepřítomnost) abduktivního uvažování. Umberto Eco rozpracovává ne zcela ustálenou koncepci abdukce Charlese Pierce, kterou ve stručnosti charakterizuje jako dohad (Eco 2009b, s. 170), navržení hypotézy, jež může vysvětlit pozorované jevy. Logiku interpretace – která „je peirceovskou logikou abdukce“ (tamtéž, s. 68) – tak připodobňuje k myšlení potřebnému pro „„revoluční“ vědecké objevy“ stejně jako pro detektivní pátrání (tamtéž, s. 171–172), ale i k historické rekonstrukci či medicínské diagnóze (Eco 1983, s. 204).⁴⁹ Z čistě praktického hlediska lze říci, že takový myšlenkový akt překračuje rámec samotného textu (a tím i jednotlivosti, jež lze více či méně zřejmě z textu dovodit) a v určitém smyslu vnáší něco nového, vnějšího (scelující princip, vlastní formulaci), byť stále nevyhnutelně se opírajícího o pozorované skutečnosti. Eco vymezuje tři (resp. čtyři) typy abdukce: překódovanou abdukci (rozumění kódům: zpravidla, byť ne nutně, probíhající automaticky), nedokódovanou abdukci (volba hypotézy z repertoáru již známých modelů), kreativní abdukci (v níž interpret vytváří pravidlo nově) – a k nim přidává ještě metaabdukci (která posuzuje, nakolik paradigma světa proběhlých, zejména kreativních, abdukci, odpovídá paradigmatu světa známého; tamtéž, s. 205–206; srov. též Pier 2006, s. 64 [odtud také překlad termínů]). Zatímco analýza si vystačí s induktivním uvažováním, abdukce (přínejmenším druhého, třetího či čtvrtého typu) se zdá zřetelně zakládat přemýšlení interpretační.⁵⁰ Zároveň patrně nelze předpokládat, že abdukce je přítomná po celou dobu interpretování, proces interpretačního uvažování se tak, zdůrazněme, může s procesem analýzy textu do velké míry z vnějšího pohledu překrývat – jako jejich pomocné (nikoliv určující) rozlišení tak může být samotný (analytický, anebo interpretační) záměr osoby, která nad literárním textem takto přemýšlí.

A konečně ke čtvrtému okruhu otázek: tím, že se v pojetí omezují na jazykové (resp. metajazykové) vyjádření interpretace a nechávám tak stranou umělecké reakce literární, vizuální, audiální či jakékoliv jiné, nechci popřít, že v takových výtvorech může být *patrně* určité interpretování. Domnívám se však, že interpretací se stane až sekundárně, pojmenováním, v čem daný výtvor „čte“ původní dílo specificky.

⁴⁹ Stejně příklady zmiňuje v souvislosti s interpretačním stylem uvažování Josef Khol (1988, s. 105) – a dodává k nim ještě geologa interpretujícího letecký snímek území, které má být prozkoumáno, nebo, vzhledem k době publikování výmluvně, „výběr a rozmisťování kádrových pracovníků“.

⁵⁰ Na základě chápání abdukce jako klíčového rysu interpretace lze vést paralelu mezi interpretací a „hlubokým čtením“ Maryanne Wolfové. Hluboké čtení, tedy „řada sofistikovaných procesů, které podporují porozumění“ (Wolfová–Barzillaiová 2009, s. 33 [překlad O. V.]), výslovně spojuje s analogickým usuzováním po vzoru literárních postav Sherlocka Holmesa či ještě spíše slečny Marplové (ostatně přítomnost „dovednosti analogie“ je vedle „inferenčního a deduktivního uvažování“ a dále „kritické analýzy, reflexe a vhledu“ součástí jejího vymezení hlubokého čtení; tamtéž) a dává tak potenciálně i interpretování neurologický kontext (Wolfová 2020, s. 70–75).

I v takovém případě se tedy dostáváme obloukem opět k jazyku, což se zdá být příznačné: Max Bense (1967, s. 117–120) dokonce interpretaci označuje za svébytný jazyk,⁵¹ který je charakterizován např. Antonem Popovičem (1981b, s. 45–48) z hlediska jeho stylu⁵² či Stanislavem Šmatlákem (1970, s. 59) z hlediska jeho strukturovanosti a složitosti.⁵³ Toto zaměření na (meta)jazykové vyjádření by ale nemělo implikovat ani monopol racionality,⁵⁴ ani upozadění tvořivosti (jak je patrné již z výkladu o abdukcii výše, interpretace s tvořivým myšlením naopak silně počítá,⁵⁵ srov. též kreativitu jako jeden z principů didaktické interpretace dále v oddílu 3.5 a 4.3).

Klíčovou kategorií mého pochopení pojmu interpretace, ke které všechny ostatní její kategorie směřují, je *smysl*. Při snaze jej definovat však hrozí určité zmatení vzhledem k jeho povaze a vstupování do různých souvislostí: hovoří se nejen o smyslu konkrétního literárního díla, o který zde půjde především, ale i o smyslu samotného čtení, smyslu literatury jako takové či – pro tuto práci nezanedbatelně (srov. úvodní kapitolu) – o smyslu výuky literatury (nebo dokonce výuky vůbec).⁵⁶

⁵¹ „Jazykem interpretace“ ale někteří rovněž míní zákonitosti, postupy a pravidla (srov. Bílek 2003 či Sławiński 1991, s. 540, 541 – u druhého citovaného autora má ale sousloví „jazyk interpretace“ význam něčeho omezujícího, schematizujícího, co interpret musí překonat a znovu nalézt jazyk vlastní; tamtéž, s. 543).

⁵² Zhuštěně jeho pojetí stylu interpretace lze zastoupit větou: „Interpretácia je obrazom prototextu, recepčným návodom a zároveň aj literárnou reklamou.“ (Popovič 1981b, s. 46).

⁵³ Dodejme však, že někteří autoři také zmiňují v souvislosti se školní praxí specifické vyjadřovací prostředky interpretace jako překážku, Ivan Sulík (1992, s. 8) označuje žákovskou obavu z „neadekvátnosti pojmového vyjadrenia“ za jednu z „obmedzujúcich zábran voľného, prirodzeného interpretačného dialógu s literárnym dielom“ ve škole.

⁵⁴ Např. Ján Kopál zdůrazňuje důležitost práce i s emoční složkou ve své hierarchii čtení („1. úroveň sentimentálneho čítania, 2. úroveň racionálneho čítania, 3. úroveň sentimentálno-racionálneho čítania“; Kopál 1988, s. 127), v němž třetí stupeň odpovídá právě interpretačnímu čtení (první zážitkovému a druhý analytickému). Další otevřenou otázkou je zapojení aspektu osobního spirituálního prožívání do interpretace. Velmi podobně v 80. letech uvažuje i Otakar Chaloupka (srov. Zítková 2022, s. 54–55).

⁵⁵ „Interpretování [...] je nalézání smyslu, které nemá nic společného s dešifrováním textu, jenž svůj smysl skrývá, ani s odhalováním zasutého smyslu, jenž by byl interpretací identifikovatelný; a je to zároveň *vynalézání*, kterému při veškeré volnosti nechybí závaznost.“ (Figal 1994, s. 7 [zvýraznil O. V.])

⁵⁶ Zejména poslední zmíněná záležitost by si přitom zasloužila obsáhlejší komentář: kurikulární dokumenty totiž výrazně častěji než o smyslu hovoří o účelnosti (srov. dále). Nejvýrazněji jej tematizuje *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* – byť i v jejím případě se ocitá na hranici s pragmatickým výčtem cílů („základní smysl vzdělávání: osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro demokratické vládnutí a přípravu na pracovní uplatnění“, srov. tamtéž „Vize: V nejobecnější podobě lze smysl vzdělávání vyjádřit prostřednictvím čtyř jeho hlavních cílů: - osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života, - udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot, - rozvoj aktivního

V literární vědě přitom kategorii smyslu pevně provází kategorie recipienta, ať už v jednoznačném sepětí – jako u Wolfganga Isera⁵⁷ –, nebo ve spojení problematizovaném – jako u Josefa Hrbáčka.⁵⁸ Milan Jankovič nadto ještě zdůrazňuje jako pro smysl literárního díla zásadní estetickou hodnotu.⁵⁹

Se zřetelem i k těmto všem širším rovinám se v této práci bude smysl rovnat vztahu dané věci k hodnotám člověka, resp. k jeho představě či systému hodnot (Patočka 2002b, s. 63–64)⁶⁰ či – s odkazem na Frega – k interpretově „pojetí předmětu“ (tamtéž, s. 61). Vrátime-li se tedy k obecnějšímu významu slova „mysl“, lze tím pádem říci, že pokud např. to, co čtenář získává recepcí literatury, je v měřítku jeho vlastních hodnot podstatné, má pro něj čtení smysl (mysl výuky literatury může v této souvislosti být chápán, jak bylo již rozvedeno v úvodu, např. jednoduše jako přivádění žáků k tomu, aby dokázali z literárních děl něco takto hodnotného získávat). Smyslem literárního díla proto bude označována jeho *výpověď o čtenářových hodnotách či o věcech pro tyto hodnoty relevantních*. Jak připomíná Jan Patočka, s jehož pojetím toto vymezení koresponduje, v případě kulturních výtvorů, jako je pedagogická činnost či literární dílo, je smysl něčím, co je dané činnosti či věci dodáno člověkem (Patočka 2002a, s. 340).⁶¹ Patočka hovoří i o několika dalších aspektech smyslu zásadních pro pojetí interpretace v této práci:

občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí, - příprava na pracovní uplatnění“; *Strategie 2020*, s. 3 a 8) –, zatímco *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* se již o smyslu nezmiňuje nijak (nepočítáme-li obligátní úvodní citát Jana Amose Komenského, „Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“; *Strategie 2030+*, s. 5) a ani starší dokument, tzv. *Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice)*, jej nijak neupřesňuje (*Bílá kniha*, např. s. 16, 54).

⁵⁷ „Význam je převzetí smyslu čtenářem do jeho vlastní existence“ (Iser cit. in Jankovič 2003, s. 81).

⁵⁸ „Smysl není totožný s funkcí, na výkladu smyslu má naopak podstatný podíl recipient. Učiníme-li však východiskem pro interpretaci smyslu projevu jeho funkční určení, nelze jednostranně spojovat smysl výhradně s recipientem, jak se při interpretaci hlavně uměleckých projevů často děje pod vlivem recepční estetiky kostnické školy. Na tvorbě smyslu textu se podílejí obě strany komunikace.“ (Hrbáček 2005, s. 6)

⁵⁹ Smysl se u něj objevuje jako „uplatnění celkového postoje člověka k světu způsobem, při němž se ‚označované‘ objevuje ne jako rezultatívni idea díla, ale jako smysl vyvstávající z *podob* věcí, jak se nám představují v díle nebo i mimo dílo v důsledku působení jeho formativní energie“ (Jankovič 1991, s. 51 [zvýraznil O. V.]). Takový smysl „[j]e sice vyslovitelný v názorech, ideálech a programech, realizovatelný je však pouze v tvarech“, čtenáře se tudíž „nutně týká spíše jako pobídka k zaujetí určitého postoje než jako přímo vyslovitelný, věcně určitý význam (který by ve své evidentnosti přestal být tím, na čem zde nejvíce záleží: výzvou lidské svobody, která však zdánlivě přichází odjinud, ze strany zjevujících se věcí)“ (tamtéž, s. 51–52).

⁶⁰ Z druhé strany řečeno, hodnota je „smysluplnost jsoucná vyjádřená, jako by šlo o něco samostatného“ (Patočka 2002b, s. 63).

⁶¹ Tato artefaktová povaha smyslu ostatně, podle Patočky (2002a, s. 340), potom zajišťuje, že jej lze alespoň hypoteticky z věci zpětně „vyčíst“.

- a) Smysl se nezdá být přínosné vnímat jako danost, ale jako cestu (tamtéž, s. 82–83), tedy něco, co nelze jen pouze konstatovat, ale co musí být vykonáno (Patočka tento rozdíl demonstruje na opozici eposu a dramatu; týž 2004a, s. 357).
- b) Tuto cestu absolvuje (tedy smysl k sobě vztahuje) jedinec,⁶² smysl se (již) nevztahuje k obecnému, anonymnímu a automaticky fungujícímu *my* (týž 2006, s. 287), jednotnému mravnímu světu, jenž v „moderní poezii, epické i dramatické, počíná chybět“ (týž 2004a, s. 356).⁶³ I proto nelze předpokládat možnost definitivního nalezení smyslu díla.⁶⁴
- c) Smysl se zásadně odlišuje od účelu a od účelnosti: zatímco účelnost vychází z představy uskutečnitelnosti (týž 2002a, s. 340), „[s]mysl souvisí pravděpodobně mnohem spíše s důvodem, se zdůvodnitelností“ – nemusí „motivovat k činům“, ale jen vyvolávat pocit, že něco je smysluplné, že je to pociťováno jako v správné (tamtéž, s. 341). „[K]aždé účelné jednání je smysluplné, ale ne každá smysluplnost je účelná nebo zakotvena v účelech“ (týž 2002b, s. 62), jakkoli „může být jednání účelné, a přece ztratit svůj (původní) smysl“, nebo „být neúčelné či protiúčelné, a přece mít smysl“ (tamtéž). Pro interpretaci – zejména v didaktickém kontextu – je tento poznatek podstatný jako vymezení, že smysl textu se nerovná utilitárnímu „ponaučení“ apod.
- d) Smysl funguje ve vrstvách, že smysl jednotlivostí se odkazuje na vyšší, jež tak „osmyslují to, co je jim podřazeno“ (týž 2002a, s. 342).⁶⁵ Literatura sama někdy takto vytváří falešné a nikam nevedoucí vrstvy vycházející z tendence řeči „pro každé ze svých jmen obsahovat jméno pro smysl tohoto jména“ (srov. Fregův paradox, „paradox regresi čili nekonečného šíření“ ukázaný u Gillesse Deleuze na písni z Carrollovy *Alenky za zrcadlem*; Deleuze 2013, s. 40).

⁶² Pro Patočku se tento poznatek týká moderní literatury – literatura starší podle něj odkazuje na jeden, vnější smysl (byť např. ve výtvarném díle rozvrstvený mezi „vrstvu formálních prvků, vrstvu primárních objektů, které tyto prvky představují, a posléze vrstvu ideálních představ, k nimž dospíváme oněmi prvními vrstvami“; Patočka 2004b, s. 308).

⁶³ „[U]mění je universum zvláštních, konkrétně prožívaných smysluplností, s nimiž lze být zajedno a chápat je, ale jež nejsou nijak závazné a mohou být v tom smyslu považovány za ‚subjektivní‘.“ (Patočka 2004b, s. 315)

⁶⁴ Srov. slova (rovněž z Patočky vycházejícího) Milana Jankoviče: „Literární umělecké dílo představuje soubor znaků a významů, jeho konstrukce se však nevyčerpává zcela, nebo alespoň ne přímočaře, funkcí být nositelem *určitého* smyslu.“ (Jankovič 1992, s. 19 [zvýraznil autor]).

⁶⁵ Koncept smyslu se kvůli této vlastnosti stává problematickým, jelikož vytváří potřebu po celkovém, nedoložitelném smyslu (Patočka 2002a, s. 342; nastává tak paradox, že nelze jednat jinak než tak, jako kdyby věci měly smysl, který však ale v onom nejvyšším měřítku není vidět; tamtéž, s. 343). Podle Patočky lze tuto problematickost překonat tím, že si jí je jedinec vědomý, a to nejen intelektuálně, ale i jako součásti základu jeho života (týž 2002a, s. 349) – a je tedy zásadní otázkou, nakolik je úkolem literárního vzdělávání tento celkový smysl tematizovat. Vyrovnávání se s touto problematickostí smyslu ale nastává např. i snahou ji nevidět (tamtéž, s. 343).

Školní praxe může s vědomím takového pojetí reflektovat pojem smyslu v literatuře a počítat s jeho zákonitostmi, metainterpretačně reflektovat historickou proměnu přístupu ke smyslu od danosti k individualitě, stimulovat vztahování smyslu k subjektivním představám o vyšších vrstvách smyslu, zcitlivovat žáky k vnímání rozdílu mezi účelností a smyslem – a to vše v duchu Patočkových slov: „Vychovatelé k umění mají proto v současné krizi lidství předepsán podstatný, jedinečný úkol [spatřovat minulé i současné umění jako universum odehrávajících se smysluplností], kterému dostačí jen tehdy, budou-li pozorní na význam chvíle, kterou prožíváme.“ (Patočka 2004b, s. 317).

Souhrnně vzato, vnímáme-li text jako jednotný celek (podobně jako třeba slovo), můžeme říci, že interpretaci nepojmenováváme, co vyjadřuje v doslovném významu (jeho denotace), ani co asociuje jednotlivým čtenářům, ale verbalizujeme jeho konotace⁶⁶ (ať už ustálenější, sdílené napříč čtenáři, nebo individuálnější, méně ustálené; Tokarski 2007).⁶⁷ U většiny slov – podobně jako u většiny každodenně a spotřebně produkovaných textů – lze za vyčerpávající operaci takovýto popis denotací a asociací (či např. analýzu jejich gramatických tvarů, slovních druhů, syntaktických rolí, etymologie atp.), avšak u slov užitých s výraznou estetickou funkcí (resp. u uměleckých textů) je na místě pomocí interpretace pojmenovávat i ony další, konotační aspekty:⁶⁸ obrazný význam, pragmatický význam (ve vztahu k většímu celku promluvy a jejího kontextu – či v tomto případě k celku dalších textů téhož autora, žánru, z téhož období atd.) nebo – jako Sókratés v Kratylovi – jeho evokace starších slov a rytmem či hláskově vyvolávaný význam.⁶⁹

⁶⁶ Obraz literárního textu jako slova přejímám od Jana Kozáka (2022, s. 53). Ten předkládá tezi, že mýty lze přirovnat ke slovům, kterým chybí denotační význam a mají jen množství významů konotačních.

⁶⁷ Tyto dva druhy konotací pojmenovává Ryszard Tokarski jako „systémové“ a „textové“, což je však ve zde použitém přirovnání textu k slovu matoucí. „Textová“ konotace (vyplývající z širšího zapojení jednotky do celku) by v tomto případě byla spíše „intertextová“.

⁶⁸ Srov. též Kubínová 1995, s. 29–30.

⁶⁹ Číst tento Platónův dialog jako výpověď spíše o interpretaci textů než o fungování jazyka lze mimochodem i na základě dalších vyslovených tezí: např. povědomý je předpoklad vytvořenosti slov, vynálezce, který zároveň přirozeně nepotřebuje konkrétní identifikaci (jen je zjevná jeho výjimečnost, byť nikoliv nutně bezchybnost; tamtéž, s. 137, 149–151 ad.) – je tedy v podstatě starověkým prototypem implikovaného autora. Jiné pasáže lze zase číst jako implicitně vyjádřená kritéria hodnocení interpretace minimálního výkladu, estetičnosti a systematickosti („Avšak podle mého zdání dali toto jméno hlavně orfikové [...], že tedy je tělo, docela tak, jak je nazýváno, sóma (schránou) duše, až by zaplatila své dluhy, a že *nic není třeba měnit, ani jedno písmeno.*“; „*To je hezké, Sókrate.*“; „V celku i v jednotlivostech zasluhuje přednosti, Sókrate, když někdo něco projevuje, projevovat to *napodobením, a ne nahodilým prostředkem.*“; tamtéž, s. 59, 63 a 143 [zvýraznil O. V.]). Všechny tyto úvahy navíc Sókratés provádí jako podpoření myšlenky, že (zde zcela pevně provázaný) význam a podoba slov nejsou pouze dány dohodou, či dokonce subjektivní libovůlí („vždyť potom by asi vpravdě nemohl být jeden o nic rozumnější druhého, bude-li pro každého pravdivé to, co se každému bude

1.3 Interpretační modalita

V předchozí části byla popsána nejjobecnější rovina chápání toho, co si představit pod pojmem interpretace, a to mimo jiné i za pomoci negativního vymezení. Následující pasáž sestoupí na konkrétnější rovinu k podobám, jak může v principu interpretační uvažování vypadat, přičemž tentokrát bude postupovat spíše v opačném, inkluzivnějším směru. Nemělo by se přitom jednat o interpretační postupy a operace (ty vnímám jako ještě konkrétnější rovinu, jíž se budu věnovat v samostatné kapitole páté), ale o perspektivy a cíle – interpretační modalitý.⁷⁰

Rozlišit interpretační modalitý lze samozřejmě s rozdílnými kritérii i mírou citlivosti – nejhruběji je možné např. posuzovat míru jejich důkladnosti. Ladislava Lederbuchová (2002, s. 125) v tomto smyslu rozlišuje interpretaci čtenářskou a literárněvědnou: tou první je „každá individuální četba“, druhou „jedna z metod literární vědy“. S podobným nádechem o různých interpretačních modalitách hovoří Janusz Sławiński (1991, s. 541). V jeho podání jde o to, zda interpretace zachovává věrnost buď předmětu, jazyku, nebo systému, do něhož je dílo zapojeno: „Interpretace zachovávající věrnost dílu a v něm spatřující důvod své existence jsou interpretace partnerské, ty, v nichž jsou nejvýše ceněny závazky vůči jazyku, doktrinární. Konečně takové, jež se zabývají především vztahem vůči horizontu norem běžného čtení, si zaslouží název poctivé.“⁷¹ Sławiński ale rovněž pojmenovává různé „modální rámce“, úhly, z nichž interpret může k spolučtenářům svůj výklad adresovat: „Interpretace jako prostoduché převádění 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 navracení – nebo vmluvení – nesnázi něčemu, co je považováno za snadné pro pochopení“ (tamtéž, s. 544–545).

Jiným pohledem na interpretační modalitý je středověké rozdělení čtyř možností čtení biblických textů: doslovný, morální, alegorický a anagogický (Eco 2015, s. 68). I v něm je alespoň částečně

zdát“; tamtéž, s. 21–23), ale jsou limitované, variantní, a nikoliv nutně zřejmé („musíme hledat“; tamtéž, s. 35) či zákonité (tamtéž, s. 147), což jsou představy – při aplikaci na interpretování textu – rovněž podnětné.

⁷⁰ Jako dvě interpretační modalitý by bylo možné chápat i „Interpretaci jako vědu a interpretaci jako umění“, jak zní titul článku Michaela Hanchera (2013) zmíněný již výše v pozn. č. 33. V jeho případě se však jedná o perspektivu zaujatou nikoliv vůči interpretaci samotné, ale vůči jejímu *posuzování* – což má na interpretování vliv až sekundárně, proto není v dalším textu reflektována.

⁷¹ Specifickou modalitý ale pojmenovává také, když jako společný znak interpretačních přístupů „posledních desetiletí“ (z perspektivy 90. let, tedy inspirované psychoanalytickými, marxistickými i fenomenologicko-existenciálními podněty; Sławiński 1991, s. 539) stanovuje „výprav[y] badatele za neznámými významy skrytými v ‚cizosvětě‘ díla“. Taková (dramatická až násilná) modalitý interpretace má za cíl „cizost zlikvidovat nebo alespoň minimalizovat“, opanovat „cizosvět“ odhalením jeho dělitelnosti, kontextu a hloubky (tamtéž, s. 539–540). Vedle takové modalitý spatřuje jako cíl interpretace mj. i „snah[u] ověřit si jisté metody jednání“ či „demonstrov[at] explikativní síl[u] daného jazyka“ (tamtéž, s. 541).

operováno s mírou či hloubkou porozumění (přinejmenším v odlišení doslovné roviny od ostatních), zásadním je pak ale čtenářova volba, z jakého směru (či dokonce možná nakolik) si k sobě text připustí – zda ho nechá promluvit o jiných dějích či jevech, o etických otázkách či o lidské spáse (čtenář tak, z jiné strany řečeno, „použije“ dílo ve zvoleném významu /a nechá je do jisté míry ožít v jiné optice, než je vnímal při předchozí četbě/“; tamtéž).

Inspirativní je při přemýšlení nad různými způsoby interpretace konečně i práce religionisty Jana Kozáka (2021) o *Monomytu*. V ní se k různým způsobům zacházení s literárním textem (zde mýtem) dostává několikrát: poprvé již ve výčtu „zplošťujících výkladů mýtu“ (tamtéž, s. 35–42). V něm zmíněné interpretační přístupy – „tuhomyslný“ výklad,⁷² euhémerismus,⁷³ alegorie či „jiný jazyk“⁷⁴ – jsou totiž sice nesporně reduktivní,⁷⁵ ale vztáhnout je k obecnějšímu kontextu interpretace je nesporně platné. Jednak každý má přes reduktivnost stále potenciál určitý aspekt textu zachytit, jednak může být pro volbu vhodného interpretačního postupu zásadní zviditelnovat specifické limity těchto přístupů, a konečně také samotný jejich výběr něco vypovídá o interpretech, samy skrze subjekt interpreta „odkrývají současnou asociativní síť“ (tamtéž, s. 54). Zvolený interpretační přístup totiž Kozák vnímá jako „zrcadlo“ badatele, který mýtus aktualizuje, „nevyloží [jej], jen ho zploští a ‚přeloží‘ do metaforiky, která je pochopitelná, zajímavá a vzrušující pro ně a jejich čtenáře“ (tamtéž, s. 49) – a nalezne tak v textu „vlastn[i] duševní[i] obsahy“ (tamtéž, s. 53).⁷⁶

⁷² Kozák tím míní takové přístupy, které vnímají text doslovně a vysvětlují, proč lidé takovéto fikci věřili z „pozic neskrývané nadřazenosti“ „koloniálního antropologa“, „freudiána“, „marxisty“ či „kognitivce“ – jako víru podobnou víře dětí v pohádky, víře pacientů v bludy, víře indoktrinované společnosti v náboženskou propagandu, víře mozku v optický klam (Kozák 2021, s. 36–37).

⁷³ Tedy hledání „historického jádra mýtu“ (ústním podáním postupně přetvářeného do nadpřirozené podoby příběhu), které „má umožnit [...] zjistit, co je tu ‚pravda‘ a co ‚výmysl‘“ (metaforicky řečeno takové uvažování věnuje nad perlou pozornost pískovému zrnku namísto jejímu povrchu a „pozoruhodném[u] fungování perlorodky“; Kozák 2021, s. 37–38). Kritika euhémerismu se zdá být velice relevantní pro školní praxi a jejímu (alespoň zdánlivě) častému vztahu k historickým okolnostem vzniku děl, k vztahování jednotlivostí textu k biografii jeho autora.

⁷⁴ Neporozumění metaforičnosti jazyka (či jeho konkrétním obrazům) a snaha o jeho doslovné vnímání (Kozák 2021, s. 41–42).

⁷⁵ Respektive jsou reduktivní v tom smyslu, jak je autor pojímá: např. alegorický výklad by ovšem nebylo nutné vnímat jen jako šifrovanou zprávu „nemysliteln[ou] bez konkrétního původce či původců“ (Kozák 2021, s. 41) – otázka nemusí stát, zda text *je* či *není* záměrně alegorický, ale zda je přínosné být *čten* či *nečten* jako alegorie.

⁷⁶ Ostatně pro uvažování interpretačních modalit je potenciálně přínosný i Kozákův výklad dvou stejně hodnotných, ale „povahou i výsledky“ velmi odlišných způsobů myšlení: divokým a domestikovaným (Kozák 2021, s. 111). V této opozitní dvojici přitom nejde jen o pudovost a racionalitu, jak by se mohlo zdát: divoké myšlení je popisováno jako „myšlení konkrétního, v němž nejsou k dispozici abstrakta, takže je potřeba výrazně aktivněji sahat po metaforickém použití konkrétních obrazů“ (tamtéž), zatímco domestikované

Ve všech výše citovaných uvažování o modalitách interpretace bylo (implicitně či explicitně) počítáno s tím, že v hypotetickém kontaktu s konkrétním literárním textem lze vcelku libovolně zvolit, v které z modalit bude text interpretován. Dále navržené možnosti interpretačních modalit se však pokouší zahrnout různé pohledy na rozumění literárnímu textu, mohou být proto ve své možnosti uplatnění omezenější.

Za jednotlivé interpretační modalities považují:

- aktualizace či parafráze sdělení do dnešní doby či pro konkrétního čtenáře (např. textů vzniklých ve výrazně odlišném kontextu či využívajících výrazně fantazijní světy a motivy);⁷⁷
- konfrontace „životní zkušenosti“ obsažené v textu se zkušeností vlastní (či interpretovi známou), se svými hodnotami či hodnotami společnosti, nebo konfrontace svého (estetického, etického...) hodnocení textu s hodnocením společnosti;⁷⁸
- konsolidace recipientových emocí a vjemů (např. u textů lyrické poezie),⁷⁹ odhad efektu na recipienty a analýza možností recepce textu, „být ‚zasazen‘ [...] sdělením“ textu (Kožmín 1997, s. 151);

myšlení se vyznačuje pevnějšími pravidly a množstvím „abstraktních pojmů a specificky vyvinutých termínů“ (tamtéž, s. 112), divokému schází v jeho přeskokách systematická, domestikovanému v jeho konsekventnosti invence (tamtéž). Nejedná se tedy o vylučující se, nýbrž komplementární modalities přemýšlení o textu, jakkoli může vznikat na jejich hranicích nedorozumění (tamtéž, s. 112–113). I proto může být smysluplné tyto typy při interpretaci zvědomovat a volit, nakolik je pro daný text (a příslušného interpreta) funkční jeden či druhý.

⁷⁷ Tento přenos může snadno nabývat i uměleckého tvaru (srov. výše oddíl o pojetí interpretace) – příkladem využitelným i ve středoškolské výuce je *Parabible* Alexandra Fleka (Praha: Biblion, 2018) či *Ester* Jany Šrámkové (Praha: Biblion, 2021), a to přes všechna úskalí, která trefně pojmenoval Robert Kolár (2019).

⁷⁸ „K objektivizování hodnocení můžeme směřovat i konfrontací individuálního hodnocení s hodnotovým systémem určité společnosti. [...] V duchu gadamerovské hermeneutické interpretace pak může přispívat k objektivizování odborné interpretace uměleckých, ale částečně i jiných textů také sloučení přítomného horizontu interpretace s historickým horizontem tradice (výklad podložený minulými zkušenostmi s texty). V kolektivním povědomí o hodnotách neexistují individuální hodnoty jednotlivých projevů, ale pravidla, podle nichž se posuzují celé skupiny projevů, tedy např. žánrová pravidla, dále pravidla etická (pravdivost obsahů věcných textů), dobové estetické normy. Zřetel k nim může přispět k částečnému překonávání subjektivismu hodnocení a spolu s ním interpretace.“ (Hrbáček 2005, s. 7)

⁷⁹ Tedy v podstatě to, co Jonathan Culler explicitně staví místo interpretace, co však podle vymezení výše lze vnímat jako její modalitu: „zaznamenat, jaké druhy potěšení [básně] skýtají, upozornit na to, jak zvláštní mluvní akty provádějí, nasvětlit jejich specifické rétorické strategie a poskytnout alespoň dílčí výklad pro vějř historických možností, který rozvíjí“ (Culler 2020, s. 14).

- abstrakce univerzálií (např. smrt, sexualita) či obecných kategorií a archetypů (např. mužské × ženské, vnějšek × vnitřek, dětství × dospělost) a pojmenování, jak o nich text mluví či jak s nimi nakládá;⁸⁰
- rekonstrukce původního významu (např. u textů fragmentárních či vzdálených jazykem a reáliemi) – příp. rekonstrukce autorské intence na základě mluvních aktů;⁸¹
- odhalování ideologického podloží textu dekonstrukcí literárních postupů, analýzou diskurzu (např. u významně ideologicky motivovaných textů);⁸²
- exegeze – ve smyslu systematického postupu v duchu kritického výkladu náboženských textů (např. u kompozičně sevřených textů krátkého rozsahu);⁸³

⁸⁰ Vesměs tuto modalitu užívá Jan Kozák v kapitole – která, mimochodem řečeno, má díky své stručnosti velký potenciál se stát vydatným metainterpretačním didaktickým materiálem (srov. dále v kapitole třetí o interpretaci na střední škole) – o interpretacích mýtu, jež postihují vždy jen „jed[en] aspek[t] toho, co symbolický uzel [mytologického textu] obsahuje“ (Kozák 2021, s. 59). Načrtává proto několik interpretací mýtu Ragnaröku: jako výpověď o slunci, o roku, o iniciaci, o smrti, o krizi, o vraždě a sexu, o transu, o společnosti či jako propagandu (tamtéž, s. 55–59). Otazník jen zůstává nad průsečíkem, který autor mezi těmito výklady spatřuje: „myšlenk[ou] ‚strukturální smrti‘ – buďto smrti jednotlivce, smrti společenství, smrti náboženství, smrti dne, smrti roku, smrti v duši, ve fantazii atd.“ (tamtéž, s. 59). Není totiž zřejmé, jedná-li se o klíč k vyčerpávající interpretaci (rozcestník, který může obecně poukázat na komplexní možnosti), nebo spíše o aspekt, který spojuje tyto vybrané interpretace, ale nikoliv nutně interpretace jiné, nezmiňené.

⁸¹ Tuto metodu rozpracovanou historikem Quentinem Skinnerem např. aplikoval při interpretaci filmové povídky Pavla Juráčka Karel Mohyla (2017) a zmiňujeme ji přes veškerou oprávněnou obezřetnost vůči konceptu autorské intence jako podnětnou, zejména použitím negativní metody vyloučení těch interpretací (resp. záměrů), které nejsou v souladu s autorovými přesvědčeními (Mohyla 2017, s. 24), jež jsou rekonstruovány z egodokumentů, dřívější literární tvorby, vyjádření v dobových polemikách atp. (tamtéž, s. 27–35).

⁸² V takovém interpretačním pohledu mohou být přínosné např. postupy kritické analýzy diskurzu (např. Reisigl–Wodaková 2015), popř. její konkrétní koncepty typu „interpretační repertoár“ (Homoláč 2009, s. 23; Schneiderová 2015, s. 68–70).

⁸³ Tento postup přibližuje např. Petr Pokorný (2005) – jedná se o řadu kroků od vymezení segmentu k exegezi (s. 170–173), přes diachronně i synchronně zaměřených lingvistických metod (filologického rozboru a rétorickou analýzu; s. 148–170) až k usouvztažňování historického rozměru či žánru se současným vnímáním (rekonstrukce, parafráze, remytizace textu; s. 173–192). V tomto přístupu se vyjevují i specifické činnosti, které mohou sloužit jako podklad pro interpretační dovednosti: např. analyzovat, co dnešního čtenáře v textu zarazí (s. 177–178) či rekonstruovat význam s přihlédnutím k textům vznikajícím v téže době (s. 180). Význam biblické exegeze zmiňuje ostatně v periodiku orientovaném na středoškolskou výuku i Petr A. Bílek (2008, s. 33): „Biblická exegeze, tedy způsoby výkladu svatého textu, se stala základem obecné hermeneutiky, ale také jádrem metod interpretace literárního textu.“

- metainterpretace (např. nad částečně misinterpretativními či desinterpretativními texty či jako ohlédnutí za interpretacemi vlastními).⁸⁴

Mezi takovéto modalit by mohla patřit i umělecká reakce vystihující možnosti vyznění původního textu – tento široký a svébytný okruh byl ale v rámci vymezení pojmu interpretace (resp. ve prospěch jeho relativní zřetelnosti jeho uchopení) odsunut mimo zájem této práce (srov. výše oddíl 1.2).

1.4 Meze interpretování a interpretace

Po snaze stanovit širší možnosti interpretačních modalit bude první kapitola uzavřena oddílem opět zužujícím – zaměřeným na situace, kdy interpretace či její konstruování narazí na své limity. Nejde přitom jen o kritéria pravdivosti, adekvátnosti či správnosti interpretace, ale obecněji o meze interpretačního počínání. Několikery druh takových mezí bude vyjádřen opět s využitím obrazů krajinné metafory:

- limit spočívající v tom, jak daleko se rozprostírá krajina textu – vědomé vystoupení interpretační trasy z krajiny do krajín sousedících patrně nelze považovat za nutně neadekvátní postup, oprávněný je ale i předpoklad jejího návratu zpět do hranic krajiny;
- limit spočívající v tom, co vyžaduje či umožňuje charakter textu – jsou krajiny, jejichž živelnost lze zakusit dostatečně (nebo dokonce lépe) bez tras, pouhým přebýváním či touláním se, či – v méně hraničním případě – terény, v nichž přílišná spleť trasy působí až komicky;
- limity spočívající v tom, jakou trasu je interpret schopen v dané krajině vytyčit – ve schopnostech, možnostech a vybavení interpreta; je dobré na tomto místě také připustit, že mohou existovat krajiny, v nichž konkrétní interpret nedokáže vytyčit trasu žádnou, neboť je zkrátka nad jeho síly;
- limity spočívající v tom, s jakými očekáváními a předpoklady interpret vstupuje do krajiny či přistupuje k vytyčování trasy – nakolik sám „očekává smysl“ textu (Figal 1994, s. 4; srov. též „interpretační optimismus“ a „interpretační agnosticismus“; Popovič 1981a, s. 103 a též 1981b, s. 48), jaké neadekvátní či zavádějící představy má (srov. Eco 1995, s. 57–62; Kubínová 1994, s. 6), či do jaké míry ho limituje znalost již prošlapaných stezek, cizích interpretací (srov. Figal 1994, s. 12);
- limity spočívající v tom, nakolik přesně dokáže interpret svou trasu zaznamenat – vzhledem k tomu, že za interpretaci považují až konkrétní verbální formulaci, existují i omezení na poli interpretačních dovedností formulačních a dovedností nakládat s pojmy (specifickým interpretačním jazykem, srov. výše);⁸⁵

⁸⁴ Taková perspektiva se může stát součástí reflexe, k čemu při interpretování docházíme (např. v rámci širší otázky, proč vůbec čteme a proč se literaturou zabýváme) i zpřítomněním různosti myšlenkových postupů (např. jako individuální zhodnocení, který přístup obohacuje či vyhovuje).

⁸⁵ Stanislav Šmatlák (1970, s. 59) v této souvislosti mluví o „dvojí adekvátnosti“: „každý interpret sa zároveň usiluje aj o adekvátne jazykové realizovanie svojho pochopenia básne, pretože interpretácia je jazykovou výpoveďou o básni (teda výpoveďou o básnickej výpovedi)“.

- limity spočívající v tom, s jakými záměry interpret do krajiny vstupuje – nakolik důsledně se interpret snaží o stanovení smysluplné interpretační trasy, a naopak nakolik interpret sleduje využitím krajiny cíle odlišné⁸⁶ (v extrémním případě např. konstruuje trasu záměrně matoucí, končící v nesmyslném bodě, ve strži či v jiné krajině – zkrátka trasu dezinterpretační);
- limity spočívající v tom, jaké jsou hodnoty interpreta či komunity sdílející danou trasu – interpretační komunita může sdílet určité představy o podobě tras skrz krajiny (např. i ve smyslu respektování či vyhledávání prvků již v krajině zaniklých, konzistenci trasy s trasami v okolním světě atp.),⁸⁷ či dokonce o výběru krajin, do nichž se interpret může pustit.

Vystihnout všechny tyto limity souhrnně umožní model interpretace jako komunikačního aktu. Ten navazuje na dříve zmiňovaný předpoklad uvědomovanosti interpretace interpretem, vnímá interpretaci jako výplod vůle (či záměru) čtenáře. Vzhledem k tomu, že však za interpretaci nepovažujeme produkt jeho libovůle či dokonce svévole (srov. výše), je zřejmé, že této vůli jsou vymezeny hranice – je však ve stanovování limitů literární text pasivní, nebo je interpretace konsenzem mezi vůlí čtenáře a vůlí textu? Druhá varianta je na první pohled podezřelá – jako předpoklad vůle či intence často chápeme mysl, což je kategorie běžně neuvažovaná u artefaktů; ty označujeme pouze za její nosiče (Dennet 2004, s. 17). Sama intencionalita ovšem myšlení znamenat nemusí, jak odvozuje Daniel Dennett na příkladu zvířat (tamtéž, s. 147) či virů („nepotřebují mít mysl, aby měli plán“; týž 2002, 10:24). Připsání intencionality ovšem podle něj znamená projektovat sebe do jeho role (týž 2004, s. 39), je antropomorfizací (tamtéž, s. 33–34): „Intencionální postoj je takovou strategií interpretace chování nějaké entity (osoby, živočicha, artefaktu, či čehokoli), kdy tuto entitu nahlížíme, *jako by* byla racionálním konatelem, který ‚volbu‘ svého ‚činu‘ podřizuje ‚úvahám‘ o svém ‚přesvědčeních‘ a ‚přáních‘.“ Taková představa přitom v literární vědě není vysloveně neobvyklá: nad četbou díla se projevující vůle čtenáře a vůle textu může připomínat koncepty *intentio lectoris* a *intentio operis* (Eco 2009b, s. 59).⁸⁸ Tato úvaha ovšem umožňuje nejen mluvit o tom, čím intence či vůle v rámci interpretace převládne, ale naopak chápat optimální podobu interpretace jako konsenzus vůle interpreta a textu – a její limity pak odvozovat z možností, na čem se tyto dvě vůle mohou shodnout. Konsenzus je z mého pohledu pozoruhodný model uvažování v několika ohledech: a) interpretaci odpovídá v tom, že leckdy

⁸⁶ Srov. Eco 2009b, s. 66; Holý 2002, s. 9–10.

⁸⁷ Požadavek zohlednění historických souvislostí je na pozoruhodném příkladu nahlédnut v diskusi Erica Donalda Hirsche (2003) a Michaela Hanchera (2013). U druhého jmenovaného ústí v rozlišení interpretace jako vědy (která je možná „správnější“) od interpretace jako umění (která je však „působivější“).

⁸⁸ Jako o osobách (životnějších i méně životných) ostatně hovoří o textech (resp. o výkladu) i Sókratés v Platónově *Faidrovi* (např. „myslil bys, že za jejich slovy je nějaké myšlení, [...] povaluje se všude [...], neví, ke komu má mluvit a ke komu ne [...], vždy potřebuje pomoci svého tvůrce; neboť sám není schopen ani se ubránit ani si pomoci“, zatímco o mluveném mj., že „ve spojení s věděním se píše do duše učícího se člověka, [...] je schopen sám sobě pomoci a [...] ví, ke komu má mluvit a ke komu mlčet“; Platón 2003, s. 278).

vyžaduje kreativní či abduktivní myšlení a že je záležitostí nejen racionální, ale i emocionální;⁸⁹ b) v důsledku může být lhostejné, od kterého z „komunikačních partnerů“ vychází limitující požadavek (např. zda jsou to vlastnosti textu, které upozorňují na svou historickou zakotvenost a stanovují limity ahistorickému výkladu, nebo zda je to interpret, který nechce překračovat vědomí historické zakotvenosti některých vlastností textu); c) nakonec i proto, že si lze (například pro didaktické účely) představit, že se konsenzuálně musí shodnout nejen interpret a text, ale i další subjekty (třeba vyučující literatury) – pokud všichni účastníci mají internalizován cíl dospět ke konsenzu, může učitel své požadavky na podobu interpretace legitimně vznášet a tím zpřítomňovat i další limity, jež vnímá jako potřebné.

⁸⁹ Srov. *Velký sociologický slovník. I: A–O*. Praha: Karolinum, 1996, s. 523.

2 Interpretační mapy⁹⁰

2.1 Kartografická metafora

V předchozí kapitole bylo za pomoci přírodní metafory stanoveno, že interpretací nerozumíme to, co si čtenář pouze odnáší z krajiny literárního textu (pocit, vzpomínku, izolovanou myšlenku či subjektivní hodnocení si lze odnést i z bezcílného toulání či náhodného vkročení), ale to, jakou trasu (jaké trasy) v ní jakožto interpret načrtne, tzn. co z této krajiny spojí dohromady do smysluplného celku, co z ní takto vyzdvihne jako dominanty, v nichž spatřuje to podstatné v daném perimetru, či které panorama chce obsáhnout. Přestože takovou činnost lze vykonávat přímo při cestě krajinou (rozhodováním, kterou interpretační cestou čtenáře láká se vydat dále), je zřejmé, že až při zpětném pohledu, reflexi, lze plnohodnotně uvažovat o přínosných, nebo i jiných variantách své minulé (případně další) cesty literárním dílem. V rámci metafory by jako pomůcka k takovým rozhodnutím v průběhu cesty i po ní mohla posloužit průvodce či mapa a její značky.⁹¹ Jako mapové značky je možné chápat různé více i méně otevřené náznaky a vodítka (či dokonce nápovědy) jednoho interpreta interpretům jiným, jak chápat text (lhostejno, zda jazykově vyjádřené formou oznamovací věty, otázky, klíčových slov atp.), mapa či průvodce je pak jejich tlumočnickem, soudržným a komplexním (byť třeba pouze na určitý typ skutečností zaměřeným) systémem,⁹² graficky uspořádaným seznamem míst⁹³ či zmenšeným obrazem krajiny, který upozorňuje na něco podstatného v ní, ale zároveň přiznává svou výběrovost (mapa zřetelně není krajinou či cestou do ní). V obrazu mapové pomůcky se tak dává najevo nejen nenahraditelnost díla a jeho čtení, ale dobře se ukazuje i fakt, že nejde o reprezentaci konkrétní teorie (ty si lze představit jako přístup k vytyčování trasy skrz krajinu), ale spíše o specifický (didaktický) diskurs o literárním díle zahrnující vícero přístupů, metod a teorií.⁹⁴

Mapy, podobně jako sama krajinná metafora, jak bylo doloženo už dříve, se zjevně osvědčují i jako atraktivní model uvažování⁹⁵ (ať už jako metafora, nebo jako skutečné grafické znázornění): vizuální reprezentaci map využil v literární teorii Umberto Eco (1997, s. 131–155) jako ilustrace k výkladu

⁹⁰ Kapitola je rozšířenou verzí části článku „Interpretační mapy: koncept, podoby a použití“ (Vojtíšek–Zajíčková 2023).

⁹¹ Tedy nikoliv „turistické značení“, které se nalézá přímo uvnitř krajiny a které chápeme jako její součást (textem signalizovaná interpretační vodítka), jakkoli je součástí zřetelně specifickou a operující s důvěrou čtenáře v toho, kdo takové značky zanechal.

⁹² Je tak vlastně didaktickou interpretací, srov. dále kapitolu třetí.

⁹³ K chápání vizuálního vjemu (např. obrazu) jako seznamu svého druhu srov Eco (2009a).

⁹⁴ „Teorie zkoumá dané téma, převádí jej na kognitivní termíny, a zkoumané tak systematicky zpřístupňuje. Diskurs mapuje teritorium a určuje, jakými rysy se bude vyznačovat, čímž vlastně projektuje celou oblast, v níž se bude pohybovat.“ (Iser, 2009, s. 201)

⁹⁵ Marie-Laure Ryanová kartografickou metaforu dokonce označuje – vlivem postmoderní teorie literatury – za „přední literárněvědné klišé“ (Ryanová 2004, s. 176).

o konstrukci a recepci fikčních světů a v literární historii (velmi přímočaře) např. Malcolm Bradbury (2003) ve svém *Literárním atlasu* – mapami ilustruje rozmanitý typ informací: místa spojená s různými fázemi životů autorů, včetně místa vzniku děl (tamtéž, s. 64–65), místa, kam jsou zasazeny děje literárních děl (např. spojených tematicky či generačně; tamtéž, s. 211, 218 či 221; či v překryvu s jiným typem informací – mírou nezaměstnanosti, schématem vojenských operací apod.; tamtéž, s. 210, 221) – mnohdy i ve směsici informací historických a fikčních (tamtéž, s. 165, 215) –, ale i mapy samotných prostorů literárních, ať už spojených s reálným světem pevněji (cesty Deana Moriartyho; tamtéž, s. 254) či volněji (yoknapatawphaský kraj; tamtéž, s. 199). Franco Moretti (2014) ukazuje možnosti využití map v literární historii jako přípravu na analýzu děl schematizací a odhalení vzorců různých fungování literárního prostoru (např. toho, jak mapy znázorňující to, jak postavy chápou svět, vychází z mapy fyzické; tamtéž, s. 47) – popularizaci jisté představy kánonu a jeho žánrového rozvrstvení může sloužit „Map of Literature“.⁹⁶ A v ještě jiné roli mohou mapy vystupovat v procesu porozumění textu – jako pomůcka, která se v empirickém výzkumu zdá funkčně napomáhat čtení prózy (Dean–Kulhavy 1981), mapy či plánky jsou, zdá se, populárním doplňkem beletrie (nejen obligátně ve fantasy románech,⁹⁷ ale i v dílech jako *Země snivců* Alfreda Kubina⁹⁸ či *Jméno růže* Umberta Eca), někdy dokonce shromažďované jako doplněk výkladu do samostatného díla (*Atlas literárních míst* Chris F. Oliverové, 2019, *Dějiny legendárních zemí a míst* Umberta Eca, 2013).⁹⁹

V oblasti mapové metafory se pohybuje také vícero možností využití: v obecném smyslu se „mapování“ užívá jako alternativa k pojmu „reprezentace“ (který může implikovat „úplný, neproblematický a věrný odraz transparentní reality“; Ryanová 2004, s. 175); Peter Zajac (2006) mluví o synoptických mapách (tedy o dynamizovaném, polyfokálním obrazu prostoru, o pokusu „prekonat“ apóriu mezi časom a priestorom, medzi diachroniou a synchroniou; Zajac 2006, s. 14) ve vztahu k psaní literárních dějin; Petr A. Bílek (2007) užívá představu mapy literárních děl a jejich průhledných, překrývajících se vrstev k demonstraci vlastností kánonu v jeho pojetí; za hranicemi literární historie jsou mapy využity k popularizaci četby poezie (Coleman 2017)¹⁰⁰ a v jistém smyslu o nich mluví i Michael Chabon (2011) v osobně laděném eseji (mapu představuje jako o inspiraci k četbě a studiu literatury). A konečně: v určitých případech je mapa klíčovým tématem či motivem v beletrii

⁹⁶ Vargic, Martin: Map of Literature. In *Halcyon Maps* [on-line]. Dostupné z: <<https://www.halcyonmaps.com/the-map-of-literature>>.

⁹⁷ Např. v prvním českém vydání *Čaroděje Zeměmoří* Ursuly Le Guinové.

⁹⁸ Ve vydání v rámci edice „Neviditelná knihovna“ nakladatelství Dokořán.

⁹⁹ Další příklady uvádí a rámcově analyzuje již citovaná Marie-Laure Ryanová (2004, s. 177–198).

¹⁰⁰ „Báseň se stává mapou, když překračuje hranice identity a zkušenosti, když nám ukazuje, jak se pohybovat skrz a za prostory, které nás navzájem oddělují a které nás oddělují i od naší vlastní lidskosti. Báseň v roli mapy umísťuje čtenáře do širších souvislostí: kultury, historie, společnosti a prostoru. Vrství na sebe osobní a univerzální zkušenosti, vnitřní a vnější perspektivu – a pak nás vyzývá k jejich překračování. [...] Klade na sebe osobní a univerzální zkušenost.“ (Coleman 2017 [překlad O. V.]

(Houellebecqova *Mapa a území*; Houellebecq 2011; další příklady srov. Ryanová 2004) či silným motivem (Šindelkova povídka „Mapa Anny“ ve stejnojmenné sbírce; Šindelka 2014, s. 67–87) – nebo se dokonce téměř samy „mění v beletristický žánr“ (srov. Matoušek 2020).

2.2 Koncept interpretačních map

Tzv. interpretační mapy¹⁰¹ si kladou za úkol být takovým didaktickým materiálem, jež plní roli „průvodce“ žáka zmapováním možností interpretace konkrétního literárního díla. Mapa – zůstaneme-li u krajinné metafory – pak může svého uživatele upozornit na změny terénu, na kóty a neobvyklá místa, může případně i načrtnout osvědčené či pozoruhodné trasy – anebo upozornit na nebezpečí misinterpretačního „pádu do strže“ (Lederbuchová 2014, s. 193).¹⁰² Touto šíří potenciálně plněných funkcí se materiál stává i otevřeným k mnohému didaktickému použití: mapu může v ruce třímát přímo žák během své samostatné cesty literárním textem (např. při domácí četbě zadané knihy), dále by materiál mohl fungovat jako pomůcka pro kooperaci vícera žáků ve školní třídě, a plodné využití může nalézt i v ruce učitele jako opora interpretačního výukového dialogu; může být nástrojem personalizace (a počítat s tím, že každý žák použije mapu „po svém“) i demokratizace (a usnadňovat všem žákům vstup do komunikace o díle).

Tato idea byla rozpracována v seminářích „Interpretace děl světové literatury pro středoškolskou výuku“ (realizovaných na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy od letního semestru 2019/2020 do zimního semestru 2022/2023). Studenti (převážně oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy) jich vytvořili přes padesát,¹⁰³ z nich jedna (Kateřiny Zajíčkové mapující *Dlouhý pochod* Richarda Bachmana) byla podrobněji představena v druhé půli článku „Interpretační mapy: koncept, podoby a použití“ (Vojtíšek–Zajíčková 2023).

Ve všech případech byla sledována snaha vytvořit pomůcku pro středoškolskou výuku, který je v pravém smyslu didaktickou interpretací – tedy nikoliv izolovanými otázkami nebo ukázkovou interpretací, ale promyšleným souborem pouze takových úkolů, které podporují žáka v nalezení vlastní interpretace díla. Vytvořené interpretační mapy se této klíčové vlastnosti – totiž aby nesugerovaly přítomnost jedné „tajenky“ – snaží dosáhnout tím, že vědomě počítají s několika konkrétními různými

¹⁰¹ Termín v jiném významu užívá při popisu specifické výukové metody Marta Germušková (2012, s. 7–8) či ojedinele další autoři (Petríková 2014, s. 115–116). „Interpretační mapa“ v jejím podání znamená nikoliv „mapa literárního díla pro účely interpretace“, ale spíše „myšlenková mapa interpretujícího subjektu“ (srov. Germušková 2013, s. 36–37), zkratka jako pomocná metoda, kterou autorka uvádí vedle mj. „interpretační aleje“ a „interpretačního akrostichu“ (tamtéž, s. 35–38). V tomto smyslu (záznam a schematizace subjektivního interpretačního procesu) ostatně mluví o „mapování“ i další autoři (např. Novotný 2021, s. 90).

¹⁰² Tzn. varovat před takovou misinterpretací, která je řízena textem samotným (srov. Eco 2009b, s. 70–71).

¹⁰³ Vybrané výtvořky jsou pedagogické veřejnosti k dispozici v sekci „Studium“ → „Učitelství / didaktika“ na webových stránkách Ústavu pro českou literaturu a komparatistiku. Dostupné z: <<https://uclk.ff.cuni.cz/studium/ucitelstvi-didaktika/>>.

interpretačními závěry a načrtávají co možná nejvíce možností uvažování.¹⁰⁴ V tomto aspektu se prakticky projevuje dříve otevřená otázka vůle: vůči žákovi je celek interpretační mapy totiž formulován jako nabídka převážně volitelných úkolů:¹⁰⁵ žák si vybírá ty, které jsou mu blízké či ho naopak lákají svou neobvyklostí, a určuje tak – při samostatném použití interpretační mapy – vlastní tempo a rozsah práce (právě míra vyplnění i výběr úkolů mohou rovněž dát vyučujícímu cennou zpětnou vazbu o žácích i o výuce samé).¹⁰⁶

Přestože v seminářích nabyly interpretační mapy rozmanitých formálních podob např. různým způsobem /dle oblastí, témat či klíčových slov/ sdružovaly jednotlivé úkoly, nebo graficky /větvením či síťováním/ znázorňovaly jejich návaznost), počítá tento koncept i s jednotnou strukturovaností: úkoly jsou členěny do fází před čtením, během čtení i po čtení (srov. Hausenblas 2010). Takové či jemnější dělení může žákovi pomoci vytvořit „reprezentaci problému“ a učinit zákonitě větší objem nabízených úkolů uchopitelnějším. Autory map pak navádí k funkční diferenciaci úkolů, tak, aby odpovídaly rozdílným interpretačním strategiím v těchto fázích (srov. Johnston–Afflerbach 1985, s. 212–214).

Shrneme-li, interpretační mapy pomáhají žákům i vyučujícím přiblížit se ideálnímu naplnění „úkolů interpreta“ – „objasnit všechny možné významy textu a neomezovat se pouze na jeden“ (Iser 1980, s. 22, [překlad O. V.]) – a exemplárně tak učit, na co se lze při interpretaci literárního díla zaměřit. Vedlejším cílem je pak i „zmapovat“ interpretační možnosti konkrétních děl, poskytnout uživatelům ukazatele a načrtnout hranice pro relativně svobodný pohyb v interpretačním i pracovním prostoru.

Když bylo zmíněno, že ne všem krajinám je vlastní rýsovat v nich trasy (interpretovat je), nutno na tomto místě poznamenat, že ani těm krajinám, které tuto potřebu ve čtenářích vyvolávají (třeba dokonce

¹⁰⁴ I přes tuto snahu o komplexnost (úlohy jsou konstruovány z perspektivy historického či společenského kontextu, feministické kritiky, textu, jeho struktury či jazyka, interakce čtenáře a efektů textu na něj, archetypálního či intertextuálního rozměru ad.) se ukazuje jako užitečné, když interpretační mapy samotné tematizují svou nekompletnost, vyzývají žáky hledat další způsoby, jak se nad dílem tázat, a zařazují i další metainterpretační úkoly (specifickým metainterpretačním úkolem může být např. i práce s vlastní misinterpretací – to, že mapa podporuje vnímat interpretování jako sled jednotlivých kroků, může pomoci vystopovat zdroj a důvod misinterpretace, což považuji za obzvláště užitečný výukový moment).

¹⁰⁵ Lze samozřejmě využívat i regulujících prostředků, např. minimálního počtu splněných úkolů v rámci oddílu či jednotlivých obligatorních úkolů, které zajistí, že žákova cesta nemine např. zásadní dominanty díla nebo že se nestane příliš jednostranně zaměřenou, slepě sledující pouze jediné čtení.

¹⁰⁶ I vzhledem k tomuto zásadnímu rysu volitelnosti předpokládáme jako pravděpodobně didakticky potřebné na práci žáka (či žáků) s mapou navázat např. společným zhodnocujícím rozhovorem, při němž může žákovi před oči vyvstat rozdílnost jeho interpretační cesty od cest spolužáků (a rozdílnost – anebo třeba naopak překvapivá podobnost – interpretačních závěrů). Cizí zkušenost může doplnit žákovo vlastní poznání, a v ideálním případě jej podnítit také k návratu k mapě i k opětovné cestě dílem. Vnímám však podstatnou dělicí linii mezi koncepcí materiálu na jedné straně a metodami výuky s ním pracující na straně druhé, uvádím proto tyto skutečnosti pouze in margine.

i velice výrazně), nemusí být žádoucí vytvářet mapy – příkladem budiž texty, jejichž půvab spočívá právě v jejich labyrintičnosti a v tom, že čtenář sám podstupuje ztracení v textu a dostává se se svým rýsováním trasy nevyhnutelně do slepých uliček.¹⁰⁷

2.3 Interpretační mapa *Médeia*

Aplikace představeného pojetí interpretace (potažmo didaktické interpretace, srov. dále) v podobě konceptu interpretačních map bude ukázána na dvou realizacích – první je materiál k interpretaci Eurípidova dramatu *Médeia*.

„Trasy“ porozumění, s nimiž mapa počítá, jsou ve zkratce tyto: úlohy podporují možnost číst *Médeiu* a) jako nasvícení svého uvažování o etice, zpochybnění představy spravedlnosti a správnosti či kontrast zřůdnosti násilí fyzického a násilí psychického; b) jako výpověď o konfliktu dvou představ o fungování mezilidských vztahů (a šířeji i světa), o konfliktu pohledu dvou odlišných kultur, dvou až tří protichůdných povah či jednoho modelu ženství s jedním modelem mužství; c) jako vzor silné a svébytné ženské osobnosti, která je schopna se postavit nadřazeně se chovajícím (a společensky i politicky mocnějším) mužským figurám a dojít k (hyperbolicky znázorněnému) triumfu; d) jako tragédii člověka, který, zahnán do kouta, destruuje vše, co může být drahé nejen jeho utlačovatelům, ale i sobě; e) jako symbolické znázornění sebepožirajícího konce vztahu narušeného zradou, nedůvěrou a nevěrou či – šířeji – jako předzvěst tragického vyústění hrdinského příběhu, převrácení modelu „od překážek a zdánlivé bezvýchodnosti k happy-endu“ na model „od prvotních úspěchů k marnosti, zapomnění a pohřbení pod bývalými ideály“.

Pro účely představení sdružuji těchto 33 úkolů do devíti skupin dle jejich zaměření; některé úlohy se přirozeně objevují i ve víceru skupin. V mapě však nejsou samotné úkoly značeny jinak než zařazením do oddílů dle fáze práce – pro vyšší názornost, jakým způsobem s materiálem operovat, je v tomto ohledu představená interpretační mapa členěna podrobněji než v načrtnutém konceptu: v druhé fázi (při čtení) rozlišuje úkoly obecné od navázaných na konkrétní pasáže textu, ve třetí fázi (po čtení) odděluje úsek vedoucí k vytváření samotných závěrů interpretace.

Úlohy reprodukuji bez zvýraznění klíčových slov, náhled grafického zpracování materiálu je dostupný v obrazové příloze (obr. č. 1–4), pro výukové použití je možné jej stáhnout na adrese <<https://interpretujme.cz/euripides>>.

¹⁰⁷ Prototypicky to může platit např. pro některé povídky Julia Cortázara či Jorgeho Luise Borgese (byť jistě ne všechny – např. povídce „Autor Quijota Pierre Menard“ se zdá být smysluplné interpretační vodítka vytvářet – jak to činí ve svých interpretacích čtrnáct autorů ve sborníku *Text a dílo: případ Menard*; Císař–Koťátko 2004). Podobně může neúčelnost mapování (či spíše zviditelnění nemožnosti zmapování) platit i pro povídku „Velmi pařížské drama“ Alphonse Allaise, kterou cituje a rozebírá Eco v díle *Lector in fabula* (Eco 2010, 234–271).

A. Úlohy technického charakteru

Úlohy rámuující vlastní interpretační kroky v „mapě“ řešitelovi pomáhají orientovat se s poznáním díla (např. komentuje překlady a jejich dostupnost) a navádějí ho k finální formulaci smyslu.

Z ODDÍLU „PŘED ČTENÍM“

- 1.1. Nezbytným úkolem před čtením je samozřejmě sehnat si text *Médeie* v překladu, jemuž budete dobře rozumět. [Úloha je doprovozena pozn. pod čarou stručně anotující tři české překlady a jejich dostupnost.]
- 1.2. Dílo lze samozřejmě také poznat v divadelní inscenaci, je-li k dispozici. I tak bude potřeba se v průběhu řešení interpretační mapy vracet k psanému textu (a nenechat svůj dojem z textu ovlivnit podáním konkrétní inscenace), srov. úkol 1.1. [Úloha je doprovozena pozn. pod čarou doporučující naopak filmová zpracování ponechat do závěrečných fází interpretování – a odkazuje na příslušné úkoly ze čtvrtého oddílu.]

Z ODDÍLU „ZÁVĚRY INTERPRETACE“

- 5.2. Zformulujte do několika vět, jaké vyznění či myšlenku podle vás drama sděluje. Kontrolujte, zda lze všechny části vaší formulace podložit výslovně v textu, či zda jsou některé založené na vysuzování, předpokladech či dohadech.
- 5.3. Pokuste se stanovit, co je ve vyznění díla aktuální pro vás či obecněji pro dnešní společnost, co se změnilo a co se naopak v průběhu věků nemění.

B. Úlohy zaměřené na historický a společenský kontext

Ve fázích před čtením a po čtení materiál obsahuje úkoly, ve kterých řešitel usouvztažňuje dílo s jeho relevantním kontextem (zejm. hodnotovým systémem tehdejší společnosti).

Z ODDÍLU „PŘED ČTENÍM“

- 1.5. Hra *Médeia* byla poprvé uvedena v Athénách roku 431 před Kristem. O jaké historické období se jedná? Které problémy tehdejší společnost asi musela řešit?

Z ODDÍLU „PO ČTENÍ“

- 4.2. Zvažujte, jak mohla Médeiu a její čin v Eurípidově tragédii posuzovat společnost v různé době dle své představy o morálce.
- 4.8. Dohleďte si (např. v diplomové práci *Koncept řádu v antické filosofii a dramatu*; Richterová 2007, s. 73–77), jak by byl posuzován spor Iásóna a Médeie z hlediska práva v době vzniku hry. V čem vám připadá tehdejší právo z dnešního pohledu spravedlivé a v čem nikoliv?
- 4.9. Asi víte, že divadelní hry spolu v antickém Řecku soutěžily. Zjistěte si, jak dopadla v této soutěži *Médeia* a pokuste se odhadnout proč. Pokud znáte jiná antická dramata, ohodnoťte je, jako by před vámi soutěžila. Která kritéria jste na ně uplatnili?

C. Úlohy směřující k feministické kritice

Dva úkoly v mapě se orientují na genderová témata – upozorňují řešitele na Médeinu nevýhodnou pozici v porovnání s muži.

Z ODDÍLU „BĚHEM ČTENÍ (PRŮBĚŽNÉ ÚKOLY)“
2.5. V čem všem jsou dle titulní postavy ženy a muži různí či různě postaveni? Nakolik to platí dodnes, příp. má to dnes nějakou paralelu?
Z ODDÍLU „PO ČTENÍ“
4.8. [Srov. výše v části B interpretační mapy.]

D. Úlohy zaměřené výhradně na text a jeho strukturu, jazyk

Úkoly (zařazené před čtení a do jeho průběhu) se věnují specifickým prvkům textu (jako je chór, jazyk, či specifický kompoziční prvek), které pomáhají formovat vyznění textu.

Z ODDÍLU „PŘED ČTENÍM“
1.6. Ve hře se vyskytuje chór (sbor). Hleďte a uvažujte, jakou může hrát roli, v jakém může být postavení vůči dějům na jevišti.
Z ODDÍLU „BĚHEM ČTENÍ (PRŮBĚŽNÉ ÚKOLY)“
2.1. Zaznamenávejte, jak se charakter postav ukazuje v jejich mluvě, jak formulují svá stanoviska a jak se projevují jejich představy a předpoklady o fungování světa.
2.3. Co přesně označuje výraz „deus ex machina“? Kolikrát a kde se v díle tento kompoziční princip objevuje? Jak vypadá jeho konkrétní realizace a jaký má efekt? [Úloha je doprovázena upozorněním na již citovaný zdroj (tamtéž, s. 71–72), v němž lze nalézt další vodítka.]

E. Úlohy odpovídající recepční estetice

Úlohy podněcují reflexi čtenářských vjemů a konkretizací, vztahují subjekt čtenáře k dění v textu a k postavám.

Z ODDÍLU „BĚHEM ČTENÍ (PRŮBĚŽNÉ ÚKOLY)“
2.7. Všimněte si, jak si u postav dramatu (zvláště pak u Médeie a Iásóna) představujete jejich vzhled, výraz tváře v jednotlivých scénách a podobně. Z čeho všeho vaše představy vyplývají?
Z ODDÍLU „PO ČTENÍ“
4.3. Je váš vztah k titulní postavě či váš pohled na ni v něčem rozporný či protichůdný (ambivalentní)? Jestliže ano, v čem a proč? Nakolik je běžné mít takto protichůdný pohled na lidi ve svém okolí?
4.5. Pokuste se vystihnout charakter Médeie, Iásóna a Kreóna jedním či dvěma slovy. Dokážete tytéž vlastnosti pozorovat i v sobě? V jakých situacích převládá která stránka vaší osobnosti – a k jakým situacím by se tak dal přirovnat děj dramatu?

F. Úlohy k psychologické a sociální stránce textových subjektů

Úkoly, vyskytující se ve fázích během čtení a po něm, vedou k pojmenování vztahů a prožívání hlavních postav díla, zejm. pak Médeie a Kreónta – pracují s perspektivou těchto postav, důvody a následky jejich pohledu na situaci.

Z ODDÍLU „BĚHEM ČTENÍ (PRŮBĚŽNÉ ÚKOLY)“

- 2.6. Která řešení Médeieiny situace jsou představena a která všechna jsou vůbec představitelná? U alternativních řešení jednotlivě zvažujte, proč nenastanou.

Z ODDÍLU „BĚHEM ČTENÍ (KONKRÉTNÍ PASÁŽE)“

- 3.1. Co říká Médeia v rozhovoru s Kreóntem o lidech, kteří přináší nové myšlenky? Proč o tom vůbec mluví?

Z ODDÍLU „PO ČTENÍ“

- 4.1. Nakolik Médeii přinesla její úspěšná pomsta uspokojení a štěstí? V jaké pasáži textu to lze nejlépe dokázat? Nakolik je pomsta vůbec může přinést? (Pokuste se odpovědět upřímně, nehledě na případné vepsané etické principy.)
- 4.5. [Srov. výše v části E interpretační mapy.]
- 4.7. V čem je specifický osud Kreónta ve hře? Udělal při zpětném pohledu něco chybně? Jestliže jste nějaké chyby našli, pokuste se odhadnout, proč k nim došlo.

G. Úlohy zaměřené na ustálené kulturní vzorce a archetypy

Úlohy, začleněné do všech fází interpretování a tvořící nejrozsáhlejší skupinu, reflektují různé valéry výpovědi díla o fungování společnosti, zejm. pak o zpochybnutelnosti jejích zažitých vzorců (ve vztahování mezilidském, člověka k sobě i k božským silám – i k narativům o světě obecně).

Z ODDÍLU „PŘED ČTENÍM“

- 1.4. Pokuste si pečlivě zodpovědět, jakou podobu partnerského vztahu muže a ženy považujete za „zdravou“, „prospěšnou“ či „produktivní“. Mění se ve vaší odpovědi něco tím, zda mají či nemají děti? Jaká jsou úskalí lásky vášnivé a lásky poklidné? (K oběma podobám se bude hra také přímo vyjadřovat.)

Z ODDÍLU „BĚHEM ČTENÍ (PRŮBĚŽNÉ ÚKOLY)“

- 2.2. Všimněte si, jakou roli hrají v textu bohové a jak se o nich hovoří. Pro srovnání si také můžete zjistit, jak s bohy nakládá Euripidés ve svých jiných dramatech. Kde v textu lze nalézt také paralelu k českému přísloví „člověk míní, pán bůh mění“? Nakolik se toto přísloví vztahuje k ději dramatu?

Z ODDÍLU „BĚHEM ČTENÍ (KONKRÉTNÍ PASÁŽE)“

- 3.2. V samotném závěru Médeia předvídá Iásónovu smrt. Zjistěte, jak (v rámci řecké mytologie) nastane. Jaký může být její symbolický význam? Pomůže vám, pokud zhodnotíte úspěšnost Iásónova života. Čím se liší dnešní typické hrdinské příběhy – dnešní mýty? Proč asi? [Úloha je doprovazena připomenutím již v mapě zmíněného převyprávění Nikolaje Albertoviče Kuna jako potenciálního zdroje v pozn. pod čarou.]

Z ODDÍLU „PO ČTENÍ“

- 4.4. Nakolik lze vysvětlit jednání a uvažování postav a jejich vzájemné vztahy pomocí kategorií „domácí“ a „cizí“? Přináší toto uvažování do dramatu nějaké další téma?
- 4.6. Porovnejte svou odpověď na předchozí otázku s částmi osobnosti, jak je viděli psychoanalytici počátku 20. století: Sigmund Freud (id, ego, superego) a Karl Gustav Jung (archetypy jako stín, persona, anima/animus, stařec atp.). Mohou tyto koncepty obohatit naše porozumění dramatu?

H. Úlohy intertextuální (v užším smyslu)

Úlohy napomáhají řešiteli spatřovat *Médeiu* v souvislostech s jinými literárními díly či postupy skrze významově relevantní prvky (božství, ženská hrdinka atp.).

Z ODDÍLU „PŘED ČTENÍM“

- 1.3. Rozhodněte se, nakolik chcete znát před četbou základní osu příběhu, a především jeho kontext – předcházející dobrodružství argonautů, v jehož průběhu se Iásón s Médeiou seznámí (drama totiž začíná až po návratu argonautů). Všimněte si u postav Iásóna a Médeie, kdo komu pomáhá, kdo je mocnější a kdo méně, kdo pochází z jakých poměrů. [Úloha je doprovazena pozn. pod čarou odkazující na zdroje různého charakteru (*Argonautiku* Apollonia Rhodského, dvě různá převyprávění a výuková videa ze série TED-ed).]

Z ODDÍLU „BĚHEM ČTENÍ (PRŮBĚŽNÉ ÚKOLY)“

- 2.2. [Srov. výše v části G interpretační mapy.]
- 2.3. [Srov. výše v části D interpretační mapy.]
- 2.4. Pokuste se odhadnout, kterými pasážemi by se dal ilustrovat Sofoklův výrok (citovaný v Aristotelově *Poetice*), „že on lidi líčí takové, jací být mají, kdežto Eurípídés, jací jsou“. Zvažujte, co dále lze z těchto míst vysoudit: jací to tedy jsou lidé, proč je autor takto zachycuje atp. [Úloha je doprovazena pozn. pod čarou s odkazem na konkrétní místo Aristotelovy *Poetiky*.]

Z ODDÍLU „PO ČTENÍ“

- 4.10. Abyste titulní postavě hry důsledněji porozuměli, pusťte se rovněž do srovnání s dalšími antickými hrdinkami, které se vzpírají mužům: např. do Sofoklovy tragédie *Antigoné* či Aristofanovy komedie *Lysistrate*. V čem se tyto hrdinky liší a v čem podobají?

I. Úlohy metainterpretační

K metainterpretačním úlohám v prezentovaném materiálu dochází až v posledních fázích interpretování, využity jsou k těmto úvahám především filmové adaptace proslulých režisérů, postupně je ale mezi úkoly vnášeno i posuzování přímo formulované interpretace či vlastních interpretačních postupů v rámci „mapy“.

Z ODDÍLU „PO ČTENÍ“

- 4.11. Zhlédněte filmové zpracování Médeiina příběhu od Piera Paola Passoliniho z roku 1969 (délka: 110 minut). Co znamená tvrzení v úvodu filmu, že „jenom ten, kdo je mýtický, je realistický a naopak“? Co je nečekaného (či prostě zvláštního) na užitých kostýmech a co to asi může vyjadřovat? Co film do příběhu přidává a jak se tím posouvá naše divácké hodnocení postav a jejich činů?
- 4.12. Zhlédněte filmovou variaci na Médeiino téma od Larse von Triera z roku 1988 (délka: 75 minut). Jak je zde uchopena postava Glauké a které motivy jsou tím v díle zvýrazněny či přímo do díla vneseny? Je zde nějaký rozdíl v chování Médeie ke svým dětem? Jak jsou podány Médeiiny vraždy a jak se tím posouvá vyznění? Který výrok či obraz filmu vám připadá nejpůsobivější a proč?
- 4.13. Zhlédněte video ze série tzv. *Mluvicích hlav Filosofické fakulty Univerzity Karlovy*, v němž Sylva Fischerová o Eurípidově dramatu hovoří. Které zmíněné charakteristiky postav mohou přinést další možné výklady? Která jména filosofů a dalších badatelů ve výkladu padnou a v jakém vztahu k dílu jsou jejich citované myšlenky?

Z ODDÍLU „ZÁVĚRY INTERPRETACE“

- 5.1. Přemýšlejte nad otázkami, které by k tomuto dramatu bylo možné položit, ale zde v této „interpretační mapě“ nebyly obsaženy. V čem upřesňují vaše poznání díla?
- 5.4. Jak by se asi příběh Médeie odehrál dnes? Napište libovolný literární útvar (povídku, komiks, báseň, scénář k filmu atp.), v němž příběh zasadíte do dnešních kulís a souvislostí. Které prvky původního díla touto vaší adaptací vyvstaly silněji na povrch?
- 5.5. Reflektujte, které otázky jste si z této interpretační mapy vybrali a které nikoliv. Proč vás neoslovily? Jak by hypoteticky mohly ty nevybrané posunout vaši interpretaci díla?

2.4 Interpretační mapa *Blood on the Tracks*¹⁰⁸

Interpretační mapa jednoho z neznámějších alb Boba Dylana *Blood on the Tracks* je relativně rozsáhlým (71 úloh) exkurzem do literární tvorby stavěné spíše na okraj středoškolské praxe.¹⁰⁹ Výběr alba je řízen především ohledem na středoškolské žáky – nejen že témata *Blood on the Tracks* (orientovaná především na bolest z partnerských vztahů) potenciál být velmi blízká, soubor je ale i velmi konzistentní z hlediska výrazových, jazykových i hudebních prostředků. Tvoří tak podle mého názoru a zkušenosti srozumitelnou, čtenářsky přívětivou vstupní cestu do poznávání Boba Dylana. V tomto ohledu se interpretační mapa svou volbou alba z roku 1975 pokouší i postavit do jisté opozice k zmíněné praxi středoškolských příruček (srov. pozn. č. 109), která silně akcentuje Boba Dylana jako autora spjatého s 60. lety: nejen že uvádí výhradně texty právě z tohoto období – „Dívku ze severní země“, poprvé na albu *The Freewheelin' Bob Dylan* z roku 1963 (Bauer–Vrajová 2003, s. 134), „Jenom pěšák v jejich hře“ z alba *The Times They Are A-Changin'* z roku 1964 (Hoffmann 2004, s. 178–179) a „Pod strážní věží“ z alba *John Wesley Harding* z roku 1967 (Bauer 2005, s. 117) –, ale i zařazení do kapitol výkladu se orientuje 60. lety (Chrobák–Horsáková–Woznicová 2014, s. 76–77; Jiříčková a kol. 2019b,

¹⁰⁸ Následující text částečně vychází z příspěvku „Didaktická apropriace Boba Dylana“ prosloveného na konferenci *Přivlastňování si Boba Dylana* 25. listopadu 2022 v Českých Budějovicích (v tištěné podobě připravováno; Vojtíšek 2023a).

¹⁰⁹ Tak lze soudit a) dle dominantních českých příruček poskytujících středoškolákům literární texty (čítanky a pracovní sešity) vycházejících po roce 1989 – vypočteny budou v rámci samostatné analýzy v oddílu 3.3 věnujícímu se otázce komplexity didaktické interpretace –, v nichž jsou Dylanovy texty přítomny pouze ve třech případech z osmnácti (Bauer–Vrajová 2003, s. 134; Hoffmann 2004, s. 178–179; Bauer 2005, s. 117) i b) ze seznamů děl k maturitě (analyzovaných v rámci teze o jejich vlivu na vnímání literárního kánonu; Vojtíšek 2022b), v nichž se (buď jako celek textů, nebo jako výbor *Písně*) objevuje jen výjimečně (na Integrované střední škole technické v Benešově, Biskupském gymnáziu J. N. Neumanna v Českých Budějovicích a na gymnáziu Hladnov; dostupné z: <<https://www.isstbn.cz/soubor/seznam-literarnich-del/>>, <https://bigycb.cz/bigy/wp-content/uploads/skolni_seznam_cetby_2022.pdf> a <https://www.hladnov.cz/images/dokumenty/maturity/cesky_jazyk/TEMATICK-OKRUHY-K-MATURITN-ZKOUCE.pdf> [cit. 18. 8. 2022] – poslední zmiňovaný případ je, na okraj řečeno, pozoruhodný i tím, že se Dylanovy texty objevují i v takto relativně omezeném souboru bezmála osmdesáti děl, v prvních dvou zmíněných školách je nabídka podstatně širší). Podobný obrázek poskytují i on-line didaktické materiály (mezi nimi lze nalézt snad jen popularizační, nikoliv však explicitně středoškolsky zaměřené, díl pořadu *Americký rok* obsahující dramatinovanou interpretaci Dylanovy písně „S Bohem na naší straně“; Zezuláková Schormová 2017) či didaktické texty – jako možnou součást středoškolské výuky jej ojedinele zmiňuje např. v diplomové práci Michaela Šaršeová (*Současná česká literatura v kontextu střední školy* [diplomová práce]. Vedoucí práce Mgr. Andrea Králíková, Ph.D. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017, s. 62–63. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/87001/DPTX_2015_2_11210_0_475755_0_17851_3.pdf>.).

s. 13).¹¹⁰ Písně a alba z této školou protežované doby patří sice mezi Dylanovými díly mezi nejznámější, pro středoškolské žáky ale může vést cesta spletitější cesta k navázání čtenářského či interpretačního vztahu s nimi.

I ve vztahu k tomuto domnělému potenciálu *Blood on the Tracks* je jako přínosná v nadcházející interpretační mapě vytčena a sledována zejména a) interpretace jako konsolidace čtenářských prožitků a vjemů, b) interpretace jako (re)formulace konzistentního sémantického gesta a c) interpretace jako koláž dílčích přenášení situací (či potenciálně alegorických pasáží) do svých vlastních souvislostí. Úlohy jsou (oproti předchozímu materiálu) tentokrát značkovány dle oblasti, které se dotýkají (např. „motivy“, „čas v básních“, „kontext autorovy tvorby“, „hudební složka“ či „paratextová složka“). Zajištění vícera možných závěrů z práce s mapou však nevychází primárně z nich, tentokrát mapa stojí na možnosti separátně porozumět jednotlivým písním a na předpokladu, že z tohoto (nutně alespoň částečného) různohlasí pak vyrůstá i rozmanitost žákovských řešení.¹¹¹ Úlohy, jež mají být plněny během čtení, budou proto v souladu s interpretační mapou také zmíněny primárně dle vztahu k jednotlivým písním. V závěru mapa obsahuje seznam citované literatury i „dalšího čtení“.

Úlohy reprodukuji bez grafické úpravy (spočívající především ve využití menší velikosti písma pro příklady a doplňkové informace, v menší míře i v obrazových doplňcích), náhled materiálu je dostupný v obrazové příloze (obr. č. 5–16), pro výukové použití je možné jej stáhnout na adrese <https://interpretujme.cz/bob-dylan>.

A. Úlohy před čtením

V přípravné fázi úlohy zvědomují to, co se s kulturně známým jménem autora pojí konkrétnímu čtenáři, a pokouší se o jeho „naladění“ na vnímání písní Boba Dylana jako součásti literatury.

KONTEXT AUTOROVY TVORBY

A.1 Co si spojujete se jménem Boba Dylana? Jedná se o určitý žánr, společenský postoj či třeba náladu jeho písní? Kterými písněmi, které již znáte, byste tyto asociace ilustrovali?

PARATEXTOVÁ SLOŽKA

A.2 Podívejte se na přebal alba *Blood on the Tracks*. Poznamenejte si, jaké informace jsou jím k vám vysílány. Zaměřte se na např. barvy a vyvolávané emoce, styl malby i textu, naznačený vztah osoby autora či interpreta písní a jejich lyrického subjektu... V průběhu poslechu si zaznamenejte, nakolik byl tento prvotní pocit potvrzen, nebo vyvrácen.

¹¹⁰ Výjimkou je na první pohled nová řada učenic nakladatelství *Didaktis* (Borovička a kol. 2020, s. 213), která Dylana vřazuje do kapitoly „Světová literatura po roce 1989“. V rámci stručného výkladu jsou ale i zde akcentována hlavně léta šedesátá – a když příručka cituje jedno dvojverší (jako doklad charakteru jazyka textů), jedná se příznačně o píseň „One Too Many Mornings“, opět z alba *The Times They Are A-Changin'* z roku 1964 (ačkoli ji ani desku učebnicový text nezmiňuje).

¹¹¹ Ve vztahu k tomu lze v konkrétním didaktickém uplatnění tohoto materiálu např. vedle celkového minimálního počtu zvolených úkolů stanovit požadavek, aby žák vypracoval alespoň u dvou písní všechny „její“ úkoly apod.

VZTAH LITERATURY S JINÝMI DRUHY UMĚNÍ

- A.3 Vyberte a zařaďte na osu alespoň čtyři libovolné písně (s textovou složkou), které dobře znáte, a to tak, abyste obsadili různé části škály. Kde očekáváte, že se budou pohybovat písně Boba Dylana ze 70. let? [Úloha je doprovzena osou nadepsanou „Následující písně vnímám...“ s možnostmi „...i jako básně.“ a „...jen jako hudbu.“.]
- A.4 Vyberte a zařaďte na osu alespoň čtyři libovolné básně, které dobře znáte, a to tak, abyste obsadili různé části škály. Kde očekáváte, že se budou pohybovat texty písní Boba Dylana ze 70. let? [Úloha je doprovzena osou nadepsanou „Následující básně vnímám...“ s možnostmi „...jen jako verbální vjem.“ a „...i jako zvukový vjem.“.]

B. Tangled Up In Blue

Úkoly k úvodní písni směřují především k lyrickému subjektu – k jeho sebevnímání a sebehodnocení. Interpreta by měly upozornit např. na impulzivnost přerývaného vzpomínání, problematiku osobních hranic v mezilidském vztahu, distanci vytvářenou možným střídáním mluvnické osoby, poutnickou stylizaci atp.

SUBJEKTY TEXTU

- B.1 Jak vnímá lyrický subjekt text sám sebe a svůj vliv na ostatní? Jak hodnotí své činy?
- B.2 Sestavte hypotézu, kdo může být označen jako „on“ ve verších „Then he started into dealing with slaves / And something inside of him died“ v předposlední sloce.

KOMPOZICE

- B.3 Rekonstruuje vztah dvou osob z básně do chronologické časové osy či grafu. Pamatuje, že sloky patrně chronologicky uspořádány nejsou.
- B.4 Všimněte si a zaznamenejte si, jak v básni fungují kontrasty (i mezi obraznými pojmenováními).
- B.5 Lyrický mluvčí v písni dospívá do bodu, v němž definuje svou situaci jako „headin' for another joint“. Gita Zbavitelová toto místo překládá jako „mírím do další hospody“. Od jakého slovesa je slovo „joint“ odvozeno? Nalezněte i další významy slova „joint“ a uvažujte, nakolik se do kontextu písně hodí. [Úloha je doprovzena poznámkou pod čarou komentující chápání slova „joint“ jako „hospody“ u Davida Daltona (2014, s. 304).]

INTERTEXTUALITA

- B.6 Který básník může být míněn ve verších „Written by an Italian poet / From the thirteenth century“? Zamyslete nad funkcí jeho neurčenosti. Jaký efekt je v posluchačích těmito verši vyvolán? Zvážit můžete i fakt, že se v průběhu vzniku písně tato pasáž měnila (od „Charlese Baudelaira či nějakého italského básníka z 13. století“ až k různým veršům ze starozákonního Jeremiáše či novozákonního Matouše). [Úloha je doprovzena poznámkou pod čarou odkazující na muzikologický text analyzující změny celé písně (Østrem 2020).]

JAZYK TEXTU

B.7 Všimněte si, která slova jsou spojena rýmem v desátém a dvanáctém (předposledním či posledním, vnímáme-li titulní verš „Tangled up in blue“ jako refrén) verši v každé sloce. Jaký dojem dělá tzv. vnitřní rým, který je zde použit? Které rýmem propojené dvojice slov vytváří pozoruhodné významové sepětí či napětí?

KONTEXT AUTOROVY TVORBY

B.8 Všimněte si závěrečných veršů písně („We always did feel the same / We just saw it from a different point of view“), v nichž se objevuje motiv osoby vnímající svět stejně jako lyrický mluvčí. Jak vaše vnímání příslušných veršů ovlivní fakt, že takový motiv se u Dylana objevuje častěji, napříč jeho tvorbou, např. „I ain't lookin' for you to feel like me“ (z písně „All I Really Want to Do“, 1964) či „I'll bring someone to life – someone for real / Someone who feels the way that I feel“ (z písně „My Own Version of You“, 2020)?

C. Simple Twist of Fate

Druhá píseň je doprovázena úlohami laděnými v podobném duchu jako k písni první: i zde je upozorněno na práci s mluvnickou osobou, se strukturou písně (zde naopak zpravidelně sledem místních pojmenování) a distancí (tentokrát vytvářenou zamlčením). Podobá se i úkol směřující k srovnání s jinými písněmi: v tomto případě by měla souvislost zviditelnit možný alibismus mluvčího písně, přesouvání odpovědnosti (za rozplynutí dřívějšího vztahu) mimo svou osobu.

SUBJEKTY TEXTU

B.9 Zapište si, která mluvnická osoba je v písni (resp. v jednotlivých slokách) použita. Jaký má takovéto používání mluvnické osoby efekt na posluchače?

HUDEBNÍ SLOŽKA

B.10 Všimněte si, mezi kterými slokami stojí v provedení Boba Dylana jedna sloka bez zpěvu. O čem by asi mohla být slova sloky, která by stála v tomto místě? Jakou roli má tato hypotetická vynechávka v textu? Pokud zvažujete vícero variant, zapište si, které textové pasáže podporují jednu či druhou.

MOTIVY

B.11 V každé sloce (krom poslední) se nachází motiv stavby či stavebního prvku. O která slova se jedná a jaký efekt tyto motivy (resp. jejich sled) mohou mít?

INTERTEXTUALITA

B.12 Poslechněte si píseň „One of Us Must Know (Sooner or Later)“ ze staršího alba *Blonde on Blonde* (1966) a srovnajte ji se „Simple Twist of Fate“ (příp. „Tangled Up In Blue“). V čem (ať už významově, nebo gramaticky) se písně podobají?

D. You're a Big Girl Now

Třetí píseň, kterou lze považovat za textově jednodušší a působící spíše na emoční rovině, mapují úlohy věnující se jednak významu časových rovin, jednak obraznosti. V rámci této druhé úlohy by si měl řešitel především všimnout využití motivu vody a motivu létání, a být tak upozorněn na nesourodou a významově nabitou finální metaforu vývrtky (která evokuje, naznačíme-li možné interpretační vývody, např. postupnost zavrtávání – či naopak zacyklení pocitů, očekávaného úlevného vytržení...).

ČASOPROSTOR

B.13 Vysvětlete, v jakém vzájemném časoprostorovém vztahu se nachází lyrický mluvčí a oslovovaná osoba a jak se to v průběhu písně posluchač dozvídá.

MOTIVY

B.14 Vypište si z textu pasáže, které jsou zjevně obrazné a posuďte, jaký charakter tato přirovnání a metafory mají. Která část se nejvýrazněji odchyluje od ostatních a o čem se v ní mluví?

E. Idiot Wind

Úlohy k stěžejní písni alba „Idiot Wind“, se odrážejí od motivů, jež lze vnímat jako (v kontextu celku *Blood on the Tracks*) poměrně vyčnívající svým symbolickým potenciálem a (s tím částečně spojenou) mozaikovitostí textu písně. Zaměřují se pak ale také na klíčový motiv antipatie (či vzteku) a jeho vývoje v rámci textu. Závěrečné úlohy pracují opět se srovnáním – tentokrát však nejen s tematicky příbuznými písněmi, ale i jinými verzemi samotné písně (jež v původních studiových nahrávkách má v hudební složce výrazně jinou náladu).

MOTIVY

B.15 Jakou roli v písni hrají základní tělesné potřeby?

B.16 V textu jsou několikrát zmíněny různé šelmy. Napište, čím může být opakování tohoto motivu podstatné pro vyznění básně.

SUBJEKTY TEXTU

B.17 Ke komu vyjadřuje lyrický mluvčí textu antipatie? Komu se v tomto směru věnuje nejvýrazněji a jakým postupem se k této osobě dostává?

KOMPOZICE

B.18 Popište, jak přesně se mění postoj lyrického subjektu na konci básně. Jak si tento posun vysvětlujete, co je asi jeho důvodem?

KONTEXT AUTOROVY TVORBY

B.19 Naleznete mezi písněmi Boba Dylana další, které by se daly označit jako „rozchodové“ (např. „Don't Think Twice It's All Right“ či „Positively 4th Street“) a srovnejte je s „Idiot Wind“. Jak se tím upřesňuje vaše porozumění celé situaci vyjádřené v této písni? [Úloha je doprovázena poznámkou pod čarou, jež jako marginálii reprodukuje biografický kontext uváděný Davidem Daltonem (2014, s. 306–307) o podtitulu písně „Simple Twist of Fate“ („4th Street Affair“).]

TEXTOVÉ VERZE

B.20 Vyhledejte jiná znění textu písně. Všimněte si, že v některých případech se na tomtéž místě textu v jednotlivých verzích vyskytují i opozita. Nakolik se v těchto variacích mění vyznění písně? [Úloha je doprovazena poznámkou pod čarou odkazující na zdroj s přehledem různých verzí písně (Østrem 2001).]

F. You're Gonna Make Me Lonesome When You Go

Jelikož se píseň „You're Gonna Make Me Lonesome When You Go“ při lineárním poslechu alba vymyká od ostatních svou (alespoň částečnou) hravostí, je i první z úkolů k ní spíše neobvyklý – a zároveň hledající spojitost s jednou z předchozích skladeb (na základě harmonické posloupnosti lze píseň brát jako zrcadlový odraz „Simple Twist of Fate“). V tomto duchu ostatně pokračují i hledáním spojitostí lyrických subjektů napříč písněmi (tím je poprvé vnesena otázka, zda písněmi v albu postupuje tentýž lyrický subjekt, k níž se posléze vrací jedna z úloh v závěru) – a s tímto tématem zase koresponduje dojem naivity lyrického subjektu, k němuž má navést úloha zaměřující pozornost na dvě přechodové sloky.

HUDEBNÍ SLOŽKA

B.21 Nalezněte, která z předchozích písní alba má podobné harmonické postupy (durová tónika + její tvrdě velký septakord; durová subdominanta + mollová subdominanta; dominanta s kvartou místo tercie). Vyvodte z tohoto spojení, v jakém vztahu mohou písně být.

SUBJEKTY TEXTU

B.22 Napište, co má společného oslovovaná osoba se subjekty z předchozích písní.

KOMPOZICE

B.23 Srovnajte navzájem dvě sloky, které se hudebně i počtem veršů odlišují od ostatních. Zaměřte se zvláště na jejich poslední verše („I could stay with you forever and never realize the time“, resp. „Yer gonna make me give myself a good talkin' to“). Jaké mají vyznění?

REFERENCE KE SKUTEČNÉMU SVĚTU

B.24 Najděte na mapě tři města zmíněná v poslední sloce, jejich vzájemnou polohu a vzdálenosti. Co je na jejich poloze příznačného?

G. Meet Me in the Morning

První z úloh k šesté písni směřuje interpreta k promýšlení práce s časem v básni, která je místy explicitní („Sejdeme se ráno“, „nejtemnější hodina je prý před svítáním“; Dylan 2005, s. 533), ve verších odkazovaných úlohou ale obrazné („cítím se jako ten kohout“ – „slunce, klesá jako loď“; tamtéž) a protichůdné. Druhá úloha pak otevírá otázku toho, že proponované setkání se má – soudě dle reálného světa – odehrát na nehezkém a nebezpečném místě.

MOTIVY

B.25 Všimněte si, co mají společného obrazná pojmenování ve třetí až šesté sloce. Co by mohlo toto sepětí vyjadřovat?

REFERENCE KE SKUTEČNÉMU SVĚTU

B.26 Najděte na on-line mapě, ve které části Chicaga je zmíněný roh ulic East 56th Street a South Wabash Avenue. Využijte možnosti podívat se na fotografie okolí. Jak na vás působí? Vyhledejte si, jaká míra kriminality (či násilných zločinů) je v této oblasti. Jaký vliv mají tyto dojmy a údaje (za předpokladu, že oblast měla před padesáti lety stejné vlastnosti) na vnímání básně?

H. Lily, Rosemary and the Jack of Hearts

„Lily, Rosemary and the Jack of Hearts“ je baladou se zřetelně jarmareční hudební složkou, na což upozorňuje první z úloh. Protože ale píseň lze vnímat jako komplexní alegorii, směřují další úkoly i k jednotlivým potenciálně symbolickým prvkům (vrtání do zdi a Srdcový kluk) a jejich vysvětlení (např. nepřijemné a neodbytné tušení, že do člověka či jeho vztahu proniká něco, co je schopno ho vyprázdnit, připravit o něco cenného; v druhém případě mystická, nevysvětlitelná osudovost, narušování hranice živého /osoba/ a neživého /karta/ – srov. romantické či novoromantické prózy /*Piková dáma*, *Golem*, popř. volněji spojená část „Fatalista“ z *Hrdiny naší doby*/).

HUDEBNÍ SLOŽKA & KONTEXT AUTOROVY TVORBY

B.27 Vysvětlete, v jakém vztahu je hudební složka písně k jejímu textu. Jaké napětí zde lze pozorovat? Jako pomůcku můžete píseň porovnat s podobně výpravnými baladami „Tin Angel“ či „Scarlet Town“ (obojí z alba *Tempest*, 2012). [Úloha je doprovázena poznámkou odkazující k dalším dějovým písním – „Ballad of Hollis Brown“, „The Lonesome Death of Hattie Carroll“, „Hurricane“ – a k námětu k sledování využití první a druhé mluvnické osoby v jejich textech.]

PŘEBÁSNĚNÍ

B.28 V převodu Roberta Křesťana (s kapelou Druhá tráva z alba *Dylanovky*, 2007) dochází v písni „Lily, Rosemary a Srdcovej kluk“ k několika významovým posunům. Píseň si poslechněte, přečtěte si text a srovnajte, jak na vás působí: a) zmínka o červotoči v první a desáté sloce (namísto neurčitého „drillin' in the wall“), b) stav soudce v předposlední sloce („sober, he hadn't had a drink“ × „jakž takž střízlivej“) a c) vynechání zmínky o Lilyině otci v poslední sloce („She was thinkin' 'bout her father, who she very rarely saw“). Co jste si díky tomuto srovnání o písni uvědomili? [Úloha je doplněna poznámkou s odkazem na oficiální webové stránky kapely s textem písně.]

<p>MOTIVY</p> <p>B.29 Celou písní prochází motiv zdi a jejího vrtání. Jaké má podoby a do čeho vyústí? Zvažte, zda s ním souvisí i cedule zmíněná v poslední sloce. Napište, jakou funkci může v písni motiv zdi mít.</p> <p>B.30 Píseň zjevně využívá motiviku westernů. Napište, které hodnoty či etická pravidla si spojujete s tímto prostředím (či naopak, o kterých ideálech či morálních zásadách známých např. z dnešní doby předpokládáte, že budou ve westernovém prostředí absentovat). Nakolik píseň zapadá do takto uchopeného rámce? V čem ho překračuje?</p>
<p>INTERTEXTUALITA</p> <p>B.31 Vzpomeňte si nebo vyhledejte, jaká mohou být (v literatuře i např. rituální praxi) různá spojení či ztotožnění lidí a hracích karet. Co vytváří tajemnost tohoto propojení? Jak přesně ho využívá píseň „Lily, Rosemary and the Jack of Hearts“? Jak do vašich úvah zapadá to, co si o postavě myslí Big Jim v šesté sloce („I know I've seen that face before, [...] Maybe down in Mexico or a picture up on somebody's shelf“)?</p>
<p>POSTAVY</p> <p>B.32 Vysvětlete, jak jednotlivé postavy dopadnou, a posuďte jejich osudy z hlediska zřejmosti a tragičnosti.</p>

I. If You See Her, Say Hello

První úloha k další písni využívá toho, že text v knižním vydání neodpovídá poslechu, a vyzývá k zvažování rozdílů – některé z odlišných pasáží lze patrně posoudit jako změny kosmetické, ale např. ve verši „musím najít někoho, kdo zaujme její místo. Nejsem rád sám“ (Dylan 2004, s. 539), jež v písni zní „Pořád ve mně žije. Nikdy jsme nebyli odloučení“ [překlad O. V.], nastává změna významově výrazná (podobně vždy v posledním verši posledních dvou slok). Druhá úloha se zaměřuje na specifickou roli mediátora oslovovaného lyrickým subjektem.

<p>TEXTOVÉ VERZE</p> <p>B.33 Jistě jste zaznamenali, že v knižním vydání (stejně jako např. na oficiálních webových stránkách) se text písně liší od toho, který je zpíván v záznamu alba. Srovnajte tyto dvě textové verze. Vysvětlete, zda se verze liší ve vyznění, nebo jen v prostředcích, kterými ho vyjadřují.</p>
<p>SUBJEKTY TEXTU & KONTEXT AUTOROVY TVORBY</p> <p>B.34 Vedle mluvčího a vzdálené osoby se v písni objevuje ještě třetí, oslovovaný subjekt. Jakou má v rámci písně roli? Srovnajte ji s dalšími Dylanovými písněmi v podobném duchu (např. „Girl from the North Country“ ze starších alb <i>The Freewheelin' Bob Dylan</i> a <i>Nashville Skyline</i>, 1963 resp. 1969).</p>

J. Shelter From the Storm

První a třetí úloha k písni se věnuje vztahu lyrického subjektu k časovému zasazení zachycených situací, z něhož vychází i jeho (a recipientův) možný pocit (ne)realistického či snového charakteru ústřední ženské postavy či vztahu mluvčího k ní. Důležitou složkou jsou také Kristovské motivy v textu, které potenciálně vrací pozornost i k písni „Idiot Wind“.

SUBJEKTY TEXTU

B.35 Jak chápete úvodní slova básně „'Twas in another lifetime“ („Bylo to v jiném životě“)?

INTERTEXTUALITA

B.36 Nalezněte v textu Kristovské motivy. Jaký zde mají význam? Které další motivy lze v této písni považovat za související s křesťanstvím? V kterých dalších písních alba jste tyto motivy zaznamenali – a jaký v nich nesly podle vás význam?

INTRATEXTOVÉ VZTAHY

B.37 V které z předchozích písní se objevuje vyjádření podobného významu jako ve verši „If I could only turn back the clock to when God and her were born“? Jsou mezi těmito písněmi další spojitosti?

K. Buckets of Rain

Jako dominantní téma textově úsporné písni „Buckets of Rain“ vnímám pomíjivost a snahu mizející zachytit – právě na toto vyznění směřují úlohy k červeným dětským hračkám a k vědrům (úloha má navést i na další aspekty významu – zachytávání, skladování – než je patrně primární implikace velkého množství).

MOTIVY

B.38 Předměty zmíněné v předposlední sloce („little red wagon“, „little red bike“ stejně jako později „opička“) mohou odkazovat na dětské hračky. Jak si tuto skutečnost (či tyto verše) vysvětlujete? Jakou roli pro vás případně hraje jejich shodná barva?

B.39 Usouvztažněte další rekvizity písni (např. déšť, slzy, dub, dým, pohyb rtů, nenucený pohled) s ohledem na míru jejich stálosti či pomíjivosti. Jak do těchto souvislostí zapadají ona titulní „vědra“? Jakou roli hrají?

L. Úlohy po čtení a poslechu a úlohy shrnující

Závěrečné úkoly jsou určeny především k tomu, aby dosavadní přemýšlení zcelily a uzavřely, a to z hledisek již se objevujících a opakujících v úlohách k písním (lyrický subjekt a mezilidské vztahy, časoprostor, souvztažnost s jinými Dylanovými písněmi, hudební složka), tak prozatím v mapě méně akcentovaných (lyričnost a epičnost, kompozice alba, název a motiv krve, potenciální souvislosti s autorovou biografií, metainterpretační úkoly).

KONTEXT AUTOROVY TVORBY

- C.1 Pokud znáte starší alba Boba Dylana, než je *Blood on the Tracks*, pojmenujte, v čem je toto album jiné. Udává se, že Dylan s několika předchozími alby u kritiků neuspěl, s tímto naopak ano. Čím to může být? Budou v tom i texty písní hrát roli?
- C.2 Mezi texty knižního vydání jsou i písně ze stejné doby, jež se do alba nedostaly, „Up to Me“ a „Call Letter Blues“ (najít je lze i v kompletu *More Blood, More Tracks*, vizte úkol C.21). Poslechněte si je a přečtěte. V jakém ohledu do alba zapadají a jakém naopak ne? Oslovuje vás některá z nich více než písně, které se na album dostaly? Jestliže ano, čím?

LITERÁRNÍ DRUHY A ŽÁNRY

- C.3 Seřadte písně v albu od té, která je podle vás nejvýrazněji lyrická, k té, která se nejvíce blíží epice. Jsou některé z nich čistě lyrické nebo čistě epické? Jak velké rozdíly mezi písněmi v tomto ohledu jsou?

ČAS V BÁSNÍCH

- C.4 V návaznosti na předchozí úkol se zamyslete nad časem a jeho vnímáním v albu. Pomocí vám může být i gramatický čas v textech: Jonathan Culler vysvětluje, že „relativně vzácný výskyt lyriky v minulém čase“ není těžko vysvětlitelný fakt (kvůli narativní povaze minulého času), že však existují však jednak básně zachycující sice „dění v minulosti“, ale s „přítomnou relevancí“, či básně, které setrváním v minulosti „nabývají alegorický ráz“ (Culler 2020, s. 338–341). Pokud nalézáte na albu písně zároveň (alespoň v jisté míře) lyrické a zároveň v minulém gramatickém čase, jak tato gramatická stránka ovlivňuje vyznění textů?
- C.5 Podle Dylanových vlastních slov v textech tohoto alba dokonce „chybí smysl pro čas“ (k čemuž údajně dospěl pod vlivem malíře a výtvarného učitele Normana Raebena). Nakolik tento rys skutečně pozorujete? Vysvětlete, zda má vnitřní uspořádání některých básní (např. „Tangled Up In Blue“) nějakou zákonitost, nebo je skutečně náhodná.

INTRATEXTOVÉ VZTAHY

- C.6 Projděte si se znalostí celého alba motivy v písni „Idiot Wind“. S kterými všemi písněmi vykazuje podobnost, v čem je naopak jedinečná – a jak tyto vztahy doplňují vaše porozumění této písni?
- C.7 V textech písních se místy objeví tvrzení, které je samo o sobě banální (např. „When somethin's not right it's wrong“ v písni „You're Gonna Make Me Lonesome When You Go“). Najděte další taková vyjádření a všimněte si, v jakém stojí kontextu. Jakou mají v textech funkci?

SUBJEKTY TEXTU

- C.8 Nakolik je v písních alba *Blood on the Tracks* lyrický subjekt neměnný? Lze mluvit o jednom pro celé album, nebo ho dokážete v jednotlivých písních odlišit?
- C.9 Je zřejmé, že lyrický subjekt těchto písní se do velké míry zabývá svou minulostí. Najděte naopak i vyjádření jeho odhodlání do budoucna a popište ho.

SPOLEČENSKÉ SOUVISLOSTI

C.10 Každá z písní se svým způsobem dotýká vztahu mezi dvěma lidmi, patrně vztahu partnerského, zde konkrétně mezi mužem a ženou. Výstižně (nejlépe jedním či dvěma slovy) a stručně u každé písně z alba pojmenujte, čím je tento vztah specifický, odlišný od ostatních.

KOMPOZICE

C.11 V návaznosti na předchozí úkol zkuste pojmenovat, jak se vztah dvou osob z písní vyvíjí v průběhu alba. Využít můžete opět vytvoření grafu, do kterého zanesete vývoj různých aspektů těchto fází vztahu. Připojit rovněž můžete poznámku, zda se o protějšku v písni referuje v druhé, či třetí mluvnické osobě.

C.12 Narušte úmyslně kompozici díla tím, že písně budete poslouchat v jiném pořadí (např. od nejkratší po nejdelší). Co se tímto odlišným uspořádáním ztratilo z efektu díla? Vypište si, co zajímavého jste si díky narušení o kompozici alba uvědomili (např. to může být silná návaznost mezi některými písněmi, souhrnná charakteristiku kratších či delších písní...).

C.13 Dvě úvodní písně alba jsou bezpochyby zároveň těmi neznámějšími a nejvýraznějšími (vysvítá to mj. i z mnohonásobně vyšších počtu Dylanových koncertních provedení těchto písní oproti všem ostatním). Jaký efekt má podle vás tento kompoziční fakt na vyznění celého alba? [Úloha je doprovázena pozn. pod čarou odkazující na on-line zdroj informací o četnosti koncertních provedení.]

NÁZEV DÍLA

C.14 Zaměřte se na název alba, resp. nejprve na jeho první část. Jakou roli v samotných písních hraje „krev“? Proč se asi do názvu alba dostala?

C.15 Petr A. Bílek píše v článku „Přijde velký liják“: „Překladatelka zjevně volí to, co jí přijde bližší. Někde to ale má nechtěné důsledky: název desky *Blood on the Tracks* (1975) lze přeložit jako *Krev na kolejích*, ale také *Krev ve stopách*. Když Zbavitelová zvolila *Krev na kolejích*, asi trochu oslabila sebetrýznivý tón tohoto alba, hlavně ale dílo konotačně zakotvila u mola, které už je v českém kontextu obsazené Rosou na kolejích.“ (Bílek 2019) Přimlouvali byste se po četbě díla za první, či druhou variantu? Proč? Jakou roli hraje ve vašem rozhodnutí také to, v kterém z významů se dané slovo objevuje v písních alba? [Úloha je doprovázena poznámkou pod čarou, která upozorňuje na víceznačnost slova „stopa“ v souvislosti s hudební produkcí a s využitím této polysémie v názvu souboru desek *More Blood, More Tracks*.]

REFERENCE KE SKUTEČNÉMU SVĚTU

C.16 Shrňte, jakou roli hrají v básních reference k místům ve skutečném světě (směřovaly k nim úkoly B.24 a B.26, ale v písních je takových odkazů více). Považujete za podstatné, kde přesně (ve skutečném světě) tato místa leží, nebo mají ve vašem čtení spíše symbolickou platnost?

ROLE ČTENÁŘE

C.17 Pro mnohé lyrické básně je podle Jonathana Cullera příznačné, že jsou určeny k opětovnému čtení a „vyslovení“ čtenářem. „U mnoha uvedených básní se zdá být podstatné, aby čtenář nebyl pouhým posluchačem nebo publikem, ale také performerem příslušných veršů; aby přinejmenším dočasně zaujal pozici mluvčího a slyšitelně nebo neslyšně obdařil jazyk básně, jenž může rozšířit potenciál jeho vyjadřování, hlasovým zněním.“ (Culler 2020, s. 55, 57–58). Nakolik tento rys platí i pro básně alba *Blood on the Tracks*? Pokuste se vžít do role toho, kdo tyto básně pronáší, zahrajte si je, zazpívejte (nebo alespoň zarecitujte). Jak se změnil váš pohled na texty a jejich vyznění?

INTERTEXTUALITA

C.18 Bob Dylan ve své autobiografii *Kroniky* (první – a zatím jediný – díl vyšel v angličtině roku 2004) píše (patrně o *Blood on the Tracks*), že „nahrál desku podle Čechovových povídek“ (Dylan 2018, s. 119). Které povídky Antona Pavloviče Čechova znáte? V čem se jejich náměty či nálady podobají písním z *Blood on the Tracks*?

KONTEXT AUTOROVY TVORBY & REFERENCE KE SKUTEČNÉMU SVĚTU

C.19 Necelý rok po nahrání *Blood on the Tracks* (v roce, kdy toto album vychází) natáčí Dylan píseň „Isis“, kterou na koncertě později uvádí jako „song about marriage“. Pokuste se o symbolické vysvětlení této písně a dohleďte si informace o partnerském životě Boba Dylana (se Sarou Lowndsovou) v této době – o délce jejich vztahu, jejich rozcházení, scházení a rozvodu. Lze sledovat (byť nepřímou) souvislost všech těchto písní se situací autora v době jejich vzniku? Jaká úskalí má toto tázání a jaké přínosy naopak může poskytnout? Jak k tomuto čtení promlouvá mladší píseň „Changing of the Guards“ (úvodní skladba alba *Street-Legal*, 1978)? [Úloha je doprovozena třemi pozn. pod čarou, jedna odkazuje na zmíněnou verzi písně „Isis“, druhá dodává motivaci k biografickému přemýšlení tezemi Davida Daltona (2014, s. 303–304), třetí vyzývá k srovnání s poznámkami k úloze B.18.]

SROVNÁNÍ S CIZÍ INTERPRETACÍ

C.20 Poslechněte si několik písní v podání jiných umělců. Specifické coververze písní z *Blood on the Tracks* naleznete např. u Joan Baezové („Simple Twist of Fate“ či „Lily, Rosemary and the Jack of Hearts“), Emmy Swiftové (opět „Simple Twist of Fate“ a „You're a Big Girl Now“), Jacka Whitea či Freddieho Kinga („Meet Me at the Morning“), Miley Cyrusové („You're Gonna Make Me Lonesome When You Go“) nebo Joan Osborneové („Tangled Up In Blue“, „You're Gonna Make Me Lonesome When You Go“, „Buckets of Rain“), najdete jich však jistě více. Jak se v jejich podání mění vyznění písní? Vypište si ta podání, která vám vzhledem k textu připadají zcela adekvátní (nebo dokonce více odpovídající než originální znění).

HUDEBNÍ SLOŽKA

C.21 Využijte možnosti slyšet starší, původní verze písní v šestidiskovém albu *More Blood, More Tracks* (vyšlo jako čtrnáctý díl tzv. *The Bootleg Series* v roce 2018). Je u některé z písní autorovo odlišné podání schopné posunout výrazně vaše vnímání písně? Doporučuji např. první verze písně „Idiot Wind“ či „Take 3A“ písně „Simple Twist of Fate“ (obojí na druhém disku). [Úloha je doprovázena pozn. pod čarou dodávající kontext vzniku písní a jejich verzí dle Davida Daltona (2014, s. 305).]

C.22 V návaznosti na předchozí úkol sestavte ze starších verzí písní „stínové album“. Pozorujte, jak vám jeho nálada dokresluje porozumění *Blood on the Tracks*. [Úloha je doprovázena dvěma pozn. pod čarou, v jedné je vypsán příklad sestavení „stínového alba“, v druhé je charakterizován způsob Dylanova nahrávání písní dle Jakuba Guziura (2014, s. 16).]

KONTEXT AUTOROVY TVORBY

C.23 Podívejte se na videoklip k remixu Dylanovy písně „Most Likely You Go Your Way (And I'll Go Mine)“ od Marka Ronsona. Obsahuje zjevné reference k Dylanově tvorbě, životu i vizuální prezentaci obojího – a prochází tak proměnami dlouhého časového úseku Dylanovy kariéry. Do jaké části klipu by zapadalo album *Blood on the Tracks*? Jak videoklip toto období (např. použitými barvami a výjevy) interpretuje? [Úloha je doplněna pozn. pod čarou odkazující na zmiňovaný videoklip.]

OPAKOVANÁ ČETBA

D.1 Projděte po zodpovězení úkolů opět všechny písně alba a vypište si, jak se upřesnilo vaše porozumění jejich textům a jak se změnilo vaše pocity s nimi spojené.

D.2 Navraťte se ke svým poznámkám k úkolům v této interpretační mapě. Označte si ty z nich, k nimž byste nyní přistupovali jinak.

HLEDÁNÍ DALŠÍCH MOŽNOSTÍ INTERPRETACE

D.3 Důkladně se zamyslete, zda vás napadají další, do této interpretační mapy nezahrnuté úkoly či otázky, nejasná místa či problematické body, na které by se bylo možné při zkoumání alba zaměřit. Pokud ano, vypište si je a některé z nich zodpovězte.

VLASTNÍ ČTENÁŘSKÝ PROŽITEK

D.4 Vypište si z textů alba několik veršů či slovních spojení, které vás zasahují nejvíce – např. takové, které byste si chtěli připomenout za několik let. Je na vás, zda k nim připojíte vysvětlení, čím na vás působí silně, nebo je necháte bez komentáře.

ZÁVĚREČNÁ FORMULACE

D.5 Jako poslední činnost nad touto mapou formulujte (v libovolném rozsahu od jednoho slova po dlouhou esej), co pro vás album *Blood on the Tracks* znamená či co se takovým tvůrčím gestem podle vás vyjadřuje.

3 Interpretace na středních školách

3.1 Role interpretace v rámci kurikula

V konvencích pojetí prezentovaného v předchozích odstavcích je třeba interpretování figurující v literární výuce chápat jako její obsah, nikoliv jednu z metod, cíl či dokonce styl výuky (jak o ní někteří literární didaktici uvažují).¹¹² Navzdory zaměření této práce však nemá být nijak sugerováno, že by interpretace měla být obsahem dominantním či že má v rámci literární výuky výlučné postavení.¹¹³ Ani historicky se ostatně interpretace neukazuje jako nezbytná součást literární výuky: recepční dovednosti se často vyučovaly jen skrze poznání poetiky a struktury děl, rétoriku a recitaci či překladatelské dovednosti (srov. Gregory–Chambers 2006, s. 10–11, 64).¹¹⁴ A i dnes se zdá přetrvávat napětí mezi pedagogickou realitou a více než čtvrt století trvajících diskusemi, do níž se (zvláště v rámci periodik jako *Český jazyk a literatura*, *Host do školy*, *A2* či *Česká škola* [on-line]; v menší míře pak pomocí praktických ukázek interpretací pro střední školy či takto orientovaných monografií) zapojilo několik generací pedagogů a literárních vědců či odborných uskupení (např. Asociace středoškolských češtinářů či Společnost učitelů českého jazyka a literatury).¹¹⁵ Tyto diskuse zpravidla význam interpretace ve středoškolském kontextu nezpochybňují, jejich předmětem se stávají spíše způsoby interpretace. Škála postojů k podobě interpretace ve škole je totiž široká a rozmanitá. Někteří pedagogové či didaktici vyjadřují skepsi vůbec k možnosti středoškolské interpretování naučit či ji vnímají jako demotivační a odvádějící od autentického prožitku,¹¹⁶ jiní sice věří v její zásadní roli v porozumění nejen textům, ale

¹¹² Jitka Zítková (2014a, s. 1–2) si všímá, že u některých autorů se mísí pojetí interpretace jako obsahu a metody, zatímco jiní podle interpretace nazývají jeden ze stylů výuky literatury (srov. dále).

¹¹³ Srov. třetí z „pověř a nedorozumění“ kolem interpretace ve středoškolské výuce, které zmiňuje Vladimír Nezkusil (2004, s. 60–61; ostatními nedorozuměními je u něj to, že se do interpretace musí aktivně zapojit žáci a že interpretace nutně narušuje zážitek z četby): „Tím [zmínkami poezie, v níž je smysl vyjádřen explicitně – a naopak takové, v níž se soudržného a celkového smyslu dobrat nelze] chceme naznačit [...], že ne každý text interpretaci vyžaduje a ne každý je pro interpretaci vhodný.“

¹¹⁴ „V dřívějších staletích čtenáři od básní očekávali poučení a potěšení; interpretace, jaké se dnes považují za důkaz seriózního zaobírání se textem, se po studentech nevyžadovaly. Mohlo se po nich chtít, aby báseň rozčlenili, napodobili, přeložili, naučili se ji nazpaměť, ocenili ji nebo v ní rozeznali různé aluze a rétorické či prozodické strategie – avšak interpretace v moderním smyslu slova se stala součástí setkávání s literaturou až ve 20. století, aniž by se dalo tvrdit, že dřívější autoři a čtenáři o něco podstatného přicházeli: obeznámili se totiž s tradicí a osvojili si značné rozlišovací a odborné schopnosti, aniž by si přitom vstípili názor, že cílem setkání s poezií je vytváření interpretací.“ (Culler 2020, s. 21)

¹¹⁵ Srov. např. prohlášení dostupná z <<https://www.ascestinaru.cz/navrh-asc-na-podobu-maturitni-zkousky-z-cjl-2018/>> a <<https://www.spolocjl.cz/tiskova-zprava-cestina-pro-21-stoleti-prohlaseni-spolecnosti-ucitelu-cjl/>>.

¹¹⁶ Např. s odkazem na Cullera (2020, s. 21) či Sontagovou (1994).

i sobě a druhým lidem, ale jejím výsledkem chápou pouze etické pochopení literárního díla.¹¹⁷ A i mezi těmi, kteří neopomíjejí estetický rozměr literatury, se liší ti, kteří mají jasnou představu, jak by mělo užití interpretace ve výuce vypadat (ať už např. v duchu recepční teorie, ve výrazně strukturalistickém pojetí či za použití kreativní dekonstrukce textu),¹¹⁸ od těch, kteří prosazují metodologicky co nejinkluzivnější pojetí.¹¹⁹

Navzdory této pokračující odborné diskusi – a přestože interpretaci opakovaně zmiňují mezi očekávanými výstupy literární výuky i jejím učivem i *Rámcové vzdělávací programy* pro gymnázia (*RVP G 2007*, s. 15–16 či shodně *RVP G 2021*, s. 14–15) i mezi výstupy estetického vzdělávání *Rámcových vzdělávacích programů* lyceí, konzervatoří či odborného vzdělání (např. *RVP Lyceum 2020*, s. 44–46; *RVP Konzervatoř 2020*, s. 30–31 či *RVP Odborné školy 2020*, s. 43–44) – je výuka interpretace nadále zcela minimálně reflektována v dostupných didaktických materiálech (např. ukázkovými pracovními listy k ústní zkoušce profilové části maturity z českého jazyka a literatury¹²⁰ či v současnosti vydávanými příručkami¹²¹) a podle dotazníkového šetření (tedy žákovské reflexe hodin literatury) Věry Radvákové (2015) ani v gymnaziální praxi.¹²² A stejně tak dovednost interpretace není nijak patrná v maturitním *Katalogu požadavků* (2017/2018),¹²³ a tedy ani v didaktických testech ve společné části maturitní zkoušky,¹²⁴ Pozorování, že interpretační výuka (tak, jak ji vedle dalších tří modelů vymezuje

¹¹⁷ V tomto duchu se např. nesly některé z příspěvků konference Společnosti učitelů českého jazyka a literatury s výmluvným názvem *Literatura jako učebnice etiky* (28. 1. 2022, videozáznam příspěvků dostupný z <<https://www.spolocjl.cz/prispevky-a-videozaznam-konference/>> [cit. 6. 7. 2022]).

¹¹⁸ Tak lze – v daném pořadí – chápat s jistou mírou abstrakce přístup Ladislavy Lederbuchové (např. 1997), Vladimíra Nezkusila (2004) či Ondřeje Hníka (2014).

¹¹⁹ V tomto duchu navazují na práci např. Richarda Beache a kol. (2011, s. 151–162), Jitky Zítkové (2014) i vlastní předchozí analýzy (Vojtíšek 2019).

¹²⁰ Dostupné z <<https://maturita.ceremat.cz/menu/maturitni-zkouska/zkousky-spolecne-casti/cesky-jazyk-literatura/cjl-pracovni-listy>>.

¹²¹ Např. řady z nakladatelství Fraus (*Literatura v souvislostech 1–4*; 2010–2014), Didaktis (*Nová literatura 1–3 pro střední školy*; 2018–2020), Taktik (*Nová literatura 1–4*; 2018–2020) či Fragment (*Nová čítanka k Literatuře v kostce*, 2019), srov. oddíl 3.3, v němž tento fakt vystupuje na povrch v rámci sondy zkoumající komplexitu interpretace v učebních úlohách.

¹²² Např. na otázku „Která z možností se nejvíce hodí na vaši třídu, když čtete ukázkou z umělecké literatury?“ byla odpověď „čteme nahlas, přitom musíme s textem pracovat (podtrhávat), po přečtení ukázkou podrobně rozebíráme“ (z nabídky jediná, kterou lze považovat za uspokojivou představu práce s textem) byla volena jen v 16 % případů (Radváková 2015, s. 96).

¹²³ O vlivu tohoto dokumentu na školní praxi (či dokonce o formování výuky katalogem) hovoří např. Stanislav Štěpáník (2018) či Ondřej Hník (2021).

¹²⁴ Dostupné z <<https://maturita.ceremat.cz/menu/testy-a-zadani-z-predchozich-obdobi/cesky-jazyk-a-literatura/testy-a-zadani-cesky-jazyk>>.

Božena Chrzastowská; 1978, s. 223) „je spíše výjimkou“, potvrzuje ve vysokoškolských skriptech i Jaroslav Vala (2014, s. 10).¹²⁵

Poukázání na tuto nerovnováhu by nemělo být přitom vnímáno jako snaha o dosažení opačného pólu: míra užitečnosti zapojení interpretace do výuky zjevně záleží na charakteru školy, výukové situace, a především konkrétní žakovské skupiny.¹²⁶ interpretace může sloužit jako důležitá motivace k čtení a promýšlení literatury, ale stejně tak může být i výrazně demotivační. Tento rys zvláště vyvstává při školní četbě lyriky:¹²⁷ Jonathan Culler např. tvrdí, že „předpoklad, že básně tu jsou k tomu, abychom je interpretovali, šel ruku v ruce s poklesem zájmu o lyriku“ a vyžaduje proto, aby „ostatní způsoby, jak se s básněmi setkávat, nebyly podřízeny interpretaci“ (Culler 2020, s. 21). V případě lyrické poezie nadto školní prostředí pro žáky často spojené s racionalitou (srov. Vala 2015, s. 65), ale i neklidem či vyšším pracovním tempem z principu obtížně nalézají cesty k zprostředkování,¹²⁸ a může být proto hypoteticky žádoucí interpretaci ve prospěch jiných způsobů recepce a zacházení s textem upozadit. Těmto postojům oponuje Jaroslav Vala prostřednictvím několika studií, které jako důsledek výuky

¹²⁵ Na okraj je však potřeba na tomto místě zdůraznit, že pod školní interpretací či interpretací ve výuce si zjevně autoři představují i výrazně odlišné realizace: např. Josef Hrbáček (2005, s. 1) tak jednoduše označuje interpretaci s nižším stupněm odbornosti; Ondřej Hník (2015) zase interpretačně založenou výuku (když zmiňuje její současnou potřebu) ztotožňuje s „inovativně“ či „čtenářsky pojatou“ výukou (tamtéž, s. 62) – nebo dokonce se „zážitkovou“, „expresivní“ a „komunikační“ (tamtéž, s. 63). Takové sdružení pojmů se ale nezdá příliš výhodné – „inovativní“ je pojem buď výrazně dočasný (ve smyslu „inovativní oproti současnému běžnému stavu“), nebo ideologický (ve smyslu „věčné inovace“ či „kultu inovace“; srov. Liessmann 2015, s. 89–97, a týž 2012, s. 106–115); „čtenářsky“ si lze výuku představit i bez interpretace, např. založené na momentu nereflektované tvorby vycházející ze čtenářství (srov. Pánková 2021, s. 336–343) nebo právě bezprostředního čtenářského prožitku. Tím se tento pojem může alespoň zčásti překrývat se zmíněnou „expresivitou“ či „zážitkovostí“ výuky, takové výrazy však zase implikují nikoliv samozřejmý posun od literární výuky k literární výchově (o tomto posunu ostatně Hník sám opakovaně hovoří jako o žádoucím; Hník 2014, s. 21–22).

¹²⁶ Od toho by se, podle mého názoru, také měl primárně odvíjet prostor, který interpretace ve výuce zaujímá vedle dalších potenciálních složek (čtenářská gramotnost, literární historie, analýza textu, tvůrčí psaní...).

¹²⁷ Psycholog Bruno Bettelheim ale na tentýž možný negativní efekt upozorňuje i u žánru pohádek: interpretování je podle něj u dětí nesmírně důležitým procesem (např. zdůrazňuje, že na něj dětská čtenářská potřebují dostatek času), ale pouze v nevyslovené podobě – jejím vyslovením (i ve formě knižních ilustrací) může být zruinována (např. kvůli pocitu studu v případě, že interpretace vyznívá negativně vůči dospělým vč. rodičům; Bettelheim 2017, s. 78–79).

¹²⁸ Vedle toho je však potřeba zdůraznit, že výzkumy dokazují existenci různých překvapivých preferencí prostředí a sociálního zapojení při čtení beletrie (srov. Kuzmičová a kol. 2018).

interpretačních postupů zaznamenaly naopak nárůst zájmu žáků-čtenářů o lyriku a potěšení z ní (tamtéž, s. 60–62).¹²⁹

Na druhou stranu nijak nezastírám přesvědčení, že interpretace nese pro kognitivní i afektivní cíle středoškolské výuky nezanedbatelný potenciál, který lze jednak shrnout do tvrzení, že „rozumět něčemu znamená rozumět sobě“ (Pokorný 2005, s. 201, též 363 a 367), jednak odkázat i na její schopnost prohlubovat empatii vůči jiným lidem a jejich přemýšlení a prožívání (Wolfová 2020, s. 55–57), cvičit žáky v podezřívavosti vůči textům a v jejich kritickém čtení, inspirovat žáky k vlastní tvorbě, zvyšovat chuť číst (a tím zpětně získávat bohatší zkušenosti s interpretací) či otevírat prostor k budování vlastní identity a k prevenci uniformity.¹³⁰

Přínosy přítomnosti literární interpretace ve výuce ale pojmenovávají mnozí autoři – myšlenky některých z nich shrnu v následujících odstavcích. O potenciálu interpretační výuky na nejobecnější rovině – osobnostního i studijního vývoje – hovoří např. Konrad Liessmann (citující Petera Bieriho), jenž vzdělání vztahuje k dovednosti „číst knihy tak, že [člověka] promění“. Žák se podle něj interpretačním čtením učí, „že tutéž věc může pociťovat jinak, než je zvyklý“, že lze prožívání pojmenovávat nuancovaněji – „a to mu opět umožňuje diferencovaněji pociťovat“ (Liessmann 2018, s. 16).¹³¹ Jaroslav Novotný zase připomíná, že „schopnost samostatného přemýšlivého čtení za zvládnutí základních zásad interpretování textu je předpokladem studia i bádání, a to nejen v oblasti humanitních, historických či literárních věd a filosofie“ (Novotný 2021, s. 14).¹³² A Jean Grondin dokonce ve výkladu

¹²⁹ „Vysvětlení, proč experimentální skupina vykazovala výrazně vyšší míru potěšení, může být takové, že žáci si více interpretaci užívali, protože se díky předchozí teoretické přípravě cítili sebevědoměji. Obecně platí, že poezie a jejího výkladu se žáci bojí, považují ji za něco mystického. Autoři uvádějí, že bez správného osvojení strategií a výkladu různých symbolů se žáci nebudou cítit dostatečně sebevědomí v interpretaci, takže ztratí i potěšení z poezie.“ (Vala 2015, s. 61)

¹³⁰ Na okraj už jen dodejme, že interpretování je obsahem, který umožňuje osvojování některých klíčových kompetencí stanovených v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (2013, s. 8–11; především kompetence k řešení problémů, ale i kompetence komunikativní a částečně i sociální a personální) a že jej lze – i vzhledem ke své nepopiratelné intelektuální náročnosti – vnímat rovněž jako prostředek obrany proti marginalizaci významu výuky literatury na střední škole (např. tím, že by byla zařazena mezi estetické výchovy), srov. pozn. č. 125.

¹³¹ Přímochařeji v podobném smyslu pojímá roli interpretace ve výuce Wolfgang Hässner (1982, s. 332–333), který v zájmu posunu od interpretace zatížené přílišným literárněhistorickým akcentem prezentuje interpretaci v hodinách literatury „ako pedagogicky riadenú komunikáciu o životných problémoch žiakov, ktorá bola vyvolaná literárnym dielom, zároveň je to aj komunikácia o literatúre, o samotnom konkrétnom texte“ a rovněž jako model „demokratickej konfrontácie, styku medzi ľuďmi, akési ‚cvičenie‘ vo vytváraní si zástojov a hodnôt, je to ‚tréning‘ individuálneho príjmu v kolektívnej komunikačnej situácii“.

¹³² V této tezi se snad vzdáleně ozývá i Diltheyova představa o hermeneutice jako obecné metodologii duchovních věd (srov. Grondin 1997, s. 118).

romantické hermeneutiky předkládá tvrzení, že na schopnosti interpretace závisí životní pravdivost („[p]ravdy je člověk účasten jen tehdy, když smýšlí hermeneuticky, tzn. když je připraven prolomit snadný dogmatismus čistě gramatické roviny a vstoupit do duše slova“; Grondin 1997, s. 100 [zvýraznil O. V.]).

Na rovině konkrétnějších (a s literární výukou pevněji spjatých) přínosů upozorňuje Janusz Sławiński (1991, s. 539), že interpretace je se svým zaměřením na celek díla oblastí nejpřirozenějšího styku „akademick[é] literární věd[y] [...] s běžným myšlením i mluvením o jevech literární tvorby“ (ve srovnání s pozorností literární vědy na segmenty či vrstvy díla, nebo naopak na vyšší celky – žánry, směry, autorské dílo).¹³³ A hmatatelnou funkci pojmenovává v již uvedeném citátu i Anton Popovič (1981b, s. 46): „Interpretácia je [ve výuce literatury] obrazom prototextu, recepčným návodom a zároveň aj literárnou reklamou.“ V závěru své studie tuto tezi ještě rozvádí:

Interpretácia realizuje funkcie literárneho vzdelávania. Môže nediferencovanému čitateľovi poslužiť ako náhrada za neprístupný originál (prirodzene, že ho nenahrádza výlučne), poskytuje inštrukcie pre adekvátny príjem umeleckého diela. A napokon, interpretácia je popularizáciou diela autora (v kladnom alebo zápornom zmysle).

(Popovič 1981b, s. 49)

A podobně plodně v 80. letech vyjadřuje roli interpretace ve výuce i Viliam Obert (1986, s. 19): „Interpretácia literárneho textu zaujíma teda v procese vyučovania literatúry osobité postavenie, je najefektívnejším spôsobom vyučovania, čo však neznamená, že je jedinou cestou poznávania a skúmania literárneho diela.“

Navzdory všem těmto nesporným možným přínosům literární interpretace, navrhuji nepřestat vnímat její roli ve výuce – jakkoli banálně to zní – především jako nástroj poznání literatury užívaný vyučujícím i žáky:¹³⁴ jako takový se sice stává rovněž obsahem (aby žáci mohli rozumět jeho fungování, potenciálům a limitům použití atp.), ale protože v centru pozornosti literární interpretace je nevyhnutelně literární text, bylo by i jejím pokroucením, kdyby cílem interpretačně pojaté výuky byla pouze interpretace samotná, nikoliv četba děl. Jak bylo naznačeno již v minulém oddílu, ve chvíli, kdy se interpretace stává jakožto nástroj i obsahem, lze akcentovat, že je to nástroj univerzálnější, resp. abstrahovatelný i na jiné oblasti poznávání (srov. již citovaný Eco 1983, s. 204; Novotný 2021, s. 14). Takovýto pohled rovněž může pomoci předcházet lhostejnosti a čiré libovolnosti ve výběru textů ve výuce, před kterou v kritice rakouského školství varuje Konrad Liessmann: „[k] literatuře vztážené kompetence výuky němčiny, třeba jako porozumění textu, schopnosti analýzy, historicko-systematická

¹³³ K této oblasti přínosů interpretační výuky srov. též Vojtíšek 2018, s. 59.

¹³⁴ Zdůrazňuji, že vnímání interpretace ve výuce v roli nástroje poznání literatury nijak neimplikuje její chápání jako výukové metody (právě naopak, srov. dále).

kontextualizace, srovnávání různých strategií psaní [to vše lze považovat za dovednosti potenciálně potřebné k interpretaci textu, srov. dále; pozn. O. V.], se jeví jako cíle a praktiky, jichž lze dosáhnout a naučit se v zacházení s víceméně libovolnými texty, a ne jako metodická výzbroj ke čtení a chápání textů, jež považujeme za nepostradatelné“ (Liessmann 2018, s. 15).

3.2 Pojetí didaktické interpretace

Ve stejném duchu pak lze přemýšlet i o pojmu nevyhnutelně spojeném s interpretací ve školní výuce, „didaktické interpretaci“. Jak odpovídá i mému dřívějšímu návrhu (Vojtíšek 2018, s. 57–58 a týž 2019, s. 210), didaktická interpretace zde nebude vnímána jako výukový postup spojený s konkrétními metodami¹³⁵ či specifickými cíli,¹³⁶ jak ji někteří autoři chápou, tedy nikoliv jako jev v principu odlišný od interpretace jiné (např. literárněvědné; Lederbuchová 2010, s. 106).¹³⁷

Didaktickou interpretaci budu předně považovat za podmnožinu interpretace jako takové (tedy jako metajazykový akt splňující charakteristiky vymezené v první kapitole), výsledek v jádru totožného procesu (srov. Kožmín 1997, s. 180). Výlučnost podmnožiny didaktické interpretace v takovém pojetí nespočívá v odlišnosti jejího cíle od cílů interpretace obecně, ale ve funkci „navíc“, v přídavné ambici

¹³⁵ „Didaktika interpretácie literárneho textu (interpretačný manažment) je vybudovaná na experiencialite, teda na rozvíjaní zážitkovosti (prostredníctvom umeleckého textu ako média múzickosti) a všestrannej axiologizácii osobnosti žiaka (rozvíjanie jeho emocionality, racionality, kreativity, sociability, komunikatívности, estetickosti vyjadrovania, gratifikácie textu ako umeleckej hodnoty, prípadne kritickosti hodnotenia).“ (Germušková 2013, s. 31–32)

¹³⁶ „Didaktickou interpretaci chápeme zevrubněji, než je nejrozšířenější logicko-sémantické pojetí interpretace. U didaktické interpretace je cílem dovést žáky-posluchače k určitému normativnímu závěru, díky kterému si odnesou potřebné poznatky, a zároveň eliminovat rozpor interpretačních záběrů.“ (Radváková 2015, s. 89)

¹³⁷ Toto pojetí – založené na diferenciaci interpretace ve škole od interpretace literárních vědců – má přitom v českém kontextu dlouhou historii. Podle toho, jak pochopení a významové posuny pojmu interpretace ve školském kontextu přehledně shrnuje Jitka Zítková (2022), lze v jistém zjednodušení říci, že od pojetí „literárněvýchovné“ interpretace v 2. polovině 60. let jako dílčí (interpretační i výukové) metody, která se orientuje na jednotlivé komponenty textu a pojmenování jejich funkcí (tamtéž, s. 51), se přístup postupně stává komplexnějším – v 70. letech mj. v roli výukové metody (směrem k porozumění interpretaci jako konceptu problémového vyučování, vymezení jejích etapy v podstatě dle kroků výukového procesu atp.; tamtéž, s. 53–54), v 80. letech i z hlediska kognitivních operací čtenáře-intepreta (zejm. akcentující propojení emocionality a racionality, resp. zážitku, hodnocení a racionálních myšlenkových operací; tamtéž, s. 55 a 56). V devadesátých letech se sice do úvah o interpretaci v rámci výuky literatury výrazně dostává i akcent na individuální žákovu komunikaci s dílem i na roli tvořivosti, stále je ovšem především didaktickým nástrojem (tamtéž, s. 57–59) – a v roli vyučovací či vzdělávací metody (operující např. i s kategorií žákovského zážitku) zůstává i na počátku 21. století (tamtéž, s. 59–61). Dominantní přístupy k didaktické interpretaci od devadesátých let pronikavě shrnuje v diplomové práci i Vít Marušák (2022, s. 21–29), celkově však lze konstatovat absenci důkladné analýzy vztahu mezi představami o interpretaci ve škole a v literární vědě.

či potenciálu učit interpretování jednotlivé čtenáře (resp. žáky),¹³⁸ kteří v ideálním případě díky interpretaci didaktické tvoří posléze interpretace vlastní.¹³⁹

Tento potenciál může být realizován různými prostředky – často jazykového či technického charakteru (např. tím, že interpretace nemá podobu výkladu, ale souboru otázek a úloh; tím, že jsou v ní přítomné mantinely¹⁴⁰ pomáhající vyhnout se misinterpretacím; nebo rovněž triviálně výběrem vhodného interpretovaného textu, který je pro žáky adekvátním a atraktivním prostorem k interpretování, a i názorností a odůvodňováním jednotlivých interpretačních kroků, východisek i závěrů). I proto se zdá být namísto hledání principiálních odlišností výhodné pro konstrukci didaktických interpretací i pro plnění výukových cílů akcentovat totožnost jádra interpretačního konání didaktického i jiného. Didaktická interpretace pak nemusí být vztažena ani nutně na školní prostředí či na určitý věk interpreta.¹⁴¹

Tato spřízněnost podmnožiny se zastřešujícím konceptem neznamená, že didaktická interpretace nevykazuje funkční specifika, která ji pomáhají svůj potenciál učit někoho interpretaci plnit. Těmi jsou a) komplexita (v oblasti její podoby), a dále (v oblasti kognitivní aktivity recipientů) b) míra angažovanosti a c) tvořivosti. Tyto dvousměrné aspekty (nabídka interpretovi a požadavky od něj) do jisté míry obsahuje jakákoliv interpretace – u každé lze posoudit míru její komplexity¹⁴² či toho, nakolik participativní či tvůrčí myšlenkovou aktivitu od svých vnímatelů k pochopení vyžaduje. Teprve až jejich příznačně vyšší míra (způsobená právě např. svojí formulací či formátem) může ve vztahu ke kontextu

¹³⁸ Hovoříme-li o učení (tedy změně ve znalostech, dovednostech, postojích, zvycích atp.), lze jeho výsledky vztahovat v důsledku pouze k jedincům. Fakt, že se zaměřujeme na změny v možnostech komunikace jedince s textem, nemusí být nijak v rozporu s konkrétními metodami a postupy výuky, které mohou pracovat s kooperací či dialogem, ani s obecnějším a radikálnějším tvrzením Paula Freira (2022, s. 120), že myšlení o lidském myšlení (kterým interpretace literárních textů zajisté je) probíhá „v lidech a mezi lidmi“ a že „nemohu myslet *za* druhé ani *pro* druhé, ani *bez* druhých“. Interpretační výuku tak jako důsledně kooperační, kolektivní činnost popsal Viliam Obert (1998; srov. oddíl 7.2), a i jiní autoři se zaměřují výhradně na aktivity spolupráce v rámci třídy či jiné skupiny interpretů – jak s ní zhusta (pomocí metody „interpretačních mediátorů“ či určování „interpretačního jádra“ ze srovnání individuálně „remedializovaných“ textů) pracuje např. Germušková či Fibiger ve sborníku *Literární výchova jako cesta k četbě* (Fibiger 2008; s. 42, 45, 81–84).

¹³⁹ „Jsme přesvědčeni, že smyslem didaktické interpretace uměleckého textu není pouhé vytváření interpretačních metatextů učitelem, ale rozvíjení komunikačních schopností žáka a kultivace jeho literárních komunikačních aktivit, ovlivňujících i žakovská individuální pojetí uměleckého textu.“ (Jindráček–Škoda–Doulík 2015, s. 76)

¹⁴⁰ Třeba i zosobněné v postavě učitele provázejícího interpretováním; srov. již uvedený citát Lederbuchové (2014, s. 193).

¹⁴¹ O možnostech učit interpretaci i čtenáře velmi nízkého věku píše (nepřímo) Roderick McGillis (2018), jenž bohatě, pozoruhodně (byť patrně s poměrně ironickou nadsázkou), ale i velmi přístupným stylem interpretuje na první pohled jednoduchou (resp. pro primární dekodování srozumitelnou), zjevně intencionálně dětskou říkanku.

¹⁴² Tento aspekt se ostatně může stát kritériem posouzení či hodnocení interpretace (srov. Figal 1994, s. 11).

konkrétních interpretů být důvodem označení interpretace jako didaktické. Všechny tři tyto aspekty budou dále probrány zvlášť.

3.3 Komplexita

Vzhledem k různosti vlastností a preferencí jednotlivých středoškolských čtenářů (a v dlouhodobém pohledu i vzhledem k různosti literárních textů, jež se do výuky mohou zapojit) se míra komplexity (jakkoli se jedná o relativní pojem; srov. Newton 2008, s. 45) didaktické interpretace jeví jako její základní faktor určující, nakolik je schopna plnit svou funkci. Týkat se přitom může mnoha úrovní interpretačního procesu – počínaje tím, co a kdo všechno se stává účastníky interpretační komunikace (tuto otázku rozpracoval Viliam Obert, který promýšlel zvlášť interpretaci zaměřenou na vztah „já – objekt [literární dílo]“, „já – ty [partner v interpretačně pojaté výuce]“ a „já – já“; Obert 1981, s. 124;¹⁴³ velmi podobně je vodítkem ke komplexnosti komunikační model /zahrnující kromě autora, textu, různých úrovní čtenářů, znalosti literární tradice ad./ u Antona Popoviče 1981, s. 43) a konče možností dojít k nejednomu interpretačnímu závěru,¹⁴⁴ počínaje eliminací upírání pozornosti na izolované prvky díla a konče systematickou snahou o interpretační pluralismus či synkretismus.

Právě poslední zmiňovaný aspekt se zdá být nejrozsáhlejší složkou tvořící komplexitu didaktické interpretace.¹⁴⁵ „Bez čtení textu z více úhlů pohledu předáváme tradiční kulturní poselství a neučíme studenty kriticky číst,“ tvrdí autoři studie *Teaching Literature to Adolescents* (Beach a kol. 2011, s. 154 [překlad O. V.]) a pokračují: „smyslem užívání teorie není udělat z vás [učitelů] nebo vašich žáků certifikované literární teoretiky. Jde o to, abyste literární teorii používali jako prostředek k dosažení širších vzdělávacích cílů – schopnosti zaujmout vícero různých perspektiv a zároveň schopnosti porozumět pohledu a perspektivě druhých lidí.“ Hledat co možná nejširší spektrum významů může být ostatně vnímáno i jako věc interpretaci inherentní – jako obecný úkol interpreta (Iser 1980, s. 22; srov. též Iser 2004, s. 28–29)¹⁴⁶ – a rozmanitost integrovaných přístupů k interpretaci (metod, závěrů i jejich

¹⁴³ Tyto tři módy komunikace jsou přitom Obertem hierarchizovány do schématu jedné „literárnovzdelávacie interpretácie“ – první je „literárnovýchovnou“ interpretací, druhý, užší rámec, „výberovou“ interpretací a třetí, opět podřazený rámec „didakticko-metodickou“ interpretací (tu lze již do velké míry ztotožnit s ryze praktickými přípravami učitele na výuku). Všem těmto podobám školní interpretace symetricky přiřazuje konkrétní typy činností (jako je analýza, úsudek, apel, dialog, hodnocení, reflexe atp.; Obert 1981, s. 131–143).

¹⁴⁴ Jaroslav Vala v této souvislosti parafrázuje: „Eva-Woodová (2008) uvádí jako jeden z problémů porozumění poezii fakt, že žáci se mnohdy příliš soustředí na odhalení jednoznačného smyslu v básni. A nemožností jej najít bývají frustrováni.“ (Vala 2015, s. 59).

¹⁴⁵ Deskriptivně – analýzou teoretického podloží několika souborů didaktických interpretací – jsem se tématem zabýval v již publikovaném textu (Vojtíšek 2019).

¹⁴⁶ Předcházelo možnou námitku, že je příliš náročné někoho učit interpretovat, natož vícero způsobů, připomínám, že velice záleží na didaktické metodě a zvoleném materiálu – např. již zmiňovaný Roderick McGillis (2018, s. 196) hovoří o tom, že je důležité „naučit čtenáře, aby si uvědomovali různé možnosti čtení“

charakteru) je požadavkem nejen vycházejícím vstříc čtenářské a textové diverzitě, ale i prevenci petrifikace závěrů a postupů interpretace ve škole, tedy snaze, aby se školní interpretace děl nestaly čtením „náboženským“.¹⁴⁷

Didaktická interpretace může rovněž využívat pluralitu oborovou¹⁴⁸ – a pomocí interdisciplinárních přesahů pomoci žákům abstrahovat princip interpretačního uvažování. Jako takovýto dobrý příklad způsobu myšlení (spíše než metody) aplikovaného na oblast výrazně odlišnou od umělecké literatury – na každodenní artefakty – může sloužit *Mytologie* Rolanda Barthes (např. kapitola o pracích prášcích a detergentech, o hračkách či o víně a mléce; Barthes 2004, s. 38–40, 53–55, 58–61). Velmi podobně může fungovat třeba obecnější, ale i současnější *Univerzum věcí* Konrada Paul Liessmanna (mj. kapitola o fotbalu či cyklistice Liessmann 2012, 83–105). Konečně Daniel Dennett (1990) ve výmluvně nazvaném článku „The Interpretation of Texts, People and Other Artifacts“ označuje obdobný způsob uvažování pojmem „artifact hermeneutics“ a považuje jej za realizaci stejného úkonu jako je interpretace literárního textu (tamtéž, s. 177) – „je to jen textová hermeneutika aplikovaná na širší oblast“ (tamtéž, s. 181 [překlad O. V.]).

Sestoupíme-li na praktičtější rovinu, inkluzi různých přístupů lze orientovat dle proudů a škol literární teorie – v didaktické praxi nejspíše na základě souhrnných příruček či jednodušeji pomocí abstrakce a kategorizace jejich zaměření.¹⁴⁹ Tím vznikají osy, na nichž se lze v zájmu pluralitního přístupu pohybovat snadno i v rámci jednoho interpretačního aktu. Svůj zjednodušený model teoretických orientací pro didaktické účely (vytyčující póly „mimetic“, „ethical“, „formal“

v souvislosti s vysloveně dětskými čtenáři. „Podle mých zkušeností neexistuje důvod, proč bychom neměli s dětmi diskutovat o literatuře z více hledisek“, dodává spolu s příkladem několikeré interpretace jednoho dětského čtyřverší (tamtéž, s. 197–205; srov. pozn. č. 141).

¹⁴⁷ „Náboženství předpokládá sdílené čtení svého klíčového textu či textů. Cílem rozumění je zde nalézt intersubjektivní význam; klade důraz na shodu, a ne na rozdíl našich čtení. Moderní recepce literatury je založená takřka opačně. [...] Řeč o literárních textech je řečí založenou na rozdílu: výklad literatury přináší především to, co ještě řečeno nebylo, co dosud ‚zůstalo nepovšimnuto‘. Zatímco náboženství věří na opakování, na reprodukci téhož, je moderní pojetí literatury a toho, jak o ní mluvíme, založeno na jedinečnosti, neopakovatelnosti a nepřenosnosti výroku.“ (Bílek 2008, s. 34)

¹⁴⁸ Široké, ale nikterak konkretizované požadavky na interdisciplinární přístup k interpretaci prosazuje Ján Kopál (1987, s. 72; též 1988, s. 128–129) – v jeho pohledu do interpretace patří oblast psychické, ontologické, sociální, sociokulturní, literárněkomunikační povahy, oblast intelektové, citové, osobnostní rozvinutosti, oblast zručností a schopností poznávání a poznání, názorů, životních poznatků a zkušeností, úroveň rozvinutosti estetických norem a další.

¹⁴⁹ Např. Jan Huleja (2021, s. 6–8) v popularizačním článku shrnuje interpretační přístupy do oddílů „autor je vše“, „text je vše“ a „čtenář je vše“. Jinou kategorizaci jsem využil v dřívější práci zkoumající tendence v současných didaktických interpretacích, totiž podle zaměření na a) text samotný, b) čtenáře či autora, c) mimoliterární kontext a d) literární kontext (Vojtíšek 2019, s. 213–219).

a „expressive“) ostatně nabízí spolu s ukázkou učení rozmanitosti teorií i Ellie Chambers a Marshall Gregory (2006, s. 72–80, zejm. 78).

Komplexita může být v rámci didaktické interpretace zajištěna různými prostředky: na příkladu interpretačních map z minulé kapitoly lze demonstrovat zajištění komplexity jako relativně širokou nabídku úloh; ještě odlišný přístup – který buduje komplexitu na základě žákovské kooperace – bude ukázán v kapitole následující. Nejjednodušeji ji lze ale vnímat i jako pouhé vyvarování se izolovanosti promyšlených jevů nad textem: právě především tento aspekt zde bude krátce demonstrován na příkladu svazků úloh z porevolučních učebnic (a zejména čítanek) k středoškolské výuce literatury. Pro sondu byla vybrána světová poezie po druhé světové válce – a to z důvodu jednak subjektivně vnímaných vyšších požadavků na porozumění textům, b) dobré srovnatelnosti – většina příruček obsahuje takových textů minimum a panuje mezi nimi poměrně zřetelná shoda na typických zástupcích: Allenu Ginsbergovi (a téměř vždy na jeho skladbě *Kvílení*) a Jacquesovi Prévertovi (zejm. na sbírce *Slova*)¹⁵⁰ – a to vč. čítanek, které v tomto náčrtu analýzy nefigurují, neboť vedle textů žádné úlohy neposkytují (Nezkusil a kol. 2000, s. 32–33 a 43–44; alespoň jednoho ze zmiňovaných autorů obsahují učebnice Blažke 2005, s. 67; Bauer–Vrajová 2003, s. 122–123; Bauer 2005, s. 114–115).¹⁵¹ Celkově přibližně tři čtvrtiny otázek interpretačně irelevantních (či relevantních jen minimálně), největší skupinu přitom tvoří izolované analytické úlohy. Takto souhrnně se zdá tedy potvrzovat pozorování Ol'gy Zápotočné: „K povrchnému chápaniu neraz prispievajú aj starostlivo organizované učebnicové texty, ktoré – paradoxne – vychádzajú z výsledkov skúmania textových faktorov uľahčujúcich porozumenie, umožňujú dosiahnuť relatívne dobré porozumenie na prvých dvoch úrovniach reprezentácie. Ku konštrukcii situačného modelu [třetí vrstvy porozumění textu, která stojí nad dekódováním doslovného významu a identifikací struktur uspořádání textu a která zahrnuje usouvztažnění s čtenářovými znalostmi a zkušenostmi, zájmy a pocity] treba pristupovať ako k problémovej úlohe, vyžadujúcej aktívne zapojenie a strategické úsilie, prostredníctvom takých nástrojov, ktoré to umožňujú.“ (Zápotočná 2015, s. 23).

¹⁵⁰ Méně často, ale stále relativně široce se objevujícím jménem by pak byl ještě Vladimír Vysockij.

¹⁵¹ Pozoruhodné je, že jedna z učebnic nenabízí (přestože její koncepce zjevně v jiných ohledech není nijak výběrová, příslušný čtvrtý svazek obsahuje ukázky z více než padesáti literárních děl) ani jednu ukázkou světové poezie (Chrástková 2019). Soudě podle stylu kladení otázek na jiných místech příručky (např. u ukázek ze Seifertovy *Maminky*: „O jaký druh lyriky se jedná? Co se dozvídáme o autorovi? Na které období svého života vzpomíná? Charakterizujte rým básně.“ a „Na základě ukázek doložte, jaký vztah měl autor k mamince a čeho lituje. O jaký druh lyriky se jedná? Charakterizujte rým, vyhledejte básnické prostředky“; tamtéž, s. 109 a 110) by patrně na vysokou míru komplexity příručka stejně neaspirovala.

Relativně komplexní jsou úlohy v učebnici Bohuslava Hoffmanna (2004),¹⁵² k Prévertovým básním sice zůstává spíše na implicitně interpretační rovině (první a poslední úloha),¹⁵³ z úloh k ukázkám ze všech částí *Kvílení* (vč. „Poznámky“) ale považují přinejmenším první dvě otázky ze tří za interpretačně plodné.¹⁵⁴ Poměrně koherentní jsou taktéž úlohy v *Příručce k výuce literatury na střední škole* Karla Lippmanna (2005) – jeho úlohy k vybraným básním z Prévertových *Slov a Příběhů* jsou analytické bez větší aspirace na interpretaci (snad kromě prostřední),¹⁵⁵ úlohy k úryvku z třetí části Ginsbergova *Kvílení* (a poznámce k němu) jsou naopak poměrně zřejmé (či alespoň implicitně – v případě prvního úkolu) interpretační.¹⁵⁶ *Čítanka pro IV. ročník gymnázií* Josefa Soukala (2004) se nad Prévertovými básněmi „Jak namalovat ptáka“ a „Paris at night“ táže různorodě,¹⁵⁷ interpretační však tamní úlohy jen zčásti: první je spíše dokladováním vyřčené interpretace, druhá je interpretační spíše implicitně, třetí v podstatě hodnocením či odhadem kritérií hodnocení. Druhý svazek třetího dílu pracovního sešitu k *Nové literatuře pro střední školy* nakladatelství Didaktis (Fišarová–Jírša–Peštuková 2020) se zaměřuje nad básní „Ameriko“ (ze sbírky *Kvílení a jiné básně*) především na otázky faktické, směřující mimo text, ve zbylých (hodnotících či analytických) se místy dotkne i interpretačně podstatných záležitostí (v páté, příp. sedmé úloze).¹⁵⁸ Nejrozsáhlejší materiál skýtají učebnice nakladatelství Taktik – i proto, že texty

¹⁵² Ta, mimochodem, nabízí zcela bezkonkurenční objem textů spadajících do vymezeného okruhu.

¹⁵³ 1. „Vyznačte v textu úkoly pro kameramana. Využíval by záběry celku, nebo spíše polodetail či detail?“; 2. „V čem spočívá skrytá dramatickosti básně?“; 3. „V básni Prévert prozrazuje svou poetiku, způsob psaní básní. Jaký je?“; 4. „V čem spočívá kouzlo a půvab Prévertových veršů?“; 5. „Co má podle něho obsahovat dobrá báseň, resp. jak má vypadat krásný obraz?“; 6. „Jak byste konkretizovali 4. – 7. verš druhé básně? [verse zní „Něco hezkého // něco prostého / něco krásného / něco vhodné...]“ (Hoffmann 2004, s. 182–184).

¹⁵⁴ 1. „Proč autor volil tyto výrazové prostředky? Jsou vhodné pro mluvní charakter básně?“; 2. „Proč básně nazval *Kvílení*? Koho oslovuje?“; 3. „Které obrazy vás v tomto monumentálním proudu metafor a metonymií zaujaly? Jaký je vztah POZNÁMKY k předcházejícímu textu?“ (Hoffmann 2004, s. 173).

¹⁵⁵ 1. „Snažte se rozpoznat prvky myšlenkové i umělecké modernosti v Prévertových verších.“; 2. „Povšimněte si, jaké je v uvedených básních postavení lyrického mluvčího. Jaký svět nám v nich zobrazuje?“; 3. „Pokuste se je zařadit do kontextu vám již známé francouzské literatury.“ (Lippmann 2005, s. 101).

¹⁵⁶ 1. „Pokuste se vysvětlit smysl ztotožnění lyrického mluvčího se šíleným Carlem Solomonem.“; 2. „Jak se básník snaží překonat beznaděj šílenství? Zamyslete se nad vztahem reality (a způsobem jejího pojmenování) k básnickým snům a vizím.“; 3. „Který žánr připomínají básně svou kompozicí?“ (Lippmann 2005, s. 255).

¹⁵⁷ 1. „Báseň *Jak namalovat portrét ptáka* je slavnou alegorií o vzniku uměleckého díla. Vyložte ji.“; 2. „Srovnajte dva různé překlady básně *Paris at night*.“; 3. „Zamyslete se nad tím, proč byl Prévert populární i mezi čtenáři, kteří poezii běžně nevyhledávají.“ (Soukal 2004, s. 84).

¹⁵⁸ 1. „Rozhodněte o každém z následujících tvrzení o životě A. Ginsberga, zda je pravdivé (A), či nikoliv (N): [možnosti např.: Ovlivnila ho duševní nemoc projevující se u jeho matky. / Rád cestoval a projevoval zájem o americkou i evropskou kulturu a zen-buddhismus.];“; 2. „Podtrhněte v následujícím výčtu znaky typické pro tvorbu A. Ginsberga a další představitele generace beatníků: [možnosti mj: láska k cestování / nevázaný styl

a úlohy přináší svazek čítanky, učebnice i pracovního sešitu. Každý z nich přitom vykazuje jinou strukturu úloh a jinou míru interpretační komplexity. *Pracovní sešit* (Jiříčková 2019a) ve své obsáhlé baterii (místy až nezáměrně komických) otázek k Prevértovým¹⁵⁹ i Ginsbergovým¹⁶⁰ textům míří především k reprodukci znalostí či vyhledávání v textu, v menší míře izolované a interpretačně nestimulující analytické otázky (a jen ojediněle s interpretačním potenciálem – sedmá k Prevértovým básním – či potenciální formulaci vlastního postoje – čtvrtá k úryvkům z *Kvílení*). Koherentnější skladbu otázek lze pozorovat v učebnici série *Nová literatura* (Jiříčková 2019b) – i zde jsou však převážně analytické bez jakéhokoliv výrazného vnitřního propojení.¹⁶¹ Nejvíce interpretačních podnětů

života / sklon k militarismu]“; 3. „Napište, jak následující fotografie souvisí se životem A. Ginsberga: [fotografie zachycuje československý majáles r. 1965]“; 4. „Poslechněte si výňatek A, který představuje řetězení představ. Napište alespoň tři motivy, které jste ve výňatku zachytili.“; 5. „Uvedte, jak ve výňatku B vnímá lyrický subjekt Ameriku.“; 6. „Napište, které znaky spojují výňatek B a beat generation.“; 7. „Podtrhněte ve výňatku B pasáže, které charakterizují lyrický subjekt a jeho postoje.“; 8. „Zaškrtněte v tabulce prostředky, které lze najít ve výňatku B. K zaškrtnutým prostředkům vypište z výňatku jeden příklad.“ (Fišarová–Jirsa–Peštuková 2020, s. 37).

¹⁵⁹ 1. „Odpovězte na následující otázky. Který umělecký směr ovlivnil J. Préverta? Ke kterému hudebnímu žánru psal texty? Jakou formu mívají jeho básně? Co se často objevuje v jeho poezii?“; 2. „Co je námětem básně? [možnosti: Společné mlčení je zamilovanost a souznění a přináší radost. / Společné mlčení je utrpení a přináší jen bolest.]“; 3. „Jaká je hlavní myšlenka?“; 4. „Jakým způsobem autor zachycuje atmosféru?“; 5. „Prévert působil jako scénárista, spolupracoval také na filmu *Zvoník u Matky Boží*, jenž vznikl podle předlohy slavného francouzského prozaika: ...“; 5. „Co je nutné udělat pro to, aby byl obraz dobrý?“; 6. „Čeho je obraz v básni metaforou? [možnosti: přírody / smrti / šťastného života / znovuzrození]“; „Jak byste charakterizovali autorův styl? [možnosti: poetický / realistický / naturalistický]“; 7. „Muž vnímá svoji ženu jako... [možnosti: ... stále mladou a krásnou. / ... stárnoucí ženu. / ... cizího člověka.]“ (Jiříčková 2019a, s. 8).

¹⁶⁰ Úkoly k začátku *Kvílení* a úryvku z druhé části: 1. „Rozhodněte, zda jsou tvrzení správná. Allen Ginsberg byl... [možnosti mj.: ... homosexuální orientace. / ... napsal báseň *Kádiš*. / ... jeho životním partnerem byl Jack Kerouac.]“; 2. „Na archívním snímku je zachycený Ginsberg předčítající ze své básnické sbírky *Kvílení*. Co v ní kritizoval?“; 3. „Jak autor popisuje ty nejlepší lidi své generace?“; 4. „Co vede lidi k tomu být na něčem závislí?“; 5. „Vysvětlete podtrženou část. [podtržená část: „a naslouchali přes zeď Hrůze,“]“; 6. „Zatrhňte správnou definici následujících výrazů. [mj. Terprentýn, Torzo]“; 7. „Kdo to byl Carl Solomon?“; 8. „Vyhleďte v básni nonsensové vyjádření.“; 9. „Jak se nazývá věta, která se v básni stále opakuje? [možnosti: epizeuxis / anafora / refrén / epifora]“; 10. „Která obrazná pojmenování autor v básni nejčastěji používá? [možnosti: metafory / synekdochy / hyperboly]“; 11. „Co představuje slovní spojení ‚jako zázrakem‘ v básni? [možnosti: anaforu / epiforu / refrén / epizeuxis]“ (Jiříčková 2019a, s. 11).

¹⁶¹ K Prevértovým básním: 1. „Určete lyrický subjekt básně.“; 2. „V čem spočívá specifická autorova stylu? Jakých detailů si všímá?“; 3. „Vyhleďte v básni anaforu a personifikaci.“; 4. „Ke kterému druhu poezie můžete báseň přiřadit?“; 5. „Jak probíhal běžný den u oslů?“; 6. „Jakým způsobem autor dosahuje poetického stylu, který je pro jeho básně typický?“ (Jiříčková 2019b); k úryvku z druhé části *Kvílení*: 1. „Co ve svých

tak je pozorovatelných v *Nové čítance* (Štrpková–Frnková 2021) – ani zde jich ale vedle analýzy nesměřující k formulaci smyslu není více než polovina.¹⁶² Navzdory tomu, že publikace *Literatura v souvislostech 4* nakladatelství Fraus (Chrobák–Horsáková–Woznicová 2014) je primárně výkladem literárních dějin, poskytuje relativně mnoho (byť kratičkových) ukázek světové poezie 2. poloviny 20. století i začátku 21. století. V úlohách je však (pochopitelně, vzhledem k svému zaměření) velmi skoupá – k Prévertově básni „Nedělní ráno“ obsahuje pouze jednu, a to analytickou otázku.¹⁶³ Specifickým případem je *Čítanka 4* Věry Martinkové (2000), která klade otázky až na konci celé kapitoly. K Prévertovým básním¹⁶⁴ sice jednu až dvě cílené úlohy (velmi obecného, nicméně implicitně interpretačního charakteru) obsahuje, k básním Ginsbergovým již ale nikoliv (a nabízí jen velmi univerzální úlohy k básním dle vlastního výběru z kapitoly).¹⁶⁵ Starší verze pracovního sešitu nakladatelství Didaktis (Andree 2010) se interpretačně relevantních záležitostí nad úryvkem z druhé části *Kvílení* v podstatě nedotkne: jeho úlohy jsou směsicí faktických otázek směřujících mimo text i k vyhledávání v textu a hodnocení, nejbližší interpretaci (ale pouze na úrovni dokladování již vyřčené

verších autor kritizuje? Proti čemu bojuje?"; 2. „Které básnické prostředky používá?"; 3. „Kdo je Moloch?“ (tamtéž, s. 13).

¹⁶² K výběru Prévertových básní: 1. „Jaká je veršová výstavba textů? Co mají básně společného?"; 2. „Na základě četby přiřaďte básně k uměleckému směru"; 3. „Které znaky vás k jeho určení vedly?"; 4. „Které motivy jsou u autora časté? Doložte textem."; 5. „Zkuste vysvětlit, proč byl Prévert tak oblíbeným básníkem."; 6. „Charakterizujte lyrický subjekt poslední básně.“ (Štrpková–Frnková 2021, s. 9); k úryvku ze začátku *Kvílení*: 1. „O kom lyrický subjekt píše a v jakých situacích své postavy zachycuje?"; 2. „Jak vnímá autor život těchto lidí?"; 3. „Co je jejich prioritami?"; 4. „Koho lyrický subjekt viní kvůli jejich osudu?"; 5. „Charakterizujte výstavbu textu. Která básnická figura v textu jednoznačně převažuje?“ (tamtéž, s. 12).

¹⁶³ „První polovina textu vychází ze surrealismu, zatímco druhá už je spíše záznamem deníkové zprávy. Kterými uměleckými prostředky je to vyjádřeno?“ (Chrobák–Horsáková–Woznicová 2014, s. 12).

¹⁶⁴ „Zamyslete se nad tvorbou jacqua Préverta. V kterých ohledech se stává nadčasovou?“ a „Vyhleďte další ukázky této kapitoly, o kterých jste přesvědčeni, že mají nadčasovou platnost. Svou volbu zdůvodněte.“ (Martinková 2000, s. 30).

¹⁶⁵ Mj. „Vyberte si každý jednu ukázkou z této kapitoly a proveďte její interpretaci. Povšimněte si zejména a) tematiky, filozofického podtextu, b) kompozice, c) stavby slok (verš volný – vázaný, typ rýmu, délka a pravidelnost verše, metrické schéma), d) obrazných pojmenování, figur, e) větné a nadvětné stavby, f) slovní zásoby a jejího rozvrstvení, g) grafického ztvárnění, h) délky básně. Vybrané ukázky vzájemně porovnejte.“; „Povšimněte si, kteří básníci a jak zachycují přírodu. Kteří a jak člověka? Kteří a jak společenské a politické události a poměry? Kteří a jak kombinovaná témata?"; „Vyhleďte v uvedených ukázkách nejpůsobivější obrazná pojmenování. Citujte. Pojmenujte je přesněji – jejich literárněteoretickými názvy.“; „Vyhleďte v uvedených textech: a) přirovnání, b) metafory, c) personifikace, d) synekdochy, e) figury (ty rozlište).“; „Vyberte si jednu z uvedených ukázek a nakreslete její metrické schéma.“ (Martinková 2000, s. 30–31).

interpretace) jsou úlohy třetí a čtvrtá.¹⁶⁶ Podobně také úlohy ve skriptech Vladimíra Prokopa (2011) jsou (jak k Prévertovým básním „Píseň šneků jdoucích na pohřeb“ a „U květinářky“;¹⁶⁷ tak k začátku *Kvílení*¹⁶⁸) kombinací hodnotících a izolovaných analytických úkolů, tedy bez většího potenciálu k podnícení interpretace. Ještě fragmentárnější je čítanka Marie Sochrová (2010) – v jejím případě převažují buď úlohy k doložení stanovené interpretace (k pěti básním ze *Slov*)¹⁶⁹ nebo úlohy tázající se na znalost informací mimo ukázky (ke *Kvílení*).¹⁷⁰ Za výjimku lze považovat poslední úlohou

¹⁶⁶ „Vyberte vhodná dokončení věty. Allen Ginsberg... [mj. ...měl duševně nemocnou matku, jejíž chorobu otevřeně popsal i ve svém díle ...]“; 2. „Moloch je starozákonní jméno náboženské modly, nacházející se v údolí Gehenna, do jejichž rozžhavených rukou se vkládaly oběti, někdy i živé děti. Židé název údolí užíli pro označení pekla. V symbolické rovině je Moloch symbolem krutosti a všeho, co člověka ničí. Které společenské jevy v soudobé Americe považuje lyrický subjekt za ‚projevy Molocha‘?“; 3. „Baseň evokuje dojem zařkávání nebo vzývání. Jakými prostředky básnický subjekt tento dojem vyvolává?“; 4. „Považuje se básnický subjekt za Molochovu oběť? Pokud ano, najděte v textu pasáž potvrzující tuto tezi.“; 5. „Molochovo tělo je tvořeno z mnoha částí. Vezměte si ve skupinách papír formátu A1, vyhledejte vhodný obrazový materiál a vytvořte koláž na motivy uvedeného úryvku. Koláže vystavte spolu s textem ve třídě a o jejich pojetí diskutujte.“ (Andree 2010, s. 79).

¹⁶⁷ „Je zajímavé, že Prévertova poezie se setkala s četnými výhradami francouzské literární kritiky, a přesto si získala obrovskou popularitu u samotných čtenářů. Podívejte se proto na ukázky ze sbírky *Slova* z hlediska tematického, jazykového, z hlediska přístupnosti, komplikovanosti apod. a řekněte, proč nejen francouzský čtenář zareagoval tak kladně.“ (Prokop 2011, s. 49).

¹⁶⁸ 1. „Nabízí se srovnání dvou nejslavnějších beatnických básníků. Porovnejte jejich metaforiku, podtext, slovní zásobu, grafické ztvárnění, stavbu slok apod. Současně řekněte a zdůvodněte, který z nich je vám dle ukázky bližší.“; 2. „Proč se beatnické generaci dostává trvalé popularity v našich zemích, dokonce možná více než v samotných USA?“; 3. „Jaký je váš názor na vedlejší příznaky beatnického hnutí, především v oblasti drogové závislosti?“; 4. „V kterých podstatných rysech se poezie beatníků liší od starší poezie, dejme tomu počátku 20. století? Který z amerických básníků 19. století byl beatniky tzv. znovuobjeven?“ (Prokop 2011, s. 34).

¹⁶⁹ 1. „Kde je v ukázkách nejpatrnější ztotožnění básníka se světem, jehož se dotýká, aby se naplnila slova P. Eluarda: ‚Je-li poezie klíčem k světu, je zase svět klíčem k poezii.‘“; 2. „Doložte, že se Prévert inspiroval surrealistickou poetikou.“; 3. „Která témata jsou v Prévertově poezii nejčastější?“; 4. „Která z básní zachycuje v uplývajícímu čase zlomek z věčnosti, aspoň vteřinu pocitu štěstí?“; 5. „Všimněte si, že některé básně vyvolávají vizuální dojem, mají tvar.“; 6. „Kde se nejzřetelněji projevuje Prévertův záměr proměnit obyčejný svět v krásný a poetický, schopnost dívat se neotřelým způsobem na všednodennost?“; 7. „Vysvětlete, že básně Jak dělat podobiznu ptáka je vlastně podobenstvím tvorby, paralelou, nenápadným prozrazením, jak vzniká krása. Jak je osloven čtenář? Které jazykové prostředky připomínají jakoby praktický návod k použití?“; 8. „Proč si Prévertova poezie získala oblibu čtenářů? Zamyslete se nad tím z hlediska tématu, jazyka, přístupnosti.“; 9. „V kterých ohledech se Prévertova poezie stává nadčasovou?“ (Sochrová 2010, s. 10, 12).

¹⁷⁰ 1. „Co spojovalo příslušníky beat generation, co odmítali, s čím se nesmířili? Kde hledali východisko, kde inspiraci?“; 2. „Uveďte aspoň 3 významy pojmu beat generation.“; 3. „Které dobové společenské a politické

k Prevértovým básním a předposlední ke Ginsbergově: obě jsou relativně obsáhlou (byť obecnou) interpretační otázkou.

Jako jeden z nejkompexnějších souborů úloh by tak zřejmě mohl být považován paradoxně ty z čítanky pro základní školu z nakladatelství Fraus (Šebesta a kol. 2020)¹⁷¹ – a promyšleně působí i trojice otázek (implicitně interpretační, kreativní a analytické s interpretačním potenciálem) z *Čítanky s literární výchovou 9* Zuzany Fialové a Jiřího Podzimka (1998).¹⁷²

Jak je patrné, izolovanost požadovaných úkonů nad textem a z ní plynoucí bezzubost takových čítankových úloh není v současných příručkách k výuce literatury nijak ojedinělým jevem. Vzorem komplexnosti potom naopak může být učebnice *Světová literatura pro roce 1945 s* podtitulem „čtení a interpretací“ (Bednářová a kol. 1995, s. 10–13), jež poskytuje souvislý výklad Prevértových básní – a postupuje tak exemplární metodou a problematice konstrukce úloh se tak vyhýbá (podobně jako další jiné příručky interpretace: Ibrahim 2010, Foster 2016).

Závěrem se sluší připomenout, že zjevným úskalím je nevzbudit při snaze o komplexitu, nehierarchizovanost a šíři interpretačních přístupů v žácích dojem přijatelnosti interpretační libovůle, přístupu „anything goes“ (na toto nebezpečí upozorňuje Gregory–Chambers 2006, s. 36). Úloha průvodce, který pomáhá ohledávat meze interpretace (v tom smyslu, jak se o nich zmiňovala první kapitola, zejm. oddíl 1.4), se v tomto ohledu zdá nedoceníitelná – ať už ji vykonává učitel, textový doprovod či počítačový program.

jevy a události 50. a 60. let 20. stol. Ovlivnily pocity a revoltu beatníků? Charakterizujte atmosféru doby.“; 4. „Všimněte si ukázky z básně *Kvílení* z hlediska tematického, formálního, jazykového.“; 5. „Čím se Ginsberg odlišuje od Ferlinghettiho? Srovnajte metaforiku, slovní zásobu, grafické ztvárnění, stavbu slok aj.“; 6. „V čem je Ginsbergovo *Kvílení* polemikou s Whitmanovou sbírkou *Stébla trávy*?“; 7. „Proč získali beatníci tolik příznivců po celém světě, dokonce i trvalou popularitu u nás?“; 8. „Jak se Ginsbergova výpověď dotýká otázek nadčasových a filozofických?“; 9. „Kdo pokračoval ve filozofii beatníků v následujících letech?“ (Sochrová 2010, s. 43).

¹⁷¹ K Prevértově básni „Jak namalovat ptáčka“: 1. „Připadá ti některá z básní hravá? Jestli ano, která a v čem?“, 2. „Doplň do první básně interpunkci. Jde to snadno? Mohlo by se jednat o prozaický text? Jak k vyznění přispívá to, že je ve verších?“ (Šebesta a kol. 2020, s. 15); k úryvku z počátku *Kvílení*: 1. „Proč je zřejmě báseň psána jako jediné dlouhé souvětí? Čeho tím autor dosahuje?“, 2. „Najdi v básni místa, kde se opakují slova nebo celé formulace. K čemu toto opakování slouží? Víš, jak se toto opakování označuje v literární teorii?“, 3. „Proč jsou zřejmě některá obecná podstatná jména psána s velkým počátečním písmenem? Zamysli se více nad jazykem a formou básně.“; 4. „Která slova použitá v textu jsou podle tebe pro básně typická, která nikoliv?“, 5. „Jak na tebe působí? K vyjádření svého prožitku využij nejméně tři příslovce.“; 6. „Znáš nějakého českého představitele beatnické generace? Vyber si jednu jeho básně a porovnej ji (tematicky, stylově, formálně) s *Kvílením*.“ (tamtéž, s. 15).

¹⁷² K Prevértově básni „Snídaně“: 1. „Jakou barvu si představíš po přečtení básně?“, 2. „Vyprávěj podle básně příběh, který se mohl odehrát.“; 3. „Jaký význam má pro literární texty lakoničnost a detail?“ (Fialová–Podzimka, 1998, s. 120).

3.4 Angažovanost

Angažovanost stimulovaná v recipientovi – obecně vzato aspekt pracující s recipientovým osobním zaujetím a aktivitou při práci s didaktickou interpretací – je stejně jako komplexita kategorií vícerozměrnou. Jako součást budování angažovanosti při interpretaci chápu už aspekt výběru: ten se jeví jako zásadní moment pro budoucí úspěšnou interpretaci, zároveň je ale natolik závislý na konkrétních situacích a žácích (a samozřejmě na učitelově hluboké znalosti jak jejich potřeb, tak samotných literárních textů; srov. Vala 2015, s. 55), že není zde namístě rozvíjet jakékoliv univerzálnější principy „dobrého výběru“. Naopak na časté interpretační úskalí spojené se školním výběrem textu je možné vztáhnout uvažování Wolfganga Isera o autentičnosti (resp. neautentičnosti) volbou objektu interpretace. Běžně čtenář hledá význam tam, kde si uvědomí, že ho nezná (Iser 1980, s. 43), v rámci výuky však mohou být žáci stavěni před texty, v nichž na počátku nemusí impuls k interpretaci sami pociťovat, což je faktor zjevně působící negativně na žákovskou angažovanost.

Přikročíme-li k tématu vzniku a funkce angažovanosti v průběhu recepce didaktické interpretace, vrátí se tím úvaha o otázce čtenářovy vůle, resp. obrazu, v němž při interpretaci tvoří konsenzus s vůlí textu (ta byla otevřena na konci první kapitoly): zvažovat v této souvislosti je totiž možné už nejen vůli interpretovat text *určitým způsobem*, ale i interpretovat text *vůbec*. Tato vůle k interpretaci (nebo chuť konkrétní text interpretovat, nadšení z možnosti a z možností interpretace) by se dala vnímat jako obdoba oné Platónově magnetické „božské síly“, která nejen přitáhne jeden kovový kroužek, ale skrze něj může přitahovat i další: „Takto i músa dělá sama některé lidi básnicky nadšenými, a skrze tyto nadšené se zavěšuje řetěz jiných přicházejících v nadšení.“ (Platón 2010, s. 84). Pro ty, kteří chtějí ostatní naučit interpretovat, se tak zdá být zásadní předávat nejen techniky a nástroje, ale (snad nejlépe takto svým příkladem) právě i tuto interpretovu bazální vůli (případně i emoční angažovanost; tamtéž, s. 85). Zároveň je zřejmé, že taková angažovanost nefunguje autenticky univerzálně: Platón zmiňovanou „božskou sílu“¹⁷³ staví do opozice k odbornosti, která by měla být schopna interpretovat (či vytvořit) jakýkoliv text se stejnou úspěšností – naopak nadšení, jakožto nerozumová složka, funguje přirozeně jen vůči textům některým. Chtít text interpretovat (resp. v případě učitelů alespoň chtít přesvědčivě působit, že chci text interpretovat) je tedy možná triviálním, ale základním předpokladem úspěšného interpretování či jejího učení.

Podnět dávající vzniknout osobnímu dotyku tématu s žákem může vznikat nejen na úrovni racionální a exemplární, ale i jednoduše emocionální. Jako druh popisované angažovanosti tudíž můžeme vnímat i onu „erotiku umění“, jejíž potřebu vyjadřuje ve známém výroku na konci eseje „Proti interpretaci“ Susan Sontagová (1994, s. 9). Takovouto angažovanost proti racionálnímu zjednodušení textu na poučení vyzdvihuje v pregnantně formulovaném textu „Poselství o poselství“ spisovatelka Ursula Le Guinová (2020, s. 169; „Čtení je rovněž vášnivý a naruživý akt. Když čtete příběh nejen hlavou, ale i tělem, pocity a duší – jako když tančíte nebo jako když posloucháte hudbu –, pak je ten příběh najednou

¹⁷³ Pro Sokrata se jedná skutečně o něco nad-lidského (srov. Palouš 2008, s. 55–68, zejm. s. 66).

i váš. A může pro vás znamenat nekonečně víc než jakékoliv poselství.“). S takovýmto silně angažovaným čtením se však podle stanoveného pojetí interpretace nevyklučuje, naopak: angažovanost je nástrojem i produktem patrně kterékoliv úspěšně uskutečněné literární interpretace.¹⁷⁴ Takový sebevyživující charakter je ale zvláště podstatný pro interpretaci didaktickou.¹⁷⁵

Podobně jako při úvodní a průběžné vůli interpretovat a emočně se v interpretování angažovat, se angažovanost v jiné podobě projevuje i v samotném závěru interpretování: lze ji totiž vnímat také jako aktivitu přijetí osobní zodpovědnosti žáka za formulované interpretační závěry. I toto zapojení je možné metodicky podporovat – např. mírou samostatnosti žáka. Jak si všímá Viliam Obert (1998, s. 210), čím víc si žák vybírá vlastní jazykovou realizaci interpretace, tím větší zodpovědnost může přijímat za formulování přiměřených hypotéz.

Využívání angažovanosti s sebou zároveň nese určitá úskalí. Na prvním místě totiž vytváří nebezpečí protichůdnosti s předchozím aspektem, komplexitou. Odevzdání se (alespoň částečně) řízení emočními složkami může přirozeně vést k spontánně, nikoliv metodicky laděnému výběru interpretovaných prvků textu. O této parciálnosti při interpretaci (a při hledání pravdy vůbec) mluví Jan Kozák:

Možná jsme odsouzeni k tomu, abychom pokaždé spadli do pasti „parciální trefy“, kdykoli máme při interpretaci mýtu dojem, že „teď už jsme odhalili, jak to je“. Otázkou je, jestli právě toto chytání do pasti není pointa a síla mýtu. Mohli bychom si myslet, že odhalení „parciální trefy“ je *bug* („moucha“), ale je možné, že je to *feature* („integrální rys“). Podobně paradoxní heslo rází na obecné rovině filosof Slavoj Žižek: „Pravda je dostupná pouze z parciální zaujaté perspektivy.“ Není dostupná v nějaké nemastné neslané racionální obecnosti (a už vůbec ne ve smyslu syrové nezprostředkované reality), ale jenom ve chvíli, kdy člověk něčemu „propadne“.

(Kozák 2022, s. 59, [zvýraznil autor])

A za druhé: naplňování potřeby angažovanosti může v některých případech svádět k zábavnosti, se kterou ovšem přitom nutně není identická – v některých případech, zdá se, jdou naopak tyto aspekty výuky vysloveně proti sobě – zvláště v tu chvíli, kdy zábavnost podporuje pasivitu (srov. Špok 2018)¹⁷⁶ či kdy „překrývá“ podstatnější cíle a odvádí od nich pozornost (srov. Fletcher-Wood 2021, s. 52–53).

¹⁷⁴ Srov. koncept mystické participace (Kozák 2022, s. 114–115, 124).

¹⁷⁵ V tomto smyslu se o participaci a angažovanosti – jež předpokládá „spojení s něčím či navázání na něco, co již existuje (lidské znalosti, zkušenosti, porozumění, prekoncepty, dovednosti, touhy)“ (Gregory–Chambers 2006, s. 126 [překlad O. V.]) – ve středoškolské interpretaci zmiňuje příručka *Teaching & Learning English Literature* v oddílu „Teaching Beginning Students: Socio-Cultural Pedagogic Principles“. V částech návazných pak poskytuje i konkrétnější metody jejich rozvíjení (tamtéž, s. 125–160).

¹⁷⁶ Týž autor upozorňuje i ve svém rozhlasovém popularizačním pořadu *V klidu* na potřebu vytváření zájmu o studium, explicitně jej odlišuje od zábavnosti a pasivity (Špok 2021, 2:25–4:22) a spojuje ho s vědomím smyslu (tamtéž, 7:00–7:10).

V praxi to výmluvně dokládá kratičká předmluva *Čítanky s nadhledem* (totožné v obou jejích svazcích; Stuchliková 2020a, 2020b, s. 4 [zvýraznil O. V.]). Vznik učebnice je zde totiž odůvodněn slovy „aby co možná nejvíce *bavila* právě tebe“ a zazní i slib, že i ona „hrstka kanonických děl“ ve svazku přítomných („která chtě nechtě musíš *ovládat* také“) jsou „pojata *zábavnou* formou, aby tě zaujala a *nevzbuzovala* v tobě otázku, k čemu ti to v životě bude“. Právě otázka po osobním smyslu procesu učení sice může být projevem utilitarismu (srov. Liessmann 2018, s. 13–14), ale rovněž i angažovanosti (či touze po ní) – a být tedy (vyučujícím) vnímána jako zcela žádoucí. Snaha takovou otázku eliminovat a překrýt zábavností (srov. Postman 2010, zejm. s. 164–177) pak skutečnou angažovanost umenšuje.¹⁷⁷

Tato dílčí, ale v diskusích o představě výuky podstatná otázka zábavnosti vyvstane i v promýšlení posledního zásadního aspektu didaktické interpretace – kreativity.

3.5 Kreativita

Mluvíme-li o kreativitě v souvislosti s vyučováním, je, myslím, zásadní na prvním místě rozlišovat, zda téma nahlížíme primárně perspektivou metod a postupů, nebo způsobu myšlení – tedy zda se zaměřujeme na činnosti (vykonávané zpravidla žákem a iniciované vyučujícím, aspekt inklinující v tomto smyslu k hierarchičnosti), nebo na mentální nastavení a postoje všech participantů výukového procesu (aspekt počítající spíše s rovnocenným dopadem na vyučující i žáky), na míru jejich otevřenosti vůči vznikání čehokoliv nového a nečekaného. Zatímco v prvním případě je potřeba zaujmout ostražitě stanovisko k víře v absolutní didaktickou moc (ale i k realizaci) tvůrčích metod, ohledně tvořivosti jako jednomu ze způsobů přemýšlení lze tvrdit, že se mu (i kvůli abduktivní povaze interpretace, srov. výše) není možné nikdy zcela vyhnout a že je naopak žádoucí ho podporovat.

Srozumitelný koncept toho, jakou funkci a roli má tvořivost v lidském myšlení a řešení problémů, předkládá Edvard de Bono (2020) v populární knize *Šest klobouků*.¹⁷⁸ Tvůrčí myšlení je u něj jedním z „barevných klobouků“, jež si – vedle klobouku myšlení čisté faktuálního, pozitivního, kritického, emotivního a kontextualizujícího – v zásadě kdokoli (nejen specificky tvořivě vybavení jedinci – resp. jedinci, kteří jsou o vlastních tvůrčích schopnostech sami přesvědčeni –, jak některé z tvůrčích metod vyžadují; tamtéž, s. 17–18) může během promýšlení problému „nasadit“. Tím nejen v představách o myšlení etabloje tvořivou složku (a zbavuje ji mystického nádechu), ale zároveň je korektivem ke (v současné době hypertrofovanému) kritickému myšlení, jež zde vystupuje jen jako jeden ze způsobů přemýšlení (v určitém smyslu dokonce protichůdném s myšlením tvůrčím; tamtéž, s. 131). Ty sice

¹⁷⁷ „Setkáte se také s myšlenkou – zdůrazňují ji Platon a Dewey –, že kultivace rozumu je nejúčinnější, je-li zakořeněna v hlubokém citovém podloží, či s názorem, že učení jde nejnádhleji s milujícím a laskavým učitelem. Nikdo však dosud nikdy neprohlásil ani nenaznačil, že úspěchu v učení lze efektivně, trvale a opravdově dosáhnout tím, že se vzdělávání promění v zábavu.“ (Postman 2010, s. 168)

¹⁷⁸ De Bono svou myšlenku podává natolik názornou metaforou, že s ní je možné s úspěchem pracovat ve škole i přímo (srov. Studený 2010, s. 143–144). Tím vlastně do svého konceptu integruje kromě „tvořivosti jako způsobu myšlení“ rovnou i zárodky „tvořivosti jako metody“.

přirozeně nemusí být v rámci konkrétních procesů svou důležitostí vzájemně rovnocenné (dokladem toho je, že tento oddíl se věnuje zvláště pouze tvůrčí složce), ale není to tak, že by jeden ze způsobů byl a priori nadřazen nad ostatní.

Z druhé strany vzato metody a postupy využívající tvořivost mohou mít – kromě podpory samotného tvořivého myšlení¹⁷⁹ i užší vazbu na interpretování textu a učení se tomuto procesu.¹⁸⁰ Než budou alespoň příklady takových metod zmíněny, je dobré však upozornit na fakt, že pouhé tvůrčí metody zpravidla samy o sobě k interpretaci nevedou a lze je tak málokdy s didaktickou interpretací ztotožnit. Zmiňování existence těchto linií mezi interpretačními dovednostmi a tvůrčími cvičeními považují za podstatnou nikoliv kvůli tomu, že bych usiloval o označení kreativních metod v kontextu středoškolské výuky literatury za nefunkční či bezúčelné, ale právě proto, že díky zřetelné hranici je jejich funkci a smysl možné dobře pojmenovat, a tak se samoúčelnosti jejich užití vyhnout. Na takové případy je v českém didaktickém kontextu upozorňováno: Bohuslav Hoffmann (2014) oponuje publikovanému výukovému postupu (Vala–Sladová 2013), jeho údajnému „přecenění kreativní roviny“, přístupu „piš, jak chceš a co chceš“ či metodě převodu básnického textu na prózu požadavkem po komplexním vnímání literárního díla (i toho, co vůbec je umělecké dílo, co je poezie atp.), nikoliv redukcí na to, co nazývá „obsahismem“ (Hoffmann 2014, s. 239); Jarmila Pánková (2021) dovozuje, že tvořivé metody „mohou být kontraproduktivní, není-li jejich volba kompatibilní s expresivní povahou textu“ (tamtéž, s. 333), na příkladu pozorované vyučovací hodiny, které přiznává dobré zadání tvůrčího úkolu „vyrůst[ající] z výzev textu“ (tamtéž, s. 337), některé její výstupy ale vnímá jako devalvující, neboť se „posunuje k samoúčelné zábavnosti“ či „utahuje“ mnohé kontextové záležitosti (tamtéž, s. 339, 342). Navrhuje rovněž alternativu, v níž tvůrčí psaní přichází až po reflexi uměleckého textu (tamtéž, s. 341).

V podobném duchu by bylo možné problematizovat přístup již výše (v oddílu 3.4) zmiňované *Čítanky s nadhledem* nakladatelství Fraus (která je dle vlastních slov „navržena tak, aby [pomocí tvůrčího psaní] co nejvíce rozvíjela [...] představivost a fantazii“; Stuchliková 2020a, 2020b, s. 4). Jejich přístup lze charakterizovat velmi poctivou evokační fází: každá z kapitol je otevřena téměř celostránkovou barevnou fotografií s volnějši i těsnější vazbou k tématu a textu a „Poučením a zamyšlením před čtením“ (v němž je zpravidla několika větami představen autor budoucího čteného textu), na druhé straně pak sadu úkolů, jež jsou nejčastěji mapujícími pocity, postoje a odhady vztažené k tématu, názvu textu a k fotografii, z nichž jen málokterou lze označit za vysloveně využívající

¹⁷⁹ Poznamenejme na tomto místě že i samotné interpretování – jakožto dění bez jasně daných algoritmů – má potenciál nejen kreativitu vyžadovat, ale zpětně i podporovat (srov.: „Zdá se, že osobnost, tvořivost a kognitivní flexibilita se rozvíjejí prostřednictvím zkušeností, které člověk trochu zmatou, jako jsou cesty do zahraničí nebo porušení fyzikálních zákonů“; Fletcher-Wood 2021, s.54).

¹⁸⁰ Didaktickou interpretaci a tvořivost spojuje např. Fišer a kol. 2012, Vala 2013, Zítková 2014b a 2014c, Hník 2014, Marková 2020.

tvůrčivost.¹⁸¹ Samotný text se nalézá až na druhé dvojstraně a je doprovázen opět zpravidla osobně laděnými otázkami na čtenáře („Křičíš často? Co/kdo tě dokáže nejmíc naštvat? Proč a kdo křičí na tebe?“; táž 2020a, s. 20), místy i na autora („Má podle tebe autor děti? Proč si to myslíš? Je ženatý? Má zvířata? Co asi nesnáší?“; tamtéž, s. 38), opět spíše výjimečně se zde vyskytne využití tvořivosti – např. ve formě práce s alternativami („Jaké tři úkoly bys vymyslel(a) v Turnaji tří kouzelníků pro šampiony? Jaký by byl podle tebe Harry, kdyby mu nezemřeli rodiče? Změnilo by to děj knihy? Pokud ano, jak?“; tamtéž, s. 34). Úkol nadepsaný „Tvůrčí psaní“ tak přichází až v samotném závěru každé z kapitol: nejčastěji má podobu otázky (popř. sledu otázek) a většího řádkovaného prostoru pro záznam vlastního textu. Jím také kapitola končí, po psaní čítanka sama již nevyzývá k žádnému vztažení k literárnímu textu či jinému zhodnocení. Otázky přitom s textem mnohdy, alespoň volně, souvisí a mohly by se tak základem interpretační reflexe stát (k Erbenově „Polednici“: „Napiš příběh o polednici nebo klekánici. Kde žije? Čím se živí? Jak to, že se z ní stalo právě tohle? Kým byla dříve?“; tamtéž, s. 31; k úryvku z Jonassonova *Stoletého staříka, který vylezl z okna a zmizel*: „Co bylo podle tebe v kufru a jak to mohlo dál ovlivnit děj?“ táž 2020b, s. 13), byť mnohdy vztah vyvolává pochybnosti (k úryvku z *Deníku* Anne Frankové: „Napiš komukoli dopis adresovaný z tvého úkrytu před deportací.“; táž 2020a, s. 13; k Bezručově básni „Ostrava“: „Vymysli si vlastní město. Jak se jmenuje? Jak je velké? Co je jeho dominantou?“; táž 2020b, s. 47), popř. je otázka zadána nevhodnou formulací (k úryvku ze Zusakovy *Zlodějky knih* patří k celostránkovému prostoru k psaní pouze zjišťovací otázka „Chtěl(a) bys žít věčně?“; tamtéž, s. 38). Čítanky proto mohou sloužit jako příklad využití tvořivosti v úloze nerefléktovaného přívazku majícího otevřeně pouze samoučelně „zábavnou“ funkci bez aspirace na přispění k procesu interpretace textu.¹⁸²

A jistou kritickou pozornost si zasluhují i takové tvůrčí činnosti, jejichž funkce je sice recepčně či didakticky obhajitelná, ale svým zjednodušujícím (nebo až naivním) přístupem implikují i trivializující vnímání literárního textu. Tak lze vnímat např. cvičení Martina Fibigera (2008, s. 79–86), v němž studenti malbou či kresbou znázorňují, co si pamatují z bezprostřední četby krátkého úryvku ze začátku Kafkovy *Proměny*. Taková činnost – autor ji nazývá jako „remedializaci (či spíše ‚transmedializaci‘) narativního díla“ (tamtéž, s. 79) – sice patrně má potenciál zviditelnit a pojmenovat (v citované studii dokonce i statisticky znázornit)¹⁸³ rozdílnost čtenářských konkretizací na úrovni jednotlivých prvků

¹⁸¹ Spíše výjimkou je např. sada „Otázek před textem“ k *Lvu, čarodějnici a skříní* C. S. Lewise: „Jak by se jmenoval tvůj svět? Jak by se do něj dalo dostat? Kdo by v něm žil? Jak by tvůj svět vypadal? Jak by se v něm mluvilo? Co by v něm bylo jiného než u nás?“ (Stuchlíková 2020a, s. 23).

¹⁸² Je tedy opakem přístupu, jež prosazuje Zbyněk Fišer (2012, s. 17): „Tvorba studentských (žákovských) kvaziuměleckých textů tedy není cílem vyučovací hodiny, ve které pedagog použije techniky tvůrčího psaní, nýbrž prostředkem poznávání, metodou učení, pracovním nástrojem.“

¹⁸³ Autor vyčísluje, kolikrát se v „remedializovaných“ výtvorech objeví např. obrázek na zdi, hmyz, polštář či okno, z jakých částí je složen stůl, jakou barvu má postel či příkrývka a zda je okno zavřené, či otevřené (Fibiger 2008, s. 82–83).

scény a jejích kulis (a tak snad zachytit něco z „průsečík[u] interpretačních polí“; tamtéž 81), ale tím, že se předpokládá figurativnost a dokumentárnost „přepisu“ textu na obraz, žáci mohou být vedeni i ke konkretizacím, které by v autentickém čtení nevznikly, a celkově se text přibližuje filmovému médiu (a ztrácí specifika literatury). Cvičení by – podle mého názoru – mohlo být funkčnější, kdyby více a příměji vyzývalo k abstrakci, vztahu barvy a vnímané nálady, vztahu pevnosti linky kresby a charakteru vyprávění, k možnosti dynamizovat ilustraci využitím vícera obrazových polí a k práci s dalšími výrazovými prostředky, které by umožnily reflektovat i větší škálu vlastností literární předlohy.

Výuková praxe by ale měla nejen nakládat s tvůrčími činnostmi tak, aby to odpovídalo požadavkům literární didaktiky (jak demonstrují výše citované příklady), a hlavně literatury jako takové: má také dobré důvody být přiměřeně zdrženlivá i s funkčními realizacemi. Tvůrčí postupy například nemohou nahradit funkce vyučování exemplárního a saturovat potřeby jako „chuť napodobovat, radost z imitace, potěšení z opakování, osvobození od tlaku k originalitě, požitek z uctívání“, o kterých píše Konrad Liessmann (2012, s. 114–115), když hledá jádro současného „zbožnění inovací“ ve vzdělávání.¹⁸⁴

Navzdory všem výše popsaným nebezpečím nefunkční realizace či nadměrného využití je třeba se vrátit k stanovené potřebě kreativních postupů a stimulace tvořivého přemýšlení během recepcí didaktické interpretace – adekvátně pojaté a řádně reflektované psaní či práce s převodem do jiného média atp. může být pro interpreta pomocným nástrojem k uchopení vlastního interpretačního přístupu –, ale i ve fázích před interpretováním v pravém smyslu slova, ještě během četby či bezprostředně po ní. Tehdy mohou poskytovat jednak podněty pro interpretační přemýšlení (např. „Přiřazování titulu textu /s možností výběru nebo vlastní titul/. Eliminace nevhodných titulů. Tvorba titulu k vlastnímu textu. Zvažování titulových variant. Tvorba titulu v duchu parafráze, parodie atp.“; Hník 2014, s. 70), jednak asistenci v zachycení neuvědomovaných interpretačních vjemů (např. „Pomocí kresebné linky /souvislá, horizontála, přerušovaná, vlnovka, spirála, kruh, obrazec s ostrými úhly apod./ vyjádřit atmosféru či vnitřní dynamiku básně /např. statičnost a paralelnost motivů X dynamičnost, gradace, kontrastnost motivů/.“; Zítková 2014d, s. 2).

Snad největší potenciál (který bude rovněž demonstrován v následující kapitole) vnímám v rozvíjení kreativity ještě před samotným čtením literárního textu. Právě v této fázi mají velký prostor činnosti využívající tvořivost k budování či rozšiřování „pozadí“, o kterém mluví Wolfgang Iser v kapitole „Foreground and Background“ (Iser 1980, s. 92–96): v jeho pojetí je text (resp. text jakožto schéma), neměnná složka literární komunikace, vnímána na proměnlivém pozadí – jeho podoba je závislá na sociokulturním zázemí čtenáře; ten pozadí využívá, aby na jeho podkladu text „dešifroval“ (tímto prolnutím vzniká podle Isera estetický objekt). Nahlédneme-li podobné téma z jiné, hermeneutické perspektivy, lze v tomtéž duchu hovořit o zvědomování a promýšlení vlastního předporozumění tématu

¹⁸⁴ Autor jako kompenzaci vnímá kult „živých idolů“, jimiž se hemží „mediální nebe“: ti „vracejí mladým lidem to, co jim moderní pedagogika upírá“ (Liessmann 2012, s. 114–115).

(ve velmi názorné rovině ho popisuje Jaroslav Novotný; 2021, s. 50–55). K takové čtenářské přípravě mohou posloužit např. metody „automatický text“ – zachycení myšlenkového proudu během striktně omezeného času – nebo „cluster“ – zapisování návazných asociací ke klíčovému slovu (jejich použití – byť až v první fázi recepce lyrického textu – popisuje Kopečná; 2012, s. 82–88);¹⁸⁵ v této fázi rovněž může být pro budoucího interpreta přínosné dělat si představu o pozadí či předporozumění jiných čtenářů – a nabízí se tak tvůrčí činnosti pro dvojice (např. „psaní v páru“, jež v práci s asociacemi využívá princip střídání a reakcí dvojice na sebe; tamtéž, s. 80–81). V takovýchto pojetích je zřejmé, že kreativní prozkoumávání prostoru čtenářského pozadí je přípravou na otevřené chápání krajiny literárního díla a tím i ziskem větších možností stanovení tras v ní.

¹⁸⁵ Pouze jako metody tvůrčího psaní – bez přímé vazby na interpretaci textů – se zmiňovaným metodám „clusteru“ a „automatického psaní“ věnuje též Fišer (2001, s. 56 a 105–108).

4 Aplikace principů didaktické interpretace

Následující kapitola má za úkol přiblížit tři dříve stanovené klíčové aspekty didaktické interpretace (tedy komplexitu, angažovanost a kreativitu) na stručně ukázce tří didaktických materiálů. Ty jsou pro celistvější obrázek vybrány tak, že operují s epickou i lyrickou poezií a s prózou. Náhled všech zmiňovaných materiálů je k dispozici v obrazové příloze (obr. č. 17–20).

4.1 Komplexita: „Faëthón“

Vzhledem k tomu, že komplexita byla v jednom smyslu (žák skládá svou vlastní mozaiku porozumění literárnímu dílu na základě co nejširší a co nejroznorodější nabídky) demonstrována již v rámci interpretačních map v druhé kapitole, zde se bude jednat o komplexitu ve smyslu jiném. Didaktický materiál k dvojici návazných básní „Epfos a Faëthón“ a „Faëthón“ z Ovidiových *Proměn* počítá s tím, že této vlastnosti školní třída dosahuje až v pozdějších fázích práce s materiálem. Od žáka jako jedince se naopak v prvních chvílích předpokládá zaměření na partikulární pohled na text – a komplexita pak vzniká až konfrontací či sdílením závěrů a nápadů mezi interprety. (I z tohoto důvodu je materiál, z individuálního žákovského hlediska, jako snadnější zamýšlen pro nižší ročníky střední školy.)¹⁸⁶ Materiál byl tvořen s ohledem na překlad Ferdinanda Stiebitze (Ovidius 1969) a Ivana Bureše (týž 1974). Kromě výchozích textů byla studentům (v případě potřeby) poskytnuta i reprodukce malířských zpracování námětu (dva obrazy Gustava Moreaua, malba Petera Paula Rubense, Hanse von Aachena, Adolpha Pierra Sunaerta a kresba Hendrika Goltziuse; tyto podklady součástí obrazové přílohy nejsou, odkazy na jejich reprodukce však obsahuje webová verze materiálu dostupná na adrese <<https://www.interpretujme.cz/ovidius/>>).

Hlavní složkou materiálu (srov. obr. č. 17 v příloze) jsou návrhy dvaceti různě širokých otázek (resp. svazků otázek), které si lze nad textem položit a jejichž zodpovězení může žáka navést (či dokonce dovést) k interpretaci. Tyto otázky jsou rozděleny do osmi tematických skupin dle dominantního zaměření („Hlavní postava“, „Vedlejší postavy“, „Etika“, „Psychologie“, „Mezitextové odkazy“, „Dobové souvislosti a světonázor“, „Cizí interpretace textu“ a „Zasazení do dnešní doby“). Jako pomůcka pro rozhodování konečně materiál zahrnuje v horní polovině listu i vodítka k výběru, na kterou oblast se zaměřit – tzv. rozhodovací strom: Prvním krokem je volba, zda se interpret raději s textem izoluje, nebo zda chce do své interpretace zapojit i další, vnější souvislosti. Rozhodne-li se pro první možnost, vybírá dále ze zaměření text, nebo na sebe, recipienta. V „textových“ otázkách ho posléze čeká

¹⁸⁶ Výběr textu má být zároveň i drobnou polemikou s názory, že starší literatura je a priori náročnější, a proto nevhodná pro první ročník SŠ (srov. Vala 2022) – naopak některé (např. mytologické) texty považují za uchopitelné (jakožto zřetelně modelové – a díky tomu zřetelněji interpretovatelné) příběhy.

už jen volba mezi zaměřením na hlavní postavu,¹⁸⁷ nebo na postavy vedlejší,¹⁸⁸ při pohledu na čtenáře zaměřením buď na morální,¹⁸⁹ nebo na duševní¹⁹⁰ stránku člověka. Vydá-li se interpret na začátku kontextovým směrem, dostává na výběr mezi kontextem dobovým (literárním¹⁹¹ či historickým)¹⁹² či novějším (posuzování cizích interpretací¹⁹³ či aktualizace do dnešní doby).¹⁹⁴

Právě popsaný prvek rozhodovacího stromu (předcházejícího samotnou interpretační práci) je „převodovým mechanismem“, který má za úkol komplexitu v rámci navržených otázek přenést i do výsledků výukové činnosti tím, že přispívá k rovnoměrnému rozložení pozornosti žáků na různorodé otázky, a to i takových, které by středoškolské interprety na první pohled či podle pojmenování skupiny nemusely zaujmout.

Při použití v praxi (s prvním ročníkem gymnázia) se materiál osvědčil v tom ohledu, že studenti byli schopni generovat předpokládané i nečekané interpretace – samostatně i s dopomocí vyučujícího

¹⁸⁷ Znění navrhovaných otázek: „Co všechno může být Faëthónovou motivací k jeho prosbě?“, „Jak lze charakterizovat Faëthónův konec a postoj ostatních postav k němu? Čím je obojí příznačné?“, „Faëthónovo jméno znamená ‚zářící‘ či ‚zářivý‘. Nabývá toto jméno v příběhu nějakého významu?“.

¹⁸⁸ Znění navrhovaných otázek: „Jaká je v příběhu role Faëthónovy matky a žen obecně? Co to o příběhu vypovídá?“, „Co příběh říká o otcovství a důkazech otcovské lásky?“, „V jaké hierarchii síly a moci v textu vystupují jednotlivé postavy a personifikované entity (nezapomeňte zvážit Neptuna, Zemi, Dia...).“.

¹⁸⁹ Znění navrhovaných otázek: „Které morální apely lze v textu pozorovat? Jsou odůvodněné či pochopitelné? Řídí se jimi postavy? Znáte je ze své zkušenosti?“, „Předává text nějakou ‚životní zkušenost‘? Lze se z jeho děje v nějakém smyslu poučit?“.

¹⁹⁰ Znění navrhovaných otázek: „Které mezní situace (třeba i společenské) se v textu objevují? Co nám text říká o tom, jak se lidé v mezních situacích chovají a jak uvažují? Jak se chováte vy v obdobných mezních situacích?“, „Jak lze v textu charakterizovat mezilidské vztahy? Jsou podle vás zdravé?“.

¹⁹¹ Znění navrhovaných otázek: „Vzpomeňte si či vyhledejte, která jiná postava řecké mytologie je potomkem Héliá (znáte ji z titulu jednoho slavného dramatu). Jak se k této rodinné vazbě vztahuje ve výsledku ona a jak Faëthón?“, „Z kterých jiných textů znáte motiv ‚pádu z nebe‘ (doslovně i obrazně)? Které motivy se v těchto textech shodují s Faëthónovými – a v čem je Faëthónův příběh jiný?“.

¹⁹² Znění navrhovaných otázek: „Jaká je vypravěčova představa o světě a jeho fungování? Které všechny úseky textu o tom vydávají svědectví?“, „Podporuje text konzervativní, nebo progresivní vidění světa?“, „Jak se mytologická vrstva textu vyjadřuje o vztahu našeho světa s vyššími celky (kosmem, původním chaosem atp.)?“.

¹⁹³ Znění navrhovaných otázek: „Prohlédněte si výtvarná zpracování Faëthónova příběhu. Čím se liší a jaký aspekt textu akcentují? K jakému vyznění díla tak směřují?“, „Poslechněte si rozhlasovou adaptaci dramatické zpracování příběhu Otakara Theera (z roku 1916). Čím se liší od Ovidiovy předlohy? Jak se posouvají čtenářovy dojmy z příběhu a postav, které myšlenky jsou zde akcentovány?“.

¹⁹⁴ Znění navrhovaných otázek: „Jak lze děj textu vztáhnout k environmentálním problémům Země?“, „Říká text něco o vztahu Evropy a Afriky?“, „Vystihněte, co Faëthón v principu dělá a s jakými důsledky. Napadají vás současné paralely?“.

formulovali jako vyznění textu (v některých případech i s výslovným osobním souzněním či nesouhlasem s takovým vyzněním), že: existují činnosti, které jsou nad lidské (resp. naše) síly; že ambice / touha po sebepotvrzení může být (sebe)destruktivní; že nemusí být možné překonat své otce; že synové nezaujímají vždy místa svých otců; že nejlepší cesta je ta střední, že je třeba být umírněný, následovat zavedené pořádky; že otcovská láska, výchova a sliby nejsou vždy jednoznačné a jednoduché; že kosmické procesy, byť každodenní, jsou lidem nedosažitelné; že svět má určitý řád, jehož porušením se poškodí; že obyvatelé Afriky jsou poškozeni egoismem těch, kteří se „dobře narodili“; že chladná racionální úvaha člověka může velice rychle opustit; že klima může být i mnohem vražednější, než si dovedeme představit; že je možné se nerozumným jednáním propadnout zpět do počátečního chaosu; že i zjevně nesmyslné jednání může být zpětně hodnoceno jako odvážný a velký čin (resp. že o mrtvých se mnohdy referuje – byť nezaslouženě – pozitivně).¹⁹⁵

4.2 Angažovanost: „Přechod přes Zbruč“, „Sůl“

Žákovská angažovanost, tedy nikoliv nevěcnost, ale nelhostejnost (srov. Palouš 2008, s. 18, 22), v rámci didaktické interpretace je, podle zkušenosti ze středoškolské výuky, běžně podporována na základě osobní zkušenosti s nimi jako jedinci i jako skupinou, znalostí jejich čtenářských preferencí či témat, jež jsou pro ně aktuální. To samozřejmě omezuje přenositelnost postupů budování angažovanosti a prvky mající za úkol žákům pomoci ji s textem navazovat se tak stávají pouze příležitostnými. Jako ukázkový byl proto zvolen materiál, který využil společensky univerzálněji sdílenou (a zároveň se silnými emocemi spojenou) zkušenost – počátek ruské války na Ukrajině na jaře roku 2022 –, a to nejen na úrovni výběru textu, ale především v oblasti práce s informacemi, které tehdejší aktuální situaci připomínaly (a bylo možné tudíž předpokládat, že vzbudí emoce, jež se posléze stanou předmětem reflexe).

Cvičení bylo zaměřené na reflexi vlivu znalosti autorské osobnosti na podobu interpretace (v pilotní hodině byl tento cíl – oproti běžným zvyklostem vyučujícího – studentům přiznaně zamlčen) a využil postavu Isaaka Babela. Žáci ve třídě dostali, aniž by to věděli, k rozmyšlení různý materiál (srov. obr. č. 18 v příloze) – jejich odlišnost spočívala v ilustracích a formulaci autorského medailonku, který byl umístěn před text dvou povídek ze sbírky *Rudá jízda*: „Přechod přes Zbruč“ a „Sůl“ (Babel 2010, s. 25–26, 95–98). První verze textu o autorovi akcentovala jeho původ z židovské rodiny a z území Ukrajiny a celkově se zaměřovala na kontakt se zahraničím, na intelektuální a umělecké stránky jeho osobnosti a na útisk režimem (ten byl zmíněn i u překladatele jeho textů).¹⁹⁶ Doplněn byl autorovou fotografií

¹⁹⁵ Na okraj: variace tohoto materiálu byla s úspěchem vyzkoušena (s literárně méně zkušenou skupinou žáků na pedagogickém lyceu) i jako pomůcka k čtení Petiškova převyprávění Faéthónova příběhu (jen výběrově doplněna /v součtu asi sedmdesátí/ verši z Ovidiových *Proměn*).

¹⁹⁶ Znění odstavce: „Židovský spisovatel narozený v Oděse (dnešní Ukrajina), přežil židovský pogrom v roce 1905 (ukryla ho křesťanská rodina). Ovládal jidiš, ukrajinštinu, ruštinu a francouzštinu (tou také psal své první

s placatou, dělnickou čepicí a pokojným mírným úsměvem a rovněž reprodukcí obálky anglického vydání *Rudé jízdy* – s minimalistickou grafikou rozbitých kulatých brýlí (která tedy opět podtrhovala kosmopolitnost a křehkost). Oproti tomu druhý medailonek graficky doprovázel portrét s vojenskou čepicí a nepřístupným výrazem a obálka prvního ruského vydání *Rudé jízdy* – které (kromě agresivity vyvolané vojenskou tematikou jízdní armády vířící prach) nesl pro většinu žáků i zcizující efekt plynoucí ze zápisu cyrilicí. Samotný text zdůrazňoval autorovu účast v Čece (zmněna byla i násilná aktivita této složky na území Ruska i Polska) a její spojitost s *Rudou jízdu*.¹⁹⁷

Práce s materiálem byla realizována v tzv. dělených hodinách (cca 15 žáků ve třídě). Všechny texty – medailonek, stejně jako obě povídky – měly skupiny, řízené pracovním listem, za úkol si postupně nahlas přečíst, provést tříminutové shromažďování nápadů ve formě myšlenkové mapy a poté se symetricky a dle vlastních preferencí rozdělit a pokusit se o vztažení se k jedné a druhé povídce (či dokonce o jejich interpretaci). Tato část kladla na vyučujícího předpokládané zvýšené nároky ohledně asistence a usměrňování skupin, protože tato část zajišťovala komplexitu pohledu na text – byla vyvinuta snaha vést skupiny, aby se ve své diskusi neopomněly dotknout mj. jazykových charakteristik, vyprávěcí perspektivy, role ženských postav v daných povídkách či nálady a atmosféry (ať už se k těmto tématům skupina postavila jakkoli). Skupinová diskuse (která, jak bylo při zadávání práce zdůrazněno, neměla vést k sjednocení, ale k individuálnímu rozrůznění pohledu) vyústila v závěru první lekce do úkolu pro jednotlivce formulovat svou interpretaci povídky. Dalším krokem, v návazné lekci, pak bylo nové seskupení, tentokrát podle toho, které povídce se studenti věnovali – vznikly tedy nové skupiny (v jakési době tzv. skládkového učení), v nichž studenti porovnávali své interpretace a měli za úkol pozorovat případné rozdíly a pokusit se je vysvětlit. Poslední etapou bylo již přímé následování

texty – ostatně miloval např. povídky Guy de Maupassanta a jeho první žena a sestra do Francie, resp. Belgie emigrovaly). Byl především povídkářem – v podobné době jako soubor *Rudá jízda* (do češtiny ji přeložil komunisty perzekvovaný spisovatel Jan Zábrana) psal např. i *Oděské povídky* či filmovou povídku *Beňa Krik*. V pozdějších textech se pokoušel věnovat reflexi současnosti což „v době militantního literárního stalinismu [...] znamenalo balancovat mezi uměleckou a občanskou sebevraždou“ (Vladimír Novotný). Byl popraven v rámci stalinských čistek na základě křivého obvinění po třičtvrtě roku trvajícím vláčení nejhoršími věznicemi a po vynuceném, nepravdivém přiznání (mj. ke špionáži a terorismu).“

¹⁹⁷ Znění odstavce: „Ruský spisovatel, roku 1918 se přihlásil do (tehdy nově založené) ‚Mimořádné komise‘ (tzv. Čeka, ЧК) – tajné policie v Sovětském Rusku, která měla pravomoc stanovovat i bez soudu výši trestu (Wikipedie uvádí, že ‚pětiletá existence [této složky] stála život odhadem 200 až 500 tisíc lidí‘). ‚V roce 1920 participoval na krvavém pokusu vojensky začlenit co největší část Polska na věčné časy zpátky do ruské říše‘ (Vladimír Novotný), byl bojovníkem a politickým pracovníkem První jízdní armády (kavalerie Rudé armády) – z této zkušenosti vychází i povídky ze souboru *Rudá jízda* (Конармия) z roku 1926 – doslovně přeloženo jako *První jízdní*. Vyšly i Babelovy deníky z tohoto tažení. Vystoupil na prvním sjezdu sovětských spisovatelů v roce 1934, na kterém byl kodifikován socialistický realismus jako jediná možná, závazná tvůrčí metoda. V češtině vyšla *Rudá jízda* roku 1958 v překladu Jana Zábrany.“

vytyčeného cíle: žáci ve skupinách zpětně reflektovali a sdíleli, nakolik jejich vnímání povídky ovlivnilo „jejich“ znění medailonku a ilustrace – a nakolik jako interpreti chtějí, aby ovlivněno bylo. Svoje závěry poté prezentovali třídě. Realizaci aktivity lze označit za úspěšnou v tom smyslu, že byly prezentovány postoje rozmanité – od čistě textuálního, který na osobnost autora nebere ohled, přes prosazující co největší informovanost, aby se interpret mohl sám co nejlépe o vlivu rozhodnout, až k rezignovanému konstatování, že nejrůznějších vlivů na úrovni předporozumění je nevyhnutelně a při jakékoliv interpretaci mnoho. Volnější debata se pak dotkla také stylu textů o autorovi, který byl úmyslně manipulativní. Lze tedy říci, že se při tomto cvičení v interpretaci i v reflexi jejich postupů či principů podařilo využít momentální studentské angažovanosti v tématu války, útisku a ve východoevropském regionu.¹⁹⁸

4.3 Kreativita: „Jitro v zimě“¹⁹⁹

Poslední ze stanovených klíčových charakteristik, jež je třeba sledovat u didaktické interpretace, bude ukázána na práci s básní „Jitro v zimě“²⁰⁰ Bohuslava Reynka ze sbírky *Rty a zuby*. Text posloužil jako vstupní brána k následné školní četbě dalších autorových básní (zvl. ze sbírky *Odlet vlaštovek*), a to takových, které žákům dané třídy měly z pohledu vyučujícího potenciál přinášet intenzivnější čtenářský prožitek (zejména na úrovni zvolené obraznosti – zejm. personifikačního charakteru –, zvuku textu – mj. výrazněji fragmentované syntaxi – a jejich témat – osamělosti, vykořeněnosti –, ale také např. díky

¹⁹⁸ Pro ilustraci přikládám dvě autentická řešení z realizované hodiny (autory jsou žáci předmaturitního ročníku, školní rok 2021/2022): komentář k povídce „Sůl“ (s „negativně“ vyznívajícím úvodem: „Povídka, napsaná formou dopisu, nám představuje velmi surově a realisticky zachycený příběh, zřejmě pravdivý, byť pro nás neuvěřitelný a morálně nepochopitelný, což umocňuje i stáří textu, které, byť jen stoleté, nás vzhledem k názorovému posunu a způsobu přemýšlení o vnímání světa, člověk a jeho postavení v něm odpoutává a umocňuje naše nesympatie k textu a mluvčímu jako takovému. Z textu lze cítit, že ženy a Židé v očích vypravěče mají podřadný postoj.“) a komentář k povídce „Přechod přes Zbruč“ (s „pozitivně“ laděným úvodním textem: „Nad textem nevelkého rozsahu stihne autor rozehrát sérii protichůdných měnících se obrazů. Od krátké od citů odproštěné [sic] válečné scény formou záznamu, přes barvitý popis okolní krajiny (pasáž, která spouští smršť pocitů a vjemů ze všech možných směrů) se znovu dostáváme k jádru války. Není to ovšem tradiční obraz fronty / bojů, ale zachycení bídy a utrpení většina obyvatelstva – těch, co [nečitelné – snad ‚přečkávají‘]. Až ke konci povídky zjišťujeme, že jsme celou dobu jen krok k mrtvému člověku. Ve válce je jeden ztracený život zanedbatelný – ale pro dceru mrtvého otce? Realita / sen... Co je život a kde?“).

¹⁹⁹ Následující oddíl vychází z příspěvku „Tvořivost a interpretace textu“ prosloveného 9. června 2022 v rámci programu „Jak číst a psát poezii na střední škole?“ (s Robertem Kolárem, Zuzanou Vízkovou a Janem Křečkem) na mezinárodním knižním veletrhu *Svět knihy Praha*.

²⁰⁰ „Zima na hromádky smetla, / jako opatrná žena, / v kraji zasněženém světla / bolestná a udivená. // Září předjitřní vesnice / oken zrný stulenými / jako hrozny, jak pšenice / nahnutá loktem zimy. // Jasem obilí a vína / v sad svůj ledový zaklíná / sladké ptáky nadějí; // než se slétnou z mlh a trní, / tváře zsinálé jim zrní / do nicoty rozvívá.“ (Reynek 1995, s. 271).

využití četných zhudebnění). Interpretace zvolené básně tedy byla přípravou na specifickou poetiku, motiviku a náladu textů, které mnohé naopak již poté zazněly bez explicitní interpretace.

Tvůrčí činnosti, jimiž práce začínala, měly spouštět širší tvůrčí přemýšlení při následné interpretaci básně, souhrnně je lze chápat jako přípravu na čtení (vytváření pozadí). Se samotným textem přitom žáci nepracovali okamžitě, nejprve dostali pouze čistý, bílý papír (již to lze vnímat jako elementární podnět tvorivého přemýšlení). Na něj (kamkoliv do prostoru) pak měli žáci za úkol napsat jednu až tři asociace (jedná se o variaci na „cluster“ zmiňovaný v minulé kapitole; Kopečná 2012, s. 85–88) ke třem Reynkovým zimním grafikám (srov. obr. č. 19 v příloze). Poté již žáci obdrželi list se slovy básně shromážděnými do slovního oblaku (srov. obr. č. 20 v příloze) – jako inspirace této složky zase posloužila studie Zuzany Šalamounové (2012, s. 52), v níž „word cloud“ zajišťuje možnost izolovaného posouzení jednotlivých slov z hlediska jejich potenciálu popisovat smyslové vjemy či na ně působit. V případě slov ve slovním oblaku z Reynkovy básně žáci jednak identifikovali potenciálně dvojznačné výrazy, jednak hledali spojnice mezi slovy básně a svými asociacemi a připisovali je na původní papír do jedné sítě (tu pak rovněž rozšiřovali o další asociace a mezislovní vztahy). Tak vznikly individuální obrazy provázaností, které měly za úkol ve vnímání žáků zcitlivět vnímání jednotlivých slov. Z nich také žáci primárně vybírali, když v další etapě měli za úkol vrátit se k jedné ze tří grafik a čtrnácti slovy (uspořádanými do schématu připomínajícího sonet) vyjádřit něco z toho, co ve své scéně či náladě zachycuje (využit bylo možné samozřejmě i slova, která žák ve své síti neměl, ale s podmínkou, že je nejprve do příslušných vztahů zapojí – tak, aby tvůrčí činnost stále primárně směřovala k zvyšování pozornosti slovům vztaženým k tématu). Vše vyústilo v četbu vybraných studentských textů a konečně i v četbu textu Reynkova.

Tato úvodní kreativní činnost v realizaci časově obsáhla délku jedné běžné vyučovací hodiny, následná (již předem nestrukturovaná) diskuse nad textem trvala stejně dlouho a lze ji (i proto) považovat za vydatnou a plodnou: žáci se věnovali – jakožto dominantnímu rozdílu mezi jejich protobásněmi a „Jitrem v zimě“ – zejména míře zabydlenosti scény (konstatovali, že je v ní „živější“, než očekávali – v básni se vyskytuje žena, ptáci, potažmo části těla, loket, tváře –, že ale zároveň tento fakt neubírá na dojmu samoty – všechny zmíněné výrazy lze vnímat jako součást metafor, nikoliv vystupující subjekty –, jen s ní tvoří pozoruhodný kontrast zanechávající ve čtenáři rozporuplný pocit odpovídající v jejich pohledu další dvousměrnosti básně – smetání a rozvátí), reflektovat bylo také možné množství slov asociovaných primárně s jiným ročním obdobím (jako jsou hrozny, pšenice, obilí, víno, sad, zrní, popř. zářit) nebo očekávání vkládaná do útvaru sonetu.

V následné zpětné vazbě žáci reflektovali přípravu k diskusi pozitivně, někteří s tou výhradou, že přínosy pro čtení básně vnímaly až jako sekundární (skrze porovnání s vlastní vytvořenou „básní“ si uvědomovali významotvorné akcenty v básni Reynkově), čímž ale potvrdili funkčnost didaktického

záměru připravit pomocí kreativních metod mysl žáků před četbou a interpretací textu tak, aby byla dostatečně otevřená a tvůrčí.²⁰¹

²⁰¹ Opět jako ilustraci připojuji čtyři studentské texty (z téhož ročníku školního roku 2021/2022, srov. pozn. č. 198) vzniklé v rámci popisované aktivity: „zasněžený / starý / ovocný / strom // ticho / křup / ticho / křup // zasněžená / plnost / samoty // ledové / ticho / nicoty“; „ledovým / jasem / světlem / stínem // zasněžený / sad / smrt / bolest // tváře / předjitřního / kraje // mráz / nahnutá / zima“; „zasněžená / temná / mlha / ztracenost // trní / opatrná / bolest / stulený // mráz / strach / ledový // nicota / strach / ledový“; „jablko / zsinálé / o něco / přichází // zmrzlá / chuť / zaklíná / sladkou // sad / v zasněžení / zmizí // a naděje / odejde / ze světa“.

5 Interpretační dovednosti

5.1 Proces interpretování a jeho segmentace

V minulých kapitolách byla literární interpretace (zejm. pak ve školním kontextu) vytyčena jako výsledek vědomého a zaměřeného procesu, který si lze osvojit (zvláště pomocí didaktické interpretace), přičemž v centru dosud stály spíše definiční a kýžené vlastnosti tohoto výsledku než samotná cesta k němu vedoucí. Úkolem nadcházejícího oddílu je přesunout pozornost na interpretování, které je zde chápáno (oproti např. výzkumům čtenářské gramotnosti, které interpretaci pojímají pouze jako jeden z kroků čtení či „postupů porozumění“; Janotová a kol. 2016, s. 13) jako komplexní a svébytný celek zahrnující mj. reflexi intuitivních prekonceptů a čtenářských dojmů, vytváření hierarchie významnosti textových prvků i výsledné formulování, co text pro čtenáře znamená. Toto dění bude uchopeno právě jako sled jednotlivých kroků, aplikaci specifických interpretových úkonů s literárním textem. Jelikož se lze oprávněně domnívat, že vzhledem k rozmanitosti textů a interpretačních přístupů, ale především k různosti čtenářů a jejich úspěšnosti v dosahování interpretace může mít tento proces kvalitativně diferencované podoby, operuji s tím, že samy tyto kroky nabývají množství variant – a že možnost zvolit je a uskutečnit není pro interpreta (resp. adepta interpretování) samozřejmostí. Učení se interpretaci by pak bylo možné vnímat jako osvojování právě těchto konkrétních úkonů a rozšiřování repertoáru takových, které interpret dovede během interpretování uplatnit. Z tohoto důvodu budu tyto jednotlivosti nazývat „interpretačními dovednostmi“.²⁰²

Kognitivní přístup ke vzdělávání tvrdí, že pokud dokážeme „dostatečně podrobně specifikovat tiché procesy, které jsou základem různých myšlenkových dovedností, můžeme pak najít metody, jak žáky naučit tyto dovednosti ovládat“ (Collins–Smith 1980, s. 2 [překlad O. V.]).²⁰³ Podrobnější soupis a kategorizace interpretačních dovedností by, vyjdeme-li z tohoto přesvědčení, mohl významně napomoci středoškolské výuce interpretace a ověřování výsledků tohoto učení a mohl by být základem onoho „integrálně od empirického základu“ postupujícího zkoumání interpretace, jehož důležitost připomínal již František Miko (1988, s. 121). Zároveň je oprávněné si od takové specifikace a strukturace slibovat větší možnosti v regulaci vnější a relevantní (strukturální) kognitivní zátěže, z nichž první pomůže omezit (a koncentrovat tedy interpretovu pozornost) a druhou zvýšit (a napomoci tak hlubokému osvojení jednotlivých úkonů; srov. Fletcher-Wood 2021, s. 55–56; Brdička 2017a). Mým cílem je tudíž navrhnout podobu takového souboru interpretačních dovedností a nastínit cesty, jak k němu lze dospět, a to především za účelem otevření diskuse nad jeho podobou i nad možnostmi a limity podobného uvažování o literární interpretaci.

²⁰² Na slovní spojení „interpretační dovednosti“ je možné narazit především bez jakéhokoliv upřesnění v sylabech vysokoškolských kurzů, školních vzdělávacích plánech (spíše středních škol). Nejblíže jeho užívání jako termínu je ve své diplomové práci Pavla Tomíčková (2003; avšak ani zde není toto slovní spojení definováno).

²⁰³ O podobné východisko (ale s citací Dijka a Knitsche) se opírá ve výzkumu výuky čtenářských strategií Ladislava Whiteroft (2015, s. 40).

Výsledek segmentace, k němuž se směřuje, může vzbuzovat podezření z algoritmizace literární interpretace či snahy o její prostý výcvik. Praxe ale potvrzuje opak: k schematizaci vede spíše, když „tiché procesy“ v rámci interpretace reflektovány nejsou – pak má interpret (lhostejno zda učitel či žák) tendenci držet se již osvědčeného a přiměřeně funkčního postupu; zvědomování metaroviny (připomínání širě možností interpretace a vyslovení intuitivně uplatňovaných postupů) jakékoliv ustálení do automatismu znesnadňuje. Zplošťující schematizaci se pokouším vyhnout rovněž v didaktické praxi – jak bude patrné i v následující kapitole, považuji za potenciálně kontraproduktivní vnímat jako pomůcku literární interpretace jakýkoliv předpis či recept pokoušející se o univerzalitu.²⁰⁴

5.2 Vymezení interpretačních dovedností

Skupinu interpretačních dovedností je nejprve potřeba odlišit od obecnějších dovedností funkčně vnímat estetický text (právě takové – spolu s menšinou dovedností interpretačních – obvykle naplňují pojem „čtenářská gramotnost“; tento koncept je ovšem nejen širší z hlediska kognitivního procesu, ale i z hlediska typů textu, neboť se neomezuje pouze na umělecké texty). Z nich je množství samozřejmě nezbytnou podmínkou cesty k interpretaci (počínaje znalostí jazyka a možností dekodovat text,²⁰⁵ a to

²⁰⁴ Jako příklad problematického „návodu“ může sloužit výčet v učebnici nakladatelství Taktik (Jiříčková 2018, s. 8) jdoucí od „celkové charakteristiky díla“ přes kompozici, postavy, „roli vypravěče“, jazyk až k „okolnostem vzniku díla“, čtyřem různým „kontextům“ a „ohlasům“. Jeho úplně poslední, výmluvnou položkou jsou „zajímavosti“ vysvětlené slovy „[s]oučástí interpretace jsou pocity, dojmy, myšlenky a názory čtenáře“). K podobné šablonovitosti ale tenduje i „struktura ústní zkoušky“ již restrukturované společné části maturity z českého jazyka a literatury, v drobných obměnách k nahlédnutí v *Katalogu požadavků* (2017/2018, s. 39) a v ukázkových pracovních listech (dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/Soubor_zadani/CJL_PL_A.PDF>, <https://maturita.cermat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/Soubor_zadani/CJL_PL_B.PDF> a <https://maturita.cermat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/Soubor_zadani/CJL_PL_C.PDF> [cit. 18. 8. 2022]). Tuto tabulku totiž, soudě dle vlastní zkušenosti, mnohé školy užívaly (a i v současné podobě maturit, v níž se ústní zkouška přesunula do profilové části, užívají) jako univerzální pracovní list k maturitě či dokonce k výuce literatury. Naopak za potenciálně funkční lze považovat pomůcky k specifickým modalitám interpretace textu, jakou je (pro rozbor filosofických textů) metoda PLATO Joachima Kalchera (Michael Wittschier in Šebešová 2017, s. 191–195)

²⁰⁵ Vyloučením této obecné kompetence z interpretačních dovedností není přitom nijak popíráno, že např. volba, který ze slovních významů bude vnímán jako platný v rámci textu, koresponduje s jeho interpretací – a že v takové situaci probíhá dekodování a interpretování simultánně (srov. Khol 1988, s. 109). Netřeba však takovou volbu považovat za interpretační dovednost, proběhne-li nevědomky: až interpretova záměrnost a vědomí takové volby působí, že o tomto kroku lze hovořit jako o interpretační dovednosti.

dostatečně automatizovaně,²⁰⁶ či udržením pozornosti,²⁰⁷ součástí by ale byly i dovednosti vytvářející elementární povědomí o fungování fikční literatury) – a lze tudíž hovořit také o této početné množině dovedností, na nichž proces interpretování nevyhnutelně stojí a které by patrně měly být osvojovány na prvním místě (srov. Wolfová 2020, s. 168–169) –, za vlastní interpretační dovednosti však budou považovány pouze takové kroky, které mají potenciál vést u konkrétních textů k formulaci interpretace přímo.²⁰⁸

Tento požadavek (definující první polovinu termínu) je doplněn druhým, který množinu odděluje od schopností a osobních předpokladů i od znalostní báze (byť obojí opět interpretační dovednosti významně podporuje či dokonce může být jejich nezbytnou podmínkou, srov. pozn. č. 247): to znamená, že započítávány jsou pouze ty položky, které si lze cíleně osvojit, resp. u nichž může vyučující žákovi s jejich osvojením pomoci a může tak případně i jejich osvojení přímo či nepřímo ověřit.²⁰⁹ Existenci takto pojatého souboru lze empiricky odvodit od existence skupin (zejm. snad učitelů literatury, literárních vědců, studentů literatury, celoživotních pozorných čtenářů apod.), kteří v interpretování postupně dosáhli expertní úrovně, interpretace různých literárních děl opakovaně s úspěchem formulují a kteří jsou zároveň schopni vědomě volit (a do určité míry reflektovat) své interpretační kroky.

Při hledání konkrétních interpretačních dovedností se nezdá být možné ani žádnou se pokoušet o jejich obecnou platnost coby položek, jež lze s úspěchem přiložit na kterýkoliv text,²¹⁰ ale naopak každou z interpretačních dovedností vnímat jako realizující se pouze ve spojení s některými konkrétními

²⁰⁶ Plynulosť a automatizácia zpracovania informácií je podmíankou porozumenia ve smyslu „uvoľnenia kognitívnej kapacity potrebnej na porozumenie“ (Zápotočná 2015, s. 17).

²⁰⁷ Schopnosť udrženia pozornosti zjavně není samozřejmá (srov. Wolfová 2020, s. 34–36), a to ani při intervenci didaktických nástrojů. Jak si všimá Konrad Liessmann: „Během určování čtení jako kompetence, která se stále musí přezkušovat, přechází aktuální didaktika čtení k tomu, že každý akt čtení ruší domněle pomocnými otázkami ke kontrole a rozumění, a tím jej ničí. Kdo vezme do ruky aktuální čítanku, užasne nad beztak již strohými texty, které jsou po pár odstavcích rušeny pracovními příkazy, kontrolními otázkami a cvičeními. Jak má dítě, mladý člověk za těchto podmínek rozvíjet radost ze čtení, jak se má učit oddat se dynamice čtení, ponořit se do textu, octnout se ve víru napsaného, když každých pár minut musí rozebírat přečtené, po každém odstavci se musí nechat přezkušovat?“ (Liessmann 2015, s. 105).

²⁰⁸ Např. schopnost zaplnit místo nedourčenosti v textu je sice na cestě k interpretaci v širším pohledu nevyhnutelná, ale interpretační je až dovednost tyto vlastní konkretizace reflektovat, vnímat jako nesamozřejmé, příp. k němu hledat varianty a uvědomovat si důsledky jejich rozdílů apod.

²⁰⁹ K takovému ověření mohou sloužit tzv. interpretační úlohy (tedy úkoly či otázky postihující nikoliv celý komplex interpretace – což se zdá být těžko realizovatelné –, ale právě jen některou z těchto partikulárních dovedností, srov. dále kapitolu devátou).

²¹⁰ Zdá se, že jakákoliv přílišná obecnost v interpretaci s sebou nese charakter rozmělnění pozornosti a potlačení motivace k nalézání kreativních východisek při interpretování – k tomuto efektu v případě interpretačních otázek srov. literaturu citovanou v pozn. č. 281.

díly. Jedině pak lze prokázat, že aplikace dané dovednosti skutečně vede k interpretaci. Pokud je interpretační dovednost zmíněna izolovaně (tak, jak tomu bude v poslední části této kapitoly), je dovedností pouze potenciální, neaplikovatelnou na kterékoliv dílo, ale pouze na takové, u něž je to jednak smysluplné, jednak autentické. I z tohoto důvodu je veškerý výčet interpretačních dovedností nevyhnutelně nekompletní a pouze modelový.²¹¹ Vědomí této pouhé hypotetičnosti dovedností abstrahovaných od konkrétních textů však nezabraňuje zacházet s nimi tak, že interpret (zvláště pak středoškolský žák) testuje možnost aplikovat svou dovednost nabytou při interpretaci jednoho textu i na texty podobné (srov. dále izomorfie problémů).²¹² Naopak, nemá-li být popřen smysl hledání interpretačních dovedností, nelze zamlčet předpoklad určité přenositelnosti mezi texty, které fungují podobným významotvorným způsobem.

Tyto aspekty je potřeba pro porozumění funkci souboru podtrhnout: interpretační dovednosti jsou, řečeno opět s využitím krajinné metafory (srov. oddíly 1.1 a 2.1), jako mapová legenda – výčet mapových značek orientačně se vztahujících ke krajině; tedy nikoliv geologický a biologický popis veškerých potenciálních krajinných jevů, ale zachycení (prostřednictvím schematizovaných bodů a linií) pouze těch, které mohou být relevantní pro cestu do krajiny a pro plánování trasy a které, především, může mít smysl se učit v krajině rozeznávat a náležitě s nimi při setkání nakládat. Tento obraz poukazuje na dvojí: za prvé, logiku interpretačních dovedností („takto vypadají myšlenkové úkony, které může stát za to provést při interpretaci“ či „když se provádí interpretace, může být užitečné umět takovéto mentální operace“) nelze zaměňovat s představou, že „za použití těchto úkonů bezpochyby vzniká, coby výsledek receptu či pracovního postupu, literární interpretace“. Uplatňuje-li žák nad textem (ať už z vlastní vůle či veden výukovým úkolem) svou nabytou dovednost, která zároveň patří do nadcházejícího souboru, není stále nijak zaručeno, že interpretuje a že neprovádí třeba jen mechanickou analýzu textu či neprokazuje svému hodnotiteli bez dalšího účelu prosté ovládnutí této dovednosti. Jinými slovy: dovednost v krajině identifikovat či prozkoumat osamocenou skalku může být užitečná při různých činnostech (např. mýcení lesa), ne nutně jenom při hledání smysluplné trasy; tak i mnohé dovednosti, nazvané v rámci této úvahy jako interpretační, mohou být jistě užitečné při leckteré jiné operaci (např. recenzování – či z druhé strany při pouhém čtení – textu). A za druhé, aby byly interpretační dovednosti jakožto výčet „mapových značek“ srozumitelné a zároveň nezávislé na konkrétních krajinách,²¹³ musí

²¹¹ Tento rys rovněž znemožňuje paušálně stanovit náročnost osvojení daných dovedností: dovednost, kterou žák dokáže uplatnit u jednoho textu, může být při kontaktu s jiným textem zjevně nad jeho síly. A naopak – to, že dovednost se zdá nalézat mimo úroveň dosažitelnou středoškolskými žáky, nevylučuje možnost, že na některém specifickém textu záležitosti přirozeně porozumí.

²¹² O této přenositelnosti posuzovacích dovedností se ostatně mluví již v Platónově dialogu *Ión* (Platón 2010, s. 80–83).

²¹³ V tomto rysu není metafora zcela věrná kartografickým požadavkům na mapové legendy: v nich musí být legenda naopak nezávislá ve smyslu, že každému objektu zobrazenému v mapě lze přiřadit nejvýše jednu

být formulovány s dostatečnou jednoznačností i přiměřenou abstrakcí. Vyjádřeno příkladem, u interpretačních dovedností se zdá být plodné volit konkrétnější formulace než v *Katalozích požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*, které platily od školního roku 2009/2010 či 2014/2015,²¹⁴ a zároveň univerzálnější formulace, než jak vyznívá výčet jednotlivostí z novějších verzí týchž kurikulárních dokumentů, platných od školního roku 2015/2016 či 2018/2019.²¹⁵ Přibližně do tohoto prostoru se ostatně dostává i dále citovaná Pavla Brožová (2007, s. 22–23).²¹⁶

Při sestavování výčtu interpretačních dovedností lze čerpat z několika zdrojů. Nejširším okruhem inspirace jsou samozřejmě samotné literární texty (které samy vytváří požadavky a podmínky komunikace; srov. Iser 1980, s. 84–86), jednotlivé literárněteoretické přístupy, výkony svěbytných interpretů, relevantní lingvistické výzkumy (např. Lakoff–Johnson 2014), eseje spisovatelů atp. Tak široký okruh ale lze jen stěží v celistvosti reflektovat – následující návrh se proto bude opírat o a) vlastní zkušenost s interpretační praxí svou i svých žáků a studentů na střední i vysoké škole, b) studie o zapojování literárněteoretických a interpretačních přístupů do středoškolské výuky, c) výzkumy zabývající se procesy čtení a porozumění a okrajově i d) interpretační příručky a učebnice literatury.²¹⁷

značku (Kaňok 1999, s. 26). Výčet interpretačních dovedností je tak spíše snahou o syntézu legend z mnoha různých map.

²¹⁴ Např. „3.2 charakterizuje literárněhistorický/obecně kulturní kontext uměleckého díla; 3.2.1 zařadí umělecké dílo do literárněhistorického/obecně kulturního kontextu; 3.2.2 vystihne podstatné znaky příslušného literárněhistorického/obecně kulturního kontextu“ (*Katalog požadavků 2009/2010 V*, s. 6) či „3.1 charakterizuje umělecký text; 3.1.1 postihne základní charakteristické znaky textu; 3.1.2 využije vědomosti získané přečtením díla, z něhož pochází umělecký text“ (*Katalog požadavků 2009/2010 Z*, s. 5; shodně i *Katalog požadavků 2014/2015*, s. 7).

²¹⁵ Např. shodně „3.1 analyzuje umělecký text; využije vědomosti získané přečtením celého díla, z něhož pochází výňatek; zasadí výňatek do kontextu díla; nalezne v textu motiv, téma; charakterizuje vyprávěče / lyrický subjekt, postavy; rozezná vyprávěcí způsoby, rozliší dialog a monolog (včetně vnitřního monologu); rozezná typy promluv (přímá řeč, nepřímá řeč, polopřímá řeč, neznačená přímá řeč); orientuje se v časoprostoru díla i konkrétního výňatku; charakterizuje kompoziční výstavbu díla i konkrétního výňatku; analyzuje jazykové prostředky 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, oxymoron, personifikace, přirovnání, řečnická otázka, symbol, synekdocha); rozliší vázaný a volný verš; určí typ rýmového schématu a jeho pojmenování (sdružený, střídavý, obkročný, přerývaný); rozezná na základě textu charakteristické rysy literárních druhů a žánrů“ (*Katalog požadavků 2015/2016* s. 8; *Katalog požadavků 2017/2018*, s. 8).

²¹⁶ Doplňme také, že formulace literárních výstupů v *Katalozích požadavků* a jejich vývoj analyzovala důkladněji Roxana Rayová (2022, s. 22–38).

²¹⁷ Naopak stranou jsou ponechány výzkumy pojmenovávající sice okruhy tematicky podobné, ale neodpovídající principu vymezení interpretačních dovedností (např. tím, že se pohybují spíše na úrovni sémantické

5.3 Hledání interpretačních dovedností: didaktika literatury a dalších oborů

Mezi didaktickými texty o interpretaci je patrně nejpřímějším příspěvkem k interpretačním dovednostem krátký článek „Co znamená umět literární teorii“ Pavly Brožové (2007), resp. její diplomová práce z níž článek těží (Tomíčková 2003).²¹⁸ V něm se autorka se pokouší – především za účelem ověřování osvojení literární teorie – navrhnout soubor dovedností (rovněž bez aspirace na úplnost svého výčtu – ale zároveň předpokládající učitelův výběr z daných dovedností; Brožová 2007, s. 22 a 23). Vedle „Literatury, kultury, tradice“, „Uměleckého textu“ (nejobsáhlejší a dále dělené kategorie) a „Autora“ zde figuruje i „Recepce a interpretace“ s následujícími položkami:

1. „žák si uvědomuje rozdíl mezi implikovaným čtenářem a reálným čtenářem“;
2. „žák identifikuje v textu látku, námět, motiv, téma“;
3. „žák odhadne význam pojmenovací jednotky v daném kontextu“;
4. „žák charakterizuje lyrický subjekt, vypravěče, postavy a postihne vztah mezi nimi“;
5. „žák určí, ke komu (k čemu) se postava, vypravěč, lyrický subjekt v textu obrací“;
6. „žák odhadne motivaci jednání postav, vypravěče, lyrického subjektu“;
7. „žák doplní vynechanou část textu (odhadne, jak by text pokračoval, co by mu předcházelo, název textu...) a seřadí jednotlivé části textu podle textové návaznosti“;
8. „žák porovná rozdíl ve vyznění textu v době jeho vzniku a v současnosti“;
9. „žák rozpozná kódy užití v díle (identifikuje prvky obecné češtiny, dialektu, knižní vrstvy...), literární kódy“;
10. „žák postihne vyznění textu (zejména vystihne hlavní myšlenky textu) nebo jeho části, vystihne, jakou situaci (náladu) text navozuje, odhalí event. dezinterpretaci textu a připustí více interpretačních pojetí“

(Brožová 2007, s. 23)

Z tohoto výčtu pravděpodobně ne zcela odpovídá stanovené definici interpretačních dovedností hned několik bodů: a) bod 3, u něž formulace „odhadne význam“ (tamtéž) implikuje možnost jednoho správného řešení (které se buď odvozuje z lexikálního významu, a týká se tak pouhé recepce textu, nebo – v situaci kdy naopak jeho lexikální význam jednoznačně určit nelze – které vyplývá až ze samotné

interpretace či neuvědomovaných vlivů na interpretaci), jako je popis interpretační kooperace (Eco 2010), fungování interakce čtenáře a textu (Iser 1980) či strategií příznačných pro jednotlivé interpretační komunity (Fish 1980).

²¹⁸ Zvláště v ní je autorka zaměřena na pozoruhodně velké spektrum dovedností spadajících do středoškolské výuky literatury, k nimž nadto uvádí příkladové úlohy s výchozími texty. Některé z těchto výchozích textů úloh není pro jejich splnění nutno číst – např. pouhým optickým odhadem lze vyřešit otázky a úkoly „K jakému literárnímu druhu se řadí výchozí text?“ s úryvkem z *Lakomce*, „Všechny básně patří ke stejnému literárnímu žánru. Určete co nejpřesněji tento žánr.“ [řešení: sonet] či „Která z básní J. Vrchlického je z hlediska žánrového zařazení sonetem?“ (Tomíčková 2003, s. 80–82) – ale i takové dovednosti (ve smyslu „mám představu, co od textu očekávat před četbou, jen na základě toho, jak vypadá“) za interpretační považovat lze.

interpretace a je tedy spíše součástí interpretační hypotézy, než cestou k ní);²¹⁹ b) bod 7, který se týká dovednosti (rekonstrukce textu) sice patrně symptomaticky provázející schopnost interpretace, která se však jako taková uplatní jen ve specifickém modu interpretace (rekonstrukce autenticky fragmentárního textu) nebo spíše ve cvičení interpretačních dovedností, nikoliv při interpretaci edičně zpracovaného díla;²²⁰ c) bod 8, který operuje již s výsledkem interpretování (resp. s dvěma – patrně různými – interpretacemi, a to nahlížené z perspektiv /fiktivního/ čtenáře tehdejšího a dnešního).²²¹ Zbylé body považuji za podnětné (s vědomím, že některé obsahují dovedností vícero – typicky např. bod 10). Naopak i v jiných kategoriích, než je samotná „recepce a interpretace“, lze u Brožové nalézt dovednosti, které (přínejmenším zčásti) odpovídají vymezenému pojetí:²²² „žák nalezne a rozliší figury a tropy a odhadne jejich funkci“, „žák rozliší typy rýmu a odhadne funkci rýmu“ (tamtéž [zvýraznil O. V.]). V diplomové práci autorka sama na tento překryv nejvýš slovněji upozorňuje v kapitole „Umělecký text – Naratologie“ (Tomíčková 2003, s. 98), v těchto místech se však jedná spíše o dovednosti, které jsou předpokladem k zahájení interpretačního přemýšlení než takové přemýšlení samotné.²²³

I samotná kapitola „recepce a interpretace“ obsahuje takovéto úlohy orientované pouze na iniciaci interpretace²²⁴ (příp. na nepřímé ověření schopnosti interpretovat²²⁵ či na reprodukci informací

²¹⁹ Interpretační dovednosti by se tudíž tento bod více blížil, pokud by byl formulovaný např. v podobě „určí různé možné významy pojmenovací jednotky...“. Takový myšlenkový akt si lze ostatně dobře představit, že figuruje v úvaze nad možným smyslem textu.

²²⁰ V diplomové práci autorky se na tuto hranici mezi interpretační dovedností a činností, která vyžaduje, aby interpretace u žáka proběhla, naráží v rámci druhého bodu („identifikovat v textu látku, námět, motiv, téma“). V něm je zmíněno, že „[k] ověření kompetence mohou být využity též úlohy konstruované na principu *odhadnutí názvu díla* [...] podle hlavního motivu, tématu atd.“ (Tomíčková 2003, s. 177 [zvýraznila autorka]).

²²¹ Do svého souboru podobný bod zapojují tak, aby se jednalo o dovednost sloužící k formulaci interpretace ve smyslu „odhadnout, které prvky textu mohou působit odlišnost vyznění v době vzniku a v době interpretovy recepce textu“.

²²² Sama autorka zdůrazňuje, že stanovené rámce se prolínají (Brožová 2007, s. 22).

²²³ Jimi je např. popis, jak se v díle odlišuje fiktivní svět od reálného (Tomíčková 2003, s. 99), určení doby, v níž se děj odehrává (tamtéž, s. 101–104), charakterizace kompoziční výstavby (tamtéž, s. 104–107), stanovení počtu vystupujících postav či jejich identifikace (tamtéž, s. 105–110), identifikace hlavního hrdiny (tamtéž, s. 111), specifikace role a pozice vypravěče v textu (tamtéž, s. 113–115), identifikace nevlastní přímé řeči / nepřímé řeči (tamtéž, s. 116). I všechny tyto dovednosti mají svůj otisk v našem výčtu, nikoliv ale v modu popisu, ale vyvozování funkcí.

²²⁴ Např.: „Kterým z následujících výrazů lze nahradit slovo *rozumáři* tak, aby smysl textu zůstal zachován?“, „Kterým z následujících výrazů nelze při zachování smyslu výchozího textu nahradit slovo *nazdařbůh*?“ (Tomíčková 2003, s. 184–185 [zvýraznila autorka]).

²²⁵ To jsou mj. dovednosti neodpovídající autentickému setkání čtenáře s textem: „Jaká písmena patří na vynechaná místa v textu?“, „Který z následujících příběhů předchází výchozímu textu?“ (Tomíčková 2003,

z textu²²⁶). Navzdory tomu se v duchu interpretačních dovedností nese množství úloh, z nichž zde jako příklad bude uvedeno několik jejich kmenů (bez výchozích textů či případných variant odpovědí): „Který z následujících úryvků se tematicky shoduje s výchozím textem?“, „Ve kterém z následujících úryvků z dalších textů K. Kryla není vyjádřen motiv shodný s hlavním motivem výchozího textu?“ (tamtéž, s. 180–181); „Jaký je nejspíše postoj vystupujících postav k revoluci?“, „Které tvrzení nejpřesněji vystihuje postoj vypravěče k válčícím stranám?“ (tamtéž, s. 187); „Nalezněte úsek výchozího textu, který má charakter pořekadla“ (tamtéž, s. 198); „Který z následujících úryvků odpovídá pojetím a jazykem výchozímu textu, a je tedy nejspíše úryvkem ze stejné povídky jako výchozí text?“, „Na základě typických znaků textu rozhodněte, který z následujících úryvků je ze stejné knihy jako výchozí text“ (tamtéž, s. 200–201); „Co je vneseno do textu básně závěrečným veršem?“, „Ve kterém z následujících úseků výchozího textu není v daném kontextu jednoznačně zřejmé, zda jde o nadsázku, či nikoli?“, „Která z následujících možností nejlépe vystihuje vyznění výchozího textu?“ (tamtéž, s. 205–206).

Typově jiné podněty poskytuje Jitka Zítková (2014b), která velmi stručně systematizuje různé metody didaktické interpretace – z jejich popisu a příkladových otázek lze přibližně vyvodit okruhy požadovaných dovedností. Na ně aspirují jednak schopnosti konfrontující interpretovaný text s čtenářovou subjektivitou – reflexe čtenářského dojmu,²²⁷ usouvztažnění textu s čtenářovým kontextem (vlastními názory, zkušenostmi atp.), formulace vlastního porozumění, reflexe vlastní konkretizace a vizualizace textu –, jednak schopnosti s vyšší mírou objektivity – pojmenování efektu užitých prostředků textu (tematických, kompozičních a jazykových), zařazení textu k žánru, usouvztažnění textu s jeho kontextem (biografií autora a jeho dalšími díly,²²⁸ uměleckým směrem atd.), srovnání textu z různých perspektiv s jiným textem (či variací téhož textu), zvážení důsledků alternativních podob textu, posouzení nadčasovosti a aktuálnosti textu.

A obdobně je možné čerpat představy o interpretačních dovednostech ze studie Ladislavy Lederbuchové (1997, s. 43–112). Autorka zde nalézá možnosti interpretačních otázek v každé ze čtyř fází, které vymezuje (např. fáze percepce tak využívá dovednost vnímat zvukovou či grafickou stránku textu jako potenciálně významotvornou; fáze apercepce operuje s dovedností harmonizovat čtenářskou imaginaci nad textem s jeho sémantickým gestem; ve fázi interpretace je mj. dovednost pojmenovat podstatné vlastnosti modelového čtenáře textu, vnímat politické odkazy ve jménech či gestech postav, chápat děje jako potenciálně symbolické či rituální; fáze konkretizace se pak odvolává obecně na

s. 192); „Které z následujících slov patří na vynechané místo (*****) ve výchozím textu?“, „Z básně Jaroslava Seiferta se nám ‚vysypala‘ slova. Doplňte je na správná místa.“, „Jednotlivé části knihy *P. Coelho Alchymista* jsou přeházené. Seřaďte je tak, aby byla dodržena textová návaznost.“ (tamtéž, s. 193, 195–196).

²²⁶ Takový charakter mají i některé úlohy oddílu „vystihnout vyznění textu“ (Tomíčková 2003, s. 204).

²²⁷ Srov. též Ladislava Lederbuchová (1997, s. 55–58).

²²⁸ Konkrétní náměty uvádí např. Zdeněk Kožmín (1997, s. 169–173).

dovednost „přisuzovat smysl významovosti textu pro svůj vlastní život“; tamtéž, s. 45–55 a 67–77, 82 a dále, 101–111, 112).

Hledáme-li inspiraci k interpretačním dovednostem v časově vzdálenějších pracích o didaktice literatury, musí být zmíněno pojetí Antona Popoviče (1981a, 1981b). Ten – ve fázi, kdy Nitranská škola v počátku 80. let tendovala k utváření pevnějších definičních struktur – v rámci pojednáních o interpretaci opakovaně zmiňuje výčty interpretačních opor a interpretačních šumů: obojí lze vnímat (jedno v pozitivním, druhé v negativním smyslu) za skupiny prvků (spíše znalostní než dovednostní povahy) vztahujících se k úspěšnosti průběhu interpretačního aktu. Interpretační opory autor člení na ty, které pomáhají „predpríjmu umeleckého diela“, a ty, které souvisejí „s priebehom recepcie umeleckého textu“ (Popovič 1981b, s. 38); mezi první patří předběžné znalosti o autorovi a díle, o době vzniku díla, zkušenost s tvorbou autora a jeho zformulovanou poetikou, poznání průběhu recepce díla, znalost adaptací díla a cizích interpretací díla (tamtéž, s. 39), mezi druhé pak interpretův a „dobovospoločenský“ vkus či vědecký pohled na dílo (tamtéž, s. 39–40). Přestože se jedná veskrze o znalost určitých informací či o osobností charakteristiky interpreta, lze je transformovat do přemýšlení o dovednostech velmi snadno: se všemi těmito prvky totiž především musí interpret umět naložit, vztáhnout je ke svému čtení. A podobně lze naložit i s bohatým seznamem „interpretačních šumů“ (jak Popovič označuje porušování „základných pravidel štylistickej výstavby interpretácie; tamtéž, s. 46):. nedostatkem odstupe interpreta, odtrhávání (a často i zanedbávání) „formálnej zložky“ od obsahu, přílišná akcentace partikulárních prvků, nepropojování výkladu jednotlivých prvků, nadinterpretace, podinterpretace, popisnost, apriorní literárněhistorická či žánrová charakteristika, ztotožňování autorské intence s jádrem díla, falešná hypotéza, zužování mnohoznačnosti či (podobně) interpretační agresivita a – již výše (v oddílu 1.4) připomínaný – interpretační agnosticismus a optimismus (tamtéž, s. 46–48).

U dalších autorů věnujících se didaktické interpretaci nalezneme spíše jednotlivé inspirace k položkám výčtu interpretačních dovedností, např. dovednost nalézt pro text jednotlící výstižný pojem či klíčové slovo („čím drží báseň pohromadě“; Kožmín 1997, s. 161–162), dovednost „sémantické modelace“ textu (především na základě hledání polarit; tamtéž, s. 166–169), schopnost vnímat text jako problémový a problém v něm formulovat (Nezkusil 2004, s. 77–79), schopnost posoudit nepřesnou či nesprávnou formulaci nabídnutou vyučujícím (tamtéž, s. 89), schopnost zhodnotit, „zda ukládané úkoly jsou vhodné“ (tamtéž, s. 90) či nakonec i dovednost souhrnnějšího charakteru – „verifikovat [intuitivní představy] exaktními postupy“ (Mistrík citovaný Kožmínem 1997, s. 152; tento pohled cituje a dále rozvádí i Lederbuchová 1997, s. 38–39; a obdobné vnímání interpretace – nejprve schopnost „optického odhadu“, dále „racionální analýzy“ a konečně simultánního zahrnutí obou těchto složek – nalezneme i u Jiřího Kostečky 1999, s. 80).²²⁹ Konečně dílčí pokus vystihnout jednotlivé interpretační dovednosti

²²⁹ Kostečka ve zmiňovaném článku pracuje ale i s dalšími dovednostmi (např. vybrat relevantní údaje z autorovy biografie a vztáhnout je k textu; tamtéž, s. 82 a 85).

(specificky pro „inovativní“ pohádky) z didaktického pohledu (jako repertoár mechanismů učebních úloh) byl součástí i mé dřívější práce (Vojtíšek 2018, s. 86–91).

Přinejmenším pro některé modality porozumění literárním textům může hledání interpretačních dovedností pomoci i náhled do úvah didaktik jiných oborů, jejichž podstatnou součástí také je (může být) interpretace textů – konkrétně didaktiky filosofie. Například Petra Šebešová (2017, s. 24) uvádí „porozumění a interpretaci textu“ (tedy „shrnout, vyložit a interpretovat předložený text s filosoficky relevantním sdělením co do obsahu i struktury“) mezi „filosofickými kompetencemi“ (resp. „prostředky filosofického myšlení“). Její výčet „dílčích dovedností sloužících k rozvíjení kompetence“ zařazuje: „rozčlenit text a shrnout jednotlivé odstavce“, „vyjádřit hlavní myšlenku textu“, „popsat strukturu a záměr textu“, „analyzovat argumentační strukturu“, „odhalit skryté předpoklady textu a domýšlet jeho důsledky“, „zařadit text do filosofického kontextu (historicky či systematicky, porovnat s dalšími pojetími apod.)“, „kriticky text zhodnotit (posoudit relevanci argumentů, uvést protipříklady, možný jiný přístup k problému apod.)“.²³⁰ Obdobně John Rudisill v článku rozvíjejícím koncepci výuky filosofie („The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy“) stanovuje jako první ze čtyř základních dovedností k „dělání“ filosofie (Rudisill 2011, s. 246) interpretaci a analýzu. Jako kritéria osvojení (a ostatně i hodnocení; tamtéž, s. 265) této oblasti posléze předkládá následující výčet dovedností: „identifikovat a popsat hlavní cíl (resp. cíle) textu či myslitele“, „identifikovat a popsat strategii textu či myslitele“, „identifikovat a popsat hlavní předpoklad (resp. předpoklady) textu či myslitele“, „rozpoznat, co je podstatného či co je ‚v sázce‘ v rámci filosofické debaty“, „oddělit porozumění textu od jeho hodnocení“, „shrnout a vysvětlit stěžejní argumenty pro hlavní závěr (resp. závěry)“, „vybrat klíčové pojmy pro analýzu“, „identifikovat neúplné, nejednoznačné, nejasné nebo nesmyslné pojmy a výroky“, „klást trefné otázky mysliteli (resp. textu)“, „uplatňovat při výkladu zásadu vstřícnosti („principle of charity““ (tamtéž, s. 260 [překlad O. V.]). V obou uvedených případech považuji za inspirativní především jejich zaměření pozornosti na rozčleňování v rámci textu i nad ním (od rozlišování recipientových reakcí přes postižení struktury argumentace či identifikaci myšlenkových celků až k práci s jednotlivostmi – klíčovými pojmy, „vadnými“ místy atp.). Stranou pro interpretaci literatury by ale neměla zůstat např. ani dovednost „klást textu otázky“ (resp. nalézat otázky hodné nad textem k položení) či problematika přenositelnosti pojmů.

²³⁰ V tomto sborníku je podobným způsobem uchopena v rámci kapitoly o hodnocení „textová kompetence“ (zahrnující nejen četbu, ale i psaní textů) i Donatem Schmidtem a Peterem von Ruthendorem (in Šebešová 2017, s. 225–226). Jejich výčet dovedností (resp. „složek hodnocení“) je však již extenzivnější (zahrnuje např. „kritickou diskusi o definici pojmu“, „nalezení vlastní definice“, „diskusi o možném přenesení pojmu do jiného kontextu (např. žitého světa)“, „rekonstru[ke] argumentační struktury textu“ či „odhal[en]í nekonzistentní[ho] místa“.

5.4 Hledání interpretačních dovedností: výzkumy porozumění čtenému textu

Dalším z významných zdrojů pro hledání interpretačních dovedností může být zkoumání čtenářských strategií (např. Najvarová 2010, Whitcroft 2015),²³¹ výzkumy pracující s analýzou protokolů o hlasitém přemýšlení (Johnston–Afflerbach 1985) či srovnávání četby kvalitativně odlišných čtenářských skupin („expertů a nováčků“: Peskinová 1998, Dorfman 1996; žáků s poruchou učení a bez ní: Leeová–Hughesová 2012). Obecně tyto výzkumy porozumění textu pracují s předpokladem, že se jedná o proces, který je sice mnohdy automatizovaný, ale nikoliv nerozložitelný (srov. Johnston–Afflerbach 1985, s. 209).

Výzkum čtenářských strategií svým zaměřením na zachycení myšlenkových operací během čtení se zdá být uvažování o interpretačních dovednostech velmi blízko. Přestože se také v principu jedná o zvažování záměrných aplikací čtenářových naučených operací s textem,²³² pohybuje se na obecnější rovině ve dvou ohledech: výzkum strategií čtení se zdá zaměřovat jednak spíše na vyšší celky (zvnitřněné „metody práce s textem“; Najvarová 2010, s. 50) než specifické úkony, jednak na neumělecké texty přinejmenším se stejnou měrou jako na literární. Z této širší zaujaté perspektivy – ať už v představě, že čtení probíhá od jednotlivých textových prvků k čtenářovým zkušenostem (teorie „bottom-up“), v opačném směru (teorie „top-down“), na jednotlivých spolupracujících rovinách (teorie mluvící o „povrchu“ slovních významů, „textbase“ významu textu a „situačním modelu“ čtenářových zkušeností) či v jiných (srov. Skopečková 2015, s. 32–35, Zápotočná 2015, s. 17–23) – se pak pro zmíněné účely jeví jednotlivé strategie příliš univerzální.²³³ Přesto mohou některé z postupů v sobě skrývat inspirativní dovednost: např. „picture walk“, dovednost předvídání během prohlížení ilustrací

²³¹ Popularizačnějším a veskrze praktickým způsobem je pojato 24 dílů seriálu článků „Čtenářské strategie“ od Ladislavy Whitcroft (a v menší míře Ludmily Kovařikové) na webu *Čtenářská gramotnost* (dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>) [cit. 18. 8. 2022]).

²³² Srov. např. Whitcroft (2015, s. 40): „Čtenářské strategie čtenář záměrně používá v případech, kdy se setká s náročným textem a začne vědomě uvažovat nad tím, která ze strategií by mu mohla pomoci. V případě nenáročného textu naopak čtenář použije nevědomé čtenářské dovednosti.“

²³³ V přílišné obecnosti pojaté čtenářské strategie jsou nejviditelnější při snaze vyhodnocovat, které z nich žáci vybírají. Věra Radvácová (2015, s. 92–93) se takto v dotazníku pro gymnazisty ptá na volbu strategie ve scénáři zadaném jako „Představte si, že jste právě přečetl(a) dlouhý a poměrně obtížný text. Máte za úkol text pochopit a napsat shrnutí.“ či „Máte získat informace z odborného textu (např. učebnice, článek ve vědeckém časopise).“ a posuzuje zvolené odpovědi z nabídky (např. volbu možnosti „snažím se naučit co nejdélší část textu nazpaměť, potom píšu shrnutí“ označuje za „zcela neracionální“, žáky volící postup „při čtení přeskakují části, které jsou mi nesrozumitelné, a shrnutí píšu pouze z toho, co jsem s jistotou pochopil(a)“ zase jako „mají[cí] větší potřebu splnit školní povinnost – tedy napsat shrnutí – než skutečně text pochopit“). Problematické se z mého pohledu přitom jeví jak spolehnout se na imaginaci žáka (modus „představte si, že čtete“), tak relativně omezená nabídka postupů (šest položek), z nichž sama autorka za adekvátní považuje jen jednu, popřípadě dvě.

a nadpisů v textu před jeho četbou (tedy svérázná podoba zmiňovaného optického odhadu), kladení otázek se zadanými tázacími zájmeny, či práce s výběrem nejpodstatnější pasáže textu a tvorbou a reflexí ilustrace k němu (Pilonieta–Medina 2009, s. 125).

O něco konkrétnější podněty lze spatřovat v analýzách hlasitého přemýšlení nad textem.²³⁴ Ve výrocích respondentů výzkumu Johnstona a Afflerbacha o „hlavní myšlence“ odborných textů se ukazuje několik typických čtenářských postupů: v prvotní fázi na začátku čtení měli respondenti tendenci vytvářet hypotézy na základě vztažení klíčových slov či frází ke své dosavadní čtenářské zkušenosti (tamtéž, s. 212), při dalším postupu čtení se spíše pasivně spoléhali na automatické procesy své mysli, které by informace zpracovaly (tuto strategii výzkumníci nazvali „chroupáním“; tamtéž, s. 213), ve fázi po čtení se pak opírali o rekapitulaci důležitých prvků textu do jakéhosi výčtu nebo o konfrontaci průběžných hypotéz s celkem textu (tamtéž, s. 213–214).²³⁵ Během tohoto procesu výzkum sledoval, podle čeho čtenáři odhadují důležitost informací z textu, a identifikoval vodítka založená na kontextuálních znalostech (především na vytváření analogií; tamtéž, s. 215–217), na textových podnětech (např. struktura v rámci odstavců a vztahy mezi nimi; tamtéž, s. 217–218) a na přesvědčení čtenáře o pisateli (konstrukce modelového autora a jeho záměrů; tamtéž, s. 218–219).²³⁶ Zvláště v těchto posledních poznacích jsou, zdá se, patrné limity vztahování výzkumu četby odborných textů na interpretaci literární. Výzkum Joan Peskinové operoval již s beletrií, konkrétně s dvěma anglickými básněmi 16. a 17. století. Mezi čtenáři výzkum identifikoval operace a strategie, které nejen že vedou přímo k interpretaci textů, ale také k její reflexi a revizi případné misinterpretace. Autorka tyto mentální činnosti nazvala: „Struktura jako vodítko“, „Binární opozice“, „Slovní hříčka a jazyk jako nápověda“, „Rým a rytmus jako nápověda“, „Vyhledávání vzorců“, „Znázornění tužkou“,²³⁷ „Název jako nápověda“ (Peskinová 1998, s. 247–250 [překlad O. V.]). Mezi „nováčky a experty“ pak odhalila např. ten rozdíl, „když odborníci nedokážou dát úryvku jasný smysl, přejdou od snahy vytvořit představu o tom, co báseň říká, k tomu, jak to báseň říká“ (tamtéž, s. 251 [překlad O. V.]). Nutno zdůraznit, že Peskinová úmyslně odstranila jednu z (podle mého názoru zcela regulérních) cest uvažování nad

²³⁴ Hlasité přemýšlení přitom nemusí být jen metodou výzkumnou, ale i didaktickou. Jak zmiňuje Jaroslav Vala (2015, s. 59) „autentický, spontánní zážitek [plynoucí z metody think-and-feel-alouds, během něhož žáci vyjadřují spatra své myšlenky o všem, co čtou] jim může pomoci získat sebevědomí ve výkladu textů spolu se zvýšeným uvědoměním si použitých mentálních nástrojů, které jim pomáhají při čtení“.

²³⁵ Jako inspirativní se ukazuje i zařazení – jako jedné ze strategií čtenáře – samotného rozfázování úkolu (Johnston–Afflerbach 1985, s. 224).

²³⁶ V závěru také Johnston a Afflerbach (1985, s. 220–224) analyzují situace, kdy čtenář naráží na své limity, ty však již nelze za možnou inspiraci k interpretačním dovednostem považovat (spíše se jedná o strategie poznání či učení).

²³⁷ „Pencil representation“ – vytváření grafických pomůcek jako např. podtržení klíčových slov (Peskinová 1998, s. 249).

interpretací básně tím, že respondentům zamlčela jména autorů a tím i kontextové zasazení textů.²³⁸ Mezi strategiemi pozorovanými jejím výzkumem tak zákonitě taková perspektiva chybí. Rovněž se dvěma básněmi (tentokrát však texty amerických autorů, z 20. a 21. století) pracoval výzkum Leeové a Hughesové, který srovnával čtení žáků s poruchou učení a bez ní. Jejich deset interpretačních strategií se sice velmi blíží výčtu interpretačních dovedností, mají však to významné omezení, že byly stanoveny předem a pouze zaznamenávány, nikoliv abstrahovány z uvažování respondentů. Jednotlivé činnosti vedoucí k interpretaci jsou zde seskupeny do následujících kategorií (Leeová–Hughesová 2012, s. 496–499): „náhled“ (vytvoření a potvrzování předpovědi), „autorské řemeslo“ (identifikace literárních prostředků a jejich funkce), „výklad“ (vyvození závěrů a určení tématu) a „osobní reakce“ (vytvoření souvislosti se čtenářem, textem či světem, uvádění smyslových detailů, kladení otázek básni a autorovi).

Konečně jako poslední okruh inspirace interpretačních dovedností mohou sloužit příručky, studijní publikace a audiovizuální pomůcky k středoškolské výuce literatury. Jak již bylo naznačeno ve třetí kapitole, většina v současnosti dostupných učebnicových řad (několikadílných souborů učebnic a čítanek či pracovních sešitů) pracuje s literární interpretací značně nesoustavně. Některé otázky a úkoly (typicky v učebnicích vznikajících mezi lety 1990 a 2010) jsou sice zřetelně interpretačního charakteru,²³⁹ jejich podrobná analýza je však nad možnosti tohoto textu. Podstatně plodnější pole didaktických materiálů, které s interpretací pracují cíleně, naopak bylo již z hlediska kategorizace svých interpretačních podnětů zčásti analyzováno (Vojtíšek 2019).²⁴⁰ Doplňme proto na tomto místě jen impulsy, které lze čerpat z popularizační příručky Thomase Fostera (2014),²⁴¹ jež pracuje s přístupem koherentně se zaměřujícím na intertextová spojení, schémata a archetypy (sama shrnuje jako „položky“;

²³⁸ Důvody takového kroku jsou však z hlediska výzkumu pochopitelné – bylo by patrně nemožné rozlišit vlastní čtenářovo porozumění (byť třeba využívající povědomí o dobové poetice, estetických normách či hodnotových rámcích) od interpretace pouze reprodukované.

²³⁹ Např. [k úryvku z *Čekání na Godota*:] „Pokuste se charakterizovat obě hlavní postavy Vladimíra a Estragona a jejich existenciální situaci. Popište, co dělají, zamyslete se nad jejich počínáním.“ (Hoffmann 2004, s. 15); [k úryvku z *Podivuhodného kouzelníka*:] „Kde má své kořeny Nezvalova obraznost? Jakou povahu má jeho zobrazení myšlenky? Kam v tomto zpěvu dospěl lyrický mluvčí na cestě proměny? Jak básník ozvláštnil „čarovnou moc“ svých veršů?“ (Lippmann 2004, s. 44); [k úryvku z *Antigoné*:] „Všimněte si argumentů Kreonta a Antigony. Se kterou z postav se nejspíše ztotožníte? Co je společné Kreontovi a Oidipovi? Za co jsou trestáni?“ (Soukal 2001, s. 79).

²⁴⁰ Toto zmapování především pro účely vymezení interpretačních dovedností upozornilo na takové přístupy, které mají v současném středoškolském kontextu patrně tendenci být přehlížené (např. archetypální, postkoloniální či feministická kritika, nový historismus či dekonstrukce).

²⁴¹ Ta do zmíněné analýzy nebyla zařazena, protože není přímo určena středním školám – takové její rozšíření v českém kontextu patrně znesnadňuje i autorův výběr příkladových textů, které do nezanedbatelné míry stojí mimo sféru běžného výběru místních středních škol (soudě např. dle zmiňované analýzy seznamů k ústní maturitní zkoušce; Vojtíšek 2022b).

kteří „více než co jiného oddělují profesionálního čtenáře od zbytku davu“ paměť, symbol a vzorec; Foster 2014, s. 27). Jednotlivými tématy kapitol se tak stává např. rytířská cesta, vampirismus, Kristovská postava, stolování, motivy z Bible či antické mytologie, Shakespearovské aluze, prostorová symbolika, roční období atd. Tyto dílčí aspekty pak autor syntetizuje v ukázkách interpretací povídky „Zahradní slavnost“ (v nich mj. analyzuje idealizaci scény, konstelaci postav v ní, symbolický rozměr zdůrazněných rekvizit, mytologické paralely ad.; tamtéž, s. 329–340).

5.5 Možnosti struktury interpretáčnických dovedností

I struktura interpretáčnických dovedností – v zájmu jejich uchopitelnosti nezbytná – může být založena na různých principech.²⁴² Jelikož se interpretáčnické dovednosti zdají být obecně založeny na usouvztažňování literárního textu s nějakým druhem vlastní zkušenosti,²⁴³ jeví se jako jedna z přijatelných možností členit interpretáčnické dovednosti podle toho, s jakou zkušeností operují (např. zkušenost s jinými texty, zkušenost s mezilidskými vztahy, zkušenost s vlastním prožíváním atp.). Takové kategorie by mohly být (z didaktického pohledu) užitečné dobrou představivostí pro žáky; jejich úskalím však je nemožnost jasného ohraničení jednotlivých kategorií (ani jejich celkového počtu). Jinou variantou je strukturovat dovednosti dle aspektů či subjektů literárního díla, s nimiž operují (podobně jak to činí Tomíčková 2003) – např. na dovednosti týkající se subjektů a objektů textu, jeho jazykové realizace, srovnání s jinými texty atp. To se však nezdá být výhodné kvůli nutné závislosti na určitém literárněteoretickém přístupu, a je zde proto použito jen jako pomocné hledisko na nižší rovině členění, tedy v rámci střední fáze interpretování, v níž se proces v praxi může výrazněji překrývat s analýzou textu.

Jako nejstabilnější se proto jeví vykročit z pole literární vědy a pokusit se najít obecně platný model průběhu interpretování, který bude interpretáčnické dovednosti distribuovat do příslušných fází. Tento velmi obecný rámec je schopna nabídnout kognitivní psychologie a teorie řešení problémů.²⁴⁴ Americký

²⁴² Nezvažují přitom – vzhledem k překryvům a snaze o integraci dovedností – členění dle jednotlivých teoretických proudů literární vědy.

²⁴³ Jako „dávání do vztahu“ uchopuje dovednosti při interpretaci Maryanne Wolfová (2020, s. 171 [zvýraznila autorka]): „[h]luboké čtení vždy znamená *spojení*: toho, co známe, s tím, co čteme; spojení toho, co čteme, s tím, co cítíme; co cítíme, s tím, co si myslíme; a také spojení toho, jak myslíme, s tím, jak žijeme svůj život v propojeném světě“. Podobně např. také v popisu šetření PIRLS: „Při interpretaci se čtenář snaží o komplexnější porozumění textu jeho *propojením s vlastními znalostmi a zkušenostmi*. Pracuje s významem celého textu nebo dílčí částí, snaží se vcítit do pocitů nebo jednání postav, vytváří si představy a propojuje detaily s hlavním tématem nebo myšlenkou textu. Vytváří souvislosti, které připouštějí výklad *závislý na jeho vlastních zkušenostech a názorech*. Interpretace se tak mohou u jednotlivých čtenářů lišit, ale musí se vždy vztahovat k výchozímu textu.“ (Janotová 2016, s. 13 [zvýraznil O. V.]).

²⁴⁴ Pozornost problémům je vlastní i školnímu prostředí v tzv. problémovém vyučování: pro literární výuku jeho přínosy i limity (spočívající mj. v tom, že samo literární dílo může být „líhni problémových situací“) stručně

psycholog Robert Sternberg definuje problémové situace jako potřebu „překonat překážky, abychom našli odpověď na nějakou otázku nebo dosáhli určitého cíle“ a zároveň nemožnost tuto odpověď „získat rychlým vybavením nějaké vzpomínky“ (Sternberg 2009, s. 386)²⁴⁵ a jiné definice akcentují rovněž spojitost řešení problémů s tvořivostí (srov. Dostál 2015, s. 45). Tento psychologický koncept na proces literární interpretace plodně aplikuje Joan Peskinová (např. poznatky o „reprezentaci problému“ /srov. dále/, jejíž vytvoření méně zkušené čtenáři pohlcuje, takže se nemohou – jako čtenáři „odborníci“ – soustředit na hlubší interpretaci; Peskinová 1998, s. 243), naopak jiní výzkumníci upozorňují na problematičnost jeho použití v literární vědě.²⁴⁶ V následujících odstavcích bude proces interpretace vztažen nejprve k několika jednotlivým konceptům řešení problémů, poté k jeho modelu.

Charakterizujeme-li problém interpretace perspektivou kognitivní psychologie, lze jej vnímat jako myšlení vědomé, relativně zacílené a náročné na znalosti („knowledge-rich“; Eysenck–Keane 2008, s. 474–475).²⁴⁷ Poslední zmiňovaná charakteristika ostatně působí, že interpretace může být z části – viděno gestaltickou perspektivou²⁴⁸ – i činností reproduktivní (tedy založenou na zkušenosti, využívající

shrnu Vladimír Nezkusil (2004, s. 78–79). Pro účely této práce se však zdá být nezbytné odlišit problémové situace předkládané žákům v rámci výuky a abstrahovanou představu interpretování jako řešení problému.

²⁴⁵ To, co je vnímáno jako „problém“, tedy není literární dílo, ale až jeho interpretace. Ona problémová situace tudíž vzniká rozhodnutím čtenáře dílo interpretovat (srov. Figal 1994, s. 11); není zde tedy nijak prosazována nutnost vnímat literární dílo a priori jako problémové.

²⁴⁶ Např. Johnston a Afflerbach se proti rámci psychologického „řešení problémů“ vymezují: „Tato snaha přinesla jen o málo víc než frustraci. Důvodů bylo několik. Za prvé, literatura o řešení problémů je založena na čistých typech řešení problémů (např. učení se pojímům a transformační problémy) s jasnými strategiemi řešení (analýza prostředků a testování hypotéz). Ačkoli existují hybridní modely řešení problémů [...], nezdá se, že by konstrukce hlavní myšlenky dobře charakterizovala hybridní nebo čisté problémy. Spíše se podobá tomu, co Simon [...] nazývá ‚nejasným [fuzzy], špatně strukturovaným problémem‘.“ (Johnston–Afflerbach 1998, s. 226 [překlad O. V.]).

²⁴⁷ Tento rys zdůrazňující potřebu znalostí považují pro diskuzi v didaktice literatury za zvláště podstatný – tématem tohoto textu jsou sice interpretační *dovednosti*, ty však v tomto významu nestojí v opozici ke *znalostem*, nýbrž ve velké míře podrobnou zkušenost s literaturou a jejím fungováním – a především obeznamenost s interpretovaným textem a jeho souvislostmi – vyžadují (Pánková 2021 či Viktora 2021, s. 281), srov. též pojem „repertoár“, který pro soubor znalostí vyžadovaných konkrétními texty používá Wolfgang Iser (1980). Ostatně rozdíl mezi expertním a začátečnickým řešením problémů dle psychologů spočívá i v množství znalostí a jejich organizaci (Sternberg 2009, s. 413) – a určitou roli hrají i v tvořivosti (tamtéž, s. 419–420). Naopak znalosti a zkušenosti zřejmě nejsou nijak nezbytné pro pouhý estetický účinek díla (jak připomíná Vygotskij 1981, s. 140–141).

²⁴⁸ Pro úplnost: gestalt psychologii využívá v analýze procesu čtení i Wolfgang Iser, např. při vysvětlení, jak z interakce mezi textem a čtenářem vzniká „konzistentní interpretace“ (Iser 1980, s. 119), v argumentaci, proč je čtenářovo uchopení textu závislé na „gestaltových seskupeních“ (tamtéž, s. 120) ad. Jedná se však o perspektivu jinou.

již osvědčené postupy). Takovéto heuristiky a „zkratky“ (Eysenck–Keane 2008, s. 483–485; Sternberg 2009, s. 393–394), obecnější strategie (tamtéž, s. 417) a další reproduktivní komponenty (Eysenck–Keane 2008, s. 497) hrají samozřejmě roli i v interpretaci středoškolské; za přínosné i více motivující však považují operovat především s texty vyžadující řešení produktivní, např. skrze vhléd do struktury problému (doprovázenému často „aha“ zážitkem) a skrze restrukturuaci problému (tamtéž, s. 477) – či ještě spíše skrze „postupné prohlubování“ (tamtéž, s. 498), postupnou restrukturuaci a sérii vhlédů různého druhu: „vhledy výběrového kódování“ (tedy „rozlišení podstatných informací od nepodstatných“), „vhledy výběrového srovnávání“ (tedy „originální vnímání toho, jak se nová informace vztahuje ke staré“) a „vhledy výběrového kombinování“ (tedy spojování relevantních, ale potenciálně vzdálených informací); Sternberg 2009, s. 403–404). Vhléd (srov. též Wolfová 2020, s. 75) může rovněž u mnohých textů odhalit, že cesta k jejich porozumění není tak složitá, jak se zprvu zdálo – např. že z určité perspektivy lze takový text vnímat jako fungující obdobně jako text jiný, a že se tedy jedná o problémy izomorfní.²⁴⁹ Nalezení analogického interpretačního procesu (známého z interpretování jiného, relevantního textu) tak je v interpretaci potenciálně důležitým krokem (podobně jako může být naopak matoucí tzv. transparentnost, „prosvítání obsahu“ – hledání podobností tam, kde neexistují; Sternberg 2009, s. 410).

Klíčovým konstruktem (úzce souvisejícím s uvědomováním si strukturální podobnosti či rozdílnosti problémů) v psychologickém výzkumu řešení problémů je reprezentace problému. Protože „rozdíly v prezentaci se odrážejí v porozumění problému“ (Eysenck–Keane 2008, s. 486), jeví se právě dovednost uvědomovat a vytvářet takovéto modely pro úspěšnost řešení jako zásadní (ostatně i samotný princip vhledu lze vysvětlit jako vytvoření nové reprezentace problému /„re-reprezentace“/ a dobrá představa o problému a o možnosti cest k jeho řešení je možné vysvětlení rozdílu mezi expertním a laickým řešením problému; tamtéž, s. 495 a 497–502). I podoba reprezentací však je záležitostí nikoliv nutně objektivní, ale věc závislá na svébytném přístupu jedince²⁵⁰ a může být i „hlavním zdrojem obtíží“ (tamtéž, s. 495 a 497). Zvláště v případě interpretace, která je (např. oproti hádankám s typicky zřetelně specifikovaným cílovým stavem) problémem „špatně definovaným“ (či „špatně strukturovaným“; Sternberg 2009, s. 389), vyžadujícím i dovednost určit bod, „kde chceme skončit“ (Eysenck–Keane 2008, s. 492). Kvalita reprezentace problému může být popsána jako odvíjející se od tzv. mentálních operátorů – variant kroků, které lze v daném bodě řešení problému učinit (tamtéž, s. 500–501), v našem případě samotných interpretačních dovedností –, resp. od jejich výběru, hodnocení, usouvztažnění či uskupení (do „šablon“; tamtéž: 501) a vědomí jejich smyslu (Sternberg 2009, s. 414).

Veškeré tyto koncepty se promítají do „cyklu řešení problémů“, jež prezentuje Sternberg (2009, s. 386–388). Tento cyklus, který je prezentován jako v praxi fungující značně flexibilně, sestává ze

²⁴⁹ Výstižné příklady izomorfních problémů poskytuje Sternberg (2009, s. 396).

²⁵⁰ „Reprezentace problémů s vhlédem je záležitostí interpretace; může tedy existovat mnoho různých mentálních reprezentací stejného problému (tj. problémy jsou špatně definované).“ (Eysenck–Keane 2008, s. 495)

sedmi potenciálně návazných kroků. Reprezentace problému se objevuje nejvýrazněji v prvních dvou („identifikace problému“ a „definování problému“), které vyústí ve „vytvoření strategie řešení problému“ (v němž se uplatní divergentní i konvergentní myšlení). Ve čtvrtém a pátém kroku („organizace informací týkajících se problému“ a „rozvržení zdrojů“) identifikujeme přítomnost dílčích vhledů, usouvztažňování operátorů, případně aplikaci heuristik. Konečně šestý a sedmý krok („monitorování řešení problému“ a „zhodnocení řešení problému“) otevírá prostor pro případný nový vhled a re-reprezentaci problému (čímž by cyklus započal znovu), nebo naopak uzavření procesu.

Vzhledem ke specifickým interpretačního procesu bude k nadcházející kategorizaci interpretačních dovedností použito schéma zjednodušené (tím se mimochodem přibližuje výše citované Sternbergově trojici vhledů), přičemž tato struktura by opět neměla být vnímána jako návod či závazný postup,²⁵¹ nýbrž jako deskripce:

- A. identifikační dovednosti (odpovídající kroku 1.–3. ze Sternbergova cyklu): prvotní reprezentace a plánování (poznání díla a možnosti vnímat jeho interpretaci jako problém);
- B. relační dovednosti (odpovídající kroku 4. a 5.): hierarchizace a usouvztažňování (probíhající skrze dílčí vhledy, analogie s izomorfními problémy či heuristiky);
- C. kombinační, reflexivní a formulační dovednosti (odpovídající kroku 6. a 7.): syntéza poznatků z minulých kroků, zhodnocování procesu a finální reprezentace (určení konce interpretace a její formulace).

5.6 Návrh výčtu interpretačních dovedností

Závěrečnou částí této úvahy je pokus o výčet interpretačních dovedností. Připomeňme jeho nejzásadnější vlastnosti zmíněné v předchozím textu: a) nemožnost kompletnosti, b) hypotetická platnost položek, c) příkladová, nikoliv algoritmizační funkce a d) záměrný synkretismus.

A. Identifikační dovednosti: prvotní reprezentace a plánování

- Dovednost vnímat text jako interpretovatelný, jako potenciální prostor pro formulaci problému.
- Dovednost vztáhnout k textu svou dosavadní čtenářskou zkušenost či znalosti o literárních dílech a nalézt interpretační paralelu (jiný text, fungující jako izomorfní problém).
- Dovednost odhadnout, jaké interpretační možnosti a stopy text nabízí a na co by mohlo být plodné se při interpretaci zaměřit.
- Dovednost zvolit modus interpretačního uvažování, který má potenciál být pro daný text perspektivní.
- Dovednost označit, co je v textu vzhledem k jeho relevantnímu kontextu neobvyklé, inovativní či specifické.

²⁵¹ V pedagogickém použití si lze např. dobře představit, že úkol pro žáka se týká dovednosti z kategorie C, aniž by explicitně vyžadoval prokázání dovedností ze stupňů předcházejících – vyučující v takové chvíli jednoduše předpokládá, že interpret bude muset některou z nich využít, a volbu ponechává na jeho interpretační svobodě.

- Dovednost pojmenovat, čím se text liší od dosavadní interpretovy čtenářské zkušenosti.
- Dovednost identifikovat interpretační impulsy inherentní struktury textu (např. její pravidelnost²⁵² či trhlinu v této pravidelnosti, opakování i neočekávané narušení).
- Dovednost zformulovat otázky, které se nad textem pro konkrétního interpreta otevírají.
- Dovednost racionálně odůvodnit prvotní intuitivní porozumění textu či prvotní pocity z textu.
- Dovednost určit, co lze v případě konkrétního textu vnímat jako celek k interpretování, ohraničit text, stanovit jeho začátek a konec a oddělit tak to, co je již textem jiným, tvořícím odlišný celek.
- Dovednost vymežit, které kontextové souvislosti díla mohou být relevantní pro jeho interpretaci.

B. Relační dovednosti: hierarchizace a usouvztažňování

B₁ SUBJEKTY A OBJEKTY TEXTU

- Dovednost pojmenovat vypravěčskou perspektivu textu a její důsledky, příp. zachytit (jazykově vyjádřenou nebo implicitní) motivaci, zaujatost či záměry mluvčího či vystihnout jeho autostylizaci.
- Dovednost rozpoznat stylové příznaky a kódy v jazyce mluvčích – vypravěče, lyrického subjektu či postav textu – a pojmenovat efekt jejich užití.
- Dovednost navrhnout vysvětlení, jakou funkci má v textu deformovaný jazyk či neologismy.
- Dovednost charakterizovat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky.
- Dovednost popsat a analyzovat vazby a vztahy mezi postavami, jejich mocenskou hierarchii, napětí či útlak.
- Dovednost pojmenovat, jak text prezentuje různé skupiny postav (např. stejného pohlaví, genderu, národnosti, rasy či sociální vrstvy).
- Dovednost analyzovat argumentaci vypravěče či postav textu, odhalit ideové podloží argumentů, manipulativní techniky či logické lapsy.
- Dovednost určit, jak subjekty díla přistupují ke svému prostředí (světu), jaké jeho fungování předpokládají a jak o něm hovoří.
- Dovednost vystihnout, jakého modelového čtenáře text předpokládá a jaké jsou dopady této implikace.
- Dovednost vysvětlit, kdo je v textu osloven a jakou funkci tato oslovení mají – jak a proč text konstruuje fiktivního adresáta či adresáty.
- Dovednost vystihnout vzdálenost a rozdíly mezi subjekty, k nimž se text (i různými způsoby) obrací (např. mezi předpokládaným posluchačem a oslovaným subjektem), a vysvětlit efekty této vzdálenosti.
- Dovednost charakterizovat modelového autora a jeho (textem implikované) záměry.

²⁵² Tedy rytmus v tom smyslu, jak o něm mluví v kapitole „Umění interpretace“ Emil Staiger (2008, s. 189–190).

B₂ KOMPOZICE TEXTU

- Dovednost zvolit z možných slovních významů takový, který podnětně koresponduje s celkem díla a jeho možným vyzněním, odůvodnit tuto volbu a spatřovat případné alternativy.
- Dovednost sémantické modelace textu (nalézání významových ohnisek a polarit).
- Dovednost usouvztažnit text s celkem z něhož pochází, s médiem, v němž byl uveřejněn, či s jeho pozicí mezi dalšími autorovými díly.
- Dovednost vztáhnout k textu jeho název (či název souboru, z něž text pochází).
- Dovednost vysvětlit alegorický potenciál textu, případně alegorii aktualizovat.²⁵³
- Dovednost vnímat text jako odehrávající v jiné než běžné logice (např. v zákonitostech snu).²⁵⁴
- Dovednost popsat použití kontrastu v textu a vysvětlit jeho významový potenciál (spočívající např. v jeho ostrosti či neostrosti, překvapivosti či stereotypičnosti).
- Dovednost popsat užití gramatických kategorií v textu (např. slovesného času či – ve vztahu k dovednostem z předchozího oddílu – osoby, čísla, způsobu) a jejich efekty.
- Dovednost popsat míru užití deixe v textu či míru jednoznačnosti odkazování a vysvětlit její efekt.
- Dovednost vystihnout nerovnováhu textu v distribuci informací, vysvětlit, co je v textu zamlčeno, a navrhnout vysvětlení.
- Dovednost odhalit a pojmenovat, v čem se text vzpírá logice či kauzalitě, a navrhnout vysvětlení těchto nesrovnalostí.
- Dovednost postřehnout hyperbolizaci skutečnosti v textu, prvky absurdity či nonsensu a popsat jejich funkci.
- Dovednost usouvztažňovat to, jak mluvčí reflektuje akt svého vyprávění či psaní, s tím, jak je text napsán, a vysvětlovat případná napětí.
- Dovednost vysvětlit funkci alternativ (např. dějových), které text nabízí, a navzájem srovnat jejich vyznění.

B₃ LITERÁRNÍ A KULTURNÍ KONTEXT

- Dovednost vysvětlit možný symbolický či referenční význam vlastních jmen užitých v textu.
- Dovednost vystihnout témata textu, příp. obecné veličiny (typu *čas, láska, domov, smrt, národ, smysl života, bůh...*), jichž se text dotýká.
- Dovednost zaznamenat v textu a pojmenovat obecnější typy prostoru (typu *hranice, labyrint, nekonečno, otevřený* či *sevřený prostor, vrcholy a nížiny...*), uvažovat o jejich vztazích, zákonitostech a symbolickém či alegorickém rozměru.

²⁵³ Jak upozorňuje Petr Pokorný (2005, s. 145–146), je potřeba nezaměňovat tuto jednotlivou dovednost s interpretací samotnou.

²⁵⁴ Srov. Fromm (1999), který mechanismy snu pozoruje nejen v mýtech a pohádkách, ale i v Kafkových prózách, či Kozák (2021, s. 103–106) připodobňující k dennímu snění díla „červené knihovny“ či „komiksových superhrdinských příběhů“.

- Dovednost vysvětlit rituální či symbolický charakter vybraných prvků a událostí v textu či textu samotného.
- Dovednost rekonstruovat význam jednotlivých prvků či motivů textu na základě jiných textů vznikajících v téže době.
- Dovednost posoudit, nakolik může být text (či jeho části) chápán jako paralela k jiným jevům (např. aktuálnější, civilnějším, mystičtějším...).
- Dovednost identifikovat pasáže, v nichž text odkazuje či naráží na jiné texty, příběhy, díla (příp. sám na sebe),²⁵⁵ vystihnout způsoby, kterými tak činí, a pojmenovat vztah mezi texty.
- Dovednost srovnat podobu a funkci téhož motivu v různých dílech či adaptacích.
- Dovednost usouvztažnit text s žánrovým zasazením, identifikovat vliv žánru na text a porušení žánru textem.
- Dovednost abstrahovat z děje obecnější strukturu či narativní vzorec,²⁵⁶ odhadnout efekty jeho využití a pozorovat či vysvětlovat odchylky od něj.
- Dovednost pojmenovat rysy textu příznačné pro tvorbu jeho autora a srovnat jejich efekt v různých dílech.
- Dovednost vnímat a vysvětlit souvislosti díla s literaturou vznikající v téže době či s literaturou, na níž dílo navazuje.

B₄ SPOLEČENSKO-HISTORICKÝ KONTEXT

- Dovednost pojmenovat souvislost osudu jednotlivých postav s historií světa, v němž žijí.
- Dovednost pojmenovat souvislost světa a dějů zobrazeného v textu (fikce) a skutečnosti (historie, faktů), popsat povahu fikce²⁵⁷ a efekt posunů, které mezi konkrétní fikcí a skutečností nastávají.
- Dovednost určit, v čem lze v textu spatřovat jeho historicitu a vliv jeho konkrétní historické zakotvenosti.

²⁵⁵ Autoreferenci jako svébytnou strukturu výstižně a na mnoha příkladech pojednává Jan Kozák (2021, s. 239–246, kapitola „Podivná smyčka“).

²⁵⁶ Taková struktura může vykazovat různou míru abstrakce: od velmi obecných – jako jsou kompoziční části antické tragédie – po naopak relativně specifické – jako jsou Proppova schémata lidových pohádek (Propp 1999), součásti iniciačního příběhu (Hodrová 2014) či (obzvláště s popkulturními příběhy velmi korespondující) možnosti realizace mýtu, mytému (přehledně a srozumitelně je shrnuje Kozák 2021, s. 190–207). Fakt, že tato dovednost – v podobě rozpoznávání „intertextových rámců“ – může být interpretačně plodná i v komplexnějších textech, dokládá John Pier (2006).

²⁵⁷ Princip literární fikce může – pro žáky možná překvapivě – být pojmenován na základě Platónova dialogu *Hippias menší*. Sokrates ve své relativizaci pravdy a lži (v níž se postavy *Illiady* a *Odyseie* – potažmo díla sama – stávají pravdivými i lživými zároveň) jako by mluvil právě o smyslu fiktivní literatury ve vztahu ke čtenáři (zatímco Hippias zůstává myšlenkově uvnitř textů: „dokáži ti mnoha důkazy a dostatečně obsáhnou řečí, že Homér vylíčil [...]. A jestliže chceš, ty zase stav řeč proti řeči [...]“; Platón 2010, s. 60–61).

- Dovednost nazít text jako (společenský, morální, filosofický...) symptom a dokument doby, v níž vznikl (jakkoli to třeba není jeho funkcí).²⁵⁸
- Dovednost odhadnout, které prvky textu mohou působit odlišnost vyznění v době vzniku a v době interpretovy recepcie textu.
- Dovednost zachytit a formulovat etické předpoklady či morální apely obsažené v textu, postihnout, jakou podobu mají v textu různé hodnotové koncepty (jako *svoboda, pravda* apod.).
- Dovednost vztáhnout děje a postoje zobrazené textem k dnešnímu, dobovému či historickému hodnotovému žebříčku, představě o morálce, ideologii apod., příp. vysvětlit kontroverze, jež dílo vyvolalo.
- Dovednost vysvětlit vztah díla k osobním, kulturním, společenským a jiným tématům z doby jeho vzniku či z historie, k níž se dílo vztahuje.
- Dovednost pojmenovat projevy ideologických vlivů v textu a vysvětlit jejich vliv na vyznění textu.
- Dovednost pojmenovat obecně lidské i společensky podmíněné vlastnosti, které se v textu objevují.
- Dovednost všimnout si rysů specifických či univerzálně platných pro region, v němž dílo vzniklo či ve kterém se odehrává, a určit, jak daný text rozvíjí pojetí či mýtus tohoto regionu.
- Dovednost v textu vnímat humor či ironii a vysvětlit jejich funkci.

B₅ RECEPCE A EFEKTY TEXTU

- Dovednost vnímat specifika a limity perspektiv, které text nabízí, uvědomovat si, jaké změny ve vyznění textu by provázely hypotetické perspektivy jiné.
- Dovednost reflektovat, z jakého úhlu pohledu se k textu čtenář sám vztahuje, uvědomovat si, v čem je jeho úhel pohledu charakteristický a omezený a jaké dopady by mělo zaujetí jiného vlastního postavení vůči textu.
- Dovednost v textu identifikovat, pojmenovat a odůvodnit místa cizosti či čtenářsky zarážející.²⁵⁹
- Dovednost usouvztažnit životní zkušenost postav textu se zkušeností vlastní.
- Dovednost vzájemně usouvztažňovat různá obrazná pojmenování v textu (nalézat jejich souvztažnosti a protichůdnosti, charakterizovat jejich zdrojovou oblast atp.).
- Dovednost vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otevírány použitou obrazností.
- Dovednost pojmenovat atmosféru textu a vysvětlit, čím je evokována.

²⁵⁸ V rámci středoškolské úrovně čtenářů je uplatňování takové dovednosti potenciálně ošemetné (na jedné straně hrozí umenšení estetické funkce literatury, na druhé zjednodušující a zavádějící pohled na literaturu jako historický zdroj), že ale má smysl takto přemýšlet dokazuje např. práce Miroslava Petříčka (2018).

²⁵⁹ K psychologickým a religionistickým souvislostem zažívání cizosti či jinakosti a postojům k nim srov. kapitolu „Pravda je tam venku“ v publikaci Jana Kozáka (2021, s. 138–141).

- Dovednost vnímat a pojmenovat, jaké emoce a smyslové vjemy má text potenciál vyvolávat ve čtenáři.
- Dovednost vnímat a pojmenovat rytmus a tempo textu a jejich efekty.
- Dovednost vnímat zvukovou stránku textu jako potenciálně významotvornou.
- Dovednost vyjádřit prvek textu (postavu, prostředí scény, atmosféru...) vlastním výstižným shrnujícím způsobem (klíčovým slovem, metaforou barvy, příslovím, ilustrací atp.) a reflektovat zároveň úskalí a nedostatky takto kondenzovaného vyjádření.
- Dovednost reflektovat vlastní konkretizace textu, vnímat je jako nesamozřejmé, hledat k nim varianty a uvědomovat si důsledky jejich rozdílů.

C. **Kombinační, reflexivní a formulační dovednosti: syntéza a finální reprezentace**

- Dovednost postřehnout kontrastující, opakující se a gradující prvky textu a odhalit tak, které děje, prostory, postavy, myšlenky, pocity apod. nesou zásadní význam.
- Dovednost verifikovat konzistenci interpretace porovnáním porozumění různým částem textu.²⁶⁰
- Dovednost vystihnout tezi, myšlenku či sdělení textu, vnímat nesamozřejmost její přítomnosti a odůvodnit, z kterých prvků či rovin textu vyplývá.
- Dovednost vysvětlit, jak se dílo celkově vztahuje ke své či cizí kultuře či historii, ke společnosti či životnímu prostředí.
- Dovednost chápat text jako vyjádření filosofické, etické, vědecké či jiné otázky a vysvětlit, jak se k ní vztahuje.
- Dovednost určit, co mohlo být pro dobového či současného čtenáře v textu aktuální (a co spíše nikoliv).
- Dovednost reflektovat vlastní očekávání vůči textu, v čem se lišila a proč.
- Dovednost obohatit čtení textu srovnáním s textem jiným, souvztažným (např. na základě tématu, žánru, autora, dobové estetické normy...).
- Dovednost vyhnout se vlivům zavádějícím k misinterpretaci či desinterpretaci textu či je zpětně odhalovat a korigovat.²⁶¹
- Dovednost určit cílový bod interpretace (ukončit interpretování).
- Dovednost kriticky reflektovat vlastní dílčí závěry, přehodnocovat je a navracet se do předchozích fází.

²⁶⁰ „[K]aždú interpretáciu určitej časti textu možno akceptovať, ak ju potvrdí, a zavrhnúť, ak ju spochybní iná časť toho istého textu.“ (Eco 1995, s. 67)

²⁶¹ Příklady takových vlivů uvádí např. Antoine Compagnon (2009, s. 148; z pohledu Nové kritiky – mj. „klišé, předsudky, sentimentalit[a], lidov[á] psychologí[e]“, „osobní a kulturní omezení“ čtenáře) či Anton Popovič (1980, s. 102–103; „interpretačný agnosticizmus“ i „interpretačný optimizmus“, „nedostatok odstupu interpretátora“, „odtrhávanie obsahu od formy“, „apriórna literárnehistorická“ či „žánrová charakteristika textu“ ad.).

- Dovednost posoudit, v čem a proč se od vlastní interpretace liší další, alternativní interpretace textu (např. z jiného pohledu, starší, zjevně ideologické apod.), nakolik a v čem jsou relevantní (pro čtenáře a vůči textu).
- Dovednost odhalit a zhodnotit interpretační rozhodnutí v adaptacích textu (přepisech či převodech do jiného média).
- Dovednost stanovit na základě dobových estetických očekávání tehdejší pravděpodobnost různých výkladů či vnímání textu.
- Dovednost vyjádřit své porozumění textu recitací či jinými prostředky (hudebně, výtvarně, výrazovým tancem...) a vysvětlit textem podobu jejich realizace.
- Dovednost sestavit hypotézu či koncept podoby textu, který na text původní navazuje, předchází ho či rozvíjí, a pojmenovat, co by v takové variaci mohlo být libovolné a co je naopak řízeno zákonitostmi a vyzněním textu původního.

6 Aplikace konceptu interpretačních dovedností²⁶²

Teoretický koncept interpretačních dovedností by ve své výukové aplikaci měl sloužit jako podloží pro sestavení úloh, které budou nad textem ověřovat žákovu schopnost smysluplných, interpretačně relevantních úkonů (a zároveň bude – díky zaměření na konkrétní dovednost – měřitelná úspěšnost jejich řešení). Usiluje tedy o možnost ověřovat schopnost interpretace, aniž by musel být objektivně hodnocen interpretační výkon samotný (to se totiž jeví jako problematické).

Tento princip byl uplatněn ve školních rocích 2020/2021 a 2021/2022 na pražském gymnáziu Voděradská při tvorbě pracovních listů k ústní části maturitní zkoušky. Ty ve vzniklé podobě obsahují – kromě úryvku z daného díla – dvanáct úloh, které by měly sloužit v roli sond vůči interpretaci celého díla metonymicky a které se zároveň věnují významotvorným jevům díla.²⁶³ Úlohy jsou formálně děleny do tří oddílů (analýza úryvku, témata díla a literárněhistorický kontext; srov. obr. č. 22 a 24),²⁶⁴ jsou ale koncipovány tak, aby je bylo při zodpovězení možné propojovat a také plnit ve volitelném pořadí.

Vztáhneme-li úlohy k množině interpretačních dovedností, odkazují se převážně na dovednosti ze středního pásma (hierarchie a usouvztažňování). Uplatnění dovedností z první skupiny se totiž předpokládá při přípravě žáka k maturitě, dovednosti ze třetí skupiny se naopak jeví jako neefektivní ověřovat v parametrech ústní maturitní zkoušky (konkrétně by ve vyhláškou stanoveném trvání zkoušky – tedy v maximálně 20 minutách – bylo pravděpodobně možné ověřit pouze nízký počet takových dovedností – a tím by byla i ohrožena vypovídací hodnota zkoušky).

Předložené materiály by přitom neměly sloužit pouze jako doklad možnosti praktického uplatnění interpretačních dovedností, ale i jako v pravém smyslu ukázka: je na nich totiž dobře patrný vztah interpretačních dovedností s jejich jazykovou realizací – s interpretačními otázkami či úkoly (srov. též následující kapitoly). Ten totiž může být volnější i relativně těsný, a to v závislosti na charakteru a potřebách výukové situace (chápeme-li ověřování výsledků vzdělávání jako součást /a třeba i nezbytnou součást/ výuky) a, především, konkrétního literárního textu. Fakt, že úkoly vycházející z jedné interpretační dovednosti ji jednou téměř citují (např. úlohy č. 1 a 2 v nadcházejícím listu k *Českému nebi*) a jednou jen vzdáleněji zapadají do jejího rámce či ji naopak výrazněji konkretizují (např. úlohy č. 5 a 6 z téhož listu) proto není (resp. nemusí být) známkou nejednotnosti prezentovaného souboru interpretačních dovedností ani formulace příslušných úloh.

²⁶² Kapitola je částí článku „Aplikace konceptu ‚interpretačních dovedností‘ do středoškolské výuky literatury“ (Vojtíšek 2022a).

²⁶³ Vzhledem k tomu, že žáci znění úloh (kromě poslední v každém listu) před tažením díla na počátku zkoušky neznají, jsou při přípravě vedeni k odhadování, co mohou očekávat za otázky – učí se tak tedy rozpoznávat interpretačně relevantní jevy.

²⁶⁴ Oddíly slouží i jako podklad pro bodování (úspěšnost, kompletnost a samostatnost řešení jejich úloh je v každém z nich souhrnně ohodnocena 0–8 body). Oddíly mohou obsahovat – dle potřeb daného díla – tři až pět úkolů. Úkoly jsou pro snazší orientaci zkoušeného i zkoušejícího dále nadepsány příslušnou oblastí („Postavy“, „Jazyk“, „Kompozice“, „Subjekty textu“, „Básnické prostředky“, „Verš“...).

Prezentované listy se věnují dvěma dílům rozdílného charakteru:²⁶⁵ *Českému nebi* Smoljaka a Svěráka a Steinbeckově próze *O myších a lidech*. Oba uvedené listy vytvořil autor článku a lektorovaly je Vítězslava Hlaváčová a Michaela Šarševá.

6.1 Ukázka pracovního listu: *České nebe*

První ukázkový list zpracovává divadelní hru Ladislava Smoljaka a Zdeňka Svěráka *České nebe* (2008). Jako úryvek byla vybrána scéna přibližně ze začátku třetí třetiny části „hra“ (srov. obr. č. 21; Smoljak–Svěrák 2010, s. 554–557): v ní se postavy „českého nebe“ poprvé střetávají s Radeckým, je to tedy scéna vzrušenějšího charakteru. Ohraničen je příchodem a odchodem této postavy. Skupina úloh „Analýza úryvku“ pokrývá téma humoru, aluzí a – na příkladu dvou postav – vztahu k historii.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
...v textu vnímat humor či ironii a vysvětlit jejich funkci.	1	→ Na několika příkladech z úryvku popište, kterými prostředky je v díle vytvářen humor či komika.	Kompozice
...identifikovat pasáže, v nichž text odkazuje či naráží na jiné texty, příběhy, díla, a vystihnout způsoby, kterými tak činí.	2	→ Uveďte z úryvku příklady pasáží citátového charakteru a vysvětlete jejich funkci.	Jazyk
...charakterizovat či srovnat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky.	3	→ Se znalostí celého díla charakterizujte postavu Jana Husa, svá tvrzení ilustруйте úryvkem.	Postavy
... pojmenovat souvislost světa a dějů zobrazeného v textu (fikce) a skutečnosti (historie, faktů), popsat povahu fikce a efekt posunů, které mezi konkrétní fikcí a skutečností nastávají.	4	→ Na postavě Radeckého demonstруйте, jak se hra vyjadřuje k historickým skutečnostem.	Společenské souvislosti

V „Tématech díla“ se otevírá jeho vztah k české literatuře 19. století, k národní identitě, vztahu k aktuálním otázkám a také téma prezentace žen v díle.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
... vysvětlit vztah díla k osobním, kulturním, společenským a jiným tématům	5	→ Vysvětlete, jakou perspektivou se drama vztahuje k významným	Kulturní souvislosti

²⁶⁵ Kvůli ochraně listů určených přímo ke zkoušce se jedná o list k dílu, které je v tuto chvíli z nabídky vyřazené, a o list cvičný, určený k žákovské přípravě.

z doby jeho vzniku či z historie, k níž se dílo vztahuje.		českým spisovatelům 19. století, jmenujte několik příkladů.	
...vztáhnout děje a postoje zobrazené textem k dnešnímu, dobovému či historickému hodnotovému žebříčku, představě o morálce, ideologii apod., příp. vysvětlit kontroverze, jež dílo vyvolalo.	6	→ Zobecněte, které rysy národní identity drama zmiňuje.	Kulturní souvislosti
... vysvětlit vztah díla k osobním, kulturním, společenským a jiným tématům z doby jeho vzniku či z historie, k níž se dílo vztahuje.	7	→ Vysvětlete, jak se drama vyjadřuje k aktuálním společenským tématům.	Společenské souvislosti
...pojmenovat, jak text prezentuje různé skupiny postav (např. stejného pohlaví, genderu, národnosti, rasy či sociální vrstvy).	8	→ Uveďte, jak dílo prezentuje ženy a jejich vlastnosti.	Společenské souvislosti

V závěrečném oddílu úloh, „Literárněhistorickém kontextu“, má žák pojmenovat souvislost s jinými díly reflektujícími české dějiny, typické rysy her Divadla Jára Cimrmana a kořeny této poetiky, srovnání s vybraným souvisejícím dílem.²⁶⁶

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
...srovnat podobu a funkci téhož motivu či postupu v různých dílech či adaptacích.	9	→ Uveďte další díla současné české literatury, která reflektují české dějiny, vysvětlete možné důvody obliby tohoto tématu.	Literární dějiny
...pojmenovat rysy textu příznačné pro tvorbu jeho autora a srovnat jejich efekt v různých dílech.	10	→ Jmenujte některé typicky se vyskytující rysy her Divadla Jára Cimrmana a vysvětlete, jaká je jejich funkce.	Literární dějiny

²⁶⁶ Úkol je tak i jistou snahou oponovat názoru, že zkouškou, která je založena na rozhovoru s jedním dílem, se vyučující zbavuje možnosti pracovat se srovnáním vícera literárních děl (srov. výrok „Rozbor jediného díla znemožňuje žánrové a tematické srovnávání, nerozvíjí myšlení v souvislostech.“; Společnost učitelů ČJL: Ve výuce češtiny by se mělo omezit množství teorie. In *Novinky.cz* [on-line]. Zveřejněno 29. 1. 2019 [23. 3. 2019]. Dostupné z: <<https://www.novinky.cz/veda-skoly/495775-spolecnost-ucitelu-cjl-ve-vyuce-cestiny-by-se-melo-omezit-mnozstvi-teorie.html>>.).

...vnímat a vysvětlit souvislosti díla s literaturou vznikající v téže době či s literaturou, na níž dílo navazuje.	11	→ Vysvětlete, z jakých kořenů vyrůstá poetika <i>Českého nebe</i> . Můžete se věnovat buď historii tvorby Divadla Jára Cimrmana, nebo jejich inspiračním zdrojům.	Kulturní souvislosti
...obohatit čtení textu srovnáním s textem jiným, souvztažným (např. na základě tématu, žánru, autora, dobové estetické normy...).	12	→ Vyberte si dílo, které úzce souvisí s <i>Českým nebem</i> , jeho tématy či dobou vzniku, a porovnejte je.	Kulturní souvislosti

6.2 Ukázka pracovního listu: O myších a lidech

Druhý list se věnuje próze Johna Steinbecka *O myších a lidech* (1937). Úryvek v něm pochází z místa přibližně po první pětině textu, zachycuje interakci George, Lennieho, starce se psem a posléze Curlyho, který se zde na scéně objevuje poprvé (srov. obr. č. 23; Steinbeck 1965, s. 47–49). Úlohy operující s analýzou úryvku, se tentokrát zaměřují na vyprávěcí perspektivu textu, obraznost,²⁶⁷ příznakové jazykové prostředky a psychologický odhad jedné z postav.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
...pojmenovat vyprávěčskou perspektivu textu a její důsledky, příp. zachytit jazykově vyjádřenou i implicitní motivaci, zaujatost či záměry mluvčího či vystihnout jeho autostylizaci.	1	→ Popište vyprávěcí perspektivu užitou v úryvku a její efekty.	Vyprávěč

²⁶⁷ Příslušná úloha pracující s metaforikou textu (č. 2) může vyznívat jako převrácení dosavadní logiky (identifikace, kterých dovedností je především třeba pro interpretaci textu, a poté konstrukce úlohy k těmto dovednostem) k pouhému samoúčelnému ověřování schopnosti identifikovat daný básnický prostředek na kterémkoliv (studentem zvoleném) slovním spojení (a že se tak blíží praxi, kterou kritizoval již Jan Mukařovský: „Školské rozborly přijímají leckdy bez důkazu za prokázané, že dílo svým obsahem autenticky vyjadřuje básnickovy city nebo zobrazuje skutečnost, kterou líčí, nebo o které vypráví. Podle toho pak s dílem zacházejí, probírajíce odděleně a nezávisle obsah díla a ‚básnické‘, t. j. ozdobné vyjádření tohoto obsahu.“; Mukařovský 1943, s. 214). Proto na tomto místě považuji za dobré zdůraznit, že jádrem úlohy je ono vysvětlení, jak obraznost v díle „funguje“ – volba, na čem bude student tento poznatek ukazovat, je tedy volná (i ve prospěch menší návodnosti listu), ale rozhodně nikoliv libovolná (a je svým způsobem součástí hodnocení, protože na nevhodně vybraném příkladu bude zákonitě kvalita žákovy odpovědi nižší).

...vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otvírány použitou obrazností.	2	→ Vyberte si z úryvku jeden obrazný prostředek a demonstруйте na něm, jak dílo pracuje s obrazností.	Jazyk
... rozpoznat stylové příznaky a kódy v jazyce mluvčích – vypravěče, lyrického subjektu či postav textu – a pojmenovat efekt jejich užití.	3	→ Popište příznakové jazykové prostředky použité v dialogu v úryvku a vysvětlte jejich funkci.	Jazyk
...charakterizovat či srovnat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky.	4	→ Se znalostí celého díla vysvětlte, jaká může být motivace Curlyho chování v úryvku.	Postavy

V úlohách k tématům díla má žák zhodnotit vztah ústředních postav, analyzovat prostor děje, vysvětlit roli motivu životních cílů v díle a symbolický rozměr figury starého psa.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
...popsat a analyzovat vazby a vztahy mezi postavami, jejich mocenskou hierarchii, napětí či útlak.	5	→ Nastiňte, nakolik lze vnímat vztah George k Lenniemu jako násilný a nakolik jako zdravý.	Postavy
...zaznamenat v textu a pojmenovat zákonitosti prostoru, jeho obecnější typy (jako hranice, labyrint, nekonečno, otevřený či sevřený prostor, vrcholy a nížiny...), uvažovat o jejich vztazích, zákonitostech a symbolickém či alegorickém rozměru.	6	→ Vysvětlte specifika literárního prostoru ranče a jeho vliv na děj prózy <i>O myších a lidech</i> .	Časoprostor
...charakterizovat či srovnat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky.	7	→ Popište, jak různě je v díle zachycen motiv životních cílů.	Kompozice
...vysvětlit alegorický potenciál textu či jeho jednotlivých prvků, případně alegorii aktualizovat.	8	→ Vysvětlte, jaký význam má pro děj prózy <i>O myších a lidech</i> uklízečův starý pes a jeho osud.	Kompozice

Konečně v oddílu literárněhistorický kontext je úkolem žáka vysvětlit společensko-historické souvislosti děje díla, jeho žánrové zasazení, souvztažnost s dalšími meziválečnými díly a opět – tato otázka je přítomna v každém takto koncipovaném pracovním listě – srovnat dílo s dílem souvisejícím.

Dovednost...	Č.	Úkol	Oblast
...pojmenovat souvislost osudu jednotlivých postav se situací a s historií světa, do něhož jsou zasazeny.	9	→ Uveďte, na jakou společenskou situaci dílo reaguje, a vysvětlete jak.	Společenské souvislosti
...usouvztažnit text s žánrovým zasazením, identifikovat vliv žánru na text a porušení žánru textem.	10	→ Uveďte, ke kterému žánru lze dílo <i>O myších a lidech</i> přiřadit. Zdůvodněte své tvrzení konkrétními rysy díla.	Literární dějiny
...vnímat a vysvětlit souvislosti díla s literaturou vznikající v téže době či s literaturou, na níž dílo navazuje.	11	→ Zasaďte tvorbu Johna Steinbecka do kontextu meziválečné literatury, jmenujte příklady dalších autorů a jejich děl.	Literární dějiny
...obohatit čtení textu srovnáním s textem jiným, souvztažným (např. na základě tématu, žánru, autora, dobové estetické normy...).	12	→ Vyberte si dílo, které úzce souvisí s dílem <i>O myších a lidech</i> , jeho tématy či dobou vzniku, a porovnejte je.	Kulturní souvislosti

6.3 Výstupy aplikace interpretačních dovedností

Představený didaktický materiál má sloužit dvojí funkci: jednak jako ukázka jedné z možných podob pracovních listů k ústní maturitní zkoušce, jednak jako první pokus uplatnit teoretický koncept interpretačních dovedností v pedagogické praxi.

Samotní žáci s tímto pojetím pracovali, jak již bylo naznačeno, při přípravě k maturitní zkoušce. Jedním z takových úkolů bylo vytvářet (za pomoci redukovaného a upraveného výčtu interpretačních dovedností) vlastní verze pracovních listů k vybraným dílům, což obnášelo především reflektované přemýšlení o tom, na co hypoteticky lze v díle produktivně zaměřit pozornost úloh. Je patrné, že již příprava na takto koncipovanou maturitní zkoušku má potenciál ve studentech posilovat důležitou schopnost stanovovat, nad čím stojí za to v díle uvažovat, co jsou potenciálně významné a významotvorné prvky.

Neveřejný soubor obdobně sestavených pracovních listů určených již přímo k maturitnímu zkoušení byl použit již ve dvou školních rocích, 2020/2021 (4 zkoušející a do 30 zkoušených)²⁶⁸ a 2021/2022 (6 zkoušejících a přes 80 zkoušených). Přestože nešlo o výzkumnou činnost a prioritou všech zúčastněných byl hladký průběh maturitní zkoušky, lze na základě pozorování i z reflexe většiny zkoušejících (během nestrukturovaných rozhovorů) konstatovat, že diskuse o literárních dílech během zkoušky získala díky podložení těmito pracovními listy pevnější a smysluplnější strukturu, že žáci jimi

²⁶⁸ Nízký počet zkoušených žáků vyplýval z dobrovolné povahy ústní zkoušky v daném školním roce.

byli směřováni k vyslovování podstatných poznatků (a naopak k vyhnutí se těm banálním) – a především, že toto ověřování dílčích, ale konkrétních interpretačních dovedností se zdá plasticky modelovat obraz o žákově celkové schopnosti porozumět literárnímu dílu a interpretovat jej.

7 Interpretační tázání, interpretační dialog

V souladu s deklarovaným přístupem (didaktika literatury vnímaná jako specifická *situace* – nejen aplikace – literární vědy; srov. úvodní kapitola) se nezdá být na místě vést zásadní dělicí linii mezi přemýšlením „oborovým“ a „didaktickým“, popř. dokonce „teoretickým“ a „praktickým“. Přesto nelze ani zapřít, že uvažování v této práci se přelévá od samotné povahy věci (tedy hledání, čím je – vcelku i v částech – didaktické interpretování) ke konkrétnějším podobám, které didaktická interpretace nabývá při školní realizaci. Právě v tomto duchu se nyní text zaměří na interpretační tázání.

Takový pojem má zdánlivě dva významy: jedná se o tázání, které nad textem provádí (třebaže někdy implicitně) interpret, nebo o tázání vyučujícího při didaktické interpretaci? První pochopení má širokou oporu v tradici literární teorie²⁶⁹ (a konkrétně literární hermeneutiky);²⁷⁰ přitom se zároveň v následující kapitole přidržím především toho druhého. Domnívám se totiž, že v principu je druhý význam jen konkretizací prvního: i vyučující je jedním z interpretů v partnersky postaveném interpretačním dialogu (srov. dále). Přesto bude jádrem následujícího přemýšlení právě s vyučujícím primárně spojené kladení interpretačních otázek:²⁷¹ takových výukových (ale ne nutně ve školní výuce realizovaných) podnětů, které jednak operují s náležitostmi, jež jsou pro konkrétní text interpretačně relevantní (tedy s výše

²⁶⁹ „Také interpretace literárního díla [stejně jako samo jeho čtení] má pochopitelně dialogický charakter v tom smyslu, že zakládá zvláštní typ intertextové vazby, rozvíjení, pokračování jednoho textu v textu jiném.“ (Štochl 2005, s. 112)

²⁷⁰ A to zejm. ve způsobu, jakým hermeneutice rozuměl Friedrich Schleiermacher – a jak jej vykládá Jean Grondin (1997, s. 101): „Zůstáváme tak [vzhledem k nekonečnosti sporů v oblasti vědění] odkázáni na to vést spolu – a se sebou samými, zdůrazňuje Schleiermacher – rozhovory, abychom dospěli ke společným pravdám, které prozatím nevyvolávají spory. [...] Hermeneutika, jako ‚umění správně rozumět řeči druhého, zejména řeči psané‘ [cit. Schleiermacher], se tohoto dialogického hledání vědění účastní. Aby člověk rozuměl textu, musí s ním vstupovat do rozhovoru, a tím se dostat za to, co jeho slova bezprostředně vypovídají [...]. Hermeneutika spočívá na dialogické půdě: vykládat nějaký text znamená navázat s ním rozhovor, obracet se k němu s otázkami a nechat si od něho otázky klást.“ Tato představa – čtení jako rozhovoru – přetrvává v hermeneutice ale až ke Gadamerovi (srov. Mitoseková 2010, s. 419).

²⁷¹ Interpretační charakter otázek ale, zdůrazněme, rozhodně není dán jejich původcem: může je se stejnou úspěšností klást i žák (spolužákům, vyučujícímu či sám sobě – čímž se staví do několika rolí současně; srov. Mareš–Křivohlavý 1995, s. 91–92). Takovéto směřování výukové komunikace je nesporně přínosné pro vyučovací situaci a její aktéry obecně (tamtéž, s. 95). Pokud při takovém tázání navíc žák skutečně identifikuje interpretačně relevantní otazníky nad textem, rozvíjí tím i dovednost, která je – podle názoru deklarovaného již v závěru minulé kapitoly – zcela kruciólní pro jeho případné samostatné čtenářství a již tázání se pro žáka tak stane učním. Prává interpretační otázka v sobě totiž obsahuje jistou tezi, jako bod či rozcestí na rýsované interpretační trase není dekontextualizována, ale zahrnuje implicitně vždy alespoň část předcházející cesty, či dokonce potenciální cesty nadcházející. Pro její kladení proto může platit ona „překvapivá okolnost dialogického kontaktu, že leccos nás osloví teprve tehdy, sdělujeme-li něco někomu druhému“ (Palouš 2008, s. 15).

vymezenými a vypočtenými interpretačními dovednostmi), jednak jsou formulovány ve specifickém modu, jenž v důsledku vede k jejich dialogickému charakteru.

7.1 Interpretační otázky

Otázku (jako fenomén) lze chápat jako reprezentaci potenciální změny na straně tazajícího se, dotazovaného, či obou. Definujeme-li učení jako cílenou změnu v myšlení, chování či jednání člověka v průběhu jeho života (srov. Čáp–Mareš 2001, s. 80) je tázání nejen jeho typickým prostředkem (či „hlavním nástrojem“; Švaříček–Majcík in Šed'ová 2019, s. 41; nebo „klíčový[m] prv[kem] procesu učení“; Šed'ová–Švaříček–Šalamounová 2012, s. 53), ale především výstižnou synekdochou či jazykovým symbolem učení. Přestože jako takové může tázání nabývat ve výuce různých podob, spojujeme si je ve školním kontextu často s otázkami, na něž tazající se zná předem odpověď; otázky interpretační však svou povahou budou spíše otázkami autentickými (takovými, na něž „není předem daná odpověď“, které „směřují k identifikaci vlastních myšlenek, názorů a postojů“; Šed'ová–Šalamounová 2016, s. 50).

Funkcí výukových interpretačních otázek je proto vždy (alespoň částečně) něco se dozvědět (jako u typických zjišťovacích otázek), tedy v širokém smyslu uspokojit potřeby porozumění okolnímu světu a svému vlastnímu myšlení a prožívání – přičemž tato funkce by u výukových otázek měla samozřejmě sloužit nejen vyučujícímu, ale i všem ostatním (třeba i jen naslouchajícím) účastníkům komunikace. Druhou funkcí zároveň je stanovit a zviditelnit předmět přemýšlení a perspektivu, z níž je zvažován – resp. jazykově demonstrovat zájem o určitý aspekt textu (v širokém smyslu) a zaměřit na něj pozornost komunikačních partnerů; a zásadní, symetrickou funkcí je rovněž podnítit ke slovní formulaci odpovědi (tedy zároveň k určité strukturaci a precizaci myšlenek),²⁷² a tedy také vůbec vstupovat do komunikace (dialogu), stavět se do pozice připravenosti ke konfrontaci své zvědavosti a svých postojů s názory ostatních a k zhodnocování obojího.²⁷³ Konečně nezanedbatelnou funkcí interpretačních (ale patrně i kterýchkoliv jiných didaktických) otázek je také jejich autoreplikace: každou formulací otázky získávají účastníci komunikace informaci o tom, jak, na co a proč se lze (v budoucnu či tak vůbec) tázat.²⁷⁴ Jak se otázky a odpovědi rozrůstají v dialog (srov. dále), vznikne i předpoklad, že skutečně budou otázky „klást – ať přímo, či implicitně – sami studenti“ (Kožmín 1997, s. 156).

²⁷² K přínosům této metajazykové aktivity srov. příslušné pasáže v oddílu 1.2.

²⁷³ Oproti větám oznamovacím či rozkazovacím v sobě otázky (tohoto typu, nikoliv otázky s předem známou odpovědí, otázky apelové, podivové, asertivní atp.; srov. Štícha 1995, s. 102–103) obsahují určitý prostor k přehodnocování diskutovaného tématu, nejsou pouhým vnucením vzdělávajícího jeho programu vzdělávajícímu (Freire 2022, s. 100).

²⁷⁴ Téma rozvíjení žákovy-interpretovy schopnosti nad dílem samostatně zaměřovat pozornost (tedy klást si interpretační otázky) bylo již otevřeno v oddíle 6.3 a pozn. č. 104.

Z tohoto výčtu relativně rozmanitých funkcí, které má za úkol interpretační tázání pokrývat, vyplývá, že jeho konstituujícím rysem není forma – i uzavřená, zjišťovací otázka²⁷⁵ hypoteticky může být interpretační (jen by pravděpodobně byla úzce spojena s otázkami dalšími), a otázkami zde nadto v souladu s výzkumy pedagogické komunikace označují výpovědi s účelem podnícení k reakci (Švaříček–Majcík in Šedřová 2019, s. 41), nehledě na jejich gramatickou realizaci. Stejně tak nehraje v tuto chvíli roli, zda je takový impuls kladen či zodpovídan ústně, nebo písemně,²⁷⁶ interpretační otázky zde budou tedy vnímány jako synonymum k interpretačním úlohám.²⁷⁷

Přesto, tážeme-li se po typické podobě interpretačních otázek, je specifikovat lze, a to pomocí dvojice aspektů „uzavřenost – otevřenost“ a „nižší kognitivní náročnost – vyšší kognitivní náročnost“ (srov. tamtéž, s. 42): mírně pravděpodobněji půjde o otázky otevřené a – podstatně jistěji – o otázku vyšší kognitivní náročnosti²⁷⁸, tedy podoba²⁷⁹ plnící běžně dílčí cíl „vytvářet nové poznatky“, nikoliv jen „aktivizovat“ či „kontrolovat“ (tamtéž, s. 47).²⁸⁰ Připojíme-li i požadavek na relativní konkrétnost

²⁷⁵ Ve prospěch konzistentní terminologie s následující kapitolou o testování místo lingvistické dvojice „zjišťovací–doplňovací otázka“ zde budu užívat dvojici „uzavřená–otevřená otázka“ – rozlišujícím znakem budiž to, že v uzavřené, zjišťovací otázce existuje relativně úzká a kompletní množina odpovědí, z níž je vybíráno (jakkoli nemusí být vyslovena, ale je přítomna jen implicitně: např. „Která z postav textu dopadla podle vás nejhůře?“). Za rozlišovací prvek naopak nepovažuji myšlenkovou operaci, kterou se k odpovědi dospěje (srov. ztotožnění „reproduktivních“ a „uzavřených“ otázek in Gavora 2005, s. 82), ani množství „správných“ odpovědí – nejen proto, že i ve výběru může být potenciálně správných odpovědí vícero (či žádná), ale především proto, že v mnohých případech je problematické uvažovat o správnosti (a je třeba spíše posuzovat relevanci, adekvátnost, obhajitelnost, podloženost atd.).

²⁷⁶ Podobně různá média výukových otázek explicitně slučuje Mareš a Křivohlavý (1995, s. 72).

²⁷⁷ Pod dojmem takovéto definice by bylo možné jakožto zastřešující pojem namísto „interpretačního tázání“ zvažovat i sousloví „interpretační podněty“. Nebude však používáno kvůli své nekonkrétnosti: pod interpretačním podnětem si lze představit i jakoukoli jinou než interpersonální motivaci k interpretování, např. interpretační vodítka, stopy či výzvy v samotném literárním textu. Navíc pojem „tázání“ či „otázka“ dobře upomíná na potřebný aspekt dialogičnosti (srov. dále).

²⁷⁸ Tato nerovnováha je způsobena tím, že vyučující totiž může – řečeno v duchu úvodní krajinné metafory – během své asistence žákov „vytváření trasy krajinou textu“ jej postavit před rozcestí (či lépe řečeno zviditelnit jeho postavení před rozcestím) s uzavřeným počtem odpovědí, či dokonce s prokazatelně jedinou správnou opovědí (tedy položit otázku uzavřenou) – jen obtížně představitelné však je, že další směr žák určí jen díky pamětnímu vybavení již dříve nabyté informace (tedy otázku nižší kognitivní náročnosti).

²⁷⁹ V rozdělení otázek dle Trevora Kerryho (cit. dle Petty 2013, s. 199) by se jednalo zejm. o otázky typu „spekulace, hypotéza“, „udání příčin“, „posouzení“ a „řešení problémů“.

²⁸⁰ Tím by nemělo být nijak implikováno, že otázky vyšší kognitivní náročnosti – jakkoli se „tento typ otázek považuje za nejproduktivnější a vedoucí k rozvoji žakovského myšlení“ (Švaříček 2011, s. 23) – jsou jediné správné. Otázky nižší kognitivní náročnosti hrají nesporně ve výukovém procesu svou roli (ostatně jsou i velmi

interpretačních otázek,²⁸¹ bude zřejmé, že jde o typ „náročný jak pro žáky, tak také pro učitele, kteří musí nejenom otázku vytvořit, ale také být schopni posoudit, které z vyřčených žákovských odpovědí jsou správné“ (tamtéž, s. 45–46) či alespoň – dodejme – které nejsou v daném interpretování neadekvátní či irelevantní (srov. oddíl 1.4).

I proto může být pro praxi interpretačního tázání užitečný koncept „dobré“ otázky (v opozici k otázce „běžné“). Ten zkoumá podobu a efekty takové otázky, která „vyžaduje víc než jen odvolání se na známá fakta; umožní žákům a studentům, aby se něco dozvěděli, když na ni hledají odpověď; umožňuje učiteli, aby se dozvěděl něco o žácích z odpovědí, jež vysloví; existuje na ni více odpovědí, které lze přijmout jako správné odpovědi“ (Jančaříková–Novotná–Jančařík 2012, s. 36).²⁸² Zatímco „běžné“ otázky mají v zásadě negativní vliv na strategie učení (stávají se strategiemi „výherními“; tamtéž, s. 37–38) a zapřičiňují to, že většina z kolektivu žáků zažívá výrazně častěji neúspěch než úspěch (tamtéž, s. 38), otázky „dobré“ mohou „v žácích rozvíjet vrozenou hravost, kreativitu a chuť objevovat skryté zákonitosti (patterns) okolního světa“ (tamtéž, s. 39), resp. interpretovaných textů a jejich světů. Popsaná snaha zároveň nemůže končit u izolované otázky (či pouhého zhodnocení odpovědi vyučujícím): po žákovských reakcích v ideálním případě přichází otázka návazná, rozvíjející či prohlubující vyřčenou odpověď a diskutované téma²⁸³ (tedy – z hlediska pedagogické komunikace – tzv. uptake; Švaříček–Majcík in Šedřová 2019, s. 50) nebo „vyžádání dalších odpovědí, dalších alternativ“ (Mareš–Křivohlavý 1995, s. 97–98). Jinými slovy, kladení kognitivně náročnějších (a tzv. „dobrých“) otázek vytváří potřebu náležitě nakládat i s procesem odpovídání – zajistit motivaci a naopak napomoci neodchylování od tématu kvůli „flow“ (Jančaříková–Novotná–Říhová 2020, s. 15–17) – i se samotnými odpověďmi – poskytnout žákům dostatečný samostatný čas pro hledání a diskutování možných odpovědí (tamtéž, s. 10–11) a reagovat „responsibilně, kreativně a zároveň systematicky“ (Jančaříková–Novotná–Jančařík 2012, s. 40), v reakci i na nevhodnou odpověď se pokoušet „ukázat, jakým způsobem dospět k odpovědi správné“, navést žáky pomocí další otázky „na správnou stopu“ (Petty 2013, s. 195) – zkrátka „myslet za chodu“ (tamtéž, s. 202) –, příp. vyvarovat se po vágních a nezdůvodněných odpovědích akceptující odezvy, která by tak snižovala žákovskou motivaci později odpovídat pomocí náročnějších kognitivních a kreativních operací (Šalamounová 2012, s. 46). To vše zakládá při interpretačním tázání i na vznik interpretačního dialogu.

frekventované; tamtéž, s. 21), např. ve fázi připomenutí, o čem se hovořilo v minulých lekcích (Švaříček–Majcík in Šedřová 2019, s. 43), nebo během memorování (Švaříček 2011, s. 30, 32–33).

²⁸¹ K limitujícímu charakteru naopak univerzálních, „příliš naukově a studeně“ vyznívajících interpretačních otázek srov. Kožmín (1997, s. 155–156) či Šalamounová (2012, s. 48).

²⁸² Autoři pokládají „dobré“ otázky za specifický typ otázek otevřených (Jančaříková–Novotná–Jančařík 2012, s. 36; rovněž in Jančaříková–Novotná–Říhová 2020, s. 9), v případě interpretačních otázek však – jak bylo argumentováno výše – nebude otevřenost považována za nutnou podmínku.

²⁸³ „Implementovat otevřenou diskusi znamená rozrušit IRF strukturu [řetězec otázka učitele – odpověď žáka – zpětná vazba učitele].“ (Šedřová–Šalamounová 2016, s. 60)

Jak totiž již bylo naznačeno v úvodu oddílu, interpretační otázky, jakkoli plně zapadají do repertoáru otázek obecně výukových, patří k tomu druhu učitelových otázek, na něž on sám nemusí nutně znát správnou a vyčerpávající odpověď. Je-li tomu skutečně při konkrétní realizaci tak (a vyučující navíc tuto svou pozici před textem a před vyřčenou otázkou otevřeně deklaruje), pomáhá interpretační otázka i vytvořit v tomto aspektu rovnocenný vztah mezi ním a žákem-interpretem, „zlikvidovat [mezi učitelem a žákem] nerovnost“ (Obert 1998, s. 208).²⁸⁴ Vyučující se v úzkém smyslu dostává do pozice žáka, může spolu s nimi autenticky podnikat myšlenkové experimenty nad textem atp. (srov. Čapek 2020, s. 28)²⁸⁵ a zahájit interpretační dialog.²⁸⁶

7.2 Interpretační dialog

Zmíněné rovnostářské nastavení výukové situace interpretačního tázání – i didaktická interpretace samotná v podobě, jak byla popsána v minulých kapitolách – plně koresponduje s tzv. „nov[ou], produktivní kultur[ou] vyučování a učení“ (Šedřová–Šalamounová 2016, s. 48): v ní je totiž učivo „chápáno jako *nehotová materie*, kterou mají žáci možnost společně objevovat a konstruovat prostřednictvím kognitivně náročných a zároveň motivujících učebních úloh, a to s důrazem na různost perspektiv, s nimiž lze k učivu přistupovat“ (tamtéž [zvýraznily autorky]) – a za charakteristickou je pak v citované studii označena přítomnost dialogu ve vyučování. Dialog tudíž lze považovat i za

²⁸⁴ Tuto tendenci k vyrovnávání hierarchie sociálních rolí ve výuce lze taktéž podpořit volbou textu (či specifického žánru – např. pohádky; srov. Vojtíšek 2018, s. 13) – a je také možné zvažovat, zda ji nemá i didaktická interpretace jako taková.

²⁸⁵ Situaci, v níž se vyučující „učí spolu se žáky“ (Čapek 2020, s. 27–28), tak ale – přinejmenším ve středoškolské výuce literatury – zjevně *nenapomáhá* učitelova neaprobovaná, jak implikuje citovaný autor při vyzdvihování výhod učitelů, jež nejsou vzdělání ve vyučovaném předmětu. Robert Čapek ve své generalizující argumentaci opomíjí důležitost osvojení si např. dostatečně širě interpretačních metod či bohaté zkušenosti s literárními texty různých druhů i období (a především nepovrchní porozumění *principům* oboru), které naopak umožňují postavit se spolu s žáky před výzvu interpretování a sloužit během něj jako spolehlivý průvodce. Tím, kdo „[n]ení zatížen tradicí, blokován autoritami ani manipulován tím, „co se musí učit““ (tamtéž, s. 28), je tak mnohem spíše on než učitel, který svůj obor zná pouze z vlastní školní docházky. Na to, že odlišné dispozice žáka a učitele neruší jejich rovnost v interpretačním dialogu, upozorňuje i Viliam Obert (1998, s. 210–211), jejich role se mohou doplňovat, aniž by před textem některý z nich demonstroval svou nadřazenost. Obert touto kýženou harmonií učitelských a žakovských dispozic vysvětluje i zdánlivý rozpor v potřebě naplňovat během interpretačního dialogu na straně vyučujícího jak roli rovnocenného komunikačního partnera, tak garanta interpretačních mezí (tamtéž). Podobně o dialogické spolupráci navzdory „rozdílným úrovním funkcí a tím i zodpovědností“ přemýšlí Paulo Freire (2022, s. 191–192).

²⁸⁶ Slovy Paula Freira (2022, s. 96): „Jak mohu vést dialog, když izoluji nevědomost, tzn. když ji stále vidím v druhém a nikdy v sobě samém?“

nejpřirozenější formu didaktické interpretace,²⁸⁷ jejíž požadovaný výukový potenciál může být uskutečňován právě v pružných a nepředvídatelných vzájemných reakcích účastníků.²⁸⁸ Výzkum samotné empirické podoby takového (např. ve výuce ústně vedeného) dialogu však leží za hranicemi této práce,²⁸⁹ ta se bude nadále soustředit především na otázky, které – mají-li být nazvány interpretačními – musí svou podobou alespoň hypoteticky k dialogu podněcovat.

Dialogem v tomto smyslu není ovšem míněna výuková metoda či praktika (tak jak ji např. zachycuje ve fiktivní, s nadsázkou psané ukázce dialogu nad Joycovou povídkou Gregory–Chambers 2006, s. 49–52), ale spíše samotný modus (či koncepce vzdělání, srov. Freire 2022, mj. s. 97),²⁹⁰ či dokonce „spůsob bytia“ (Obert 1998, s. 205).²⁹¹ Dialogičnost ve vyučování je v takovém pohledu spojena se „změnou kulturní“ (komplexní změnou výuky, nerealizovatelnou skrze izolovanou úpravu jednoho prvku; Šed'ová–Šalamounová 2016, s. 48).

Ve výukovém kontextu je dialog popsateľný jako „relativně nejvyšší form[a] hledání společného smyslu sdělení“, nikoliv „jakýkoli rozhovor, ale pouze ten, při němž se účastníci snaží ‚dobrat jádra věci‘“ (Mareš–Křivohlavý 1995, s. 58).²⁹² Takové dialogické vyučování je možné, jak již bylo naznačeno, popsat některými typickými rysy – indikátory, principy a metodami (Šed'ová–Šalamounová 2016, s. 63–64). Kromě již zmiňovaných „autentických otázek“, „evaluace vyššího řádu“ a přítomnosti situace typu „uptake“ by takovým indikátorem byla i „otevřená diskuse“ (alespoň půl minuty probíhající rozhovor alespoň tří na sebe reagujících účastníků) a další, obecnější komunikační jevy (Šed'ová–Šalamounová 2016, s. 50). S těmito „indikátory“ korespondují i učitelem udržované „principy“, jako jsou „kolektivita“, „reciprocita“, „podpůrnost“, „kumulativnost“ či „účelnost“ (tamtéž).²⁹³ Jak tvrdí, z didaktického pohledu vzato, Geoff Petty (2013, s. 190–194), pomáhá takovéto učení pomocí

²⁸⁷ Viliam Obert (1998, s. 205) tvrdí, že jde o „najprístupnejší spôsob, jako dostať interpretačné tendencie [...] do skúsenostnej výbavy žiakov“.

²⁸⁸ V takovém dialogu je ovšem zapojeno i samo literární dílo: „Vchádzam do dialógu s mojím spolubesedníkom vďaka tomu, že som vstúpil do dialógu s textom, s ktorým aj on vedie dialóg.“ (Obert 1998, s. 207).

²⁸⁹ Sledovat se jej pokoušela v disertační práci Věra Radváková (2012).

²⁹⁰ Pro Paula Freira je dialog navíc koncepcí zásadní: je nutnou podmínkou pro „osvobození“ či „polidštění“ (Freire 2022, s. 61–62 a 81, 156), je cestou, na níž lidé získávají „smysl jako lidé“, – tedy „existenciálním požadavkem“ (tamtéž, s. 94–95).

²⁹¹ Existenciální rozměr pojmu podtrhuje tvrzením, že dialogem lze – oproti monologu – odhalit smysl světa či podstatu bytí (Obert 1998, s. 205–206).

²⁹² Citovaní autoři poskytují i praktické rady k navození rozpravy (Mareš–Křivohlavý 1995, s. 88–91), k těmto vysloveně metodickým ohledům však v této práci nebude odbočováno.

²⁹³ Dodejme, že vedle těchto obecných situačních faktorů lze v rámci specifík didaktiky literatury hovořit i o dalších podmínkách dialogičnosti, zejm. oboustranné znalosti textu, o němž se hovoří – což umožňuje buď domnělá kanoničnost daného díla (Bílek 2007, s. 23), nebo přítomnost textu (třeba i nahlas přečteného) přímo ve výukové hodině.

návazných otázek s bezprostřední zpětnou vazbou (v jeho textu nazvané „dialogickou metodou“) samostatnému myšlení a zvědavosti (vč. přehodnocování původních domněnek), odhalování „logik[y] problematiky“ a vytváření prostoru pro aplikaci uvažování i na jiné případy. V ideálním případě pak dialog žáky vede v přemýšlení „po jednotlivých logických krocích“, v „přiměřené[m] temp[u]“ a se souběžným používáním i kontrolou myšlenky (tamtéž, s. 201).

Takovéto dění (v popsané ideální podobě) značně připomíná rozpravy, které v Platónových spisech vede postava Sókrata (jakkoli efekt těchto hovorů je spíše výchovný a motivační než přímo vzdělávací; srov. Petrželka 2000) – tedy návazné tázání, které přivádí na svět myšlenky a které odhaluje nevědomosti a aporie sloužící pak jako motivace k dalšímu přemýšlení (a tím k překonávání oněch omylů; srov. tamtéž). Pro interpretační dialog – rozmluvu směřující k formulaci smyslu textu – mohou proto tyto sókratovské rozpravy sloužit jako vzor.²⁹⁴ Radim Palouš sókratovský dialog vnímá jako „vydanost [účastníků dialogu] na milost a nemilost předmětu“ (Palouš 2008, s. 13) plynoucí z jejich oddanosti prošetřování diskutované věci („[t]ázající se nemá ptát z neústupnosti a odpovídající nemá čerpat své odpovědi z tvrdohlavosti: oba se mají snažit dozvědět, jaká je skutečnost, o níž se vede diskuse“; tamtéž; obdobně s. 55). „Myšlenka, kterou [diskutující] pronesli, je opouští, chodí si jaksi sama kolem a nesetrvává na místě, kam ji ten či onen partner rozhovoru postavil“, „zdá se, že nevedou řeč oni, ale řeč vede je“ (tamtéž, s. 13). V takovém dialogu je smysl (logos) nikoliv vlastnictvím jednoho či druhého účastníka, ale něčím, co „uniká z rukou“ (tamtéž, s. 56), tím, „čím oba navzájem poměřují své výroky“, je tak přítomen díky jejich odpovědnosti vůči smyslu (tamtéž, s. 16).²⁹⁵ Díky tomu všemu se dialog stává možností „překonat individuální omezenost“ (tamtéž, s. 17). Sókratés „nechce útočit na partnery v rozmluvě“, ale jde mu o to, aby „každý sám nahlédl, jak tomu s předmětem rozmluvy vlastně jest“ (tamtéž, s. 12), „aby se společně stavěli proti nepravdě a za pravdivost“ (tamtéž, s. 13), proto „[r]ozmlouvající nesmějí v rozmluvě [...] chybovat – a když, tak leda neúmyslně“ („chyby jsou přípustné jen jako důsledek lidské nedostatečnosti, tedy jako cosi, co se do rozmluvy vkradlo proti chtění hovořících“; tamtéž, s. 12). Jakkoli je vyučující, Sókratés, „nejednou nucen zamhouřit oko a brát to, co se mu ústy účastníků dostává, [...] pokračuje ve zkoumání myšlenky, a tím se do oblasti zkoumaného dostává jak on, Sókratés, tak i ten, kdo libovolně a nezodpovědně odpovídá“ (tamtéž, s. 15). Sókratés zkrátka stojí „o niternou upřímnost partnerovy účasti“ (tamtéž, s. 13) a tento požadavek má jak své praktické jazykové důsledky – po účastnících takového dialogu je vyžadováno, aby „neužívali

²⁹⁴ Naopak odstrašující příklad nejen nevyužitých didaktických příležitostí, ale také nenaplnění principu dialogičnosti uvádí v *Dopisech kmotřenci* Radim Palouš (1990, s. 43–46): vyučující chemie v něm žákovskou (chybnou) hypotézu nekompromisně odsuzuje, namísto aby rozvinula rozhovor o důvodech vyslovených předpokladů a namísto aby nechala hypotézu jako neadekvátní vyjevit v „dialogu“ s budoucím experimentem (podobný případ uvádí i Jančaříková–Novotná–Jančařík 2012, s. 41). Přestože oborově vzdálena, je tato situace výmluvnou ilustrací ignorování potenciálně užitečné a partnerské pedagogické komunikace.

²⁹⁵ U Lévinase se obdobně tím, co vytváří společenství, stane kolektivní „intence k učivu“ (Palouš 2008, s. 34).

zlibovolňujícího slůvka „jestliže“ a dalších, „pokud odvrací od odpovědnosti“ (tamtéž s. 14) –, tak i určité podmínky – Sókratés „respektuje každé vážné, skutečně zastávané mínění [...], byť by protirečilo jeho vlastnímu náhledu“, „seriózně [je] přijímá a odpovědně zkoumá“ (tamtéž, s. 49). Konečně posledním zmíněným rysem Sókratovských dialogů příbuzným či inspirativním pro dialog interpretační budiž to, že nevěří na svou vlastní samospasitelnost, ale že si je vědom důležitosti individuálních okamžiků vhledu, „aha efektu“ (pro Sókrata chvíl osvícení božstvem: jak glosuje Palouš, „komu není shůry dáno, nenakoupí ani v tom nejlépe vedeném dialogu“; tamtéž, s. 66).²⁹⁶

²⁹⁶ Podobný přístup ostatně Palouš zmiňuje i u sv. Augustina: „Dokud ‚z vyšší milosti‘ žák nenahlédne, nic se učitelsky nestane“ (Palouš 2008, s. 35–36).

8 Otázky a úlohy v interpretačních dílnách

8.1 Princip variability a modularity

V aplikační části vztahující se k interpretačnímu tázání se zaměříme opět na psané didaktické texty – dvojí materiál publikovaný v rámci edice *Dílny České knihovny* Ústavu české literatury Akademie věd ČR (edici řídí Robert Kolár, stejně jako korespondující edici *Seminářů České knihovny*). Podoba těchto materiálů je do určité míry volná,²⁹⁷ bylo tudíž pod jejich zastřešením možné publikovat materiály využívající zde popisované interpretační zásady a mechanismy. Dialogičnost – kterou se minulá kapitola pokusila postihnout jako nejdůležitější rys interpretačních otázek – jsem v nich je realizoval prostřednictvím dvou příbuzných postupů: modularitou (ve zkratce vyjádřitelnou jako „blokový“ princip) a variabilitou („krokový“ princip). Oba tyto principy lze metaforicky považovat za jeden vektor, ovšem s opačnou orientací: modularitou označujeme tu situaci, kdy si žák hned na počátku v materiálu vybírá jednu (či některé) z oblastí zájmu – např. text, s nímž bude pracovat, téma úkolů či styl práce (více drobnějších úloh / zadání eseje; kooperace ve dvojici / samostatná činnost atp.) – a ostatní má možnost opomenout,²⁹⁸ zatímco variabilitou je (v kontextu předestřené úvahy o interpretačních úlohách) myšlena taková situace, kdy žák si může dle svých preferencí práci uzpůsobit podstatnou část (či některé části) zadání, kdy se podílí na jeho modelování.²⁹⁹ V případě modularity má tedy vyučující připraveno vícero zadání a žáci se svou volbou (ať už vědomě či mimoděk a fakticky či fiktivně) rozřadí do různých skupin (a tím je pak do jisté míry determinována i didaktická práce, srov. následující oddíl), v případě variability je zadání v zásadě jednotné a pracují na něm všichni, k uzpůsobení podle potřeb a zájmů řešitele dochází až v rámci jemnějších, vnitřních kroků.³⁰⁰

Z hlediska pedagogiky lze variabilitu i modularitu obě chápat jako cestu smysluplné individualizace – řízeného výběru pracovní činnosti žáka.³⁰¹ Vztažené k personalizovanému učení by se principy

²⁹⁷ *Dílny* jsou sice rovněž sdruženy jednotlivými principy, nijak ovšem nepotlačují svébytné přístupy jednotlivých autorů: srov. např. materiály opírající se o tvůrčí práci (Křeček 2021), aplikující analytičtější přístup k textu (Králiková 2021), pokrývající vícero fází didaktického procesu (Švéda 2022) či synekdochicky provádějící dílem (Zajíčková 2022).

²⁹⁸ Takový typ materiálu představuje v elementární podobě i pracovní list k Ovidiově „Faëthónovi“ (srov. zde oddíl 4.1), v němž žák „svoji“ oblast volí za pomoci rozhodovacího stromu. V něm byla ovšem modularita využita primárně k dosažení potřebné complexity.

²⁹⁹ Snad nejjednodušší podobou variability je práce s žakovou volbou pořadí a priority úkolů (srov. Vojtíšek 2018, s. 105–106, resp. 145–146).

³⁰⁰ Myšlenkově jsou také samozřejmě spjaty s programovaným učením, tato oblast však překračuje okruh tohoto textu.

³⁰¹ Princip modularity či variability je samozřejmě uplatnitelný také v organizaci celé literární výuky (pozorovat je lze např. v školním vzdělávacím programu SŠ Jedna radost v Poděbradech) – a je dokonce možné považovat za vysoce žádoucí, aby s nimi didaktika literatury pracovala integrálně. Míra úspěšnosti volby textu ke čtení,

variability a modularity překrývaly s třetí a čtvrtou fází personalizace (Spencer 2011 [překlad O. V.]; též Štumpfllová 2012): rozrůžňování (v této práci jí odpovídá modularita – žák si vybírá práci z nabídky; resp. materiál je připraven tak, aby se bylo možné věnovat různým oblastem, a snaží se tím pokrýt co možná nevíce z různosti interpretů) a uzpůsobování (zde variabilita – žák určuje své dílčí pracovní preference; resp. materiál je připraven tak, aby potenciálně získal jedinečnou podobu pro konkrétního interpreta). Obrazně tato stádia (po stádiu prvním, nepersonalizovaném, jemuž metaforicky odpovídá hudební kulisa v obchodě, jež se snaží jednotně vyhovovat všem zákazníkům) Spencer (tamtéž) vysvětluje jako stanice rozhlasového vysílání (rozzrůžňování) a jako algoritmus nabízející hudební skladby dle vyjádřených zájmů uživatele (uzpůsobování). Ani jeden z principů tedy nesměřuje přímo ke čtvrté, završující fázi personalizace (metaforicky vyjádřené jako „jam session“) – natož pak k učení vysloveně personálnímu (srov. Brdička 2017b) –, je však otázka, zda této mety vůbec může písemně fixovaný didaktický materiál dosáhnout.

8.2 Modularita: Dílna České knihovny *Kde život náš je v půli se svou poutí*

První z představených *Dílen* se věnuje především pěti vybraným pasážím z novely Josefa Jedličky *Kde život náš je v půli se svou poutí*. Nejedná se tedy zcela o interpretaci v tom smyslu, v jakém zde byla vymezena – spíše jde o vkročení do interpretace, vybudování určitého základu, na němž by pak (po přečtení celého díla) mohla svébytná interpretace vzniknout (ke čtení celého díla se vztahuje jen několik posledních, spíše doplňkových úkolů).

Princip modularity je zde naplňován tak, aby se zároveň minimalizoval jeho možný negativní dopad na možnost hovořit o práci s materiálem v rámci školní třídy. Texty a sady úkolů na sobě proto nejsou zcela symetricky závislé. Dle preferencí žák zvolená sada (či sady) úkolů (A–E)³⁰² se totiž vztahuje vždy ke dvojici textů (1–5), pro práci se tedy předpokládá a) žákova znalost všech úryvků, ale b) plnění jen některých úloh. Nadto se úkoly napříč sadami často vrací k podobným záležitostem, jen z jiných úhlů pohledu. Diskuse nad řešením jedné sady úkolů se tak budou pravděpodobně účastnit v jednu chvíli sice vždy jen někteří žáci, kteří se je rozhodli plnit, celé skupině naslouchajících se však zvyšuje pravděpodobnost, že vstupy v tuto chvíli aktivních spolužáků budou i pro ni relevantní.³⁰³

volby způsobu čtení (či didaktické metody a formy výuky obecně), částečně snad i volby konkrétních cílů vzdělávání závisí totiž zcela zásadně nejen na kompetenci učitele, ale i na osobnostech všech zúčastněných (a jejich kombinaci ve třídě – malé interpretační komunitě) a na konkrétní životní situaci, v níž se nalézají. Jakkoli tomu totiž učitel asistuje, ti, kdo se potřebují s texty setkat, jsou sami žáci. Taková zjištění samozřejmě staví do špatného světla např. veškeré možnosti pevného plánování učiva v příliš dalekém časovém výhledu nebo „čítankový“, tedy pevný a předem daný výběr textu (resp. úryvku) k četbě.

³⁰² Úkoly pod písmenem F, které materiál také obsahuje, jsou právě ty zmíněné výše, jež se – volitelně – odkazují k celku díla či dalším úryvkům.

³⁰³ Zároveň – odbočíme-li k čistě metodické záležitosti – pomáhá tento systém přirozeně distribuovat pozornost a odpovědnost postupně napříč třídou.

První dva texty použité v materiálu pochází ze samotného začátku novely, třetí je vypravěčovou reflexí Února 1948, čtvrtý a pátý pak vyjímají z textu relativně uzavřené epizody (s vypravěčovou účastí – epizoda s Hermínou S. – i bez ní – epizoda s Kondrovými; srov. Vojtíšek 2022c, s. 3–10). Podobu materiálu lektorovala Andrea Králíková, jeho ilustrační náhled vybraných stran je dostupný v obrazové příloze (obr. č. 25–29), pro výukové použití je možné jej stáhnout na adrese <https://kniznice.cz/component/k2/download/368_f107fcc59232fbba7c401e2ac68500a6>; zde je přetištěno komentované znění úloh a řešení se souhlasem Ústavu české literatury AV ČR.

A. Úkoly A: Vyprávění

První nabídnuté úkoly pracují s prvním a pátým textem a zabývají se v širším smyslu vyprávěním: od výchozího nastavení situace a dílčí charakteristiky, jakou perspektivou vypravěč nahlíží svět a společnost, přes volbu jazyka a stylu vyprávění (a jeho reflexi samotným vypravěčem) po pojmenování efektů, jimiž vyprávění působí na čtenáře. Jak vyplývá i z navrhovaného řešení (tamtéž, s. 14–15), souhrnně lze tuto oblast číst především prizmatem kontrastů a opozic (mezi teleologickým a neteleologickým chápáním času, mezi lyrickým, ženským světem a světem mužským, prozaickým,³⁰⁴ mezi ideály a možnostmi danými realitou, mezi neživými entitami a personifikačně připsanými vlastnostmi, mezi situací „sledovat“ a situací „být sledován“, mezi tragikou a komikou, mezi různými časovými rovinami atd.) a jejich ostrých setkání.

- | |
|--|
| A1) Vysvětlete, jak spolu souvisí dvě části výroku z úvodního odstavce Textu 1 (a i celé novely) oddělené pomlčkou: „Začínávali dětstvím — co už však od těch dob zasypali hromadných hrobů!“ ³⁰⁵ |
| A2) Popište, jak Text 1 (zejména v sudých odstavcích) zobrazuje mužské a ženské prvky ve světě. Jaké jsou mezi nimi podle vypravěče rozdíly? Jak si tento přístup vysvětlujete? ³⁰⁶ |

³⁰⁴ V této souvislosti materiál odkazuje i na další pasáže v novele, která proti sobě staví „svět mužů“ a „svět žen“.

³⁰⁵ Navrhované řešení: „Vyjádření o začátku příběhu dětstvím je patrně možné vnímat jako metonymii nejen konvenčních postupů vyprávění, ale i teleologického způsobu vnímání světa, který počítá s daností začátku (a konce) života. Druhá polovina výpovědi pak (v podobné metonymii) přináší tezi, že toto pojetí již není po zkušenosti s lidskou nelidskostí možné.“

³⁰⁶ Navrhované řešení: „Vypravěč v začátku prózy konstruuje dvě sféry poznání světa či přístupu k němu (které ani z hlediska literárněteoretického pojmosloví nelze vnímat čistě protikladně): lyrickou a prozaickou. Jim pak (nepřímo) přiřazuje i příznak ženský a mužský. O prvním jmenovaném světu – lyrickém, a tedy i ženském – mluví jako o prostoru, v němž jsou ‚příběhy skryty‘, z něhož ‚bolí hlava‘, o prostoru, jehož principem je zvrát a bezradnost, ale i o prostoru končícím, uzavírajícím se (a to v okamžiku ‚před svítáním‘ a ‚co nejrychleji‘). Oproti tomu svět prozaický, mužský, je v textu spojen s principem zpomalení a odboček a nedokončitelností (resp. uzavřítelností v kterémkoliv, i náhodném bodě). Jako současnou změnu pak vnímá mizení lyrického světa, přechod žen do světa ‚mužského‘.

A3)	Vysvětlete v kontextu Textu 1 význam vět „Řekne se svoboda! Ale kdo, kdo nám nás dosvědčí, až budeme jednou dočista a definitivně sami?!“ ³⁰⁷
A4)	V <i>Semináři České knihovny</i> se o jazyce prózy píše: „Jedlička netradičně pracuje s adjektivy nebo s adverbii [přídavnými jmény nebo s příslovcí]: ‚Na <u>patetických schodech</u> Rudolfina seděla zimomřivě v lehkém jarním kabátku mladá dívka a skládala vlašťovku‘ (Jedlička 2010: 16).“ (Králíková 2017, s. 23, podtržení O. V.). Najděte ve druhém odstavci Textu 1 alespoň jedno podobné slovní spojení a vysvětlete, jaké významy jsou v něm obsaženy. ³⁰⁸
A5)	O svém sousedovi vypravěč říká: „Byl policajtem už za republiky. Nemám rád policajty, nerad žiju pod policejním dohledem“ (s. 11). Zároveň však svou metodu psaní popisuje slovy: „moje poetika je poetikou policajta; shromažďuji fakta: nepíšu příběh, ale vydávám svědectví“ (s. 27). Jak tomuto napětí rozumíte? ³⁰⁹

Hypotetických vysvětlení tohoto pojetí může být mnoho – jako primární patrně vnímáme potřebu vyjádřit (a navodit) melancholickou atmosféru mizení něčeho překvapivého, rozechvívajícího, rozplývání tohoto světa (řečeno v duchu použité metaforiky) v denním světle obyčejnosti, jeho inkorporaci do něčeho, co se však samo vyprazdňuje (srov. odpověď na předchozí otázku).

[Rozšiřující dodatek:] Představu ‚mužského a ženského světa‘ text rozvíjí i na jiných místech, která se dají se zde analyzovaným srovnat. Např. odstavec: ‚Za určitých podmínek život téměř neklade odpor. Materiál je nekonečně poddajný, je to vítězství techniky nad hrubou hmotou, die Welt als Wille und Vorstellung. Svět mužů. Rozměry lidové stavby byly naprosto omezeny výškou nejvyšších stromů — a jak známo, žádný strom neroste až do nebe. Monografická kniha bývala nezřízený luxus v situaci před vynálezem knihtisku. Gotická stavba je koneckonců vždycky marný boj s materiálem. S přírodou jako s principem ženským‘ (Jedlička 2010, s. 35).“ [Řešení je doprovázeno poznámkou pod čarou vysvětlující německé slovní spojení, resp. jeho význam a aluzivnost na dílo Arthura Schopenhauera.]

³⁰⁷ Navrhované řešení: „Citovanou dvojici výpovědí lze vysvětlit jako vyjádření rozporu mezi tím, jak jsou otevřeny možnosti toho, kým člověk může být, a tím, že jeho identita se vždy odvozuje až od ostatních lidí. Jinými slovy mluví o hloubce (sebe)ztracenosti v definitivní samotě.“

³⁰⁸ Navrhované řešení: „Nejvýraznější slovní spojení požadovaného druhu jsou bezesporu ‚heroické bezy‘. Mezi významy, které tato personifikace rozehrává, je podtržení patetičnosti situace, ale i implikace účastnosti přírody na dění ve světě lidí (v tomto případě účastnosti empatické vůči lidem). Dalším řešením by mohla být ‚rytmická torza panen‘, naopak slovní spojení (též příznakové) ‚něžný policajt‘ kontrastně poukazuje na uplatnění odlišného principu (jde spíše o aktualizaci stereotypu než o aktualizaci neživotnosti).

[Rozšiřující dodatek:] Slovní spojení ‚heroické bezy‘ se v textu vrací i na jiném místě (Jedlička 2010, s. 36), lze však jako ilustraci toho, že se nejedná o ojedinělý případ, uvést i další překvapivé personifikace, např. v souvětí ‚Na zinkových tabulích v klempířské dílně se ježila jinovatka a o svačině hráli z amplionů koledy‘ (tamtéž, s. 39) či ‚Melodie Ódy, zvedajíc se do sopránové polohy, se obnažovala jako realita‘ (tamtéž, s. 66).“

³⁰⁹ Navrhované řešení: „Nejprostším vysvětlením napětí toho, že vypravěč ‚nerad žije pod policejním dohledem‘ a zároveň píše ‚poetikou policajta‘, je rozdílné hodnocení stavu ‚sledovat‘ a ‚být sledován‘. Volněji řečeno:

A6)	Vypravěč o sobě tvrdí: „JÁ NEVYTVÁŘÍM ten kontext. Píšu encyklopedii, vydávám svědectví, skrývá se před pátravým zrakem policajta, na očích světa, v prvním patře tohoto mizerně postaveného domku, který lze odemknout kterýmkoliv klíčem. Dávno už přece nejde o to svět vykládat, to jediné, oč v tomto okamžiku běží, je osud“ (s. 13). Co v tomto úryvku znamená, že „jediné, oč [...] běží, je osud“? Na základě Textu 1 či Textu 5 posuďte, jak vypravěčův přístup ke světu odpovídá zde deklarované popisnosti bez výkladů či kontextualizace. ³¹⁰
A7)	Podtrhujte různým způsobem (rozdílnou barvou či vlnovkou / rovnou čarou) prvky, které v Textu 5 působí komicky, a ty, které působí tragicky. Které z nich převládají? Jak na vás jako čtenáře působí jejich smísení v rámci epizody? ³¹¹
A8)	Jaký charakter mají repliky a komentáře vypravěče v Textu 5 a kolik jich je? Jaký efekt tento postup má? ³¹²

vypravěč se těmito zmínkami stylizuje do role dantovského poutníka, který, procházející Peklem, detailně sleduje odsouzené (volí tomu odpovídající literární stylizaci), ale brání se tomu, být sám souzen.“

³¹⁰ Navrhované řešení: „Vypravěčovu deklarovanou zaměřenost na ‚osud‘ lze vnímat jako snahu o zachycení autentického bytí, co nejpřesnější (ale pouhé) ‚policajtské‘ konstatování skutečnosti. V Textu 1 i Textu 5 však lze pozorovat, že vypravěč svět vykládá výrazně – byť různými prostředky, např. méně přímo výběrem témat a scén, ale nejméně jejich spojováním (např. téma sňatku – ‚kanonizovaného dobrého konce příběhu‘ – se scénou absolutního minutí a rozvratu dvou manželů).“

³¹¹ Navrhované řešení: „V Textu 5 lze samozřejmě dle postoje a vkusu čtenáře označit některé pasáže za tragické či komické, úloha by měla vést žáka především k uvědomění toho, že u většiny prvků (počínaje různými příklady toho, že se ‚vzdělání stává majetkem širokých vrstev‘, a konče většinou scén hrubého domácího násilí provázeného Máchovými verši) je tragikomičnost inherentní a bylo by potřeba je podtrhávat oběma barvami či způsoby. Tuto metodu lze považovat za vyvolávající ve čtenáři pocit hořkosti (tím, že jsou určité pozitivní kulturní hodnoty zasazovány do negativního rámce) a beznaděje (naopak tím, že ani komickým zarámováním nemizí krutost a bezvýchodnost vylíčené situace).“

³¹² Navrhované řešení: „Výrazným kompozičním prvkem je v Textu 5 fakt, že vypravěčovy komentáře ohraničují líčenou dramatickou scénu, ale v průběhu do ní prakticky nezasahují. (Repliky postav se ostatně příznačně odehrávají v neznačené přímé řeči, takže se svým způsobem do pásma vypravěče včleňují a zaplňují jej.) Onen otvírací — a zvláště uzavírací — komentář svou souvislost se scénou zároveň nesignalizuje nijak výrazně, je spíše nejprve postupnou, čím dál silnější abstrakcí popisované situace (nejprve je deklarováno, že báseň se stává skutečností, poté vypravěč nabízí jako přirovnání zmínku velice životných soch, které se stávají zpět kamenem — tedy představu umění / umělosti ‚couvající‘ do přirozenosti —, a nakonec říká, že ‚život neklade odpor a materiál je dokonale poddajný‘), z níž se přejde opět do konkrétní, ale již úplně jiné scény.“

A9) Popište, v jakých časových rovinách se odehrává Text 5. K jakému vyznění text díky jejich kombinaci směřuje?³¹³

B. Úkoly B: Kontexty

Druhá sada úkolů, navázaných k druhému a třetímu úryvku, se pokouší navést řešitele ke kontextovému uvažování – posuzovat možné historické souvislosti, umělecké (či dokonce intertextuální) odkazy a navést i k přemýšlení o míře autobiografičnosti prózy (a o relevanci této míry pro čtení textu). Jak předpokládá navrhované řešení (tamtéž, s. 15–16), většina úkolů povede, obrazně vyjádřeno, k šedi: k pojmenování neutěšenosti a syrovosti, deziluzi a unifikace či odstraňování nekonvenčnosti.

B1) Jaký charakter má fikční prostor, v němž se v Textu 2 ocitá datum „18. II. 1948“? Co se dělo v únoru 1948 a jak se příslušnou popisnou pasáží vypravěč k tomuto období vztahuje?³¹⁴

B2) Vyberte si čtyři ze zmíněných jmen literárních tvůrců z prvního odstavce Textu 3. Vyhledejte si o nich a jejich díle potřebné informace a vysvětlete, co je spojuje.³¹⁵

B3) Próza *Kde život náš je v půli se svou poutí* vznikala mezi lety 1954 a 1957. Jak lze charakterizovat politickou a společenskou situaci tehdejší ČSR? Jaký vliv tato situace může

³¹³ Navrhované řešení: „Do roviny vyprávění, která je v rámci tohoto textu neurčitě časově zasazená (ale je alespoň do jisté míry či fiktivně shodná s časem, kdy vypravěč říká, že jeho dítě ‚tam venku hvízdá na syrinx‘), jsou vsazeny důsledně prolnuté a jen místy pevněji rozlišené roviny událostí u mosteckého okresního soudu a během večera, kdy postava Břetislava Kondra rozebírá *Máj*. (To vše je nadto v druhém odstavci uvozeno příklady časově zcela vytrženými.) Toto opomíjené rozlišování časových rovin navozuje dojem pouhé ilustrativnosti zachycených dějů — a tedy i přesunu akcentu na tezi, tvrzení o fungování světa.“

³¹⁴ Navrhované řešení: „Prostředí, které je na počátku Textu 2 zachyceno, lze popsat jako syrové (neomítnutá cihlová osada, povrchové doly), poničené (rozryté, mokvající), jednotvárné (opakování data po dvou stech metrech, typové rodinné domky) a evokující až jistou násilnost a destruktivnost (stará jatka, ostnatý drát), jež je spojena s chemickými látkami (‚vyleptáno žíravým popílkem‘, ‚pout‘ové růže zbarvující trávu‘), celkově tedy špinavé a neupravené. Zároveň ale nejde o prostředí pouze poznamenané válkou (trychtýře po bombách), ale i současností (bosé dětské stopy). Samotné datum se objevuje na silnici spojující příznačně hnědouhelnou rafinérii z druhé světové války (a v tu chvíli pojmenovanou po Stalinovi) s Kolektivním domem. Zasazením do takto jednoznačně negativního prostředí (ve kterém však zároveň lze rozeznat stopy minulosti i současnosti) může být datum z února 1948, referující k událostem úspěšného komunistického státního převratu v Československu, vnímáno jako znehodnocené, podléhající deziluzi a zklamání.“

³¹⁵ Navrhované řešení: „Odpověď na tuto otázku do jisté míry závisí na konkrétním výběru čtveřice jmen. Velmi pravděpodobně by se však mezi spojujícími rysy mohla objevit jistá svěbytnost, intelektuální soběstačnost, nekonvenčnost plynoucí ze síly osobnosti. Z ní pak plynou naopak i patrné zásadní rozdíly v politickém či filosofickém zaměření oněch postav.“

[Rozšiřující dodatek:] V návaznosti na žakovská řešení lze poukázat na intertextualitu jakožto významný rys Jedličkovy novely — a rozvinout diskusi nad jejími efekty.“

<p>mít na literární tvorbu? Vyhledejte, která jiná česká či slovenská literární díla v padesátých letech vznikala.³¹⁶</p>
<p>B4) Krátce po Textech 2 a 3 se v díle píše: „Svět je však odnedávna skvěle uspořádán, rok od roku se žije lépe a není tajemství, které by nebylo odhaleno. Revoluce si zakryla rozhalená ňadra, ztloustla a celé večery hledí na obrazovku televizoru. A tu se ukázalo, že chybí motivace. Že není perspektiva. Že spadla klec“ (s. 31). Z kterého uměleckého díla vychází metafora personifikované revoluce s rozhalenými ňadry? Ke každé z vět citace přiřaďte z Textu 3 jeden odstavec s podobným vyzněním.³¹⁷</p>
<p>B5) Antonín Brousek píše o Jedličkově próze jako o „totálně osobní[m], co více — osobnostní[m] vyjádření, výpovědi v podstatě autenticky a bezprostředně autobiografické, zpětně korigované vědomím a zkušeností“ (Brousek 1999, s. 62). Vyhledejte si (např. v ediční poznámce na s. 549—559 či v internetovém slovníku slovníkceskeliteratury.cz) informace o autorovi a vytvořte si vlastní názor na to, jak často a jakým způsobem dává text zmíněnou autobiografičnost najevo. Z jakých důvodů může být informace o autobiografickém charakteru podstatná pro čtení tohoto díla? Z jakých důvodů by naopak podle vás to, nakolik text odpovídá autorovu životu (a nakolik tuto spojitost projevuje), vůbec hrát roli nemuselo?³¹⁸</p>

³¹⁶ Navrhované řešení: „Předpokládáme, že odpověď — jejíž možnosti jistě lépe vyčerpá literárněhistorické kompendium — by se měla dotknout fenoménů, jako je uplatňování rigidních estetických norem socialistického realismu (z něž již mizí prvky avantgardních postupů), pokračující politicky motivovaná cenzura a ničení knih, perzekuce spisovatelů a jejich odchod do exilu, ale posléze i počínající veřejná kritika přicházející s II. sjezdem Svazu spisovatelů (1956) od Seiferta a Hrubína či v časopise Květen od Grossmana, Svitáka, Vohryzka a dalších.

Vychází např. díla jako *Bitva* (1954) Václava Řezáče, *Občan Brych* (1955) Jana Otčenáška, *Jdi za zeleným světlem* (1956) Edvarda Valenty, *Ukradený měsíc* (1956) Ludvíka Aškenazyho či básnická sbírka *Kolik příležitostí má růže* (1957) Jana Skácela; vznikají např. básnické texty Jiřího Koláře (*Přestupný rok*), Vladimíra Holana (*Příběhy, Noc s Hamletem*), Františka Halase (*A co?*) a jiných, své povídky píše Jan Zábrana či Bohumil Hrabal; v exilu vychází *Půlnoční pacient* či *Dobročinný večírek* Egona Hostovského.

³¹⁷ Navrhované řešení: „Citovanou pasáž lze vnímat jako referenci k obrazu Eugène Delacroix *Svoboda vede lid na barikády* (1830). K souvětí ‚Svět je však odnedávna skvěle uspořádán, rok od roku se žije lépe a není tajemství, které by nebylo odhaleno.‘ lze z Textu 3 nejspíše přiřadit odstavec druhý, k ‚Revoluce si zakryla rozhalená ňadra, ztloustla a celé večery hledí na obrazovku televizoru.‘ odstavec třetí, k ‚A tu se ukázalo, že chybí motivace.‘ odstavec pátý a k větám ‚Že není perspektiva.‘ a ‚Že spadla klec.‘ shodně odstavec čtvrtý. V prvním odstavci Textu 3 se tyto perspektivy nejmórazněji prolínají a bylo by možné ho vnímat v souvislosti s kteroukoli částí citace.“

³¹⁸ Navrhované řešení: „V Jedličkově próze lze určité autobiografické prvky pozorovat poměrně zřetelně. Fikční svět vypravěče se s reálným světem autora prolíná např. v místě psaní (vypravěčem zmiňovaný Kolektivní dům v Litvínově, kam se autor odstěhoval v roce 1953, tedy rok před začátkem psaní), čase vyprávění (próza

C. Úkoly C: Prostředí

I třetí sada úkolů se shodně vztahuje k druhému a třetímu úryvku, její zaměření pak v zásadě koresponduje s vyzněním úkolů A a B: v hledání charakteristik prostředí, v němž se úryvky odehrávají, se soustředí opět na kontrasty a na „šed“ – do disharmonické slitiny se, jak vyplývá z řešení úloh (tamtéž, s. 16), spojuje příroda a civilizace, jedinec a kolektiv, tvrdost a křehkost, narození a zánik, novost a zabydlování, utopie a všednost. Tyto poznatky jsou zde však doplněny i zjištěními o vypravěčově snaze se „ubránit“ a zachovat svou individualitu.

C1) Zjistěte si, co je to Kolektivní dům / Koldům (zmiňovaný v prvním odstavci Textu 2). Vysvětlete, v jakém vztahu se v Textu 2 ocitá příroda a civilizace, potažmo jedinec a kolektiv. ³¹⁹

C2) Které kontrasty vnímáte v Textu 2 jako nejvýraznější a proč? Jakou roli v úryvku hrají? ³²⁰
--

vznikající v letech 1954—1957 sama po popsání událostí února 1948 zmiňuje, že „[j]e tomu na osmý rok“; Jedlička 2010, s. 23), roku narození („Narodil jsem se v roce, kdy Lindbergh poprvé přeletěl Atlantský oceán“; tamtéž, s. 39), Litvínovského salonu či v postavě syna Jakuba narozeného roku 1952 („v roce XIX. sjezdu KSSS“; tamtéž, s. 48). A na okraj lze též zmínit, že jako autobiografickou tuto prózu vnímali i autorovi současníci: např. Miroslav Kovářík vzpomíná jako na „svatou pravdu“ epizodu s nechtěnými knihami v antikvariátu (Hertl 2010, čas 13:34—14:20; srov. Jedlička 2010: 36) a Marie Majerová se poznala v pasáži s ‚význačnou českou spisovatelkou‘ (Jedlička 2010, s. 30) — což mělo ostatně za důsledek vyhození Jedličky z gymnázia (Hertl 2012, čas 13:07—15:06).

Žáci by měli reflektovat, že signalizace autobiografičnosti (či autentičnosti) může vytvářet jednak recipientův dojem vyšší závažnosti sdělení, jednak možnost určitého interpretačního klíče či způsobu zaplňování míst nedourčenosti — rovněž by si ale měli uvědomovat, že beletrii lze porozumět i bez znalosti historického kontextu, k němuž odkazuje.“

³¹⁹ Navrhované řešení: „Kolektivní dům je jeden z architektonických projektů 20. století, které ‚pod jednou střechou [...] slučovaly obytné, servisní a sociální funkce‘. ‚Ať byly koldomy určené pro rodiny, nebo svobodné jednotlivce, jejich společným rysem bylo odsunutí řady hospodářských a sociálních procesů mimo byt, do sdílených prostor a centralizovaných servisních provozů. Vedle společných jídelen či prádelen se zde objevovaly různé klubové a zájmové místnosti, rekreační a sportovní zařízení, knihovny a čítárny, přednáškové sály a v neposlední řadě také jesle či školky‘. Jednalo se tedy o ‚místo, které dokáže vštěpit svým obyvatelům nové vzory chování a nabídnout jim nové sociální vazby‘, ten v Horním Litvínově byl stavěn od roku 1946 do roku 1958. [Řešení je zde doplněno odkazem na zdroj: *Čtyři cesty ke koldomu* Huberta Guzika.] Vztah přírody a civilizace lze v Textu 2 (snad podobně jako vztah jedince a kolektivu) označit jako vzájemně se prolínající, ale přesto disharmonický — především ze strany civilizace či kolektivu dochází směrem k přírodě či jednotlivci k utlačování či postupnému zahubení, signalizaci jejich nepodstatného významu, zároveň však krajina i jedinec tlaku vzdorují a zjevně si hledají vlastní cesty existence.“

³²⁰ Navrhované řešení: „Jako výrazné kontrasty — krom sfér vytyčených minulou otázkou a jejich souvisejícími konotacemi, jako je tvrdost × křehkost — lze jistě vnímat i samotnou přítomnost a minulost, zajímavěji pak např. organizovanost koncepce Koldomu a svévoli fungování ‚uvnitř‘ či kontrast narození a smrti ve slovním

C3)	Text 2 začíná i končí zmínkou o „obležení“. Jak tomuto motivu rozumíte? Proč vypravěč mluví o „svém obležení“, resp. o „obleženém městě“? ³²¹
C4)	Jakou proměnou prochází popisované prostředí v Textu 3? Jak si (na základě textu) vysvětlujete, že k ní dochází? ³²²

D. Úkoly D: Podoby lidství

Úkoly sdružené ve čtvrté sadě pracují s textem čtvrtým a pátým a dávají možnost se věnovat již specifičtějšímu tématu, které je nazváno jako „podoby lidství“ – přiléhavým názvem by ale mohl být i „člověk ve společnosti a bez ní“. Žáci se totiž, jak je patrné i z řešení (tamtéž, s. 16–17), v těchto úkolech snaží zachytit především proces smiřování jedince se svou osamělostí, potřebu styku s druhými lidmi a zároveň bolest plynoucí z mezilidských vztahů a ze situací, kdy se intimní prolne s veřejným.

D1)	Vysvětlíte, jaký význam pro charakterizaci Hermíny S. mají v Textu 4 zachycené detaily. ³²³
D2)	Text 4 je téměř shodný s povídkou <i>Telefon</i> (Jedlička 2006, s. 230—236), kterou Josef Jedlička posílá jako „malou ukázkou své práce z poslední doby“ Václavu Wildeovi (tamtéž, s. 148). O jakých lidských vlastnostech by Text 4 vypovídal, pokud bychom ho vnímali jako uzavřený

spojení ‚kostry dětských kočárků‘. Obecně se zdají hrát roli především podpory tísnivé a melancholické atmosféry mizení čehokoliv dobrého v nánosu zmaru či marnosti.“

³²¹ Navrhované řešení: „V souvislosti vyjádření na různých místech textu (např. ‚zajetí‘ v rodinných domcích) lze soudit, že obležením je míněn vypravěčův pocit tlaku vnějšího světa (tedy prostředí, společenských očekávání a norem, příkazů atp., ale možná i samotné koncentrace množství lidí v Koldomu) na něj samého. Jedná se o stav obrany, snahy uhájit si vlastní (zde již především intelektuální) prostor.

[Rozšiřující dodatek:] Podobně jako ‚obležení‘ v textu funguje i ‚obklíčení‘, např. v odstavci ‚UŽ JEDOU NACPANÝMI TROLEJBUSY, už se tlačí do železničních vagonů, už našlapují pětistovku, už pochodují v sevřených řadách s puškami a ocelovými přilbami, už ukládají děti do kočárků, už si chlípně před zrcadlem oblékají silonové prádlo, už natahují dráty od domu k domu — už uzavírají neprostupný kruh obklíčení‘ (Jedlička 2010, s. 55) či ve větách ‚Není špatných, dobrých a lepších okamžiků, ale každý okamžik je poslední. Neboť již jdou, pronásledování započalo a kruh obklíčení je uzavřen‘ (tamtéž, s. 56).“

³²² Navrhované řešení: „Prostředí především stárne: jeho novost je zabydlována, ať už přírodou (‚betonový kalendář silnice zarůstá trávou‘), nebo lidmi (‚pach všech kuchyní odvětrávaných na chodbu se slévá ve vůni blahobytu‘). S tím však jde ruku v ruce náraz ideálu na realitu (nepoužívaná lednice, skříňka potravin využitá k uskladnění starých bot, místo knihovny stanice SNB). Jinými slovy: utopie mládí se rozpouští ve všednosti dospělosti a přicházejícího stáří.“

³²³ Navrhované řešení: „Detaily zde mají pro charakterizaci význam zásadní — ukazují strašidelnost míry jejího smíření se svým momentálním stavem, resp. osudem (např. na její až lhostejné laskavosti či mosazné tabulce, která zůstává, ale je zčásti přelepena).“

	celek — samostatnou povídku? [Úloha je doprovázena poznámkou pod čarou, která připomíná, že celá novela je Václavu Wildovi dedikována.] ³²⁴
D3)	Jak rozumíte se znalostí celého Textu 5 jeho úvodní větě („Sňatek je kanonizovaným dobrým koncem příběhu, jako je maturita dobrým koncem mládí.“) — a jak se k tomuto tvrzení sami stavíte? ³²⁵
D4)	Popište, nakolik je v Textu 4 a v Textu 5 oddělena, či naopak propojena osobní, intimní sféra člověka se sférou veřejnou. Jaký charakter tato vzdálenost, či spojení má? ³²⁶

E. Úkoly E: Atmosféra a ladění

Poslední sada pracujících s texty, konkrétně s druhým a čtvrtým úryvkem, obsahuje pouze dva úkoly, a to s odlišným formátem řešením (myšlenkovou mapou a číselnou osou). Jejich cílem je v rámci „atmosféry a ladění“ textu podepřít uvažování grafickou pomůckou, z níž by mohly vyvstat některé důležité detaily motivu stárnutí a osamělosti (s nimiž se rovněž setkají řešitelé ostatních sad úkolů). Jejich řešení tedy zjevně závisí na konkrétním vnímání – a proto se i řešení v této *Dilně* (tamtéž, s. 17) zaměřuje spíše na příklady než „správnou“ odpověď.

E1)	Vytvořte myšlenkovou mapu s pojmem „stárnutí“ uprostřed a sepište veškeré konotace, které se v Textech 2 a 4 pojí s přechodem do dospělosti či stáří. Je v nich podle vás rozpoznatelný jednotný či dominantní charakter? ³²⁷
-----	--

³²⁴ Navrhované řešení: „Vyprávění by patrně nejsilněji vypovídalo o lidské schopnosti smířit se s osaměním, které přináší stárnutí či životní změny, ale i o způsobech, jak se tohoto smíření člověk snaží dosáhnout, o lidské potřebě drobných ‚berliček‘ (byť by je využíval se studem, či se jejich využívání obával). Nepřímo tedy také o lidské potřebě socializace a překonání této samoty.“

³²⁵ Navrhované řešení: „Např. jako vyjádření jednak ironie nad chápáním manželství jako ‚dobrého konce‘ (zejména v kontextu následujícího příběhu), jednak melancholie z konce svobody. Při pilotní lekci se žáci k výroku (v jeho ironickém vyznění, nikoliv doslovném) stavěli zpravidla souhlasně — konstatovali, že si nemyslí, že sňatek musí být automaticky dobrým koncem (několik z nich ale také zdůrazňovalo, že vnímají kanoničnost takového zakončení pro příběhy pohádkové).“

³²⁶ Navrhované řešení: „V obou případech k určitému propojování dochází (nabídka manželovy pozůstalosti ‚z rodinných důvodů‘ inzerátem v místních novinách, soudní zkoumání manželského rozvratu vč. množství úderů pěstí /odpovídajících pětistopému rozměru daných veršů/), má dokonce i podobný (recipientem spíše jen tušený) charakter nepříjemné, ale katarzní události.“

³²⁷ Navrhované řešení: „Myšlenková mapa může mít rozmanité podoby, objevit se v ní mohou jak repliky postav („Nemám nikoho, kdo by mně ještě volal.“), tak detaily scény (boudy z černých, mokvajících prken; tenoučká nitka prvního šedivého vlasu; křehké bílé kůstky; vznešené medicínské knihy z časů ‚dokud ještě byla spíše laskavou utěšitelkou než posledním útočištěm‘; tenký nažloutlý pramínek plnicí tenké hrnečky s drobnými prasklinkami; jemný a bez ustání usedající popílek v šedobílé vrstvičce; poražené stromy) či celé situace

E2) Zanešte na škálu od 0 do 10 (na níž 0 znamená žádnou osamělost a 10 absolutní osamělost) následující prvky a postavy Textů 2 a 4: domy, květiny a rostliny, Hermína S., děvčátko s lízátkem, vypravěč. Vysvětlete, jak texty evokují pocit osamělosti u toho prvku, který ve vašem hodnocení získal nejvyšší číslo.³²⁸

F. Úkoly F: Volitelné závěrečné úkoly

Úlohy poslední, fakultativní sady se již nevztahují k úryvkům a jejich hlavním účelem je využít případný motivační potenciál předchozí práce s *Dílnou*: poskytnout zájemcům podněty pro plodně interpretační četbu celého díla. Těmi jsou poznatky různorodého charakteru, jak je patrné z navrhovaných řešení (tamtéž, s. 17–18).

F1) Přečtěte si epizodu s pračkou (s. 17–20), která je podobně laděna jako Text 5, a srovnejte ji s ním. Které (shodné i odlišné) odstíny lidských charakterů jsou v jedné a v druhé epizodě zobrazeny?³²⁹

(vzpomínání na ztracený pražský revoluční čas; změny prostředí a zvyků či původního účelu; rozprodávání knih po zemřelých). Dominantní charakter by mohl být např. pocit posmutnělého (ať už sentimentálního, či steskem naplněného) smíření či — obdobně — pocit uvědomění bezmoci.“

³²⁸ Navrhované řešení: „Seřazení prvků závisí samozřejmě do velké míry na způsobu čtení recipientem, předpokládáme ovšem, že na vyšších pozicích se budou ocitat především dospělé postavy, tedy to, na co se úryvky soustředí dominantně. Pokud na této škále bude nejvýše umístěn např. vypravěč, lze popsat, že jeho osamělost je evokována tím, že sleduje (a vyhledává pro své vyprávění) osamělé jedince, ale zároveň se ani jim nedokáže přiblížit; pokud by byla takto hodnocena Hermína S., odůvodnění se bude patrně vztahovat k míře jejího smíření a vděčnosti za chvíle hovoru i při zmýleném telefonátu. (Někteří žáci při pilotní lekci zařazovali na vyšší pozice např. i děvčátko s lízátkem, a to z důvodu jeho dekontextualizace.)“

³²⁹ Navrhované řešení: „V těchto dvou epizodách, které spojuje akt násilí, je potřeba pojmenovat společný rys všech postav, které jsou ve svém jednání v soukromé sféře zásadně ovlivněny společenským či politickým kontextem, a mužských postav, které provází určitá umanutost a neschopnost nadhledu. V obou případech lze také vnímat jako příčinu sporu lpění na určitých očekáváních od druhých lidí (manželů) a neschopnost taková očekávání naplňovat, v druhém případě se k tomu však přidává i závist či — snad přesněji — vědomí neschopnosti dostat vlastními ambicím.“

F2) Zaměřte se při četbě celého díla na to, jak je v něm uvažováno nad dějinami.³³⁰

a) Jak se vypravěč staví ke své minulosti a politické angažovanosti?³³¹

b) Jak se do vyprávění či do dějů díla promítá druhá světová válka?³³²

³³⁰ Navrhované řešení: „Vypravěčův obecný vztah k dějinám vystihuje *Seminář České knihovny*: ‚Velké historické události jsou nahlíženy ze subjektivní perspektivy vypravěče, mnohdy popisovány s ironickým nádechem [...]. V Jedličkově textu je dobová atmosféra zachycována lyricky, lyrizujícím jazykem, což vytváří kontrast mezi dobovou rétorikou mas a senzitivitou vnímání jedince. Vzniká tak napětí mezi tím, o čem se mluví a jakým jazykem se o tom mluví [...].‘, ‚Jedním ze způsobů, jak Jedlička zachází s časem, je spojování individuální paměti a individuálních dějin s dějinami historickými [...]‘ (Králiková 2017, s. 14—16, 17).

[Rozšiřující dodatek:] Ostatně vypravěč tímto způsobem vsazuje do ‚světového‘ kontextu i soukromí osob jemu blízkých, srov. např. odstavec ‚Všechno má právo vědět: Kde se vlévá Labe do moře a jaký je rozdíl mezi dórským a iónským sloupem. Žijí-li na Marsu lidé. Které rostliny jsou srostoplátečné. Co je to elektrická indukce a jaké noviny četl můj otec. Máte právo znát fyziologii zjevení Kateřiny Emmerichové, devatero druhů slov a sociálně historické příčiny Rimbaudových vzpour, guelfy a ghibelliny, šílenství Tristanovo, tvá skrytá mateřská znamínka i Mendělejevovu soustavu prvků..., všechno..., všechno...‘ (Jedlička 2010, s. 58—59, podtržení O. V.).“

³³¹ Navrhované řešení: „Vypravěč svou angažovanost nijak nezdůrazňuje ani nezapírá — a podává ji neutrálně i v rovině informační: např. ve vyprávění o únoru 1948 (Jedlička 2010, s. 15—22) se sice převážně zahrnuje do kolektivu užitím plurálu (‚Bylo nám jasné, že se musí něco stát‘, ‚Vyšli jsme do ulic‘, ‚Oznámili jsme mu, že zítra pravděpodobně začne revoluce‘; tamtéž, s. 15—16), ale taktéž v něm identifikuje svou osobu seberefencí v singuláru (‚ten, který mi půjčil ono necenzurované vydání Lenina‘, ‚Někdo mi tam tenkrát vypravoval [...]‘; tamtéž). Jen výjimečně se objeví zachycení pocitů (‚Byli jsme jím nadšeni a já to nadšení sdílel‘, tamtéž, s. 16). Výraznější reflexe se u vypravěče objevuje až s časovým odstupem (‚Dívali jsme se vzhůru a řídké vločky sněhu tály na našich rozpálených tvářích. Okolo týnských věží kroužilo zběsile hejno holubů, kteří dosud nic netušili o proutěných koších, v nichž budou věznění, aby jednou a nesčetněkrát hmatatelně demonstrovali ideje svobody a míru. Nejsem už dnes s to najít patos té chvíle. Snad ani nebyla patetická. Jen jakási trapná příboudlina ve mně zůstala, zbytek onoho pocitu, který mě přepadá, kdykoliv jsem stísněn uprostřed davu, podvědomý strach z paniky a ušlapání.‘; tamtéž, s. 21) — a tematizována je samotná chuť k reflexi (‚Naslouchal jsem [desce s Gottwaldovým projevem] pozorně, abych rozeznal minulost svého vlastního hlasu, ale naslouchal jsem marně, neboť formy jásání nebyly ještě vytríbeny a křičeli jsme většinou neartikulovaně.‘; tamtéž, s. 20).

Neopomenutelné je v této souvislosti i mládí vypravěče, které sám s angažovaností spojuje: ‚Doba je vnímána skrze životní etapu, v níž vypravěč a jeho blízcí dané období prožívali, tím se dá vysvětlit i revoluční opojení, které zažívali, a následné střizlivění. V textu je na pozadí revoluce rozpracován motiv naivního a nadšeného mládí. Naopak motiv smrti je demonstrován na postoji režimu k umírání, odsunutém společností na okraj zájmu [...]‘ (Králiková 2017, s. 16).“

³³² Navrhované řešení: „Připomínky druhé světové války hrají v textu spíše menší roli, zůstávají však — obrazně řečeno — mělko pod povrchem (v textu je to vyjádřeno několikrát podobnými obrazy: ‚Kdekoliv zde zaryje

F3)	Všímejte si, kdo všechno je v próze vypravěčem oslovován. Jak si oslovování vícera adresátů vysvětlujete? ³³³
F4)	Zamyslete se souhrnně nad epizodami zachycujícími dvojice muže a ženy v partnerském (či obdobném) vztahu (Pomykalovi a Svitákovi, s. 17—20; starší muž se ženou u doktora, s. 36—38; advokát a jeho žena, s. 44—46; Klára Š. a Miloš H., s. 59—61; Dafnis a Chloe, s. 82—84; v jistém smyslu i Ladislav Pachta a Miluška, s. 71—77). Jak si vysvětlujete, že se takovéto epizody v průběhu díla opakovaně vrací? Co příběhy dvojic (ať už všechny, či jen některé) spojuje? ³³⁴

buldozer hlouběji do země, aby vyhloubil základy pro novou stavbu, hrne před sebou lidské kosti [zajatců a totálajnzaců].‘, ‚Děti tam loví plankton pro zlaté akvarijní rybky a občas vyhrabou nevybuchlou bombu.‘, ‚Věřím, že ta dívka, vykloněna z okenního otvoru nad suchopár, z něhož trčela vybělená kost francouzského zajatce, předpověděla tvou úzkost, lásko!‘, Jedlička 2010, s. 24, 26, 27). Vypravěč tedy zmiňuje především jakési ozvuky válečné doby (‚belgick[á] devítk[a], která zbyla v bytě po Němcích‘, — Schopenhauer je ovšem poslední slovo evropské filozofie, dodá pak další, který má ženu v osmém měsíci. — Odtud se přistupuje k činům: myslím ovšem Osvětim, Majdanek a Katyn‘, ‚chodí na oslavy Velké říjnové revoluce v perziánovém kožichu po židech z druhé a třetí ruky‘, ‚NEBOŤ ZNOVU BYL ZÁVOD obehnan ostnatým drátem [...]‘, ‚Tu zimu pak prý většine terezínských židovek přestaly měsíčky.‘, komolená němčina ve výuce za války; tamtéž, s. 14, 22, 26, 28, 41, 42—43), či dokonce jako slabší náznaky: zmínky o hromadných hrobech (tamtéž, s. 7, 54) či postava medika K., jež poslouchá židovskou modlitbu k pohřebním obřadům (Bože plný slitování; tamtéž, s. 15, 16, 22). Příznačné tedy je, že nejvýrazněji se o válce mluví jako o zkušenosti zprostředkované, slyšené od obyvatelů Sudet (tamtéž, s. 24—26).“

³³³ Navrhované řešení: „Oslovení jsou v textu různorodá: na jedné straně je zde časté ‚má milá‘ (Jedlička 2010, s. 33, 34, 41, 67, 80), ‚lásko‘, ‚má lásko‘ či ‚má sladká‘ (tamtéž, s. 27, 80 a 67), na druhé ‚Jakube‘ (tamtéž, s. 27, 56, 82). To obojí je doplněno tím, co by bylo možné vnímat jako formu oslovení sebe samého (např. již v Textu 1 ‚Jen jedenkrát jste ji políbili v dešti na rohu ulice, když ještě voněly ty heroické bezy. To dítě je ovšem chlapec. A podobá se vám, *podobá se vám!* — jako by vám z oka vypadl. A stane se, že před vašimi očima zabijou básníka [...]‘; tamtéž, s. 7), což se míjí s neurčitým oslovováním čtenáře. *Seminář České knihovny* shrnuje oslovování a jeho funkci v oddílu Vypravěč takto: ‚Součástí vypravěčské strategie je i vedení dialogu s fiktivním adresátem, kterým se v některých okamžicích stává vypravěčova žena, jeho syn, nebo kdokoliv, kdo je ochoten a schopen naslouchat. Oslovování slouží jak k apostrofickému zpřítomňování partnera v dialogu, tak také k tomu, aby psaní bylo představeno jako akt komunikace sama se sebou‘ (Králiková 2017, s. 20). V oddílu Jazyk a styl pak dodává: ‚V některých momentech textu je pak vyvoláván dojem, že vypravěč oslovuje sama sebe. Figura sebeoslovení pro lyriku příznačná podporuje dojem, že máme co do činění s básnickou výpovědí‘ (tamtéž, s. 22—23).“

³³⁴ Navrhované řešení: „O těchto (i jiných) epizodách píše ve svém komentáři Emil a Marie Lukešovi, že ‚bez ohledu na generační rozdílnost jsou všichni aktéři poznamenáni ztrátou jistot, zhroucením něčeho vyššího, co by jejich životům dávalo přesah‘ (Jedlička 2010, s. 576). Dále pak dodávají, že ‚pro autorův narativní postup [ve všech těchto tragikomických příbězích] je charakteristické vytváření nečekaných vazeb mezi jednotlivými

F5)	V jakém kontextu se v próze objevuje motiv blízké smrti (např. jako smrt obcházející, jako stav, kdy je člověk „tažen k mrtvým“ atp.)? Jaký efekt má to, že se jedná o právě takové kontexty? ³³⁵
F6)	Přečtete si krátkou povídku Josefa Jedličky <i>Děti</i> , která se odehrává ve školním prostředí. Nakolik by — ať už stylem, nebo tématy — zapadala do prózy <i>Kde život náš je v půli se svou poutí</i> a proč? ³³⁶

8.3 Variabilita: Dílna České knihovny *Domek*

Druhý ze zmiňovaných principů, variabilita, bude demonstrován na úlohách směřujících k interpretaci povídky „Domek“ Jana Čepa. Svým způsobem je variabilní již způsob publikace této *Dílny České knihovny*: zatímco v rámci běžné edice vychází zkrácená verze, existuje vedle ní ještě webová verze rozšířená (obsahující 45 úloh namísto sedmnácti). V ní je právě variabilita posílena, čímž *Dílna* rovněž získává rozpoznatelnější rysy gamebooku – herní knihy. Ta je vymezována jako nelineární sled informací (zpravidla dějových epizod, ze kterých kombinatoricky vzniká příběh, zde se jedná o výukové úlohy), v nichž vytváří posloupnost sám čtenář (ať už náhodně, volně či řešením problému; srov. Černý 2020) Jedná se tedy o „textovou hru přenesenou do knižní podoby“ (srov. Sál 2013). V případě

záběry, že ‚duch doby je tu vyvoláván v barvitě hyperbole s hořce ironickým podtextem, někdy prostředky blízkými černému humoru‘ (tamtéž). Co se týče funkce opakování takových epizod a motivů, soudí, že ‚přispívá k rytmizaci textu, připomíná to stavbu básně‘ (tamtéž).

Dodejme ještě, že pro většinu těchto mikropříběhů je charakteristická melancholie plynoucí z jistého odcizení, neschopnosti se absolutně přiblížit, či naopak čelit oddalování.“

³³⁵ Navrhované řešení: „Obcházející smrt se objevuje v těsném sousedství se zmínkami o manželských postelích a plyšových hračkách vypravěčova syna (Jedlička 2010, s. 52) a hospodským vyprávěním o blahobytu a tloustnutí manželky a dětí (tamtéž, s. 54), ‚blizoučko k mrtvým‘ táhnou prادلenu Chloe její velká ňadra (tamtéž, s. 82). Jedná se tedy souhrnně o kontext intimní, partnerský — či dokonce spojený s potomstvím (této charakteristice se vymyká jen mlčky procházející smrt kladená do souvislosti s jásajícím davem, k němuž mluví Gottwald; tamtéž, s. 22), což evokuje hořký kontrast, pomíjivost ukrytou těsně i za partnerským a rodinným soužitím.“

³³⁶ Navrhované řešení: „Lze soudit, že v lakonické práci s některými detaily je autorův styl v prózách koherentní či kompatibilní, stejně tak je příbuzné melancholické vyznění plynoucí z propojení fatální tragičnosti s všedností či pragmatickými komentáři („Ještě dříve, než oheň zachvátil školu, děti vyskákaly oknem a utíkaly k večeři. / Škola pak vyhořela do základů a bylo deset dní prázdné.“; Jedlička 1966, s. 29). V celkovém ladění scény by ale povídka *Děti* působila v kontextu prózy *Kde život náš je v půli se svou poutí* jednoznačně cizorodě — jedná se o událost příliš se vymykající každodennosti a obyčejnosti (a rovněž děti — v povídce titulní a hlavní postavy — vystupují v *Kde život náš je v půli se svou poutí* jako aktivně jednajících jen ve velmi malé míře).“ [Úloha je doprovazena poznámkou pod čarou připomínající i tu vnější příbuznost textů, že povídka *Děti* byla napsána i vydána v podobných obdobích.]

předkládaného materiálu se však nejedná v pravém smyslu o gamifikaci, neboť nevyužívá nijak odměňování a herní princip neslouží primárně motivaci (ani posilování atraktivity materiálu či jeho tzv. zábavnosti, s níž bývá gamifikace někdy spojována; srov. Sál 2013 či Lukáš 2015), ale je přímou součástí logiky daného interpretačního tázání, resp. jeho didaktické realizace: žák hledá „cestu“ interpretováním textu, a toto hledání je zprostředkované úseky herní knihy.

Ve vyučování českého jazyka a literatury přitom využití gamebooku není koncept zcela nový – jakožto nelineární příběh zkoumá princip herních knih také ve své diplomové práci Kateřina Zajíčková (2021, s. 45–47) a navrhuje hned několik možností jejich použití v literární i ve slohové výuce (především jako prostředek poznávání či rozvíjení příběhu či dějové linie, ale i např. k modelování charakteru literární postavy), mezi publikovanými materiály lze pak nalézt dvojici titulů Hany Kneblové *S češtinou za dobrodružstvím* (zaměřené jsou na základoškolskou jazykovou výuku) či *Literární gamebook* Pavly Sobotkové. Pro zviditelnění způsobu, jak je princip gamebooku použit v následujícím materiálu, stručně srovnáme jejich základní rysy: publikace *S češtinou za dobrodružstvím* Hany Kneblové (2021 a 2022) se věnují jazykovému (a to výhradně pravopisnému) učivu, mezi odpověďmi je vždy právě jedna správná (po níž následuje potvrzení správnosti a další úsek), doplněná jednou až dvěma nesprávnými (po nichž následuje odhalení, že odpověď byla chybná, – případně i stručné odůvodnění – a návrat k původní otázce, tedy nový pokus). Průchod je tedy vesměs jednotný, případné odbočky způsobené volbou nesprávné možnosti se ihned prokáží jako slepé cesty. *Literární gamebook* (Sobotková 2022) je sice materiálem určeným již literární výuce (konkrétně má sloužit k setkání s několika českými autory prvních desetiletí 20. století – jejich jmény, náznamy biografie či údajů o recepci a charakteru jejich děl a velmi zřídka i ukázkou textu), ani zde se však nejedná o gamebook v pravém smyslu slova. Jednotlivá „čísla“ (krátký text a zpravidla dvě možnosti, na které číslo přejít) jsou totiž určena k fyzickému rozmístění v terénu. Patrně i proto je průchod opět v zásadě velmi lineární. Oproti předchozím popisovaným publikacím, v nichž byla jedna z nejčastějších instrukcí „vrať se na stranu...“, tento gamebook využívá sice možnost návratu spíše minimálně, ale různost průchodu materiálem je založena spíše na tom, zda se řešiteli podaří zvolit kratší, nebo delší cestu. Ostatně nejkratší cesta od prvního úkolu k poslednímu sestává pouze ze sedmi zastavení; těch je v materiálu celkem dvacet, z dvanáct z nich umožňuje volbu, kam se vydat dále (zpravidla na základě vůle či postoje řešitele), a to vždy mezi dvěma možnostmi, vesměs rovnocennými alternativami, jejichž cesty se vzápětí mohou opět spojit (či které dokonce nabízí jako pokračování tytéž varianty), místy se výběr může ukázat jako digrese či retardace (a lze ho plně označit za chybný).

Oproti oběma těmto publikacím je v nadcházejícím využití principu herní knihy volba převážně určena čtenářskou preferencí řešitele či konkrétně úvahou nad textem (výjimečně je potom další směřování rovněž stanoveno na základě náhody). Na rozdíl od tzv. interpretačních map (popsaných v kapitole druhé) je tak průchod (a především návaznost otázek) řízenější – v obou typech materiálů však platí, že úlohy mají tendenci ke gradaci, ústí po kratší či delší cestě v zřetelném uzavření práce a že zároveň dávají žákovi do té doby příležitost se vracet a svou činnost případně prodloužit. Takové rysy

mají, podle mého názoru, potenciál výhodně uzpůsobit práci s materiálem, a to zvláště pro žáky, kterým se daří lépe než ostatním a kteří tak mají možnost volit mezi setrváním ve vlastním přemýšlení a v prohlubování svého porozumění a mezi jinou činností (např. návaznou pomocí těm spolužákům, pro které je práce s materiálem obtížnější). Dílna tak má ambici být prostředkem individualizace nejen žákům nedosahujícím průměrného výkonu, ale i řešitelům v tomto ohledu nadprůměrným.

List je uveden instrukcí začít první úlohou a pak pokračovat dle pokynů na další – a také zaznamenávat svůj postup do přiložené pomůcky (prostorově uspořádaných čísel úloh, která se dají propojovat a vytvářet tak vizuální reprezentaci průchodu *Dílnou*). Pro přehlednost veškeré úkoly člením do skupin – je ale potřeba zdůraznit, že v rámci zpracování materiálu tyto skupiny nejsou nijak vyznačeny a v rámci řešení nejsou pro žáka determinující – mezi úkoly lze příležitostně přecházet a k některým z nich vede vícero rovnocenných cest. Jejich zařazení do skupin dále je tedy ve vztahu k fungování herní knihy do velké míry arbitrární a opírá se o oblast (typu „vypravěč“ či „jazyk“), která je cílem pozornost dané úlohy i s přihlédnutím k úlohám na něž navazuje či řešitele dále odkazuje. Předpokládané či navrhované řešení nejsou uvedena u těch úkolů, které jsou pouze rozcestníkem, žakovou volbou další cesty. V rámci úkolů je zachováno tučné značení (čísel úloh zmíněných v textu),³³⁷ kurzíva (kromě názvů děl odlišující i dodatečné instrukce či nabídky „únikové cesty“ pro případ bezradnosti) a výjimečně i podtržení (zdůrazňující distinktivní rys možného řešení).

Prezentovanou *Dílnu* v základní i rozšířené verzi lektoroval Pavel Šidák; zde je – opět se souhlasem Ústavu české literatury AV ČR – přetištěno komentované znění úloh a řešení rozšířené verze úkolů, jež jsou (i k práci ve třídě) dostupné na adrese <<https://interpretujme.cz/jan-cep>>, rovněž vybrané záběry této webové aplikace je také k nahlédnutí v obrazové příloze (obr. č. 30–33).

A. Vstup do uvažování nad textem (úkoly č. 1–2)

První dva úkoly na sebe navazují a jejich cíl je vesměs evokační: nalézt určitou zosobňující stopu z textu, která pomůže se dostat provizorně k textu povídky dostatečně blízko, aby mohl žák provést základní výběr prvotního směru uvažování (zvolit jednu ze čtyř prostupných větví, zde značeny v následujících oddílech jako B–E).

1	Bezprostředně po přečtení povídky si vylosujte či nechte někým vybrat z textu tři náhodná plnovýznamová slova (můžete využít nástroj https://interpretujme.cz/jan-cep/slova). Které z nich nejlépe vystihuje vaše dojmy či myšlenky z povídky? <i>Nedokážete-li si z nich zvolit, vylosujte další trojici.</i> ³³⁸
---	---

³³⁷ Pro zpřehlednění je tento orientační prvek, díky kterému se řešitel „pohybuje“ *Dílnou*, v textu odlišen i zápisem číslicí (oproti slovnímu záznamu jiných číselných údajů, např. označujících konkrétní odstavce).

³³⁸ Předpokládané řešení: jako ono synekdochické slovo může (pro konkrétního čtenáře) patrně sloužit leckteré (a vzhledem k tomu, že úloha nevyžaduje v tuto chvíli argumentaci výběru, tak ani neexistuje žádné „správné“ řešení), lze však očekávat např. slova jako (v abecedním pořadí) „bezradně“, „brouci“, „Bůh“, „byl uzavřen“,

	→ Až budete mít zaznamenané jedno zvolené slovo (příp. i slova nevybraná), přesuňte se k úloze č. 2.
2	Nyní se – i pod vlivem prvních dojmů zachycených (doufejme) slovem z předchozí úlohy – rozhodněte, která rovina z následujícího výběru vás v povídce nejvíce zaujala. Postupovat budete zatím v její větvi (vrátit se do ostatních ale bude také v průběhu možné). Nezapomeňte si v průběhu práce s Dílnou značit splnění úkolů a poznámky k nim do přiložené pomůcky. → Pokud vás zaujalo prostředí, čas a prostor textu, pokračujte úlohou č. 3. → Pokud vás zaujal jazyk a styl vyprávění, pokračujte úlohou č. 4. → Pokud vás zaujaly postavy příběhu a myšlenky, které prezentují, pokračujte úlohou č. 5. → Pokud vás zaujal vypravěč a jeho vyprávěcí perspektiva, pokračujte úlohou č. 6.

B. Časoprostor, práce s atmosférou atp. (úlohy č. 3, 7–9, 15–18, 29–31)

Úlohy ve skupině, která koresponduje i s prostorovým názvem povídky a která byla vybrána do základní verze *Dílny*, vedou řešitele jednak k podrobnějšímu pojmenování časoprostorových charakteristik textu, jednak k vyvozování jejich konotací či symbolické platnosti – titulní „domek“ by se tak měl vyjevit jako zástupce konfliktu světů pro hlavní postavu dostupných a nedostupných.

3	Situace a prostředí, v níž se aktéři textu nalézají, lze popsat v různé perspektivě. Připadá vám nejpodstatnější to, že se jedná o (pro postavy) něčím mimořádný den? Nebo je určující prostor zahrady (či dokonce přímo titulního domku)? → K přemýšlení o povaze dne, v němž se povídka odehrává, pokračujte úlohou č. 7. → K prozkoumání prostoru zahrady pokračujte úlohou č. 8. → Chcete-li začít rovnou samotným domkem, pokračujte úlohou č. 9.
7	Charakterizujte, čím vším působí den, do něž je povídka situována, jako mimořádný a čím naopak jako den běžný. <i>Pokud byste kvůli odpovědi museli číst text celý znovu, můžete se</i>

„bylo smutno“, „cesta“, „děti“, „div“, „díval se“, „duše“, „důvěra“, „háj“, „hlasy“, „hrát si“, „hvězdy“, „chvíle“ / „chvilka“, „je nemožný“, „Jeník“ / „Jeníček“, „kamarád“, „klanělo se“, „kout“, „krása“, „křídla“, „laskavá“, „máma“ / „maminka“, „měkké“ / „měkkost“, „mlčela“, „modlitba“, „musil zůstat opuštěn“, „může se probourat“, „napodobující“, „nebyl dokončen“, „nedoví se“, „něha“, „nechápané“, „nejsme sami“, „nekonečně“, „neobyčejný“, „nespraví“, „neví“ / „nevíš“, „nic“ / „nikde“ / „nikdo“ / „nikdy“, „oči“, „ohromná“, „opuštěný“, „polekaně“, „probourala by se“, „proměnil se“, „prostor“ / „prostranství“, „prozřel“, „rozplakal se“, „se sevřelo“, „štěrbiny“, „tajná“, „tesknota“, „tiché“ / „ticho“, „úzkost“, „věř“, „vytřeštěné“, „zachívající se“, „záře“ / „zářic“, „znenadání“, „žádný“ a další – samozřejmě včetně samotného titulního „domku“ / „domečku“.

	<p><i>zaměřit – jako na zástupně fungující – jen na některé z odstavců (např. první či druhý, devátý, dvanáctý či patnáctý).</i>³³⁹</p> <p>→ Až budete mít k této otázce poznamenáno (podle vlastního uvážení) dostatek bodů, pokračujte úlohou č. 29.</p> <p>→ Pokud se budete chtít hlouběji zamyslet nad tím, s jakými smyslovými vjemy je čas povídky spojen, pokračujte mezitím ještě úlohou č. 15.</p>
8	<p>Zakroužkujte v příslušných odstavcích (devátém a desátém, resp. sedmnáctém a osmnáctém) všechna slova, která považujete za důležitá pro líčení odpolední a večerní zahrady. K jakému posunu mezi těmito denními dobami dochází?³⁴⁰</p> <p>→ Až budete mít obě denní doby i změnu mezi nimi zmapovanou, přesuňte se k úloze č. 16.</p>
9	<p>Před samotným „prostorovým“ zvažováním domku se zastavme u jeho jazykové prezentace, u slovního spojení „hrát si na domek“ z počátku pátého odstavce. Vyhledejte, co se nejčastěji pojí se slovním spojení „hrát si na“, v <i>Českém národním korpusu</i> – buď v nástroji Slovo v kostce (https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce) či Kontext (https://www.korpus.cz/kontext). O jaké jevy se jedná a co tedy užité vyjádření říká o chápání domku dětmi?³⁴¹ Až budete mít promyšlenou odpověď, hoďte si minci (popřípadě kostkou). [Úloha je doprovozena dvěma poznámkami pod čarou shrnujícími stručný návod, na které prvky se po vyhledání řetězce zaměřit – na boxy Kolokace a Ukázky kolokací v textech, resp. na výskyty či na seznam nejbližších kolokací.]</p> <p>→ Padne-li vám panna (či liché číslo na kostce), pokračujte úlohou č. 17.</p> <p>→ Padne-li vám orel (či sudé číslo na kostce), pokračujte úlohou č. 18.</p>

³³⁹ Předpokládané řešení: mimořádnost dne může tvořit již sladký oběd i svačina, ale hlavně čas polní práce – a tudíž čas pro děti bez dospělých, kontrastující zvukové vjemy (zpěv špačků × zelené ticho spouštějící křídla), oslnivé vizuální vjemy (záře cesty, modrost nebe nasycená sladkou září, svítící koruna staré hrušky) i další intenzivní smyslové vjemy (šeříková vůně, měkkost trávy a mokrá tráva, vdechovaná krása večera) atp. V jiném ohledu však den vypadá jako běžný, naplněný zavedenou hrou.

³⁴⁰ Navrhované řešení: v prvním úseku je očekáváno značení slov jako „přívětivé“, „uzavřen“, „měkkým“, „ticho“, „snící“, „postesklo“, „tesknota“, „malý svět“, „opuštěný“, „marně krásný“; v druhém úseku potom slova jako „mokrý“, „krásu“, „svítila“, „ohromná“, „rozkvetlá“, „nakloněny“, „tiché“. Na základě této identifikace lze usoudit, že zatímco v zahradě neprobíhá posun na základě ticha ani uzavřenosti, mění se měkkost na mokrost, malé na obrovské a, hlavně, tesknota na krásu. Shrnout by takové poznatky snad bylo možné jako zachování jevu, ale změnu perspektivy jeho nahlížení.

³⁴¹ Předpokládané řešení: kromě jednoduché lokalizace (pojící se ovšem s jiným pádem, „hrát si na hřišti“) se jedná především o určení hry („hrát si na schovávanou“, „hrát si na honěnou“), ale neméně ve významu předstírání, a to zejména určité role („hrát si na kluka“, „hrát si na filmové herce“). Lze tedy odhadovat, že i „hra na domek“ je více věcí rolí a interakcí mezi účastníky hry než věcí konkrétní fyzické stavby.

15	<p>Načrtněte si tvář Jeníka a k jeho očím, ústům, nosu a uším vypište z prvního odstavce, jaké smyslové vjemy na něj působí: jaké barvy vidí, jaké vůně cítí, jaké zvuky slyší a jaké chutě vnímá. Všimněte si, jak je specifikována chuť zmiňovaného jídla.³⁴²</p> <p>→ Chcete-li pokračovat ve zvolené větvi a dokončit přemýšlení o času povídky, přesuňte se k úloze č. 29.</p> <p>→ Zaujalo-li vás uvažování o smyslech či o Jeníkovi, můžete se přesunout k úloze více zaměřené na jazyk díla, konkrétně synestezii (č. 21), nebo na postavu Jeníka (č. 27).</p>
16	<p>V sedmém odstavci se o titulním domku píše, že je jeho „malý svět“ uzavřen (hromadou hlíny) „před bludným prostranstvím zahrady“. Vysvětlete, co se vám pojí s tímto slovním spojením („bludné prostranství“), pomocí několika slov pojmenovávajících a) vyvolané emoce, b) jeho vzhled či (ne)strukturovanost. Poté se rozhodněte, kterému tématu se v této souvislosti chcete dále věnovat.³⁴³</p> <p>→ Pokud se chcete věnovat tématu idyly v povídce, pokračujte úlohou č. 29.</p> <p>→ Pokud vás láká srovnání dostupných a nedostupných světů, pokračujte úlohou č. 31.</p> <p>→ Pokud se již cítíte na promýšlení tématu nekonečna, jež je postaveno do středu pozornosti textu, pokračujte úlohou č. 36.</p>
17	<p>Pomocí čtvrtého až sedmého odstavce charakterizujte, jaké materiály jsou použity pro konstrukci či vybavení domku. Navrhněte praktické i symbolické vysvětlení, proč jsou dětmi užití materiály právě takové, a určete, nakolik se vaše poznatky vztahují k domku jako celku.³⁴⁴ Poté pokračujte dalším promýšlením „domku“.</p> <p>→ Pokud jste se ještě nezabývali úlohou č. 18 o malém světě, pokračujte na ni.</p> <p>→ Máte-li úlohu č. 18 již vyřešenu, formulujte vysvětlení, proč má povídka v názvu právě tento „domek“ – a poté pokračujte úlohou, č. 30.</p>
18	<p>Prostor domku je v sedmém odstavci nazván „malým světem“. Zjistěte si, co je to „mikrokosmos“ a vyvoďte (s vědomím celého textu), v jakém smyslu je domek a dění kolem</p>

³⁴² Navrhované řešení: k uším by měla mířit dvojí píseň, k očím zahrada, zářící cesta, pampelišky, stíny žita, k nosu šefík a k ústům (jazyku) buchy – specifikované přirovnáním „jako med“ (tedy k něčemu, co opět evokuje množství různých smyslových vjemů: kromě sladkosti i lepivost, hustota, zlatavá barva atd.).

³⁴³ Navrhované řešení: „bludné prostranství“ je vyjádření, které na úrovni emocí může vyvolávat celou škálu pocitů (od úzkosti ze ztracení v rozlehlosti až po dojem možnosti svobody a volného pohybu). V rovině struktury a vzhledu už jsou ale konotace předvídatelnější: neměly by opomenout spletnost a zároveň rozlehlost, plochost – plus úvahu nad strukturovaností (ať už chaotickou, nebo systematickou) či nestrukturovaností.

³⁴⁴ Navrhované řešení: jedná se o materiály vesměs odpadní (desky nalezené v zahradě, láhev vytažená z bahna, kamení, špalky, prkna zpod kůlny, hromada hlíny). Praktickým vysvětlením může být to, že děti zkrátka operují s tím, co mají k dispozici, symbolické vysvětlení pak může směřovat k zpřítomnění kontrastu mezi dětskými představami a ideály a obyčejností (až ubohostí) reality, srov. úlohu 38.

	<p>něj právě takovým „malým světem“, mikrokosmem.³⁴⁵ Poté pokračujte dalším promýšlením „domku“.</p> <p>→ Pokud jste se ještě nezabývali úlohou č. 17 o odpadních materiálech, pokračujte na ni.</p> <p>→ Máte-li úlohu č. 17 již vyřešenu, formulujte vysvětlení, proč má povídka v názvu právě tento „domek“ – a poté pokračujte úlohou, č. 30.</p>
29	<p>Pavel Šidák o Čepových povídkách píše, že jejich „častou výchozí situací [...] je idyla, jež je však vždy demaskována jako pouze zdánlivá“ (Šidák 2017, s. 8). Nakolik toto tvrzení odpovídá vašim pocitům z textu <i>Domek</i>? Jak by jej bylo možné v tomto konkrétním případě upřesnit?³⁴⁶ <i>Máte-li dojem, že na tuto otázku ještě nedokážete odpovědět, věnujte se nejprve úloze č. 7 či č. 8 (prozkoumáte tak další cestu, již se dostanete k této problematice).</i></p> <p>→ Po odpovědi na tuto otázku se můžete buď vrátit k dalšímu přemýšlení o prostoru textu (úloha č. 3), nebo se přesunout k přemýšlení nad jazykem či subjekty textu (úloha č. 2).</p> <p>→ Pokud jste s promýšlením těchto základních větví již spokojeni, přesuňte se k úloze č. 35.</p>
30	<p>Děti, mající zjevně své domovy (všimněte si, že i u vedlejších postav Frantíka a Boženy je hned ve čtvrtém odstavci zmíněno povolání či jméno jejich rodičů), si staví svůj domek a ocitají se tak svým způsobem ve druhém, alternativním a (zároveň) fiktivním domově. Co může tato „dvojdmost“ symbolizovat a co může znamenat onen „druhý domov“ obecně?³⁴⁷ <i>Nebudete-li mít k poslední otázce žádné nápady, můžete hledat inspiraci mezi poznatky o fenoménu „dvojího domova“ v oddílu „Postavy“ (od strany sedmnácté) v příslušném Seminári České knihovny (https://kniznice.cz/component/k2/download/245_e0af60b5947ed84f02c7c42815756dc5).</i></p> <p>→ Zajímá-li vás jiná (snad nejznámější) Čepova povídka, která nese právě titul „Dvojí domov“, pokračujte úlohou č. 41.</p>

³⁴⁵ Navrhované řešení: „mikrokosmos“ vysvětluje *Příruční slovník jazyka českého* jako „svět v malém“ či jako „drobný svět jako obraz světového celku“. V tomto ohledu označení domku za „malý svět“ koresponduje s poznatkami o konotacích spojení „hrát si na“ (srov. úlohu 9) – domek je pro děti zjevně zrcadlem fungování „velkého“ světa, změnou perspektivy (drobnohled), která Jeníkovi dá – snad paradoxně – příležitost nahlédnout vyšší rámec své (či obecně lidské) existence.

³⁴⁶ Předpokládané řešení: citovaný popis zčásti jistě platí i pro povídku „Domek“ – na obou stranách tvrzení zároveň lze upřesňovat. Idyla není úplná (děti kooperující na stavbě domku se kupříkladu ne zcela shodnou na postupu) a přesnější než odhalení její zdánlivosti je snad nahlédnutí její malé relevance (v porovnání se závratností nekonečna).

³⁴⁷ Navrhované řešení: podobně jako v jiných Čepových textech může i tento druhý domov být obrazem transcendence – domova stojícího v opozici k běžným, „pozemským“ domovům. Nahlédnutí druhého (resp. prvního) domova pak u postav (některých, snad citlivějších, zde Jeníka a Aničky) působí jejich vnitřní „roztrženost“ (srov. Šidák 2017, s. 17). Pod dojmem tohoto rozdvojení „[j]sou postaveny tváří v tvář tajemství světa a jejich role v příběhu spočívá v náhlém pochopení povahy světa, v dosažení zážitku epifanie“ (tamtéž).

→	V opačném případě pokračujte úlohou č. 31.
31	Které všechny světy jsou pro Jeníka nedostupné? Začněte těmi, které jsou přímo zmíněny v povídce (konkrétně v devátém a desátém odstavci), pokračujte v úvahách ale dále a pojmenujte jich co nejvíce. ³⁴⁸
→	Po odpovědi na tuto otázku se můžete buď vrátit k dalšímu přemýšlení o prostoru textu (úloha č. 3), nebo se přesunout k přemýšlení nad jazykem či subjekty textu (úloha č. 2).
→	Chcete-li se již vztáhnout k tématu nekonečna, jež je postaveno do středu pozornosti textu, pokračujte úlohou č. 36.

C. Jazyk a styl textu a jeho umělecké prostředky (úlohy č. 4, 10, 19–21)

Skupina úloh zkoumajících jazyk textu se zaměřuje především na konkrétní umělecké prostředky (tomu ale předchází fáze žákova prostého pozorování textu), dospívá i ke snaze zachytit jazykový obraz budovaný povídkou o jejím fikčním světě.

4	Tomáš Kubíček dokládá, že Čep se ve svých prózách zapojuje do dobové tendence přeměřovat pozornost čtenáře „z příběhu na vyprávění, z napětí dějového na napětí významové“ (Kubíček 2014, s. 54). Ve kterém odstavci by se podle vás nejlépe doložilo Čepovo neobvyklé zacházení s jazykem? Jeden odstavec zvolte a identifikujte v něm příznakové či básnické jazykové jevy. ³⁴⁹ → Až shromáždíte o jazyce textu dostatek poznatků, pokračujte úlohou č. 10.
10	Nyní svůj malý rozbor jazyka jednoho odstavce z přecházející úlohy (č. 4) porovnejte s následujícím výčtem prostředků. Pokud jste některý z nich ve „svém“ odstavci neidentifikovali (nebo nevíte, co je zač), věnujte se příslušné otázce. Pokud jste již všechny

³⁴⁸ Předpokládané řešení: v devátém a desátém odstavci je především přímo zmíněna „lysá pěšinka vcháze[jící] sem [myšleno mezi stébla trav rostoucí mezi lavičkami a stolem] jako do dvora“, „pěšink[a] pro brouky“ (Čep 2006, s. 6), tedy svět miniaturní – a v Jeníkově vidění reprezentující i krásu. Zároveň je ale nedostupná i možnost zůstat v prostoru domku a vzhledem k tomu, že nedostupnost prvního zmíněného prostoru je vyjádřena přirovnáním „byl uzavřen jako svět“ (tamtéž), lze soudit, že v nějakém smyslu je pro Jeníka v danou chvíli nedostupné vše. Další úvahy by mohly pojmenovat samozřejmě i nedostupnost prostoru hvězdného či vesmírného, popř. „prostoru“ dospělých (srov. Jeníkovu hledání stařečka) a jejich uvažování (to lze soudit z rozhovoru s matkou).

³⁴⁹ Navrhované řešení: i v tomto případě lze očekávat různé přístupy (a mnohé z odstavců – nejsou-li vysloveně krátké – poskytují dostatek příkladů), např. hned odstavec druhý – v něm lze pojmenovat časté použití deminutiv, obrazná pojmenování synekdochická („mrzuté napomenutí ve vráskách okolo úst“; Čep 2006, s. 5) i metaforická či hyperbolická („napodobujícím [...] všechny hlasy světa“; tamtéž), příp. náznaky aliterace („sedí za špalkem a jeho sekyrka dělá tvrdošíjně ťuk ťuk navzdory špačkům“; tamtéž).

	<p>obsáhli ve své jazykové analýze, vyberte si z nich ten, který vám připadá jako nejvíce nesoucí význam.</p> <p>→ <i>Aliterace</i> (pokračujte úlohou č. 19).</p> <p>→ <i>Personifikace</i> (pokračujte úlohou č. 20).</p> <p>→ <i>Synestézie</i> (pokračujte úlohou č. 21).</p>
19	<p>Nalezněte v patnáctém odstavci sled tří slov začínajících stejnou hláskou (tzv. aliterací) a poznamenejte si, na který objekt se takto aliterací přitahuje pozornost. Pokud si vzpomenete (či naleznete), kde se o tomtéž objektu v textu mluvilo dříve, podívejte se, zda i tam nenajdete obdobný jazykový prostředek. Vysvětlete, jakou roli tento předmět v textu hraje. Poté pokračujte buď úvahou nad dalšími jazykovými prostředky, nebo navažte dalšími detaily spojenými s oním předmětem.³⁵⁰</p> <p>→ Pokud chcete dále promýšlet jazyk textu, pokračujte úlohou o personifikaci (č. 20) či synestézii (č. 21).</p> <p>→ Pokud vás zajímá ještě onen předmět zdůrazněný aliterací, pokračujte na úlohu č. 33.</p>
20	<p>Pavel Šidák (2017, s. 14) píše o přírodě v Čepových povídkách, že je „mnohdy je personifikována“ a uvádí příklad „Cesty na horách jsou jiné, víc se brouzdají rosou a často musí bosýma nohama přes potok, mají útlejší boky a je krásné, jak sbíhají z návrší tancující, nevšimavé k času“ (Čep 2016, s. 15). Nalezněte v odstavcích devátém a patnáctém podobné příklady. Nahlédněte i do odstavce sedmnáctého a zvažte, nakolik se personifikace objevuje v něm. Jaký efekt (na to, jak je daný fikční svět vnímán a chápán) užívání personifikace má?³⁵¹</p> <p><i>Pokud vás nebude moci žádný takový efekt napadnout, podívejte se do příslušného Semináře České knihovny (https://kniznice.cz/component/k2/download/245_e0af60b5947ed84f02c7c42815756dc5) na zmíněnou čtrnáctou stranu.</i></p> <p>→ Pokud chcete dále promýšlet jazyk textu, pokračujte úlohou o aliteraci (č. 19) či synestézii (č. 21).</p>

³⁵⁰ Navrhované řešení: aliterace se týká sekyry („tam trčela tvrdě“), ve druhém odstavci lze ve slabší podobě pozorovat podobný prostředek („tvrdošijně ťuk ťuk“). Vysvětlením může být to, že se jedná o předmět spojený s dospělou osobou a zřetelně tak nepatří do líčeného světa dětí pracujících v podstatě bez nástrojů.

³⁵¹ Navrhované řešení: v devátém odstavci lze za personifikační označit spojení „lysá pěšinka vcházela [...] a přívětivě zvala, jako zvou cesty venku“, „ticho spouštělo křídla jako snící pták“, „ticho [si] posteskle“, „usedla si tesknost do listí“ a „domeček si zívá“; v patnáctém pak jsou hraničně personifikační obraty „sekyrka [...] obracela k Jeníkovi železné týlo“ a „měkkost trávy [...] pronikala až do duše“, určitěji pak „pole leželo [...] a zachvívajíc se tajnou blažeností klanělo se nebi“. V odstavci sedmnáctém pak personifikace v pravém smyslu není – ale právě tento odstavec ukazuje, že i silné, „živé“ zpřítomňování neživých prvků není jen výsadou personifikace. Pavel Šidák (2017, s. 14) k roli krajiny a k efektům spojeným s její personifikací říká: „Krajina u Čepa není pouhá kulisa. Manifestuje se v ní sepětí člověka a přírody (jsou v ní uchovány vzpomínky na celý život člověka i jeho rodu [...]), mnohdy je personifikována.“

	→ Pokud již chcete formulovat, jaký vliv má jazyk použitý v textu na vidění světa, pokračujte úlohou č. 32.
21	<p>V učebnici <i>Nová literatura pro střední školy</i> (Borovička 2019, s. 119) je synestezie definována jako „míšení vjemů různého smyslového původu“, „současné podráždění dvou smyslů podnětem působícím ve skutečnosti jen na jeden“, „sluchové vidění (hudbu světa), čichové slyšení (hlas houslí vonící po orchidejích) nebo hmatové slyšení (hebký zpěv)“. Naleznete v devátém odstavci jeden případ synestezie. Jak si toto slovní spojení vysvětlujete, co podle vás znamená či evokuje? Posuďte také větu z dvanáctého odstavce: „Jeho modrost [myšleno nebe] byla nasycena sladkou září a listí na stromech od ní přijímalo blažený odlesk.“ Kde všude v ní lze pozorovat synestezii či jevy podobné?³⁵²</p> <p>→ Pokud chcete dále promýšlet jazyk textu, pokračujte úlohou o aliteraci (č. 19) či personifikaci (č. 20).</p> <p>→ Pokud již chcete formulovat, jaký vliv má jazyk použitý v textu na vidění světa, pokračujte úlohou č. 32.</p>
32	<p>Jazykový obraz světa je „[i]nterpretace světa fixovaná v jazyce, resp. specifické pojetí reality v myšlení daného společenství, které lze vyčíst z jeho jazyka a textů vzniklých (a vznikajících) na jeho základě“ (Vaňková 2017). Jaký je svět ve vidění Čepova básnického jazyka (resp. co jeho jazyk vypovídá o tom, jak chápe v textu zachycený svět)?³⁵³</p> <p>→ Nyní vaše cesta míří k jedné z posledních úloh z větve rozvažující časoprostor povídky (úloha č. 31). Pokud chcete pro lepší porozumění projít tuto větev celou, začněte ale úlohou č. 3.</p> <p>→ Vrátit se také můžete do větvi uvažujících o postavách (úloha č. 5) nebo vypravěči (úloha č. 6).</p>

D. Postavy (úlohy č. 5, 11–12, 22–27, 33)

Mezi úlohami týkajícími se postav jsou poměrně velké rozdíly v tom, nakolik výraznou „interpretační stopu“ poskytují – zaměření na vedlejší postavy např. samozřejmě pojmenovává spíše nuance a detaily oproti výrazným podnětům plynoucím mj. z charakterizace Jeníka či uvažováním nad matkou a jejím mlčením.

5	Na papír si sepište všech sedm jmenovaných postav povídky. Propojte je a sdružte je do různých skupin (podle rozmanitých kritérií – kým jsou, jací jsou, co prožívají, jak působí...).
---	--

³⁵² Navrhované řešení: Nejvýrazněji synestetické je vyjádření „zelené ticho“. Zvukový (a pro povídku podstatný, srov. úlohu č. 35) vjem ticha jím získává charakteristiku barvy, která je zároveň uklidňující a zároveň bohatá na množství odstínů. Ticho tak může působit jako intenzivnější, zahalující či pohlcující. V citované větě figuruje se synestetickým nádechem jednak „sladká záře“, podobným jevem pak je ona „nasyčená modrost“ nebe.

³⁵³ Předpokládané řešení: Čepův svět se skrze použitý jazyk jeví především jako propojený – lidské vlastnosti se prolínají se světem přírodním, smyslové vjemy nejsou izolované, ale působí dohromady atp.

	<p>Která rozdělení jsou symetričtější a která méně? O kterých postavách víme tak málo, že s jejich zařazením do některých skupin váháme? Spadají některé z postav vždy spolu do téže skupiny, nebo je v tomto dělení každá figura jedinečná?³⁵⁴</p> <p>K dalšímu přemýšlení využijeme nejjednodušší možné rozdělení: na dospělé a děti.</p> <p>→ Chcete-li pokračovat uvažováním o dospělých postavách, pokračujte úlohou č. 11.</p> <p>→ Chcete-li pokračovat uvažováním o dětských postavách, pokračujte úlohou č. 12.</p>
11	<p>Podle vzoru (https://xkcd.com/657/large či http://www.tmou.cz/_media/2013/sifry/4-zmet_car_a3.pdf) zakreslete pomocí více či méně se přibližujících linek vzájemnou prostorovou blízkost či vzdálenost postav v průběhu textu. Co lze – při pohledu na toto schéma – říci o dospělých postavách v textu?³⁵⁵ Vyberte si k dalšímu uvažování jednoho z dospělých členů Jeníkovy a Aniččiny rodiny.</p> <p>→ Chcete-li pokračovat stařečkem, přesuňte se k úloze č. 22.</p> <p>→ Chcete-li pokračovat matkou, přesuňte se k úloze č. 23.</p>
12	<p>Popište, jaká je dynamika ve skupině dětí hrajících si „na domek“. Pokuste se vystihnout, jakou roli jednotlivé děti ve skupině zastávají (a dopište si k jejich pojmenování čísla odstavců, v nichž pro to lze nalézt signály).³⁵⁶ <i>Pokud se vám bude nad rolemi přemýšlet obtížně, můžete</i></p>

³⁵⁴ Navrhované řešení: kromě v úloze zmíněného rozdělení na dospělé a děti lze postavy dělit např. podle pohlaví, podle míry přítomnosti v textu, podle rodin, podle předpokládané citlivosti či citovosti, podle míry aktivity či pasivity atd. Dokáže-li žák vytvořit alespoň tři či čtyři způsoby rozdělení do množin, je pravděpodobné, že mu jejich prostřednictvím začne názorně vyvstávat blízkost některých postav.

³⁵⁵ Předpokládané řešení: Základním prvkem jsou dvě linie nejprve se pohybující skrz prostor (např. odshora dolů) od ihned mizející linky slečny učitelky – a posléze se na nějaký čas ustálivší (jedna z nich, např. horní, představuje Jeníka, druhá Aničku). Tehdy se k nim připojují další linky (Frantík, Božena; např. odspodu), během ustálení hlavních čar se také poblíž nich (např. nad nimi) objevuje linka souběžná, ale vzdálená (stařeček, který je v textu přítomen jen nepřímo a může být proto značen např. čarou přerušovanou či poloprůhlednou). Po jisté době souběžného setrvání pěti čar na svém místě (z toho čtyř vesměs dohromady na jednom) se Jeníkova linka odpojuje a postupně se dostává až na místo čáry stařečkovy (která však mezitím mizí). Poté nastává v nákrese mezera a závěr znázorňuje vedle Jeníkovy barvy i linka nová, maminičina, na přibližně podobném místě, na němž byla zanechána čára Aniččina, Frantíkova a Boženina. Z nákrese je dobře patrná okrajová role dospělých postav, způsob Jeníkovy cesty prostorem – a dává také podnět k úvaze o roli ženských postav, maminky, střídající v blízkosti Jeníkovi Aničku.

³⁵⁶ Předpokládané řešení: Frantík má explicitně vůdčí roli (odst. 6), sám ji ale nedodrhuje důsledně (odst. 8, 11). Anička a Božena v něčem naplňují stereotypní představu o dívčí roli ve skupině (odst. 5, 11, popř. 12), rozhodně jsou také prvky čínorodými (odst. 4). Jeník je ve své roli nejméně uchopitelný – určitou převahu vykazuje nad sestrou (odst. 3), jinak ale působí jako outsider (odst. 8, 11) či méně konstruktivní mimoběžník (odst. 5). (Z výčtu odstavců by měl mimochodem vyplnout odstavec jedenáctý jako pozoruhodný právě pro charakteristiku této dětské skupiny.) Při využití stromu duchů by Jeník byl ztotožněn pravděpodobně s některou

<p><i>jako pomůcku využít „strom duchů“ níže – a vybrat každému ze čtyř dětí postavičku, která mu podle vás nejvíce odpovídá. I na základě této úvahy se rozhodněte, o kterém z dětí chcete přemýšlet dále. [Úloha je doprovazena ilustrací „strom duchů“ dostupného na adrese <https://www.interpretujme.cz/jan-cep/soubory/ulohy/strom_duchu.jpg>.]</i></p> <p>→ Chcete-li pokračovat Aničkou, přesuňte se k úloze č. 25.</p> <p>→ Chcete-li pokračovat Frantíkem, přesuňte se k úloze č. 26.</p> <p>→ Chcete-li pokračovat Jeníkem, přesuňte se k úloze č. 27.</p>
<p>22 Přiřaďte k sobě jednotlivé prvky z následujících dvojic tak, aby odpovídaly situacím v textu (konkrétně odstavcům druhému a patnáctému): I. stařeček <u>je přítomen</u> – stařeček je <u>nepřítomen</u>; II. Jeník <u>chce hovořit</u> se stařečkem – Jeník <u>nechce hovořit</u> se stařečkem; III. Jeník <u>cílevědomě</u> a sebevědomě míří vpřed – Jeník je <u>zmaten</u> a ztracen; IV. na stařečkově místě je <u>ticho</u> a klid – na stařečkově místě je <u>ruch</u> a <u>živo</u>. Pokuste se s vědomím těchto spojitostí několika málo slovy vystihnout stařečkův charakter či to, jaký typ postavy zastupuje (zvážit můžete i slova „stařeček ví všechno a nebojí se ničeho“).³⁵⁷</p> <p>→ Láká-li vás dále přemýšlet o postavách textu, pokračujte buď postavou matky (úloha č. 23) či postavami dětí (úloha č. 12).</p> <p>→ Chcete-li dále zvažovat, co reprezentuje postava stařečka, pokračujte úlohou č. 33.</p>
<p>23 Charakterizujte na základě promluv a mlčení matky (v samotném závěru textu, od šestnáctého odstavce), jak se vyjadřuje a k čemu se nevyjadřuje. Jak si její mlčení vysvětlujete? Jaké jiné její reakce krom hlasitých slov text zmiňuje?³⁵⁸</p>

z postav umístěných dále od ostatních a spíše níže (sedící vpravo na větvi se zasněným výrazem či stojící pod stromem zvědavě hledící vzhůru, myslitelné jistě je spatřovat Jeníka v postavě osaměle se houpající se na provaze), Frantík by patrně zaujímal „dominantnější“ postavení ve vyšších částech stromu, Anička a Božena mohou být postavy např. podávající si ruku kolem kmene, popř. sedící společně na jedné větvi (do velké míry závisí výběr na pozici Jeníka, k němuž by měla mít Anička blízko).

³⁵⁷ Předpokládané řešení: Druhému odstavci odpovídají varianty „stařeček je přítomen“ – „Jeník nechce hovořit se stařečkem“ – „Jeník cílevědomě a sebevědomě míří vpřed“ a „na stařečkově místě je ruch a živo“. Analogicky patnáctému odstavci náleží možnosti protikladné: „stařeček je nepřítomen“, „Jeník chce hovořit se stařečkem“, „Jeník je zmaten a ztracen“ a „na stařečkově místě je ticho a klid“. Stařeček z této schematizace vychází jako postava ambivalentní a míjející se s potřebami okolí. Napětí v jistém konfliktu vymezených variant podtrhuje i obdivné hodnocení v již zmiňovaném patnáctém odstavci (v pásmu vypravěče, ale zjevně internalizované do Jeníka).

³⁵⁸ Předpokládané řešení: postava matky je ve způsobu reakce specifická, což naznačuje již její odpověď na Jeníkovu úžaslost („Maminko, dívej se, jak jsou stromy k sobě nakloněny, jak jsou tiché!“ šeptal Jeník. / „Sedneme si na chvilku,“ řekla matka a vzala synkovu hlavu na klín.“) a zejména pak mlčení následující po Jeníkově nečekané otázce. Povídka tak výrazněji než verbální zmiňuje její komunikaci s Jeníkem neverbální (mimo tu v již citované pasáži i pohled do očí, pohlazení po hlavě, popř. to, že jí Jeník bere kolem krku). Její

	<p>→ Láká-li vás dále přemýšlet o postavách textu, pokračujte buď postavou slečny učitelky (úloha č. 24), stařečka (úloha č. 22) či postavami dětí (úloha č. 12).</p> <p>→ Chcete-li se již vztáhnout k tématu nekonečna, jež je postaveno do středu pozornosti textu, pokračujte úlohou č. 36.</p>
24	<p>Povídka je na začátku a na konci rámována výskytem postav, které ve zbylém textu nevystupují: slečnou učitelkou a matkou. Co dalšího z věcí, jež můžeme z textu vysoudit či alespoň vytušit, má slečna učitelka společného s postavou maminky? Čím se naopak liší?³⁵⁹</p> <p>→ Láká-li vás dále přemýšlet o postavách textu, pokračujte buď postavou stařečka (úloha č. 22) či postavami dětí (úloha č. 12).</p> <p>→ Chcete-li se již vztáhnout k tématu nekonečna, jež je postaveno do středu pozornosti textu, pokračujte úlohou č. 36.</p>
25	<p>Jsou v textu informace o Aničce distribuovány spíše všechny najednou, po dávkách či rovnoměrně a průběžně? Co se o ní dozvídáme?³⁶⁰</p> <p>→ Pokračovat přemýšlením o dalších postavách, Frantíkovi (úloha č. 26) či Jeníkovi (úloha č. 27) – nebo se přesuňte k úlohám o postavách dospělých (č. 11).</p>
26	<p>Seřadte následující části textu (z čtvrtého až osmého odstavce) podle toho, nakolik jsou pro vás důležité pro porozumění Frantíkově charakteru: A. „tahá už v zahradě desky“; B. „skočil přes zídku“; C. „křičí, ať počkají s parádou, až budou postaveny zdi“; D. „to teprve musí udělat po svém“; E. „jednou praštil o zem kusem dřeva a zvolal: ‚Fiksmordie, že půjdu domů!‘“; F. „vynadal, co si myslí, nemínil-li už nic dělat“; G. „se dopálil, zavolal na děvčata na hromadu hlíny a ukázal jim, jak se dělá mouka. ‚Však budeš chtít jíst!‘ pohrozil Jeníkovi“; H. „pustil se</p>

role se tak zdá být především v blízkosti svému synovi, nikoliv v garanci odpovědi na jeho pochybnosti. Tomu odpovídá i mlčení, snad pokorně naznačující to, že odpověď na nesnadnou otázku není v lidských rukách.

³⁵⁹ Navrhované řešení: obě postavy, které se příznačně v povídce objevují spíše okrajově (z hlediska rozsahu i kompozice), jsou dospělé ženské postavy s jistou autoritou. Pozoruhodné je, že obě jsou spojeny s čichovým vjemem, vůní, kterou jistým způsobem i reflektují („slečna učitelka otevřela okna do zahrady a vpustila do třídy potok šeříkové vůně“, „Po večeři šla maminka do sadu pro peřiny. ‚Ty budou vonět!‘ povídala cestou Jeníkovi, který šel s ní. / Když vstoupili do mokré trávy, užasle vdechovali krásu večera [...]“; Čep 2017, s. 5, 8) a obě tak symbolicky přinášejí (do textu i do Jeníkova života) z hlediska smyslů další, jinde v povídce nezastoupenou dimenzi. To potvrzuje i fakt, že jsou spojeny s něčím, co přesahuje každodennost (vzdělání, umění – píseň –, spiritualitu). Přestože se pravděpodobně liší blízkostí vztahu k Jeníkovi, obě jsou tak figurami, které (jak Čep právě pomocí zmíněné specifické kompozice naznačuje) pro tuto dětskou postavu zaručují soudržnost či celistvost světa.

³⁶⁰ Předpokládané řešení: Anička se do pozornosti vypravěče povídky dostává spíše nárazově a skrze postavu Jeníka, a to zčásti již ve třetím odstavci (kde se na základě Jeníkova jednání jeví jako níže postavená v rodinné hierarchii) – ale nejzásadněji v odstavci čtrnáctém (kde Jeník vytuší, že Anička se k světu vztahuje podobným způsobem jako on).

	<p>do vyřezávání jakéhosi neobyčejného nástroje, který nebyl nikdy dokončen“. Po seřazení zkuste formulovat, jaký podle vás vlastně je.³⁶¹</p> <p>→ Pokračujte přemýšlením o dalších postavách, Aničce (úloha č. 25) či Jeníkovi (úloha č. 27) – nebo se přesuňte k úlohám o postavách dospělých (č. 11).</p>
27	<p>Vyznačte na Plutchikově emočním kole (níže), které emoce v průběhu povídky prožívá postava Jeníka (alespoň tři různé). Porovnejte je podle jejich intenzity (čím blíže středu, o to intenzivnější emoci se jedná). Jak lze Jeníka na základě těchto prožívaných emocí charakterizovat?³⁶² [Úloha je doprovázena reprodukcí s vlastním překladem zmíněného grafu.]</p> <p>→ Chcete-li pokračovat přemýšlením o postavách, zvolte Aničku (úloha č. 25) či Frantíka (úloha č. 26) – nebo se přesuňte k úlohám o postavách dospělých (č. 11).</p> <p>→ Zaujala-li vás postava Jeníka a chcete-li ji promyslet více, pokračujte úlohou č. 28.</p> <p>→ Chcete-li na základě Jeníkovy postavy formulovat tvrzení o vztahu ideálů a skutečnosti, pokračujte úlohou č. 38.</p>
33	<p>Načrtněte si osu, na jejíž jeden konec umístíte stařečka a na druhý skupinu dětí. Zvažte jednání těchto aktérů a vymyslete dvojici kontrastujících vlastností či postojů, které by mohli zastupovat.³⁶³</p> <p>→ Pokud jste k této úloze došli skrze jazykové prostředky a chcete se k nim nyní vrátit, pokračujte úlohou o personifikaci (č. 20) či synestézii (č. 21).</p> <p>→ Pokud jste k této úloze došli skrze postavu stařečka, můžete se také vrátit k postavě matky (úloha č. 23) či dětí (úloha č. 12).</p>

E. Vypravěč (úlohy č. 6, 13–14, 28, 34, 39)

Kategorie úloh zaměřených na vypravěče jsou na jedné straně (vzhledem k perspektivizaci v povídce) silně provázány se skupinou úloh o postavách, na straně druhé však také s úlohami jazykově

³⁶¹ Předpokládané řešení: Zvolené pořadí v této úloze je velmi subjektivní, závislá na vnímání Frantíkova charakteru; o Frantíkově charakteru vypovídají mnohé všechny výpovědi, pořadí bude patrně určeno tím, zda čtenář tuto postavu vnímá především jako podnikavce (A, H), někoho se sklonem řídit ostatní (F, G, částečně C), akční, s jasnými představami o cílech (A, C., popř. B).

³⁶² Předpokládané řešení: Vyznačené emoce budou pravděpodobně různorodé a v průběhu povídky pokryjí velkou šíři „emočního kola“ (zádumčivost, zájem, obdiv) i různá hloubka (ohromení, možná až hrůza). Z druhé strany vzato by se dalo říci, že jen těžko lze zvažovat červeně a fialově značené emoce, mezi ostatními se však postava plynule pohybuje. Jeník z této úvahy vychází jako značně emočně bohatá, citlivá až přecitlivělá postava.

³⁶³ Navrhované řešení: Předpokládáme-li stařečka na levém konci a děti na pravém, popisky osy by mohly být (v daném pořadí) následující: starý × mladí, jedinec × skupina, jednotvárná činnost × kreativní činnost (popř. práce × hra), za zahrádkou × v zahradě, mrzutost × nadšení, obklopen ptactvem × obklopeni stromy atd.

orientovanými. Jejich funkcí je především zachytit perspektivy, kterými je děj povídky nahlížen, a jejich efekty na čtenáře.

6	Najděte ve třetím, čtvrtém a pátém odstavci všechna slovesa, která nejsou součástí přímé řeči (a tedy je „vyslovuje“ vypravěč, nikoliv postavy) – a zaměřte se na jejich gramatické kategorie. Ty budou klíčové pro začátek uvažování o vyprávěcí perspektivě. ³⁶⁴ → Chcete-li začít slovesným časem, přesuňte se nejprve k otázce č. 14 . → K úvaze nad gramatickou osobou nalezených sloves se přesuňte k otázce č. 13 .
13	V jaké osobě jsou nalezená slovesa? V jaké jiné osobě se také běžně vypráví a které charakteristiky vyprávění si s tou či onou spojujeme? ³⁶⁵ → Pokud jste ještě nezvažovali čas u sloves, pokračujte úlohou č. 14 . → Pokud máte přemýšlení o slovesném čase za sebou (nebo vás neláká), pokračujte úlohou č. 28 .
14	Všimněte si, v kterém čase jsou slovesa nalezená v rámci úlohy č. 6 . ve čtvrtém až šestém odstavci. Jaký účinek na čtenáře má taková volba slovesných časů? Projděte očima letmo zbytek textu a výběrově si všimněte dalších sloves. Nakolik vaše poznatky z odstavců z počátku textu platí i pro jeho zbytek a v čem se v něm práce se slovesným časem odlišuje? Jak si změnu ve vypravěčových postupech vysvětlujete? ³⁶⁶ → Pokud jste ještě nezvažovali osobu u sloves, pokračujte úlohou č. 13 . → Pokud máte přemýšlení o slovesné osobě za sebou, pokračujte úlohou č. 28 .
28	Na papír si načrtněte titulní domek. Smotejte kus papíru do trubičky – ta bude představovat pohled, kterým je v povídce domek (a všechno ostatní dění) nahlížen. Položte ji na papír tak,

³⁶⁴ Navrhované řešení: slovesa z vypravěčova pásma jsou v daných odstavcích „tahá“, „skočil“, „vzal se“, „vyplachuje“, „vytáhla“, „křičí“, „se udělají“, „se válí“, „se hodí“, „stačí“, „přetřít“, „vyfoukat“, „shánějí se“, „křičí“, „počkají“, „budou postaveny“, „mudruje“, „chtěl by“, „mít“, „postaví“, „spadne“, „musí“, „udělat“, „bylo“, „zapotili se“, „pohádali se“, „praštil“, „zvolal“, „podrobili se“. Kromě slovesného času a gramatické osoby (na něž se soustředí další úlohy) je patrné, že naprostá většina z nich je ve tvaru určitém a jsou aktivní, dokonavá mírně převažují nad nedokonavými (cca v poměru 3:2).

³⁶⁵ Navrhované řešení: všechna slovesa, která v dané pasáži tuto mluvnickou kategorii vyjadřují, jsou v osobě třetí. Oproti vyprávění v první osobě si patrně čtenář s er-formou spojí spíše objektivitu než subjektivitu.

³⁶⁶ Navrhované řešení: slovesa jsou téměř vyrovnaně v přítomném a v minulém čase, přibližně pětina z těch v oznamovacím způsobu je i v čase budoucím (jejich distribuce je ale nevyrovnaná, minulý čas se nalézá převážně na počátku a na konci úseku, budoucí naopak uprostřed). Tato kombinace může působit dynamickým efektem: děj v přiznané minulosti se živě (znovu)odehrává před čtenářovými očima. V ostatních částech je poměr výrazněji ve prospěch minulého času (přítomný se objevuje především v polopřímé řeči – „Frantík mu vynadal, co si myslí, nemíní-li už nic dělat [...]“, „Vždyť to nejde, vždyť venku je svět, a o tom by pak nic nevěděl!“; Čep 2017, s. 6, 7), vysvětlit tento posun lze nejlépe patrně vztahem k tomu, zda je v dané části povídky jádrem spíše děj, nebo spíše vnitřní prožívání postavy.

	<p>aby na domek jedním koncem mířila. Z jaké strany se na něj dívají? Kdo je v textu na druhé straně trubičky? Lze nakreslit, komu patří tyto hledící oči, nebo se jedná o neznámou osobu? Natočte trubičku jinak a pokuste se pojmenovat, z kterých všech pohledů je povídka vyprávěna.³⁶⁷ <i>Pokud si s touto úlohou nebudete vědět rady, může vám pomoci mj. odstavec čtrnáctý, patnáctý či třiadvacátý. Až budete mít rozmyšlenou a poznamenanou odpověď na tyto otázky, vyberte si, jak chcete pokračovat.</i></p> <p>→ Zajímá-li vás více jedna z postav, z jejíž perspektivy je patrně povídka nahlížena, pokračujte úlohou č. 27.</p> <p>→ Zajímá-li vás ještě jeden detail vyprávěcí perspektivy, pokračujte úlohou č. 34.</p> <p>→ Chcete-li své přemýšlení o vyprávěči a vyprávěcí perspektivě již uzavřít, pokračujte úlohou č. 39.</p>
34	<p>Na jakém místě jsou textu (zaměříme-li se stále pouze na slovesa vypravěčova, nikoliv v promluvách postav) použita slovesa i v jiné než třetí osobě? <i>Pokud jste si tyto méně obvyklé momenty nezapamatovali, hledejte je v odstavci třetím. Jak si toto místo vysvětlujete?</i>³⁶⁸</p> <p>→ Až budete mít k tomuto místu svou hypotézu, pokračujte úlohou č. 39.</p>
39	<p>V jedné z minulých úloh (č. 28) jste pravděpodobně přišli na to, že vyprávěno je ve třetí osobě, ale „oči“, kterými je svět a děj v povídce nahlížen, patří mimo jiné i některým z postav. Jaký efekt takový postup má na čtenáře, popř. na vyznění povídky? Jak se vám osobně zamlouvá?³⁶⁹</p> <p>→ Dále budete na základě vyprávěcí perspektivy formulovat tvrzení o vztahu ideálů a skutečnosti, v úloze č. 38.</p>

³⁶⁷ Předpokládané řešení: touto simulovanou cestou by si měl řešitel uvědomit, že pohled na „svět“ povídky výrazně pochází ze směru Jeníka (popř. v závěru textu matky), že je ale zároveň nahlížen (tedy že je v jistém smyslu na obou stranách trubičky, že onen pohled je jakoby „těsně za Jeníkovými zády“).

³⁶⁸ Navrhované řešení: nejvýraznějším vystoupením z er-formy je ve třetím odstavci zajisté druhá osoba v (z hlediska funkce řečnické) otázce „Nevíš, Aničko, že je to tvá práce?“ (Čep 2016, s. 5). Lze ji chápat jednak jako projev silnější angažovanosti vypravěče (potažmo čtenáře) do dané situace, jednak ale zároveň i jako prvek (protože formulací i obsahem asociovaný spíše s osobami dospělými) spíše zcizující tyto subjekty od světa dětí.

³⁶⁹ Navrhované řešení: fokalizace se v povídce zjednodušeně týká především Jeníka, vypravěčův pohled se mu však přibližuje postupně (jeho výrazný vstup řečnickými otázkami ve třetím a čtvrtém odstavci by jen stěží bylo možné připsat Jeníkově perspektivě), maxima dosahuje, když opouští ostatní děti (a hru na domek). O to ostřejší je potom změna úhlu pohledu směrem k „očím“ matky v samotném závěru povídky. Efekt tohoto výrazného vstupování do postav (a zároveň zachování er-formy) – pro Čepovy prózy nikoliv výjimečný – výstižně popisuje Pavel Šidák (2017, s. 16–17) – „zesiluje dramatický efekt“, jedná se o „rozdvojení“ či „[r]ozpor“, který umožňuje vyjádřit zkušenost postavy jazykem, který „tuto postavu překračuje“ – a v citaci Jiřího Kubíčka ji vystihuje jako „,soucitný odstup či citliv[ou] neúčast“.

F. Syntetizující úlohy: téma textu (úlohy č. 35–36, 38)

Jednotlivé „větve“ úkolů (zaměřené na časoprostor, jazyk, postavy či vypravěče) ústí do úloh pokoušejících se o průběžné usouvztažňování (a tedy i případné odkazování řešitele do jiných skupin úkolů). Měly by tak interpreta připravit na závěrečné kroky, pomoci mu vyslovit první (a spíše implicitní) hypotézy o smyslu textu zaměřením na paradoxy a napětí textu (ticho × šum; pochopitelnost × nepochopitelnost; ideál × realita).

35	„Proč je slyšet šumot, i když je největší ticho?“ Jaký význam v povídce tato otázka (z dvacátého odstavce) má? A jaká může být odpověď na ni? Co může ono „zvučící ticho“ symbolizovat pro Čepa, v jehož povídkách se několikrát objevuje, jak připomíná Pavel Šidák (2017, s. 19), jako ticho hvízdající, šelestící, hučící či těžce šumící? ³⁷⁰
→	Nyní se přesuňte k promýšlení tématu nekonečna, jež je postaveno do středu pozornosti textu, v úloze č. 36 (případně se k ní vraťte, pokud jste ji již splnili).
→	Pokud byste předtím chtěli ještě uvažovat o dalších aspektech textu, vyberte si z jejich počáteční nabídky v úloze č. 2.
36	Odbočte na chvíli od přemýšlení o textu povídky a seznamte se s myšlenkovým paradoxem „Nekonečný hotel“ Davida Hilberta (např. ve videu série TED-Ed https://youtu.be/Uj3_KqkI9Zo či v kapitole z knihy <i>Matematiko, jsi to ty?</i> ; Paneza 2010, s. 24–25). Co pro vás znamená koncept nekonečna? Prohlédněte si také obrazy Mauritse Cornelia Eschera (např. „Jiný svět“ či „Vodopád“, oba jsou dostupné na oficiálních webových stránkách https://mcescher.com/gallery/most-popular/). Nakolik – i pod vlivem těchto podnětů – rozumíte tomu, co prožívá Jeník? Jak je jeho přemýšlení podle vás spojené výhradně s dětskou myslí? ³⁷¹
→	Pokud jste ještě nepřemýšleli o Jeníkově otázce na ticho, můžete pokračovat úlohou č. 35.
→	Jste-li již s uvažováním o textu spokojeni, můžete se přesunout k závěrečným úlohám (č. 42).
38	„Jeník zas jenom mudruje a chtěl by mít všechno buhvíjak krásné, ale když něco postaví, hned to spadne...“ píše se v pátém odstavci povídky. Nakolik podle vás platí tento výrok obecněji

³⁷⁰ Navrhované řešení: Jeníkova otázka se může na první pohled zdát dekontextualizovaná, stále se ale táže po (ne)možnosti něčeho absolutního, konečného. Oxymóron „zvučícího ticha“ tak ve zkratce zastupuje v povídce tematizovanou hranici pochopitelného, „je momentem rušícím dojem realismu a poukazujícím na cosi paradoxního, nevyložitelného realitou prvního domova“ (Šidák 2017, s. 19).

³⁷¹ Předpokládané řešení: úloha je sice založena na reflexi čtenářských dojmů (resp. schopnosti empatie s prožíváním hlavní postavy), lze však zmínit, že následná diskuse by se mohla dotknout např. různých „typů“ nekonečna (myšlenkové či konceptuální, ale zároveň vlamující se do prožívaného světa, matematické a abstraktní, vizuálně napodobené...) a rozdílné distance, kterou k nim jednotlivci dokáží či nedokáží zaujmout. Z toho by také mohly plynout úvahy o tom, že nekonečno může být pro dospělého a dítě sice stejně nepochopitelné (protože zkrátka nedostupné lidské zkušenosti), ale že dítě může být přemýšlení nad ním potenciálně otevřenější (a že dospělí si naopak často vyvíjí různé strategie, jak tuto nepochopitelnost kompenzovat či potlačovat) atp.

pro Jeníkovy ideály a představy o světě (a jejich realizaci, to, jak vypadá skutečnost)? Co by se z toho dalo vyvodit o fungování a nastavení (našeho) světa? Souzníte s takovým vyzněním?³⁷²

→ Po odpovědi na tuto otázku se můžete přesunout na začátek k přemýšlení nad jazykem či časoprostorem textu (úloha č. 2).

→ Pokud jste s promýšlením těchto základních větví již spokojeni, přesuňte se k úloze č. 35.

G. Kontext (úlohy č. 37, 40–41)

Úlohy zaměřené na kontext povídky se záměrně nalézají až před koncem přemýšlení nad povídkou (v jejímž případě považuji za možné, ba i vhodné se primárně opřít o četbu nepředznamenanou vnějšími údaji). Nabízí přemýšlení nad pozicí povídky (jakožto autorovy knižní prvotiny) v Čepově díle (a implikacemi tohoto postavení), usouvztažnění s pojmem „ruralismus“ i podnět k srovnání se známější povídkou Jana Čepa.

37 Povídka „Domek“ vychází v roce 1926 a jedná se o první autorův knižně vydaný text vůbec. O jakou dobu se v českém kontextu jedná? Jaká předpokládáte, že bude tvorba autora, který debutuje takovýmto textem?³⁷³ *Chcete-li získat vodítka k odpovědi, nahlédněte např. do hesla ve Slovníku české literatury po roce 1945 (<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=296>).*

→ Zajímá-li vás jedna z autorových nejznámějších povídek, „Dvojí domov“, přesuňte se k úloze č. 41.

→ Chcete-li se více dozvědět o uměleckém směru, s nímž jsou Čepovy texty příbuzné, pokračujte úlohou č. 40.

→ Pokud vás ani jedna z možností neláká, vraťte se zpět na úlohu č. 42.

40 Jiří Holý v *České literatuře od počátků k dnešku* píše: „Pojem ‚ruralismus‘ razil poprvé Antonín Matula, který tím pojmenoval Holečkovu konzervativně selské vidění světa. Právě monumentální Holečkovi *Naši* (poslední díl vyšel až v 1930) – s jejich oslavou selské tradice,

³⁷² Předpokládané řešení: Jeník zjevně o světě přemýšlí více než jiné postavy v potenciální rovině (zřetelně v pasážích zachycujících Jeníkovo pozorování nedostupného světa hmyzu či jeho závrať z představy nekonečna), tedy idealisticky. To, že tyto představy pak naráží na realitu, se zdá být symptomatické – a povídka stavící do popředí takovou postavu může vyznívat zklamaně či bolestně.

³⁷³ Předpokládané řešení: přinejmenším z dnešního pohledu může takováto povídka působit jakožto debut spíše překvapivě dějově nenápadný (zato však nesmírně obrazný a obrazotvorný), s jemně nuancovanými významy a myšlenkami a schopný koncentrovaného vyjádření na malé ploše krátkého textu. Stereotypně bychom také od debutujícího autora nemuseli očekávat ani v určitém ohledu sentimentálnější pohled na dětství a vztah dítěte a matky. Pohled na pozdější Čepovo dílo by vesměs potvrdilo očekávání dalšího prohlubování těchto textových vlastností.

půdy, národa, křesťanské víry a s jejich nedůvěrou k městské civilizaci a pokrokářství – se stali ruralistům vzorem. V těchto hodnotách spatřovali hráz proti mravnímu rozkladu soudobého světa.“ (in Lehár a kol. 2008, s. 647). Odpovídá tato Čepova povídka (případně jiné, které znáte), takovému vymezení ruralismu? V čem myslíte, že do tohoto směru nezapadá? Přečtěte si v příslušném Seminári České knihovny (https://kniznice.cz/component/k2/download/245_e0af60b5947ed84f02c7c42815756dc5) na desáté straně první odstavce. Nakolik se shoduje s vašimi postřehy?³⁷⁴

→ Pokračovat můžete buď další autorovou povídkou, „Dvojím domovem“ (úloha č. 41, nebo se vrátit k závěrečným úlohám (č. 42).

41 Přečtěte si Čepovu povídku „Dvojí domov“ (nejlépe v souboru vydaném v rámci České knihovny *Povídky* (Čep 2016, s. 13–17; též v náhledových částech u prodejců tohoto titulu, např. <https://reader.alza.cz/preview/povidky-d4594011.htm>). V čem lze spatřovat podobnosti s povídkou „Domek“ (na úrovni vyznění, postav, atmosféry apod.)? Oslovil vás „Dvojí domov“ více než „Domek“, nebo naopak? Proč?³⁷⁵

→ Pokud jste k této otázce došli skrze uvažování o prostoru povídky a o domku, pokračujte úlohou č. 31.

→ Pokud jste k této otázce došli skrze kontext autorova díla, můžete uvažovat ještě o uměleckém směru, který je s jeho tvorbou příbuzný, v úloze č. 40. Jinak se vraťte k úloze č. 42.

³⁷⁴ Navrhované řešení: ve shodě se zmiňovaným výkladem Pavla Šidáka (2017, s. 10) lze z konfrontace Holého definice a Čepovy povídky vysoudit, že v „Domku“ je vesnické prostředí (natož selská tradice apod.) „jen kulisou“, a „je proto náznakový a fragmentární“. Nijak tudíž nenaplnuje očekávání ani „oslavy“ vesnické tradice, ani kritického postoje vůči „městské civilizaci“. Zajímavější by mohlo být již přemýšlení o hodnotách, které u Čepa směřují k jistému opření se o rodinu a víru. Celkově je ale Čepova podoba s ruralisty nanejvýš pouze vnější.

³⁷⁵ Předpokládané řešení: důkladnější srovnání obou textů zde zajisté přesahuje možnosti jedné poznámky pod čarou, naznačme tedy pouze několik momentů, o nichž by mohlo stát za to vést s žáky diskusi. Prvním je postava Roubalky (Je její tesknost v něčem podobná tesknosti Jeníkově?) a Roubala (Je ve své tvrdosti podobný Frantíkovi? Nebo je „Domek“ jiný tím, že se v něm takové postavy neobjevují?), resp. možné srovnání starostí dětí (Jeníka) a dospělých (Roubalky), míry zasněnosti, možnosti přemýšlet o nekonečnu na jedné straně a vzpomínání na nedosažitelný domov na straně druhé. Druhý okruh by se mohl zabývat vztahem člověka a přírody, resp. křehkou pozicí citlivého člověka vůči zvířatům a rostlinám. Pozornost by mohla být upřena i na použitou obraznost (v „Dvojím domově“ místy až morbidní), na aspekt času (ať už velmi rozdílné plynutí, nebo jarní, nebo podzimní dominantní časové zasazení) ad.

H. Závěrečné úlohy (úlohy č. 42–45)

Závěrečné úlohy mají za cíl jednoduše dovést řešitele k možnosti uzavřít uspokojivě své dosavadní přemýšlení nad textem – nabízí mu tudíž jednak možnost se vrátit k dalším úlohám, jednak ho vyzývají k opakované četbě povídky a posléze i svojí formulaci interpretace „Domku“.

42	Nyní stojíte před posledními úlohami. → Pokud vás zajímá ještě kontext této Čepovy povídky či jeho širšího díla, pokračujte úlohou č. 37. → Pokud ještě nechcete své procházení textem ukončit, můžete se navrátit k počáteční nabídce v úloze č. 2. → Pokud chcete zodpovědět poslední otázky, Odložte veškeré své poznámky i úlohy této Dílny a přečtěte si povídku ještě jednou. Potom pokračujte následující úlohou (č. 43).
43	„Kdyby na konci byla zeď, probourala by se, a zas by tam byla díra...“ Stejně tak i tato úloha je poslední pouze z nynější perspektivy: pokud ji splníte (či zboříte), jistě se objeví další fasety nekonečného tázání po smyslu literárního textu. Vyberte si (dle své vůle či hodem mincí) jednu ze dvou závěrečných úloh (příp. splňte obě): → Pokud vás ve vztahu k povídce více láká promyslet, co je to „vidět jako v zrcadle“, zakončete úlohou č. 44. → Pokud vás ve vztahu k povídce více láká promyslet, co je to „zahlédnout vnitřní souvislosti světa“, zakončete úlohou č. 45.
44	Jak připomíná Pavel Šidák (2017, s. 10), sám Jan Čep vztahuje svou literární tvorbu k následujícímu verši z Bible (resp. Nového zákona): „Nyní vidíme jako v zrcadle, jen v hádance, potom však užíme tváří v tvář. Nyní poznávám částečně, ale potom poznám plně, jako Bůh zná mne.“ (1. Korintským 13, 12 dle Českého ekumenického překladu: srov. další překlady např. na adrese https://www.bibleserver.com/BKR.B21.CEP/1.%20Korintsk%C3%BDm13%2C12). Jak tomuto verši rozumíte? Mluví povídka „Domek“ o něčem podobném? V čem může být sama povídka takovým „zrcadlem“ a co v něm vidíme? Tedy: jaký je podle vás smysl povídky „Domek“? ³⁷⁶ → Pokud chcete, splňte ještě (obdobně laděnou) úlohu č. 45, pokud ne, je vaše procházení povídkou „Domek“ v tuto chvíli hotové.
45	„Epifanie je pointa, v níž postava náhle zahlédne vnitřní souvislosti světa; epifanie je s to radikálně proměnit vnímání i sebereflexi postavy.“ (Šidák 2017, s. 8). U které z postav (a proč) je možné zvažovat, že zažívá takový moment? A jak se může stát, že by takový moment zažil

³⁷⁶ Srov. následující pozn. pod čarou.

sám čtenář? Vysvětlete, jaký vztah by asi potom byl mezi epifanií a smyslem textu. Jaký je podle vás smysl povídky „Domek“?³⁷⁷

→ Pokud chcete, splňte ještě (obdobně laděnou) úlohu č. 44, pokud ne, je vaše procházení povídkou „Domek“ v tuto chvíli hotové.

³⁷⁷ Navrhované řešení: závěrečné úlohy směřují k formulaci smyslu textu v porovnání s novozákonním veršem (kterému lze rozumět jako zaslíbení budoucího, snad posmrtného, nazření skutečnosti v její čistotě a úplnosti) či s konceptem epifanie (který v zásadě znamená okamžik naplnění /či náznaku naplnění/ takového zaslíbení). Student by při řešení patrně neměl opomenout fakt, že se v Jeníkově případě nejedná o prozření jakožto porozumění světu, ale jakožto připouštění nemožnosti mu porozumět. Smysl povídky lze (mimo jiné) nalézt v tom, že výstižně a s jemností verbalizuje takový moment v dětském životě, že tím může zachycovat i jistý okamžik iniciační, narušující dětství a posouvající jedince k dospělosti, že tematizuje důvěru mezi dítětem a rodičem a člověkem a Bohem (a ukazuje útěchu plynoucí z této důvěry, ale i její meze a nezachytitelnost).

9 Možnosti a kontexty testování interpretace a interpretačních testových úloh

9.1 Testování v interpretační výuce literatury

Celý předcházející text se pokoušel nesestoupit k zvažování jednotlivých konkrétních výukových metod, ale zůstat v rovině spíše principiální. I závěrečné kapitoly se budou odvíjet primárně v tomto duchu, na hranici s praktickými ohledy literární výuky se ale dostanou nevyhnutelně těsněji: jejich tématem bude nástroj didaktického testu ověřující dovednost interpretace.³⁷⁸ I při uvažování o práci s ním lze abstrahovat na různé záměry a rozmanité postupy (a např. individuální sumativní hodnocení pojímat jen jako jedno z možných použití; srov. Chvál 2018, s. 150). Interpretační testování zde bude také chápáno velmi obecně jako součást oboustranné komunikace vyučujícího a žáků,³⁷⁹ jako složka výukového dialogu (Štuka–Vejražka 2021, s. 9, 10). Test v takové pozici snad není sám o sobě nezastupitelný, může však plnit pro kvalitní výukový proces nezbytnou funkci jeho korekce či autokorekce na základě zpětné vazby (Chráska 1999, s. 9–10). Zároveň se ale tato (i následující, aplikační) kapitola bude otevřeně soustředit především na testování nestandardizované, formativní a ověřující, sloužící a) v „běžné“ výuce s jedním hodnotitelem (vyučujícím) a b) nejen k ověřování učiva a srovnávání výsledků žáků (v obou těchto ohledech půjde především o orientační a rámcové výstupy, které mají být užitečné jak vyučujícímu, tak, se stejnou závažností, i žákovi; tamtéž, s. 12),³⁸⁰ ale i c) jako pokračování výukového procesu jinou formou dorozumívání. Taková podoba písemné a formalizované komunikace přináší specifické příležitosti (např. soustředěný, osobní čas žáka nad

³⁷⁸ Jednotlivé součásti takto pojatého testu budou pro srozumitelnost ve zkratce označovány jako úlohy interpretační. Termín „interpretační úloha“ je ale v literatuře o testování – především Miroslavem Chráskou (1999, s. 33; 2011, s. 143–144) – užíván také jako synonymum pro úlohy „situační“: ta je modifikací uzavřené úlohy s výběrem odpovědi, možnosti však nejsou vypsány explicitně, nýbrž vyplývají z kontextu (např. doplnění číselné řady). Vzhledem k zaměření této práce zde bude termín „interpretační úloha“ užíván pro specifikaci nikoliv podoby, ale obsahu a zaměření úlohy (obdobně s termínem zachází Mičienka–Moravcová–Smetáčková 2002, s. 15). Samotný typ situační úlohy však bude využit jako jeden z prostředků vytváření úloh k ověřování interpretačních dovedností (srov. dále).

³⁷⁹ Toto pojetí, které stojí *proti* možnosti využít hodnocení (či konkrétně testování) jako mocenský nástroj autority, jako ohrožení žáka (srov. Chvál–Procházková–Straková 2015, s. 33), je nejen podmínkou bezpečného klimatu a posilováním vnitřní motivace (tamtéž), ale i nezbytností právě ve vztahu k některým z principů didaktické interpretace (zejm. angažovanosti a kreativity, srov. oddíly 3.4–3.5).

³⁸⁰ Fakt, že je tato orientace více či méně hrubá (a že na individuální výsledek mají vliv i různé vnější faktory; srov. Chvál 2018, s. 159), neubírá přitom, v pojetí této práce, testu na funkčnosti: díky mj. své koncentrovanosti (a z ní vyplývající jednoduchosti, schematizovatelnosti či rychlosti) mají výsledky kvalitního testu schopnost přinést i jednotlivcům cennou zprávu o jejich vzdělávání (jsou-li pojímány s vědomím onoho orientačního charakteru). Nesouhlasím proto s jednoznačným spojováním přesnosti a užitečnosti (např. „čím jdeme blíže ke konkrétnímu žákovi, tím je informace [o výsledcích vzdělávání] méně přesná a méně užitečná“; tamtéž, s. 151 [zvýraznil O. V.]).

texty) a otevírá možnost dalších budoucích potenciálně užitečných výukových situací (zejm. v rozhovoru nad vyhodnocením a nad možnými či předpokládanými odpověďmi). Důvodem tohoto zaměření je přitom právě představa možného širokého použití v procesu vyučování literatury. Stranou tak v tuto chvíli zůstávají výrazně specifictější role interpretace v testování sumativním (typicky např. v maturitních didaktických testech) a v testování rozlišujícím (typicky např. v přijímacích zkouškách na střední školu poskytující všeobecné vzdělání nebo na vysokoškolské obory humanitního zaměření). Je zřejmé, že v obou případech by v rámci hypotetické implementace musel být celý koncept interpretačního testování důkladněji prověřen a pilotován v pretestech.

K ověřování interpretace ve středoškolských literárních hodinách je zároveň samozřejmě možné (a snad i běžné) využívat široce otevřené úlohy (až k tzv. esej testům; srov. Chráska 1999, s. 27). Takový test zajisté může být didakticky realizován s velkou podnětností – např. v publikaci *Teaching Literature to Adolescents* autoři představují takovéto pojetí:

Jako sumativní hodnocení [interpretačních schopností žáků] mohou učitelé [vedle interpretačních deníků, které se hodí spíše k formativnímu hodnocení] nabídnout písemné zkoušky nebo písemné úkoly, v nichž studenty vyzvou, aby se na text podívali z několika kritických úhlů pohledu. Může se jednat o závěrečnou aktivitu k textu, který četla celá třída, nebo můžete studentům předložit krátký text, který předtím nečetli ani o něm nediskutovali, například báseň nebo povídku, a požádat je, aby provedli „chladné“ čtení s použitím alespoň dvou kritických optik. To je obzvláště dobrý způsob, jak posoudit, zda si studenti osvojili základní premisy jednotlivých perspektiv a zda jsou schopni nabídnout samostatnou a originální interpretaci, nikoli interpretaci, která je opakováním diskuse ve třídě.

(Beach a kol. 2011, s. 162 [překlad O. V.])

Otevřené (a zejména široce otevřené) interpretační úlohy nepochybně plní svůj (jen stěží zastupitelný, srov. Štuka–Vejražka 2021, s. 22) účel, jejich podoba může široce variovat³⁸¹ a není ani žádnou samozřejmostí vytvořit jejich zadání (resp. zkonstruovat z nich či s nimi test) kvalitně. Je ale nesporné, že vyhodnocení probíhá zásadně odlišně od zhodnocení úloh uzavřených, totiž zejména na základě individuálního posouzení odpovědi³⁸² – a že tudíž jsou jen velmi omezené možnosti předběžné konstrukce objektivního klíče. Ten může mít sice podobu mj. příkladového řešení, předpokládaných klíčových slov či rámcových idejí, jež by se měly v odpovědi vyskytnout, nebo naopak ukázky a popis řešení jen částečně správného či nesprávného, rozpracování kritérií hodnocení atp. (srov. Schindler

³⁸¹ Významným rozdílem může být zejm. míra a charakter strukturace odpovědi (zda, nakolik a jak konkrétně je struktura odpovědi vymezená, daná konvencí, nebo nestructurovaná; srov. Chráska 2011, s. 138).

³⁸² Někteří autoři dokonce kladou rovnítko mezi esej testy a testy „subjektivně skórovatelnými“ (Chráska 1999, s. 17).

a kol. 2006, s. 63–64),³⁸³ ale „ani zkušeni autoři testů nejsou vždy schopni předvídat všechny možnosti“ žakovských odpovědí (tamtéž, s. 63). U interpretačních úloh pak tento fakt může vést k relativizaci řešení (ve smyslu „stačí napsat téměř cokoliv a hodnotitel v tom bude nucen uznat část pravdy“) či k vyšší závislosti míry úspěšnosti řešení na formulačních dovednostech řešitele (srov. Schindler a kol. 2006, s. 37 a 13).³⁸⁴ Banálněji – ale nezanedbatelně – lze vnímat otevřené úlohy i jako omezující rychlost opravování či množství úloh, které při vyhodnocování je schopen vyučující literatury pojmout.

Ambicí závěrečných kapitol této práce bude proto zabývat se pouze konstrukcí uzavřených úloh. Jejich zřejmá omezení (zvláště v nemožnosti přímo sledovat a hodnotit produktivní činnosti či potenciální řešitelův kreativní přístup k nalezení odpovědi) je totiž – podle názoru autora – možné kompenzovat: ve stanovených dílčích, průběžných ověření primárně pomocí testování nikoliv samotných interpretačních závěrů či výstupů (ve smyslu formulace interpretace), ale předpokladů k interpretaci, testování interpretačních dovedností (tedy pomocí nepřímého testování; Štuka–Vejražka 2021, s. 21),³⁸⁵ v potenciálním sumativním ověření jsou pak jako nástroj hodné zvážení především úlohy testu „shody se scénářem“ (tamtéž, s. 32–34). Ty umožňují nabízet již komplexnější „úseky“ interpretačních tras k řešitelově posouzení (např. na škále adekvátnosti dané interpretace či její míry dominance vedle interpretací jiných). Řešení a bodování takových úloh – což lze považovat za její odbornou devízu i zároveň konstrukční komplikaci – vzniká na základě modelových odpovědí skupiny

³⁸³ Praktickou ukázkou kódování a posuzování odpovědí na (do velké míry interpretačně zaměřených, srov. dále) literární otázky poskytuje např. *PISA 2000*, s. 14–16).

³⁸⁴ Tento obecný rys otevřených úloh přitom může být překážkou právě při hodnocení interpretování (a potřebě řešitele užít určitý „jazyk interpretace“, srov. pozn. č. 53 a oddíl 1.4, zejm. pozn. č. 85). Zmínkou tohoto úskalí při ověřování jednotlivých interpretačních dovedností (jak bude stanoveno dále) otevřenými úlohami (resp. paralelně chápáním absence potřeby řešitelovy vlastní formulace při použití úloh uzavřených jako určité výhody) nemá být zároveň nijak implikována možnost porušit „provázanost produkce a recepce“ (Králíková 2023), resp. oddělovat schopnost formulace od schopnosti interpretace (srov. zde oddíl 1.2).

³⁸⁵ Jak lze ukázat na příkladu nepříliš přesvědčivého pojetí publikace *Příručka pro tvorbu testových úloh* (Mičienka–Moravcová–Smetáčková 2002, s. 15), při pokusu postihnout uzavřenou úlohou celou interpretaci či příliš široce vymezené interpretační dovednosti (např. „pochopit základní význam textu, číst mezi řádky, uvědomovat si kromě účelu textu i jeho adresáta, rozpoznat prostředky, které autor používá, aby přesvědčil a ovlivnil čtenáře“; tamtéž) může úloha ústít v přílišné obecnosti a tím i triviálnosti (např. v tomto zdroji přetištěná ukázková úloha ve znění: „Přečtěte si následující text a odpovězte na úlohu 11. [Následuje v rámečku umístěných sedm řádků kurzívního textu, jehož první a poslední věta jsou nadto tištěny tučně.] My občané již toho máme dost! / Volit Stříbrnou stranu znamená hlasovat za vyšší daně. / To znamená ekonomickou stagnaci a mrhání národními zdroji. / Volte raději ekonomický růst a volnou soutěž. / Hlasujte pro více peněz v každé peněženke! / Nepromrhejme další 4 roky! VOLTE ZLATOU STRANU [Následuje kmen úlohy a alternativy odpovědi.] 11. Tento politický leták pravděpodobně vydává / A) Stříbrná strana. / B) strana nebo skupina, která stojí v opozici ke Stříbrné straně / C) skupina, která se chce ujistit, že volby proběhnou řádně. / D) Stříbrná strana a Zlatá strana společně“; tamtéž).

oslovených expertů, resp. jejich distribuce k jednotlivým volbám.³⁸⁶ Takové úlohy mají totiž potenciál být náležitým odrazem problémů abduktivní povahy – a není proto náhodou, že jsou využívány např. při testování budoucích lékařů ve formě určování pravděpodobné anamnézy (o podobnosti takové diagnózy a textové interpretace srov. již citovaný Eco 1983, s. 204).³⁸⁷ V obou případech – patrně i v testování interpretace pomocí naposledy zmíněných úloh „shody se scénářem“, ale především v dále rozpracovaném testování interpretačních dovedností – se zároveň zdá potřebné sledovat specifické principy interpretačního testování, které budou představeny v nadcházejícím oddílu.

9.2 Testování interpretačních dovedností

Vzhledem k vymezení interpretace jako komplexní, metajazykové činnosti operující s kategoriemi, jako je smysl (srov. oddíl 1.2), lze ověřování její schopnosti uzavřenými úlohami považovat za poměrně specifickou oblast testování. I proto v ní je možné identifikovat několik svébytných principů či zásad, které na sebe zčásti logicky navazují:

1. Prvním okruhem je – jak již bylo naznačeno výše – zaměření úloh: úlohu lze považovat za interpretační tehdy, pokud její obsah (to, co je zkoušeno) lze popsat jednou či více interpretačních dovedností.³⁸⁸ Zdůrazněme přitom, že návaznost na interpretační dovednost neimplikuje pouze určitý soubor ověřovaných dovedností, ale také jejich specifickou relevanci pro danou interpretační situaci (vytvořenou především povahou interpretovaného textu). Tato situační zakotvenost by pak měla být v ideálním případě respektována i tím, že ověřované dovednosti nestojí izolovaně, ale v úlohách (myšlenkově takto spojených, byť ideálně pro řešení nezávislých, srov. dále oddíl 9.4) spolu tvoří relativně komplexní celek.
2. Z této povahy interpretačních dovedností tedy vyplývá jako samozřejmý fakt, že interpretační úlohy musí být opřeny výhradně o výchozí literární³⁸⁹ text. A naopak: výběr ověřovaných

³⁸⁶ „Bodování odpovědí [testu shody se scénářem] se stanovuje zvlášť pro každou otázku na základě názoru skupiny expertů. Každý expert označí jednu možnost, kterou považuje za správnou. Možnost, kterou označil největší počet expertů (tzv. *modální možnost*), se boduje plným počtem bodů. Skóre za ostatní možnosti se přiděluje podle vztahu [Skóre za možnost] = [počet expertů, kteří označili tuto možnost] / [počet expertů, kteří označili modální možnost]“ (Štuka–Vejražka 2021, s. 33 [zvýraznili autoři]).

³⁸⁷ V případě úloh ověřujících schopnost interpretace delších textů (např. celých románů) lze předpokládat, že je nezbytné se alespoň do určité míry opřít o adaptivní testování (srov. Chvál–Procházková–Straková 2015, s. 77–78, 143–146), tedy v zásadě principu variability popsaného a demonstrovaného v oddílech 8.1 a 8.3.

³⁸⁸ Možnost přiřazení většího množství dovedností k jedné úloze neznamena, že by interpretační úlohy mohly (či dokonce měly) ověřovat směs nesourodých myšlenkových kroků na interpretační cestě, ale pouze to, že v konkrétních realizacích nemusí být možné podchytit onen ověřovaný krok pouze jednou položkou z čistě modelového seznamu interpretačních dovedností.

³⁸⁹ Je pravděpodobné, že následující principy jsou použitelné i pro texty neumělecké (a tedy pro jiné vyučovací předměty – jak ostatně tvrdí i Mičienka–Moravcová–Smetáčková 2002, s. 15), jak se však projeví i v budoucí analýze úloh operujících s porozuměním textu, zaměření mých úloh je čistě literární.

dovedností odpovídá charakteru výchozího textu (např. pokud se jedná o úryvek, nemohou ověřovat to, co z principu není záležitostí segmentu, ale celku díla).

3. Práce se zvoleným výchozím textem pak musí být relativně určitá, a to oběma směry: nabízená řešení mohou jednak pracovat pouze s pasáží vybranou autorem úlohy, jednak vyžadovat po řešiteli nepřímý doklad své volby textem. V tomto ohledu je záhodno využívat uzavřenost úloh v plné typologické šíři: úlohy s poměrně úzkou nabídkou (dvou, tři možnostmi) mohou být doplněny úlohami s nabídkou širokou a třeba i implicitní³⁹⁰ – právě v případě vyžadovaného čísla úseku (verše, věty, strofy či odstavce) výchozího textu.
4. Zvláště v úlohách, v nichž se kombinuje výběr ze „standardního“ množství položek (4–6) s požadavkem napsat číslo úseku, je namístě přikročit k podmíněnému bodování, v němž je správná volba ohodnocena (či hodnocena plným počtem bodů) pouze v případě i náležitého dokladu (který je hodnocen však také).
5. Protilehlým, ale v zásadě nutně komplementárním principem pak je i hodnocení jednotlivých úloh na základě škály, tedy jemnější odstínění správných a chybných odpovědí (nesymetrické ocenění dílčí správné odpovědi) a přítomnost nejen plně správných alternativ (i ve vyšším množství, typicky právě při dokládání úsekem textu) a distraktorů, ale i odpovědí v klíči definovaných jako přijatelných pouze částečně.³⁹¹ Žák pak v takových úlohách sice např. volí pouze jednu odpověď, ale s vědomím, že za správné či částečně správné jich může (a nemusí) být považováno vícero, což ovlivňuje možnosti (legitimního) řešení „vylučovacím principem“ (resp. vyžaduje při takovém řešení jemněji odstíněné přemýšlení nad variantami) a povzbuzuje řešitele k sebevědomému postoji vůči alternativám.

Ve výsledku je zřetelné, že tvorba interpretačních úloh klade zvýšené nároky nikoliv nutně na samotné řešení testu, ale rozhodně na konstrukci úloh, jejich klíče i na nastavení jejich bodového ohodnocení. Než zde ale bude nabídnuto ještě několik pomocných zkušeností k tvorbě interpretačního testu, zastavme se u potřebného kontextu takového ověřování: u úloh zaměřených na čtenářskou gramotnost a na porozumění textu.

9.3 Testy ověřující porozumění textu³⁹²

Interpretační testování v podobě, jak bylo popsáno výše, vstupuje nevyhnutelně do sousedství rozšířeného testování čtenářské gramotnosti a porozumění uměleckému textu. Tyto oblasti sice vykazují určité podobnosti, následující sonda by však měla dokázat, že v jádru se jedná o úlohy zásadně jiné.

³⁹⁰ Taková úloha se pak podobá typu situačních úloh (srov. Chráska 1999, s. 33).

³⁹¹ Tento princip má ambici překonat skepsi k testování dovedností literární výuky pomocí uzavřených úloh, koncentrovanou např. v přesvědčení, že strojové testování (kvůli pohybu v binárním paradigmatu 0 / 1, resp. špatně / dobře) je z principu cizí přemýšlení o literatuře (Gregory–Chambers 2006, s. 182–183).

³⁹² Vzhledem k množství materiálu jsou testy a sbírky úloh citované v tomto oddílu vyčleněny v soupisu literatury do samostatné části (oddíl 12.4).

Zaměříme-li se na stanovenou středoškolskou úroveň, pravidelně takto čtenářsky zacílené (a zpravidla uzavřené) úlohy obsahují oba státní organizací zajištěné testy: jeden rozlišující, z hlediska středoškolského vzdělávání vstupní (tedy jednotné přijímací zkoušky), a jeden ověřující, výstupní (totiž didaktický test ve společné části maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury). V jejich rámci to přitom není součástí nijak zanedbatelná: úlohy zaměřené na porozumění uměleckých i neuměleckých textů dokonce tvoří 20–30 % maturitních testů (*Katalog požadavků 2017/2018*, s. 9) a v případě testů užívaných v přijímací zkoušce může být tento podíl podobný či mírně vyšší (procentuální zastoupení těchto úloh uváděno není, testy jsou pouze charakterizovány větou „V didaktickém testu je kladen důraz především na ověřování čtenářské gramotnosti a s ní souvisejících dovedností.“; *Specifikace požadavků 2022/2023*, s. 25). Tato množina však zde bude ve prospěch koncentrovanosti a koherence této práce zúžena a pozornost bude věnována pouze vybraným úlohám³⁹³ operujícím s texty literárními.³⁹⁴

V didaktických maturitních testech se přitom umělecké texty pravidelně vyskytují v roli uspořádací úlohy ověřující rozpoznání textové návaznosti pomocí rekonstrukce pořadí pěti částí jednoho (často prozaického) textu.³⁹⁵ Princip těchto úloh – jež proto budou zde po této zmínce ponechány stranou – ale

³⁹³ Zvažovány jsou, jak bylo již naznačeno výše, jen takové, které lze chápat jako ověřování schopnosti porozumět textu: úlohy navázané k uměleckým textům totiž velice často ověřují znalost termínů literární teorie, zejm. poetiky (v některých případech převážně, či dokonce výhradně; *M 2022 jaro*, úlohy 26 a 27; *M 2015 podzim*, úlohy 9–12) a to i ve směru přiřazení úryvku k stanovenému básnickému prostředí (*M 2012 ilustrační vyšší*, úloha 13), příp. neztídka slouží jako ukázky k úlohám literárněhistorickým (tamtéž, úloha 22 a částečně 23; *M 2019 jaro*, úloha 8): srov. pozn. č. 394. Výjimkou nejsou ani – ještě vzdáleněji – úlohy ověřující na uměleckém textu poznatky širěji jazykovědné (i z vícera oblastí, např. morfologie, lexikologie, syntaxe, stylistiky a aplikaci porozumění odbornému textu; *M 2021 jaro mimořádný termín*, úlohy 19, 22–24, či *M 2016 jaro*, úlohy 18, 21–22; velmi heterogenní kombinace úlohy lexikální, směřující k prožitkům lyrického subjektu, versologické a literárněhistorické též in *M 2020 podzim*, úlohy 29–32).

³⁹⁴ Na okraj také budiž poznamenáno, že úlohami maturitních didaktických testů, jež ověřují literárněteoretické a literárněhistorické znalosti a dovednosti, se zabývala také analýza Roxany Rayové (2022) – její překryv s cíli následující úvahy je však spíše menší (např. v úlohách operujících s počtem postav či dalšími záležitostmi kolem textových subjektů, s tématem a náměty; tamtéž, s. 42–47, 47–48) – autorka v rozebíraných úlohách zvažuje příbuznost zaměření s čtenářskou gramotností i v případě těch ročníků, v nichž je vyžadováno vyhledání určitého prostředí (např. kontrast či nadsázku), ale ve kterých není zakotvena znalost terminologie v příslušných katalozích (tamtéž, s. 48, 50). Jakkoli je tato argumentace přijatelná, v tomto textu budu takové případy chápat konzistentně s obdobně formulovanými úlohami nehledě na podobu katalogu (tedy přikloním se k interpretaci těchto úloh jakožto odchýlení od autorů testu od stanoveného katalogu).

³⁹⁵ Takováto úloha je v testech od jejich počátku vždy právě jedna; její řešení se zpravidla opírá o gramatické konektory či reference a o dějové logické – resp. chronologické – návaznosti (např. *M 2017 jaro*, úloha 18). V počátcích maturitních testů se vyskytovaly – v závislosti na jejich úrovni – i řazení textů o něco delších (*M 2012 ilustrační vyšší*, úloha 21), nebo naopak úlohy složené z vysloveně krátkých úseků (*M 2011 podzim základní*, úloha 17; tato úloha pracuje s cca 3,5× kratším úryvkem než předchozí zmiňovaná).

přímo vylučuje interpretační charakter, jakkoli nepochybně ověřuje jednu ze složek porozumění textu. Jejich potenciálně úspěšným vyřešením se však text pouze dostává do stavu, ve kterém by vůbec mohla započít interpretační práce. Tato argumentace pak do jisté míry platí i pro další úlohy, které lze označit jako „rekonstrukční“: v těch řešitel doplňuje výchozí text, a to většinou dle kontextu celku³⁹⁶ a v různém rozsahu – od názvu textu (např. *M 2011 ilustrační vyšší*, úloha 46; *M 2011 podzim vyšší*, úloha 35; *M 2013 jaro*, úloha 10), slova (*M 2012 jaro základní*, úloha 11; *M 2011 podzim vyšší*, úloha 39³⁹⁷) či fráze (*M 2011 ilustrační základní*, úloha 21; *M 2012 ilustrační základní*, úloha 5), přes souvětí či vícero vět (*M 2020 jaro*, úloha 12) či veršů (*M 2018 podzim*, úloha 9; *M 2021 jaro řádný termín*, úloha 26)³⁹⁸ až k celé replice, předcházející (*M 2012 jaro vyšší*, úloha 16) nebo následující (*M 2012 jaro vyšší*, úloha 28) – a narušení výchozího textu může být i poměrně výrazné. I tyto úlohy proto předmětem nadcházejícího srovnání nebudou.³⁹⁹

Úlohy, které se pak zaměřují na porozumění celistvému literárnímu textu (zpravidla básni) či úryvku z něj (dominantně z prózy),⁴⁰⁰ se popisovaným principům interpretačních úloh blíží výrazněji. Pokud pomineme stanovené využívání škálového a podmíněného hodnocení, které v těchto testech nijak nefiguruje, mohou jednotlivé úlohy dokonce navenek jako interpretační vypadat. Hlavní odlišnost totiž je vnitřní, konceptuální: zatímco úlohy ověřující porozumění textu se mohou věnovat (také) jednoduchým údajům z textu,⁴⁰¹ interpretačně méně relevantním záležitostem či zkrátka izolovaným jednotlivostem,⁴⁰² interpretační úlohy – vzhledem ke svému zaměření – mají buď samy komplexnější

³⁹⁶ Jiný případ je potom doplňování dle vnější znalosti – např. určením jména autora, díla či uměleckého směru (např. *M 2011 podzim vyšší*, úloha 10; *M 2017 podzim*, úloha 24; *M 2018 podzim*, úloha 27.2; *M 2022 podzim*, úloha 10) –, testována je totiž potom tato znalost, nikoliv porozumění textu.

³⁹⁷ I v tomto případě lze předpokládat, že doplnění má probíhat na základě rýmového schématu (srov. dále), to však není stanoveno, což na jednu stranu posiluje zaměření řešitelova odhadu na porozumění celku, na druhou stranu zpochybňuje možnost úlohu objektivně vyhodnotit (srov. pozn. č. 399).

³⁹⁸ V těchto jmenovaných případech je však doplnění výslovně opřeno (pouze) o dodržení pravidelného rýmového schématu – rekonstrukce tedy nemá s porozuměním textu společného téměř nic.

³⁹⁹ Přesvědčivě navíc proti validitě některých těchto úloh navázaných k básnickým textům (jejichž zadání tehdy nebylo dostatečně specifikováno) argumentovala uvedená diplomová práce (Rayová 2022, s. 51–53) s poukazem především na nepředvídatelnost, která je často poezii inherentní.

⁴⁰⁰ Na absenci dramatu poukázala již zmiňovaná práce Roxany Rayové (2022, s. 82–83).

⁴⁰¹ Příklad úloh vyžadující nikoliv interpretační dovednost, ale pouhé dohledání příslušné pasáže (případně rozlišení faktu a názoru) by mohl být mnohý (např. *M 2015 podzim*, úloha 18; *M 2011 jaro vyšší*, úloha 17), pro distinkci interpretačních úloh mohou být pozoruhodné ty případy, kdy se takových úloh k jednomu uměleckému textu vyskytne vícero (např. *M 2011 jaro vyšší*, úlohy 28–30; *M 2018 jaro*, úlohy 16, 18–20).

⁴⁰² Přestože se interpretačním úlohám podobají, v celku úloh k jednomu textu jsou však vždy jen izolovanou a nezacílenou složkou, ať už se věnují např. vypravěči textu (*M 2011 jaro základní*, úloha 28), jeho kontaktu se čtenářem (*M 2012 podzim základní*, úloha 2) či jeho protirečící výpovědi (*M 2014 podzim*, úloha 26), postavám,

zaměření, nebo vytváří vícerozměrné celky k jednomu textu. I taková seskupení v maturitních didaktických testech sice (spíše výjimečně) nalezneme, to, že jejich cílem zjevně není ověřit schopnost interpretace, však i v nich opakovaně působí, že výsledek je od interpretačních úloh znatelně vzdálen. Toto pozorování se pokusím doložit několika příklady.

V prvním se úlohy (*M 2012 podzim vyšší*, úlohy 9–12) věnují jen kratičkému úryvku z rozsáhlejšího románu (*Bez bázně a hany* Yvese Gandona, úryvek pochází přibližně z třetiny románu), takže z principu nemůže být (přinejmenším řešiteli) patrná jejich interpretační závažnost. Vzhledem k tomu, že úlohy primárně ohledávají pro úryvek typickou obraznost, lze výpovědní hodnotu pro interpretaci předpokládat. Dvě úlohy se na obraznost táží přímo (úloha 9, v níž má řešitel za úkol vypsát víceslovné pojmenování pro postavu hraběte, a úloha 11, ve které vybírá ze čtyř úseků textu ten, v němž se obraznost uplatňuje), dvě pak mají jádro jinde (ve vyjadřovaném postoji mluvčího – v úloze 10 – a v odhalení výhrůžky – v úloze 12), jejich možnosti odpovědi ale všechny obrazná vyjádření obsahují. Pokud by tyto úlohy měly být zřetelněji využity jako úlohy interpretační, bylo by možné např. úlohu k odhalení obraznosti změnit na svazek dichotomických úloh s vícírem ukázek, což by otevřelo cestu k otázce na samotný charakter obraznosti (např. v podmíněně hodnocené úloze, která vybírá z obrazných vyjádření to, které svou povahou nezapadá mezi ostatní).⁴⁰³

Budeme-li považovat eseje Josefa Jedličky ve sbírce *České typy aneb Poptávka po našem hrdinovi* za uměleckou literaturu, může být druhým příkladem úloh blížících se k interpretačním i trojice ze závěru podzimního testu z roku 2014 (*M 2014 podzim*, úlohy 30–32). Opět se sice jedná pouze o krátký úryvek z delšího textu („O Švejkovi a švejkování“), ale autenticitě uplatnění interpretačních dovedností

jejich jednání a motivaci (*M 2015 ilustrační*, úloha 12 a 24) nebo přímo charakterizaci postavy (v těchto případech se ale testuje možná také či především porozumění jednotlivým charakterizujícím slovům; *M 2011 jaro vyšší*, úloha 47; *M 2011 podzim vyšší*, úloha 26), lyrickému subjektu a jeho prožívání (*M 2015 soubor vzorových*, úlohy 23–24; *M 2014 jaro*, úloha 28), kompozici a plynutí času v textu (*M 2011 ilustrační základní*, úloha 20; *M 2021 jaro mimořádný termín*, úloha 20), popř. jazyku textu (např. jeho nespisovnosti; *M 2021 podzim*, úloha 17). Na tomto příkladu lze také dobře zachytit rozdíl těchto jednotlivostí a interpretačních úloh – práce s nespisovností je sice zjevně součástí interpretačních dovedností, těžko ale může být interpretačně relevantním krokem její rozpoznání u jednotlivých případů, spíše si lze představit potřebu si vůbec nespisovnost uvědomit, posoudit její míru a – nejlépe – přiřazovat její možné efekty apod.

⁴⁰³ Velmi podobným případem – tentokrát zaměřeným nikoliv na obraznost, ale na hlavní postavu úryvku – by mohly být i úlohy k několika odstavcům z Poeova „Příběhu z Rozeklaných hor“ (*M 2016 podzim*, úlohy 24–26), které se (kromě slovního významu spojeného s protagonistou; úloha 26) táží na to, co se s ním s určitostí děje (úloha 24) a z jaké perspektivy je příběh vyprávěn (úloha 25). Hlavním problémem však jsou zásadní změny textu (zejm. v prvním odstavci, v němž jsou vypuštěny celé pasáže (převážně o smyslovém vnímání vypravěče; srov. Poe 1978, s. 272), o interpretačním charakteru tak těžko může být řeč, což je případ i předcházejících úloh z téhož testu (srov. dále).

napomáhá, že se jedná o pasáž ze samotného začátku textu.⁴⁰⁴ Samotné úlohy se potom poměrně komplexně pokouší postihnout sdělení úryvku (platné do jisté míry i pro celou esej) pojmenováním tématu (úloha 30), výběrem platného (pro vyznění velmi důležitého) tvrzení (úloha 31) a hledáním synonyma pro podstatný výraz (úloha 32). Dalším přiblížením k interpretačním úlohám – i za předpokladu práce s takto krátkým úsekem – by mohla být např. úloha, v níž by řešitel přiřazoval opisy významu k slovům „švejkování“, „švejkárna“ a „švejkovství“ z textu nebo porozumění intertextuální vrstvě úryvku (např. rozlišování, které důvody „Švejka jako člověka nemá nikdo rád“, jak tvrdí mluvčí textu, jsou vzhledem k odkazovanému dílu adekvátní a které nikoliv).

Podobně interpretačně silně působí i úlohy z podzimního testu 2016 (*M 2016 podzim*, úlohy 18–23), a to především díky jejich počtu a různorodosti zaměření: vedle úlohy spíše lexikální (úloha 21) a literárněteoretické (úloha 22) se test v úlohách k básnickému textu Svatopluka Kadlece koncentruje na metaforické pojmenování ústředního motivu neděle (úloha 18), lokalizaci vedlejšího, ale důležitějšího motivu tance (úloha 19) či zvědomění intertextuálních spojnic (úlohy 20 a 23). I zde se ovšem vyjevuje flagrantně rozdíl mezi snahou testovat porozumění na jedné straně a mít na mysli primárně interpretaci textu na straně druhé: úlohy se totiž vztahují k textu, který působí jako ucelená báseň o třech slokách nadepsaná slovy „Svatopluk Kadlec: Zapomínající neděle“. Test přitom nikde nesignalizuje, že se jedná o úryvek z básně výrazně rozsáhlejší (tvořící celou druhou část sbírky *Kroky na vodě*; Kadlec 1941, s. 43–50),⁴⁰⁵ konkrétně sloky čtrnáctou, patnáctou a poslední, dvacátou pátou. Navzdory vnějšímu dojmu je tudíž zcela vyloučeno uvažovat o interpretačním charakteru těchto úloh.⁴⁰⁶ Přitom použití čtenářsky autentičtějšího úryvku (např. několika prvních nenarušených slok básně) by umožňovalo být interpretačně relevantnější: v úlohách různého typu by bylo možné ohledávat potenciální efekty různých použitých postupů (např. „vodních“ metafor, cizího jazyka či epizeuxí ve třetí sloce; Kadlec 1941, s. 44; několikeré personifikování v prvních slokách; tamtéž, s. 43), význam biblických a jiných aluzí (tamtéž), titulní motiv zapomínání a jeho denotace a konotace atd.

⁴⁰⁴ Opačně naopak působí úpravy textu, které zasahují nejen do pravopisu (test uvádí „mistra Jana Husa“ m. „Mistra Jana Husa“, „kurs“ m. „kurs“; srov. *M 2014 podzim*, s. 14, a Jedlička 1992, s. 73), ale především zaměňuje synonymický výraz (uvádí „skutky“ m. „činy“; srov. tamtéž) a vypouští celou jednu větu z konce druhého odstavce („A o tom snad stojí zato říci několik slov“; tamtéž). Vzhledem k tomu, že tyto změny nepovažují z hlediska smyslu textu za natolik invazivní, z uvažování o podobnosti s úlohami interpretačními tento příklad (na rozdíl od jiných, srov. pozn. č. 403) nevyklučuji.

⁴⁰⁵ V testu (*M 2016 podzim*, s. 8) jsou úryvky z básně ovšem citovány ve znění, jako je ve výboru *Cestou* (Kadlec 1958, s. 173–174, 177), a uvádí tak „Markétou“ m. „Marketou“ a „je jedna tombola“ m. „je jako tombola“.

⁴⁰⁶ Podobně by bylo možné posuzovat i úlohy k úryvku z Poeova *Havrana* (*M 2015 jaro*, úlohy 7–11): sice opět postihují několik rozmanitých oblastí (od jednání postavy ke kontextuální znalosti; úlohy 7 a 10), text je ale narušen chybějící (první) polovinou jednoho z veršů (ta má být v nabídce patrně identifikována i za pomoci dodržení pravidelného vnitřního rýmu; úloha 8) – už tak omezený úryvek sestávající z tří strof tudíž získává další trhlínu v možnosti nad ním přemýšlet interpretačně.

Pozoruhodné příklady sady úloh blížících se k interpretačním nabízí, vedle samotných realizovaných maturitních didaktických testů, také dvojice publikací *Český jazyk a literatura: sbírka úloh pro společnou část maturitní zkoušky* odpovídající její základní a vyšší obtížnosti. První jmenovaná (Brož–Tomíčková 2001, s. 72–73) obsahuje mj. úlohy ke Skácelově „Sonetu o smrti Dona Quijota“, které sice obsahují patrně dva omyly (ve výchozím textu zůstal titul a podtitul básně, přičemž úloha 227 vyžaduje právě výběr nejlépe vystihujícího názvu, navíc se úloha 228 odkazuje na druhou sloku, přičemž myšlena je nepochybně sloka první), daří se jim však postihnout několik důležitých aspektů (vystižení základního významu celku básně, práce s básnickým oslovením i charakterizací postavy Dona Quijota a hledání synonyma pro slovo hrající významnou roli v závěru básně). Druhá sbírka (Brož–Kostečka 2001) se odpovídající podobě úloh blíží častěji: několik se jich opět váže k úryvkům z delších textů (např. z Petroniovy *Hostiny u Trimalchiona*, k níž ve všech čtyřech úlohách řešitel vybírá jeden z úseků textu odpovídající stanovené charakteristice: obraznosti, resp. neobraznosti, vyjádřeným myšlenkám a hodnocením postav a gradaci; tamtéž, s. 41), jiné ale využívají ucelené (básnické) texty: bajku „Vepř“ Ivana Andrejeviče Krylova (přestože bez uvedení názvu textu a autora; tamtéž, s. 44) – úlohy k ní se zaměřují na příznakovou práci s hláskami a na vyznění a žánr textu (a při hlubší snaze o interpretativnost úloh by bylo možné mj. sledovat vyznění různé délky veršů či užití paralelismů, což obojí lze číst jako posilování kontrastu, nebo pracovat s logikou epimythia básně, např. posuzováním přijatelnosti hypotetických alternativních zakončení) – či básni „Aeroplán“ z *Pracujícího dne* Josefa Hory (tamtéž, s. 59–60) – příslušné úlohy směřují ke vztahu obrazných pojmenování a názvu básně či významu pro celek básně podstatnému slovu „absolutno“, ale také přímo k „základnímu poselství“ textu: právě tuto úlohu by zároveň při hypotetické snaze o interpretační úlohy bylo možné prohlubovat a zpřesňovat (např. ve formě úlohy uspořádací či svazku dichotomických úloh) směrem k vystižení ambivalence ve významu textu – a v tomto smyslu by úlohy mohly také postihnout další prvky básně: obousměrnost (stoupání letadla × paprsky slunce, blesk), intertextuální odkazy („Faethon“) aj.

Opustíme-li soubory úloh potenciálně operující ze střední vrstvy interpretačních dovedností, lze jako snahu postihnout vyšší interpretační dovednosti (ze třetí, závěrečné skupiny) chápat v maturitních didaktických testech úlohy, jež se vyskytovaly spíše v jejich prvních ročnících: jedna z nich obsahovala dokonce samotný termín „interpretace“ (úloha k úryvku z Topolovy *Sestry* zněla „Kterou z následujících interpretací připouští výchozí text?“; *M 2013 podzim*, úloha 6), jiné používaly vyjádření „hlavní sdělení básně“: (*M 2011 jaro vyšší*, úloha 42), „součást pointy“ (ve smyslu rozeznání úseku, který je „součástí pointy výchozího textu“, tedy Čelakovského básně „Vávra“; *M 2011 podzim vyšší*, úloha 28) či „hlavní záměr textu“ (*M 2013 podzim*, úloha 23). V pozdějších ročnících je toto směřování místy transformováno: v zadání se neobjevuje, ale je implicitně obsaženo v nabízených možnostech

(*M 2019 podzim*, úloha 27).⁴⁰⁷ Souhrnně lze tyto úlohy chápat jako variace na dovednost rozlišit validní a neadekvátní nabízené interpretace textu, tedy pouze část reflexivní složky z nejvyšší skupiny interpretačních dovedností (ty kromě toho však obsahují i kombinační či formulační dovednosti, srov. zde oddíl 5.5 a zejm. 5.6). V těchto úlohách se tak zhmotňují limity testování této nejvyšší skupiny interpretačních dovedností (či dokonce interpretačních závěrů) v uzavřených úlohách, zejména bez užití stanovených hodnotících principů. V případě, kdy jsou takto interpretace navíc zcela vymyšleny autorem testu (a nejedná se tak o posuzování interpretací a misinterpretací, s nimiž by se mohl interpret potřebovat vypořádat i mimo testové prostředí), navozují dané úlohy značně neautentickou interpretační situací.

Shrneme-li, interpretační testové úlohy by se oproti úlohám v maturitních didaktických testech měly systematictěji opírat o ucelené, neporušené (zde výhradně beletristické) texty, neměly by preferovat pouhé vyhledávání údajů či rozlišování domněnek a faktů, ale snažit se ověřovat pouze dovednosti relevantní pro interpretaci daného textu. K té potom by měly směřovat nikoliv v úlohách izolovaných, nýbrž systematictěji ucelených, díky čemuž mohou mít ambici se věnovat (také) hlubším strukturám textu. Aniž by byl zároveň vývoj didaktických maturitních testů jakkoli předmětem této práce, zdá se, že přibližně od roku 2019⁴⁰⁸ se od těchto vlastností ještě více vzdalují; k jednomu uměleckému textu je totiž řidčeji zařazováno vícero úloh vyžadujících jeho (hlubší) porozumění – a v úlohách u takového textu se tak spíše směřuje k ověřování faktických tvrzení (např. *M 2023 jaro*, úloha 12, 14–15) jeho popisu (např. tamtéž, úloha 13) či k úlohám jazykovým, jež s výchozím textem souvisí více nebo méně asociativně (např. tamtéž, úloha 16–17).

Podoba testů jednotné přijímací zkoušky je naopak od prvního ročníku (2015) velmi konzistentní (a pokud bychom se pokoušeli vysledovat tendence k drobným posunům, byly by obecně spíše opačného směru – na úlohy se vztahem k interpretaci textu lze narazit spíše v pozdějších ročnících – výjimkou je první ilustrační test z roku 2015, srov. dále). Množství ustálených charakteristik se navíc – vzhledem k totožnému autorství *Centra pro ověřování výsledků vzdělávání* pochopitelně – shoduje s popisem maturitních didaktických testů výše: mj. mezi úlohami je právě jedna uspořádací ověřující

⁴⁰⁷ Poslední zmíněná úloha totiž žádá výběr z výpovědí vztahujících se k celému textu („Smrt je v textu pojímána jako jistota.“, „Hřích je v textu pojímán jako přednost.“, „Vina je v textu pojímána jako cosi okázalého.“, „Bolest je v textu pojímána jako cosi ušlechtilého.“; *M 2019 podzim*, úloha 27).

⁴⁰⁸ Posun lze patrně spojit se změnami přicházejícími ve vydání *Katalogu požadavků...* v roce 2013 a 2014 (pro školní roky následující; *Katalog 2014/2015*; *Katalog 2015/2016*), zachytit jej je ovšem možné, snad ve vztahu ke způsobu tvorby testů, až postupně: např. v testy z roku 2017 či zčásti 2018 obsahují ještě poměrně rozsáhlé literárně zaměřené (byť ne přímo interpretační) úlohy k prozaickým i básnickým uměleckým textům (*M 2017 jaro*, úlohy 21–26, popř. 10–12; *M 2017 podzim*, úlohy 20–24, popř. také 10–12; *M 2018 jaro*, úlohy 9–12 a 15–20; *M 2018 podzim*, úlohy 9–12), postupně se mezi ně (zejm. ty k prozaickým textům) dostávají úlohy zacílené více jazykově (naposledy zmíněný test *M 2018 podzim*, úlohy 23 a 25, popř. 24, 26; zejm. ale pak *M 2019 jaro*, úlohy 13–14; *M 2019 podzim*, úlohy 21, 24) či kontextuálně (*M 2019 podzim*, úlohy 20, 22).

textovou návaznost (délka textů v těchto úlohách má tendenci se v průběhu let mírně prodlužovat; srov. např. *P 2015 ilustrační*, úloha 17; *P 2016 řádný*, úloha 15; *P 2021 ilustrační*, úloha 17; *P 2023 1. řádný*, úloha 15), poměrně často úloha vyžaduje doplnění slova či celé výpovědi z nabídky do vynechaného prostoru (např. *P 2016 řádný*, úloha 18; *P 2023 2. řádný*, úloha 19),⁴⁰⁹ nezřídka jsou umělecké texty základem i pro čistě gramatické či obecněji jazykové úlohy, místy i výhradně (např. *P 2015 ilustrační*, úlohy 19–20) či přinejmenším dominantně (např. *P 2016 řádný*, úlohy 19–21, 23; *P 2019 ilustrační*, úlohy 19–23; *P 2021 1. řádný*, úlohy 20–24).⁴¹⁰ Rovněž využití úryvků z uměleckých textů k ověření schopnosti použít náležitý literárněteoretický či literárněhistorický termín se v přijímacích zkouškách objevuje (např. *P 2016 řádný*, úloha 24; *P 2020 ilustrační*, úloha 30; *P 2022 2. náhradní*, úloha 30). Velmi pravidelně je do testů zařazena také úloha, jež u uměleckého (prozaického) textu ověřuje schopnost ověřit jednoduché informace, a to ve svazku úloh s dichotomickou volbou (např. *P 2017 2. řádný*, úloha 21; *P 2019 2. řádný*, úloha 8), s výběrem tvrzení z nabídky (např. *P 2018 ilustrační*, úlohy 5 a 21; *P 2018 1. řádný*, úloha 5) či oběma typy vedle sebe (*P 2018 2. řádný*, úlohy 19–20).⁴¹¹ A testy z jednotných přijímacích zkoušek jsou podobné maturitním i ve výskytu osamocených úloh, jež by při komplexnějším zacílení mohly být za interpretační považovány, jsou jimi úlohy ověřující dovednost charakterizace postav (*P 2016 řádný*, úloha 6) a vztahů mezi nimi (*P 2022 1. náhradní*, úloha 1) i orientace v počtu a přítomnosti postav (*P 2022 1. řádný*, úloha 20; *P 2022 2. řádný*, úloha 20), porozumění obraznosti (tamtéž, úloha 2), vystižení tématu textu (zčásti *P 2022 2. náhradní*,

⁴⁰⁹ I zde tento rekonstrukční typ úlohy patrně ověřuje porozumění textu na spíše jednodušší rovině slovních významů, koherence sdělované informace či dalších zákonitostí fungování textu – např. pokud se jedná o slovo, které vytváří kontrastní dvojici analogickou s předchozími místy v textu (*P 2016 ilustrační*, úloha 8) – a podobně jsou zacíleny i úlohy s posuzováním možnosti nahradit slovo synonymem (tamtéž, úloha 26).

⁴¹⁰ Mezi jazykové úlohy lze tentokrát přitom počítat i některé úlohy pracující se slovními významy – hraniční čára vede mezi případy, kdy se ověřuje pochopení složek textu (např. určení synonyma ke slovu z textu z nabídky čtyř významově odlišných možností; *P 2015 ilustrační*, úloha 25; ověřování synonymity výrazů z textu; *P 2021 2. řádný*, úloha 4; výběr adekvátního spojení slova z textu a jeho opisu; *P 2020 řádný*, úloha 3; *P 2021 1. řádný*, úloha 3), a situacemi, v nichž je slovo z textu pouze využito k mapování slovní zásoby zkoušeného (např. určení /nespisovného/ synonyma ke slovu z textu z nabídky čtyř významově ekvivalentních možností; *P 2018 ilustrační*, úloha 6). Těsnější spojení potom lze sledovat ve využití frazeologie při čtení uměleckého textu: v jedné skupině úloh jde čistě o porozumění textu (např. pokud jsou nabízené frazeologické úseky součástí výchozího textu; *P 2015 ilustrační*, úloha 5), v druhé se frazémem pojmenovává význam (části) výchozího textu (např. *P 2015 řádný*, úloha 15), a ověřováno je tudíž zároveň porozumění jemu i znalost frazeologie.

⁴¹¹ V pozdějších ročnících se začala u uměleckých textů objevovat i úloha uvedená tvrzením či tvrzeními: i ony často směřují k jednoduchému porozumění textu (např. zájmené reference; *P 2021 1. náhradní*, úloha 22; *P 2021 2. náhradní*, úloha 22).

úloha 1), či dokonce vystižení nebo parafrázování významu textu či jeho části (*P 2017 2. řádný*, úloha 14).⁴¹²

Mezi případy, kdy je podobných úloh sdruženo k jednomu textu vícero (tedy v početnějších skupinách s potenciálem ověřovat podobné okruhy dovedností jako úlohy interpretační), pak lze pozorovat rozdílnou míru zaměření na potenciálně hlubší porozumění textu: některé zůstávají spíše na úrovni faktické (či rekonstrukčního odvozování; např. *P 2021 ilustrační*, úlohy 19, 21, 23), v jiných je vedle toho (*P 2023 1. řádný*, úlohy 4, 5) i patrná snaha věnovat se tématu (tamtéž, úloha 2). Interpretační potenciál těchto úloh k Seifertově básni „Rozhledna na Petříně“ z *Jablka s klína* je ale zásadně narušena několikerou úpravou textu: původní čtyřverší jsou slita do souvislého bloku (kvůli úloze pracující pouze s částí básně nadto předěleného do dvou asymetrických oddílů), především je ale vynecháno celé druhé dvojverší čtvrté sloky („když jsem se chvěl nad dívčími klíny / v uličce, kde páchla závěj špíny“; Seifert 2001, s. 68), které v básni podstatně prohlubují jeden z významových a emočních odstínů, a v poslední sloce nadto test místo verše „udržuje stěží rovnováhu;“ (tamtéž) uvádí „ztrácí chvílemi rovnováhu;“ (tato slova jsou pak využity právě jednou z úloh – ta ověřuje porozumění dějové souslednosti).⁴¹³ Oba tyto zásahy patrně napomáhají konstrukci úloh k porozumění (tomuto ad hoc upravenému) textu, jednoznačně ale vzdalují úlohy od jakékoli možnosti je považovat za interpretační. Velice podobným případem⁴¹⁴ potom je i potom část testu z roku 2017 věnující se úryvku z *Deseti malých černoušků* Agathy Christie (*P 2017 1. řádný*, úlohy 19, 21, 22): na jednu stranu přináší podnětnou úlohu reflektující, kterými informacemi postavy disponují či jak je uspořádán prostor (tedy záležitostí, jež v daném žánru mohou mít svoji interpretační relevanci), na stranu druhou je úryvek velmi výrazně upraven (především jsou vypuštěny výpovědi přibližující stav a vystupování postav, v textu jsou ale také zřetelně nivelizovány detaily – tedy opět rysy, jež lze jen těžko při představě interpretačních úloh

⁴¹² V některých testech se ovšem naopak neobjevují ani tyto jednotlivosti a u uměleckých textů se zůstává – vedle úloh jazykových, aplikujících poznatky z odborného textu atp. – z hlediska příbuznosti s interpretačními úlohami v zásadě pouze u zjišťování údajů (*P 2019 1. řádný*, úlohy 2 a 18).

⁴¹³ Tato úloha byla zároveň v daném roce i medializována (např.: Kritika přijímaček? Rodiče šílí, že se děti nedostanou na gymnázia. Nevím, co je přechodník, říká šéf Cermatu. In *DVTV* [on-line]. 25. 4. 2023 [cit. 6. 5. 2023], čas 8:35–11:35. Dostupné z: <<https://www.dvttv.cz/videos/kritika-prijimacek-medialni-silenstvi-rodice-maji-pocit-ze-je-deti-bez-kurzu-nezvladnou-nevim-co-je-prechodnik-rika-sef-cermatu>>.). Lze se, domnívám se, ztotožnit s argumentací, že v tomto případě je možné význam slovesného tvaru vyvodit z kontextu, za problematictější lze v tomto duchu však považovat paralelní úlohu z druhého termínu testu (*P 2023 2. řádný*, úloha 2) – a je také důvodem, proč zde příslušným úlohám k Seifertovu „Chlapci a hvězdám“ (tamtéž, úlohy 1–2, popř. 4) není věnována pozornost.

⁴¹⁴ Takovýchto pozměněných textů ovšem i u sad úloh potenciálně interpretačně zaměřených lze nalézt vícero (např. zásadně krácený úryvek Dickensovy *Vánoční koledy*; *P 2020 ilustrační*, úlohy 8, 10–11).

opomenout).⁴¹⁵ Tyto postupy – v dobrém i špatném smyslu – jsou nejvydatněji přítomny v úplně prvním testu (*P 2015 ilustrační*, úlohy 23–26): dominantní část úryvku z Bočkovy *Poslední aristokratky* pochází sice přibližně z dvou třetin knihy (Boček 2012, s. 153–154), první odstavec je ale jakousi volnou variací na samotný začátek knihy (a odstavec poslední naopak začíná patrně zcela nově vytvořeným souvětím). Zároveň jsou úlohy tím nejkompexnějším, co jednotné přijímací zkoušky k porozumění uměleckým textům poskytují: kromě ověřování tvrzení, orientaci v počtu postav a pozornosti slovním významům se totiž věnují i hlubší charakteristice textu a jeho možným efektům (*P 2015 ilustrační*, úloha 26). Testy stojící při vstupu do středoškolského studia tak, souhrnně vzato, amplifikují výhody, které z interpretačního pohledu lze vznést proti úlohám v testech maturitní studium uzavírajících.

Vedle těchto testů nesporně široce zasahujících středoškolské žáky by bylo možné vést další paralelu také s mezinárodním srovnávacím výzkumem PISA, kterým periodicky prochází vrstva patnáctiletých žáků (tedy opět ve věku blízkém potenciálnímu vstupu do středního vzdělávání). Testy PISA deklarují zaměření na čtenářskou gramotnost – a tu ověřují převážně na textech neuměleckého charakteru. Přesto v uvolněných úlohách lze nalézt i texty beletristické, konkrétně prozaické. Pojetí sady úloh k nim se interpretačním⁴¹⁶ úlohám rozhodně výrazně přibližuje užitím dlouhých (a v některých případech i celistvých) textů – např. povídky „Spravedlivý soudce“ Lva Nikolajeviče Tolstého (*PISA 2000*, s. 12–16). Vedle úloh ověřujících jednoduché porozumění či schopnost zařadit text žánrově (tamtéž, vzorová otázka 7 a 10) jsou mezi uvolněnými úlohami dvě uzavřené, tázající se na motivaci jedné z hlavních postav textu a na hlavní téma (formulací „O čem především je tento příběh?“; tamtéž, vzorová otázka 9). Přestože druhou z úloh by bylo možné jemněji odstínit (i za použití jiného typu, než je výběr ze čtyř možností), obě lze považovat za velmi věrné interpretačnímu pojetí testování. Zaměřením by k nim patřila i první z otevřených úloh („Myslíš, že bylo od soudce spravedlivé, že odsoudil všechny provinilce ke stejnému trestu? Vysvětli svou odpověď pomocí odkazu na podobnosti či odlišnosti mezi třemi

⁴¹⁵ Test např. uvádí „zeptal se ho nahlas“ či „Armstrong promluvil vzrušeně: ‚Ale na ostrově nikdo jiný není!‘ / Soudce pravil vlídným hlasem [...]“ (*P 2017 I. řádný*, s. 8) m. původního „zeptal se jasným, pronikavým hlasem“, resp. „Roztřeseným hlasem promluvil Armstrong: ‚Ale já vám říkám, že na ostrově nikdo není. Nikdo!‘ / Soudce si pohládl bradu a pravil vlídně [...]“ (Christie 2009, s. 104–105 [zvýraznila autorka]).

⁴¹⁶ Samy testy (resp. jejich didaktický komentář) používají termín „interpretace“ jako pojmenování jednoho z pěti ověřovaných postupů, resp. „aspektů čtenářské gramotnosti“ (těmi jsou „obecné porozumění“, „získávání informací“, právě „vytvoření interpretace“, „posouzení obsahu textu“ a „posouzení formy textu“; *PISA 2000*, s. 7), tedy pouze fáze „zobecnění [čtenářových] prvotních dojmů a zpracování informací logickým způsobem“. Tyto úlohy „vyžadují porovnávání informací v textu, vyvozování závěrů, uvažování o souvislostech mezi různými zdroji informací a identifikaci a shromažďování informací důležitých k tomu, aby čtenář mohl vyvodit záměr autora [sic!]“ a tvoří 30 % testu čtenářské gramotnosti (tedy výrazně nejvyšší podíl; tamtéž). Jedná se tudíž o pojetí, které se s mým přístupem sice nevyklučuje, je ale výrazně vágnější – výběr posuzovaných úloh jím tím pádem sice nemusí být limitován, v zásadě se s ním ale překrývá.

případy z příběhu.“; tamtéž, vzorová otázka 11),⁴¹⁷ její znění v uzavřené podobě by však patrně muselo směřovat např. k posuzování validity navržených argumentů a jejich zařazování, zda podporují určitou představu spravedlnosti, či nikoliv. Dvojitá úloha poslední potom srovnává obraz soudnictví v textu se soudnictvím v zemi řešitele (tamtéž, vzorová otázka 12) – a přestože je zařazena do stejné kategorie, směřuje již spíše k použití textu (např. jako pozadí pro diskusi o spravedlnosti) než k jeho interpretaci.⁴¹⁸

Na půli cesty mezi koncepcí didaktických testů maturitních i jednotné přijímací zkoušky (potažmo sbírek úloh k nim připravujících) a úlohami z testování PISA příznačně stojí závěrečný příklad: úlohy Veroniky Laufkové z publikace *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti (PISA 2009, s. 128–135)*. Již v její předmluvě je sice uvedeno, že se jedná o „nově vytvořené úlohy podobné těm, jež se užívají v šetření PISA“ (tamtéž, s. 4), testům *Centra pro ověřování výsledků vzdělávání* se však blíží mnoha rysy: předně se váží opět pouze k úryvku z prozaického textu (z Čapkovy povídky „Básník“), nikoliv jeho celku, mezi úlohami jsou dvě rekonstrukční (v nich je odhadována identita jedné z postav a předcházející úsek textu; tamtéž, otázka 2, 8) a vyšší počet těch, co směřují spíše k jednoduchému ověřování údajů v textu (např. k počtu postav, autorům jednotlivých replik, ba dokonce i k pouhé reprodukci informace; tamtéž, otázky 1, 3, 6) – na druhou stranu do textu není (kromě systematické a vyznačené výpustky titulního pojmenování „básník“) nijak zasahováno, mezi úlohami je nemalý počet úloh otevřených (tamtéž, otázka 1, 3, 4, 6, 9–10), a především některé úlohy vyžadují již samostatnější odhad (povolání jedné z postav, význam – pro text podstatného – slovního spojení;⁴¹⁹ tamtéž, otázky 4, 5), či poměrně tvůrčí interpretační myšlenkový krok (odhad skrytého významu jednoho z básnických obrazů, vysvětlení důvodů nepochopení mezi postavami či myšlenkových pochodů postav; tamtéž, otázky 7, 9, 10⁴²⁰). I tyto úlohy lze proto vnímat – se zmíněnými výhradami k vytrženosti úryvku,

⁴¹⁷ V testu je úloha zařazena pod „posouzení obsahu textu“ (*PISA 2000, s. 14*).

⁴¹⁸ Nikoliv však nevyhnutelně: interpretační charakter by taková úloha mohla mít, pokud by nebyla otázkou poslední – a pokud by tedy takovéto srovnání např. bylo kontrastním nástrojem pro uvědomění si některé z vlastností textu.

⁴¹⁹ Tato konkrétní úloha (*PISA 2009, s. 129, otázka 5*) je však zároveň konstruována problematičtěji: varianty nejsou řazeny dle srozumitelného klíče, jsou výrazně asymetrické (nejkratší možnost obsahuje pouhá tři slova) a správná odpověď je právě ta nejdelší (o dvaceti šesti slovech).

⁴²⁰ I k této úloze (v níž má být zřejmě pojmenován rozdíl mezi obrazným a neobrazným významem jazyka či porozuměním jazyku) lze vznést námitky: formulaci instrukcí „Na základě výchozího textu napište, co si pod těmito slovy (labutí šije, ňadra, buben a činely) nejspíše představuje Jaroslav Nerad a co si pod stejnými slovy představuje dr. Mejzlík.“ (*PISA 2009, s. 131, otázka 10*) považuji za spíše nejasnou, čemuž nenapomáhá ani navrhané řešení. To tvrdí, že pro básníka, jsou slova „obrazem několika čísel“ (tamtéž, s. 132): výchozí text však poměrně zřetelně dokládá, že pro postavu jsou slova primárně vizuálními, snad poněkud surrealistickými vidinami zmíněných jevů a jejich dalšími evokacemi („Ukažte,‘ řekl básník zaražen a naklonil se nad papír. ‚Labutí šije ňadra buben a činely‘ – co to má být?“, Čapek 1929, s. 103) – a ještě je výmluvněji v pasáži, jež v testu obsažena není („Já jsem si vůbec žádného čísla nevšiml,‘ prohlásil Jaroslav Nerad rozhodně. ‚Ale něco

rekonstrukčním úlohám a k formulaci některých úloh či jejich předpokládaného řešení – jako testování sice příbuzné tomu interpretačnímu, zároveň ale od něj v nezanedbatelných principech odlišné.

9.4 Tvorba interpretačního testu

Při vytváření testu interpretačních dovedností a jeho jednotlivých úloh lze samozřejmě uplatnit řadu obecných zásad a postupů.⁴²¹ V případě pohledu na celek testu by se jednalo např. o důkladnou specifikaci cílů testu (např. vybraným okruhem interpretačních dovedností či stanovením konkrétních interpretovaných textů; srov. Chráska 2011, s. 135–136 či Skalková 2007, s. 213; samozřejmě s ohledem na testovanou skupinu; Schindler a kol. 2006, s. 25), sledování dostatečné citlivosti, spolehlivosti (resp. „celkové užitečnosti“; Štuka–Vejražka 2021, s. 88), platnosti a praktičnosti (srov. Šafránková 2019, s. 241); při sledování jednotlivých úloh by takovými zásadami potom bylo mj. zajištění, že k vyřešení úlohy není podmínkou provedení i jiných myšlenkových operací, než na které úloha cílí (Schindler a kol. 2006, s. 13), obsahová i vizuální homogennost nabízených odpovědí (resp. stejná plauzibilita možností pro toho, kdo nezná správnou odpověď; Chráska 2011, s. 146), vyhnutí se gramatickým podobnostem mezi kmenem úlohy a odpověďmi, jasná a jednoduchá formulace otázek a opatrnost při jejich negativním formulování (Štuka–Vejražka 2021, s. 35–38).⁴²² Vedle nich však je možné hovořit i o typických zákonitostech či o specifických podobách zásad a doporučení přípravy interpretačního testování.

První zásadou je užívat texty, s nimiž vyučující-autor testu má zkušenost z vlastní výuky (ne nutně testovaných žáků) – toto „pedagogické prověření“ v autentickém interpretačním dialogu může být nejen zdrojem či inspirací funkčních distraktorů pro jednotlivé úlohy (srov. Štuka–Vejražka 2021, s. 36), ale jednoznačně také pomáhá potřebné „důkladné obsahové analýze učiva“, při které jsou vyčleněny „podstatné prvky“ (Skalková 2007, s. 213) a úloha se zaměřuje na „významný problém“ (Štuka–Vejražka

takového tam muselo být – kdepak by se to tu vzalo?“ divil se hloubaje nad básničkou. „Ale víte, to místo je nejlepší z celé básně.““; tamtéž, s. 104) – a že ono „číselné“ vysvětlení nabízí teprve jako vyslyšení požadavku druhé postavy.

⁴²¹ V pregnantně formulovaných okruzích takové zásady uvádí např. Mičienka–Moravcová–Smetáčková (2002, s. 6): „shoda úlohy s výukovým cílem; zda úloha odpovídá např. specifickému cíli v katalogu požadavků a zda úloha měří to, co má měřit“, „evidentnost ‚správné‘ odpovědi; zda je řešení u uzavřených úloh jednoznačné a nepřekrývá se s jinými variantami odpovědí“, „technická kvalita úloh; zda je úloha vhodně formulována, je srozumitelná, vztahuje se k zadání apod.“, „obtížnost úlohy; zhodnotit zda úloha svou obtížností odpovídá cíli testování a zda není pro žáky příliš náročná nebo naopak příliš jednoduchá“.

⁴²² Konkrétnější doporučení k jednotlivým typům úloh poskytuje Chráska (1999, s. 29, 30, 37) či – v místy podobném znění – Schindler a kol. (2006, s. 41–42, 44–48, 49, 51, 53–55, 57–58; obecná doporučení pak tamtéž, s. 58–61, resp. Chráska 1999, s. 40–41).

2021, s. 36). V interpretačním testu se tato úvaha rovná pečlivě zmapovanému⁴²³ interpretovanému textu, identifikováním zřetelných i skrytějších dominant textu, jež jsou relevantní pro jeho celkové interpretace. Pomocnou může být výuková zkušenost i pro odhad potřebného času pro vypracování interpretačního testu, který by se v souladu s ověřovaným předmětem měl rozhodně blížit testu „úrovně“, nikoliv „rychlosti“ (srov. Chráska 1999, s. 13–14), a měl by tudíž žákům umožnit řešení, jež nebude časovým limitem ovlivněno.⁴²⁴

Z této popsané domény taky vychází druhá zásada: specifická práce s úrovní obtížnosti úloh. Vzhledem k tomu, že úlohy (resp. ověřované interpretační dovednosti) vychází zákonitě primárně z použitého výchozího textu, mají samy do jisté míry limitované možnosti regulace náročnosti. Adekvátním postupem je proto určovat obtížnost právě na prvním místě skrze výchozí literární text a zvolit pro testování takový, jehož interpretování (a četba) se po zmapování jeví jako náročné v odpovídající úrovni.

Podobně jako náročnost úloh vychází do velké míry z charakteru výchozího textu i řazení úloh, jež by mělo sledovat logiku jeho čtení a interpretování, nikoliv nutně obtížnost (srov. Chráska 2011, s. 136).

Respektuje-li tvůrce testu, že oba tyto jevy (obtížnost i řazení úloh) jsou dány výchozím textem a jeho vlastnostmi, zvyšuje tak rovněž dojem autentičnosti situace (to vše má potom dohromady jednoznačně pozitivní vliv na vnímanou užitečnost testu jeho řešiteli). Dále posilovat tyto kýžené efekty je záhodno i samotnou volbou zdroje výchozích textů a preferováním celistvých textů před úryvky a výseky.

Věrnost úzu tvorby testů lze naopak jednoznačně doporučit co se týče nezávislosti úloh (srov. Schindler a kol. 2006, s. 58, 34). To, že úlohy jsou orientovány totožně (směrem k interpretaci stejného textu), vytváří sice jejich provázanost, pokud je však pro úspěšné řešení jedné úlohy potřeba odpověď úlohy jiné, je z hlediska hodnocení i motivace řešitelů lepší pokusit se o vytvoření úlohy jedné, v níž bude využit představený princip podmíněného a škálového hodnocení.

Před vznikem a plánováním celého testu je pak záhodno konstruovat specifikační tabulku (Štuka–Vejražka 2021, s. 19–20), v níž jako obsahové cíle (řádky tabulky) mohou sloužit interpretační dovednosti; v roli testovaných aspektů (sloupců tabulky) pak mohou figurovat např. kategorie literárních druhů, žánrů či jiných vlastností jednotlivých textů, na nichž mají být dovednosti ověřeny. Ukázka takové tabulky odpovídající testovým modulům představeným v následující kapitole je obsažena v příloze (obr. č. 65–66).

⁴²³ Myšleno v širším významu, než jak byla tato metafora užitá v předcházejících kapitolách: není patrně třeba mít vytvořenou kompletní interpretační mapu (v podobě strukturovaných úloh), jakkoli může naopak existující interpretační mapa být pro tvorbu testu potenciálně dobrým zdrojem inspirace k úlohám.

⁴²⁴ Tohoto efektu lze dosáhnout i modularizací a procentuálním vyjádřením výsledku, srov. úvod kapitoly desáté.

10 Interpretační test

Cílem závěrečné aplikační kapitoly je představit možnou realizaci principů interpretačního testování, popsaných na předchozích stranách (úlohy pracují s interpretačními dovednostmi vztaženými ke konkrétnímu textu, vyžadují výhradně práci s ním, užívají podmíněného hodnocení na základě dokládání odpovědí odkazem na konkrétní části textu i naopak nebinární, škálové hodnocení správných a chybných odpovědí). Následující test, který zde má sloužit jako model takového přístupu, je proto opřen o krátké a (relativně) celistvé literární texty. Nadto je specifikem prezentovaného materiálu – a jedná se o jeho klíčový prvek –, že využívá i principu modularity (popsané v oddílech 8.1 a 8.2) – sestává ze sedmi na sobě nezávislých množin úloh (vztahujících se vždy ke stejným výchozím textům), k nimž se pak přičleňuje modul shrnující či zastřešující, který operuje především se srovnáváním textů z těchto modulů. Didakticky s tímto aspektem lze naložit různě, modulární princip může k sestavení testu využít žák i učitel: v pilotním použití testu byly pro dvě různé třídy zvoleny moduly (zde uvedené pod písmeny A, B, D, E + H; resp. A, B, F, G + H) a žáci si z nich vybírali libovolný počet, v dalších dvou případech byl určen užší výběr modulů (C, D, E + H; resp. C, G + H) a žáci plnili všechny,⁴²⁵ obecně se však předpokládá zapojení alespoň tří modulů, aby byl test složen z dostatečného množství úloh (ve prospěch reliability se udává jako spodní hranice „zhruba 10 úloh“; Chráska 1999, s. 22). Vzhledem k tomuto rysu a k různému počtu bodů, který lze v rámci jednotlivých modulů získat, se žákovy dílčí výkony přepočítávají na výsledky procentuální (z nichž lze poté stanovit i průměrné dosažené procento úspěšnosti).

Moduly v následujícím testu jsou vnějšně spjaty pouze tím, že operují s texty ženských spisovatelek. Výběrem modulů však lze (s ohledem na literární teorii, historii i didaktiku) vytvořit test zaměřený žánrově, druhově či tematicky (na pohádky a mýty; na prózu či na poezii; na tematizaci role žen ve společnosti atp.), kulturně či jazykově (na severoamerickou literaturu atp.), dobově (např. na literaturu 21. století) atd. – a ve vztahu k tomu je záhodno je také specificky seřadit (např. podle předpokládané obtížnosti pro konkrétní studenty či podle délky výchozích textů). Pro prezentaci úloh dále jsou však moduly řazeny (a značeny) podle stáří textů. Vzhledem k této modulární povaze se úlohy neodkazují na konkrétní čísla textů a zde jsou univerzálně přetištěna pouze se značkou „№“, kterou je při uplatnění testu v praxi potřeba nahradit odpovídajícím číslem.

Úlohy jsou uvedeny stručným didaktickým komentářem, v něm bude také (v poznámkách pod čarou) odkazováno i na konkrétní interpretační dovednosti (srov. zde kapitolu pátou, zejm. oddíl 5.6),⁴²⁶ výčet

⁴²⁵ Z didaktického pohledu se zde nabízí i další nuance možnosti zadávání – zohlednit je možné např. čas vypracování (pokud je omezený, umožňuje modulární princip velmi dobře rozlišit „stihnuté“ – a tudíž hodnocené – a „nestihnuté“, nehodnocené moduly).

⁴²⁶ Většinou se bude jednat – obdobně a z obdobných důvodů jako v příkladu aplikace interpretačních dovedností v pracovních listech k ústní maturitě (srov. zde kapitolu šestou) – o dovednosti z druhé skupiny (ze střední fáze interpretace), tedy o dovednosti relační, vyžadující hierarchizaci a usouvztažňování, spíše výjimečně

těchto dovedností může sloužit i jako (doplňk) instrukce budoucím řešitelům k přípravě na test, resp. jako základ specifičacní tabulky,⁴²⁷ resp. pro specifikaci obsahu testu technikou výukových cílů (Chráška 1999, s. 24). V případě všech následujících modulů by se jednalo o 29 z 89 interpretačních dovedností vymezených v oddílu 5.6 (test tedy pokrývá téměř jejich třetinu). Ukázku její grafické sazby v podobě odpovídající zde prezentovanému testu lze nahlédnout v příloze, (obr. č. 65–66), zde uvedme pouze zjednodušený výčet dovedností (v pořadí odpovídajícím oddílu 5.6):

INTERPRETAČNÍ DOVEDNOST...		CHARAKTER VÝCHOZÍHO TEXTU:
A. Identifikační dovednosti: prvotní reprezentace a plánování	„odhadnout, jaké interpretační možnosti a stopy text nabízí a na co by mohlo být plodné se při interpretaci zaměřit“	Srovnání textů (prozaických i básnických, kratších i delších).
	„zvolit modus interpretačního uvažování, který má potenciál být pro daný text perspektivní“	
	„racionálně odůvodnit prvotní intuitivní porozumění textu či prvotní pocity z textu“	
B. Relační dovednosti: hierarchizace a usouvztažňování	„pojmenovat vypravěčskou perspektivu textu a její důsledky, příp. zachytit (jazykově vyjádřenou nebo implicitní) motivaci, zaujatost či záměry mluvčího či vystihnout jeho autostylizaci“	Delší básnické texty, krátké prozaické texty, delší prozaické texty.
	„charakterizovat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky“	Krátké prozaické texty, delší prozaické texty.
	„popsat a analyzovat vazby a vztahy mezi postavami, jejich mocenskou hierarchii, napětí či útlak“	Krátké prozaické texty.
	„pojmenovat, jak text prezentuje různé skupiny postav (např. stejného pohlaví, genderu, národnosti, rasy či sociální vrstvy)“	Delší básnické texty, delší prozaické texty.
	„analyzovat argumentaci vypravěče či postav textu, odhalit ideové podloží argumentů, manipulativní techniky či logické lapsy“	Delší básnické texty.
	„určit, jak subjekty díla přistupují ke svému prostředí (světu), jaké jeho fungování předpokládají a jak o něm hovoří“	Krátké prozaické texty, delší prozaické texty.
	„vystihnout, jakého modelového čtenáře text předpokládá a jaké jsou dopady této implikace“	Krátké prozaické texty.
	„vystihnout vzdálenost a rozdíly mezi subjekty, k nimž se text (i různými způsoby) obrací (např. mezi předpokládaným posluchačem a oslovovaným subjektem), a vysvětlit efekty této vzdálenosti“	Delší básnické texty.

a v závěrečných úlohách je místy překročeno do třetí skupiny, dovedností kombinačních, vyžadující syntézu (srov. následující poznámku pod čarou).

⁴²⁷ Za konceptuální rámec (Chvál–Procházková–Straková 2015, s. 108–112) této specifičacní tabulky přitom lze považovat celé zde prezentované pojetí interpretace, resp. didaktické interpretace, interpretačních dovedností a interpretačního tázání.

	„sémantické modelace textu (nalézání významových ohnisek a polarit)“	Krátké básnické texty, krátké prozaické texty.
	„vztáhnout k textu jeho název (či název souboru, z něž text pochází)“	Krátké prozaické texty.
	„popsat použití kontrastu v textu a vysvětlit jeho významový potenciál (spočívající např. v jeho ostrosti či neostrosti, překvapivosti či stereotypičnosti)“	Krátké básnické texty, krátké prozaické texty.
	„vystihnout témata textu, příp. obecné veličiny (typu <i>čas, láska, domov, smrt, národ, smysl života, bůh...</i>), jichž se text dotýká“	Krátké prozaické texty.
	„identifikovat pasáže, v nichž text odkazuje či naráží na jiné texty, příběhy, díla (příp. sám na sebe), vystihnout způsoby, kterými tak činí, a pojmenovat vztah mezi texty“	Delší prozaické texty.
	„zachytit a formulovat etické předpoklady či morální apely obsažené v textu, postihnout, jakou podobu mají v textu různé hodnotové koncepty (jako <i>svoboda, pravda</i> apod.)“	Delší básnické texty.
	„v textu identifikovat, pojmenovat a odůvodnit místa cizosti či čtenářsky zarážející“	Delší prozaické texty.
	„vzájemně usouvztažňovat různá obrazná pojmenování v textu (nalézat jejich souvztažnosti a protichůdnosti, charakterizovat jejich zdrojovou oblast atp.)“	Krátké prozaické texty, delší prozaické texty.
	„vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otevírány použitou obrazností.“	Krátké básnické texty, krátké prozaické texty, delší prozaické texty.
	„pojmenovat atmosféru textu a vysvětlit, čím je evokována“	Krátké prozaické texty.
	„vnímat a pojmenovat emoce a smyslové vjemy evokované textem ve čtenáři“	Krátké prozaické texty, delší prozaické texty.
	„vnímat zvukovou stránku textu jako potenciálně významotvornou“	Krátké prozaické texty.
C. Kombinační, reflexivní a formulační dovednosti: syntéza a finální reprezentace	„postřehnout kontrastující, opakující se a gradující prvky textu a odhalit tak, které děje, prostory, postavy, myšlenky, pocity apod. nesou zásadní význam“	Krátké básnické texty, krátké prozaické texty, delší prozaické texty.
	„vystihnout tezi, myšlenku či sdělení textu, vnímat nesamozřejmost její přítomnosti a odůvodnit, z kterých prvků či rovin textu vyplývá“	Delší prozaické texty.
	„obohatit čtení textu srovnáním s textem jiným, souvztažným (např. na základě tématu, žánru, autora, dobové estetické normy...)“	Srovnání textů (prozaických i básnických, kratších i delších).
	„kriticky reflektovat vlastní dílčí závěry, přehodnocovat je a navracet se do předchozích fází“	
	„odhalit a zhodnotit interpretační rozhodnutí v adaptacích textu (přepisech či převodech do jiného média)“	Delší prozaické texty
	„stanovit na základě dobových estetických očekávání tehdejší pravděpodobnost různých výkladů či vnímání textu“	Srovnání textů (prozaických i básnických, kratších i delších).

Pod touto anotací pak bude v rámečcích následovat znění a) kmene úlohy, b) variant odpovědí, c) klíče řešení a d) návrhu bodování. Zvláště poslední dvě položky jsou často variantní – vnímám je totiž jako závislé na konkrétním didaktickém záměru. Z grafické stránky je zachováno značení (tučné v kmeni úloh, podtržení ve variantách odpovědí),⁴²⁸ které považuji za podstatné pro efektivní transfer informací řešiteli testu. Sazba testů (včetně výchozích textů) z jejich pilotního výukového použití je k dispozici v obrazové příloze (sešit textů na obr. č. 34–43, sešit úloh na obr. č. 44–64), technicky byl test realizován jako dva samostatně tištěné sešity textů a samostatný sešit úloh.

10.1 Modul A: Emily Dickinsonová – vybrané básně (z výboru *Neumím tančit po špičkách*)

Pro první modul byly zvoleny tři básně Emily Dickinsonové, jimž ve výboru (s překlady Jiřího Šlédra) přináleží čísla 77 (z let 1858–1860; incipit „Neslyším slovo ‚uniknout‘...“; Dickinsonová 1999, s. 17), 613 (z roku 1862; incipit „Zamkli mě do prózy...“; tamtéž, s. 130) a 1695 (s neznámým vrocením; incipit „Je osamělost prostoru...“; tamtéž, s. 370). Modul pracuje s texty výrazně staršího data než ostatní, ale jeho úlohy jsou konstruovány o to přívětivěji pro řešitele. Celkově lze v modulu získat 23 bodů.

První úloha postihuje základní napětí básně č. 77 – obraz svobody (ve slově „uniknout“ či ve vidině zbořených zdí věznice) jednou probouzí víru v možnost útěku, podruhé beznadějí ze cloumání mříží.⁴²⁹

1. „Které z následujících tvrzení odpovídá nejlépe TEXTU Nea?“
Odp.: „a) Děj, který je v druhé strofě <u>opačný</u> než v první, vyvolá v druhém případě také <u>opačnou</u> reakci.“; „b) Děj, který je v druhé strofě <u>opačný</u> než v první, vyvolá v druhém případě <u>obdobnou</u> reakci jako v prvním.“; „c) Děj, který lze v obou strofách považovat za <u>obdobný</u> , vyvolá v druhém případě <u>opačnou</u> reakci než v prvním.“; „d) Děj, který lze v obou strofách považovat za <u>obdobný</u> , vyvolá v druhém případě také <u>obdobnou</u> reakci jako v prvním.“
Klíč: Za správnou odpověď lze považovat jediné c).
Bod.: 4 b. za správnou variantu.

Druhá úloha se zabývá motivy básně 1695 a jejich vztahem, jejím cílem je schematicky parafrázovat sémantickou modelaci motivů textu.⁴³⁰

⁴²⁸ Je patrně dobré poznamenat, že značení není zcela jednotné a řídí se povahou úloh – v kmeni, který je spíše instrukcí k činnosti, jsou zvýrazněna především aktivní slovesa, v kmeni, v němž je obsahově relevantní informace, jsou k zvýraznění zvoleny spíše jmenné části; ve variantách odpovědí je značení využito spíše tehdy, kdy nevyplývá jednoznačně ze strukturace či když se varianty odlišují jen v minimu komponentů (srov. např. modul F, úlohu 2.1 a 2.2 a modul D, úlohu 1).

⁴²⁹ Pracuje tak s relační dovedností (týkající se kompozice textu) „popsat použití kontrastu v textu a vysvětlit jeho významový potenciál (spočívající např. v jeho ostrosti či neostrosti, překvapivosti či stereotypičnosti)“.

⁴³⁰ Jedná se o dovednost příbuznou (a ze stejného oddílu) jako u předchozí úlohy, dovednost „sémantické modelace textu (nalézání významových ohnisek a polarit)“.

2. U každé z následujících dvojic motivů se rozhodněte, jak se k nim TEXT Neb staví.
Odp.: Varianty mezi motivy zní „je horší než...“, „(netematizováno)“ a „je lepší než...“ (v zaškrtačích polích doprovázeno šedě tištěnými návodnými symboly „<“, „Ø“ a „>“). a dvojice motivů jsou „setkání sám se sebou...“ a „...setkání se smrtí“, „osamělost...“ a „...společnost“ a „samota oceánu...“ a „...samota pouště“.
Klíč: V první dvojici je za správnou odpověď považováno doplnění na „setkání sám se sebou je horší než setkání se smrtí“, vztah v druhé dvojici básní tematizován není, ve třetí dvojici je správné doplnění taktéž na variantu „samota oceánu je horší než samota pouště“.
Bod.: Max. 3 b. – po jednom bodu za každou správnou odpověď.

Třetí úloha se zaměřuje na první verš básně 613 (v kontextu jejího celku), který lze vnímat i jako klíč k porozumění celému textu vypovídajícímu o marnosti snahy zkrotit prozaizací lyrický subjekt, jehož mysl se dokáže osvobodit „se snadností hvězd“.⁴³¹

3. „Které z následujících tvrzení nejlépe odpovídá veršům 1–4 TEXTU Nec ?“
Odp.: „a) Próza, jakožto <u>protipól poezie</u> , se zde stává obrazem <u>řádu a ukázněnosti</u> .“; „b) Próza, jakožto <u>protipól poezie</u> , se zde stává obrazem <u>možnosti útěku do soukromí</u> .“; „c) Próza, jakožto <u>umělecké, literární vyjádření</u> , se zde stává obrazem <u>řádu a ukázněnosti</u> .“; „d) Próza, jakožto <u>umělecké, literární vyjádření</u> , se zde stává obrazem <u>možnosti útěku do soukromí</u> .“
Klíč: Za správné řešení je považována varianta a).
Bod.: 4 b. za správnou odpověď.

Čtvrtá, poslední úloha syntetizuje a porovnává motivy ve třech doposud promyšlených básních – opírá se o identifikaci témat, motivů či pocitů v konkrétních verších (a neméně důležitou výpovědní hodnotu má i dovednost určit, že se daný prvek v textu nevyskytuje).⁴³² Prvky jsou uspořádány do opozitních dvojic, na řešení úlohy ale tento fakt nemá vliv.

4. „U každé z následujících možností buď napište číslo verše (či jednoho z veršů), pokud se v dané básni motiv objevuje, nebo rámeček proškrtněte , pokud se dodané básně podle vás nijak nepromítá.“
Odp.: Hledané motivy jsou „4.1 samota“ a „4.2 vliv jiných lidí na lyrický subjekt“; „4.3 motiv dětství a dětinskosti“ a „4.4 motiv závěru života“; „4.5 pocit bezmoci“ a „4.6 pocit nadhledu“;

⁴³¹ Z hlediska dovedností (opět relačních, tentokrát týkajících se recepce a efektů textu) lze úlohu vystihnout jako dovednost „vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otevírány použitou obrazností.“

⁴³² Vzhledem k scelující povaze úlohy ji lze vztáhnout již k dovednosti kombinační (ze třetí skupiny), „postřehnout kontrastující, opakující se a gradující prvky textu a odhalit tak, které děje, prostory, postavy, myšlenky, pocity apod. nesou zásadní význam“.

<p>„4.7 ohraničenost a nesvoboda“ a „4.8 neohraničenost a svoboda“. U každého z osmi řádků je prostor pro zapsání čísel veršů z textů a, b a c.</p>
<p>Klíč: „Samotu“ lze spatřovat u druhého (verše 1–8) a třetího (verš 3) textu, „vliv jiných lidí na lyrický subjekt“ pouze ve třetí básni (první tři verše). „Motiv dětství a dětinskosti“ obsahuje text v sedmém verši první text, ve verši druhém (příp. třetím a čtvrtém) i text třetí; naopak „motiv závěru života“ lze spatřovat v druhém textu, verších 3. a 8. (variantně v prvním textu, verších 7–8). „Pocit bezmoci“ v nějaké míře obsahují zejména básně první (v sedmém a osmém verši) a třetí (v prvním až čtvrtém verši), druhý text částečně v osmém (ale patrně lze se stejnou, ba i vyšší oprávněností tvrdit, že o tomto pocitu text nemluví); „pocit nadhledu“ lze ovšem spatřovat ve třetím textu (druhé a třetí strofe, tedy verších 5–12), popř. v druhém (ve verši 4). Konečně „ohraničenost a nesvoboda“ je tematizována v prvním textu (verše 4–7) a třetím (verše 1–8); „neohraničenost a svoboda“ pak ve všech třech: v první básni ve verších 1–5, v druhé ve verších 1–2 či 5 a ve třetí ve verších 9–11.</p>
<p>Bod.: Max. 12 b., resp. nejvýše 3 body za každou z dvojic prvků (u níž se – v jejich vyplnění šesti kolonek – strhává bod za každou chybu). Takovým bodováním je předejito přílišnému ovlivnění výsledku žakovým nadprůměrným či podprůměrným výkonem v rámci jedné dvojice.</p>

10.2 Modul B: Sylvia Plathová – „Žadatel“ (ze sbírky *Ariel*)

I druhý modul testových úloh se věnuje lyrické poezii, básni Sylvie Plathové „Žadatel“ (Plathová 2017, s. 12–13), jež vzniká roku 1962 (a pochází ze sbírky *Ariel* vydané roku 1965). Báseň je pro účely testování interpretace pozoruhodná především postojem mluvčího, jenž v kontextu celé básně vyznívá zřetelně jako negativní postava.

Úlohy na prvním i druhém místě jsou stylově podobné – operují s výčtem tvrzení, jež má řešitel buď přiřadit k některé ze strof výchozího textu, nebo rozhodnout, že je v básni pozorovat nelze. V této úloze jde konkrétně o to, jak je v básni prezentována hodnota ženy.⁴³³

<p>1. „U každého z následujících tvrzení zvažte, zda pro něj lze nalézt v TEXTU oporu (zaznačte příslušnou strofu 1–8), či nikoliv (zaznačte ‚v žádné‘).“</p>
<p>Odp.: Možnosti jsou nadepsány „„Hodnota osoby označené slovem ‚tahleta‘ (v textu autorkou vyznačeno kurzívou)...“ „1.1 ...je určována podobně jako u zboží.“; „1.2 ...je ovlivněna jejím</p>

⁴³³ Dovednost, jež úloze nejlépe odpovídá, by náležela mezi relační (operující se subjekty a objekty textu) – „pojmenovat, jak text prezentuje různé skupiny postav (např. stejného pohlaví, genderu, národnosti, rasy či sociální vrstvy)“. Vztáhnout by ji bylo možné však i k dovednosti „zachytit a formulovat etické předpoklady či morální apely obsažené v textu, postihnout, jakou podobu mají v textu různé hodnotové koncepty (jako *svoboda*, *pravda* apod.)“ ze skupiny pracujícími se společensko-historickým kontextem.

<p>hmotným majetkem.“; „1.3 ...nesouvisí s jejím hmotným majetkem.“; „1.4 ...spočívá v pasivním vizuálním působení.“; „1.5 ...je v tom, nakolik může posloužit pro zábavu.“; „1.6 ...je v tom, nakolik může posloužit v náročných situacích.“; „1.7 ...se předpokládá ve stáří a v mládí ještě nemusí být patrná.“; „1.8 ...spočívá v mládí a se stářím se předpokládá postupné mizení.“</p> <p>U každé z těchto možností úloha nabízí políčka 1–8 (míněno číslo strofy) plus možnost „v žádné“.</p>
<p>Klíč: První možnost lze nalézt ve strofě osmé nebo sedmé, druhá v básni podporu nemá, třetí se vyskytuje v šesté strofě, čtvrtá a pátá opět v osmé (u páté je přijatelná i možnost „v žádné“, neboť jde spíše o implikovanou zmínku), šestá ve třetí nebo osmé strofě, sedmá v sedmé a osmá v žádné.</p>
<p>Bod.: Max. 24 b. – za každý správně zaznačený řádek (alespoň jednou z odpovídajících možností) 3 body.</p>

Druhá úloha se – ve formálně zcela totožném duchu jako úloha předchozí – věnuje modalitě, v níž vyznívá mluvčího projev k fiktivnímu adresátovi.⁴³⁴

<p>2. „U každého z následujících tvrzení zvažte, zda pro něj lze nalézt v TEXTU № oporu (zaznačte příslušnou strofu 1–8), či nikoliv (zaznačte ‚v žádné‘).“</p>
<p>Odp.: „2.1 Mluvčí volí <u>vlídný a uctivý</u> tón.“; „2.2 Mluvčí <u>chladný a neosobní</u> tón.“; „2.3 Mluvčí <u>nepříjemný a urážlivý</u> tón.“</p> <p>U každé z těchto možností úloha nabízí políčka 1–8 (míněno číslo strofy) plus možnost „v žádné“.</p>
<p>Klíč: Pro první tvrzení lze nalézt doklad ve druhé strofě, pro druhé ve strofě první (popř. také druhé), pro třetí tvrzení pak ve strofách čtvrté, šesté či osmé.</p>
<p>Bod.: Max. 9 b. – za každý správně zaznačený řádek (alespoň jednou z odpovídajících možností) 3 body.</p>

Ve třetí úloze (resp. v první z dvojice obdobně koncipovaných podúloh) se podrobněji specifikuje pozice a autostylizace mluvčího.⁴³⁵

⁴³⁴ Výstižnou relační dovedností (z podskupiny týkající se kompozice textu) by mohla být dovednost „vystihnout vzdálenost a rozdíly mezi subjekty, k nimž se text (i různými způsoby) obrací (např. mezi předpokládaným posluchačem a oslovovaným subjektem), a vysvětlit efekty této vzdálenosti“.

⁴³⁵ Z hlediska dovedností úloze odpovídá relační dovednost (ze skupiny zabývající se subjekty a objekty textu) „pojmenovat vypravěčskou perspektivu textu a její důsledky, příp. zachytit (jazykově vyjádřenou nebo implicitní) motivaci, zaujatost či záměry mluvčího či vystihnout jeho autostylizaci“.

3.1	V každé z následujících skupin výpovědí rozhodněte , které jedno tvrzení odpovídá TEXTU №, a do rámečku vpravo napište , v kterém odstavci či odstavcích lze pro tvrzení nalézt doklad.
Odp.:	„Mluví se stylizuje, že hovoří za <u>sebe</u> .“; „Mluví se stylizuje, že hovoří za <u>společnost</u> .“; „Mluví se stylizuje, že hovoří za <u>ženy</u> obecně.“; „Mluví se stylizuje, že hovoří za <u>muže</u> obecně.“
Klíč:	Za správnou odpověď je považována druhá možnost, nejlépe je tato pozice mluvčího viditelná v prvním a druhém odstavci, částečně pak v odstavci čtvrtém.
Bod.:	5 b. – za správnou odpověď i dobře určený odstavec (v případě vstřícného hodnocení lze udělit body i za dílčí odpověď či za částečně adekvátní odpověď).

V případě druhé podúlohy pak jde specificky o rozpoznání, kdy se mluvčí pokouší uplatňovat na fiktivního adresáta nátlak či manipulaci.⁴³⁶

3.2	V každé z následujících skupin výpovědí rozhodněte , které jedno tvrzení odpovídá TEXTU №, a do rámečku vpravo napište , v kterém odstavci či odstavcích lze pro tvrzení nalézt doklad.
Odp.:	„Mluví je vůči oslovovanému I. od počátku II. do konce <u>tolerantní až lhostejný</u> .“; „Mluví je vůči oslovovanému od I. počátku do II. konce <u>nátlakový až manipulativní</u> .“; „Zatímco I. na počátku je mluvčí vůči oslovovanému <u>tolerantní až lhostejný</u> , II. ke konci je již <u>nátlakový až manipulativní</u> .“; „Zatímco I. na počátku je mluvčí vůči oslovovanému <u>nátlakový až manipulativní</u> , II. ke konci je již <u>tolerantní až lhostejný</u> .“
Klíč:	Za správný popis situace je považována třetí možnost, k první části výroku jako doklad může sloužit taktéž odstavec 1 (popř. 2), k druhé pak odstavec 8.
Bod.:	6 b. – za správnou odpověď i oba adekvátně stanovené odstavce (v případě vstřícného hodnocení lze udělit body i za dílčí odpověď).

10.3 Modul C: Ursula K. Le Guinová: „Když jsem se zbavila jmen“ (z výboru *Gwilanina harfa a jiné povídky*)

Testový modul, který pracuje s povídkou „Když jsem se zbavila jmen“ (textem z roku 1985, původně uveřejněné ve sbírce *Buffalo Gals* z roku 1987; Le Guinová 2020, s. 206–209), obsahuje pět úloh a je doprovázen pomocným textem, úryvkem z biblické knihy Genesis (např. úsekem o úkolu pojmenování a o stvoření ženy z 2. kapitoly, 18–25 verše; zde je operováno s *Českým ekumenickým překladem*). I bez pomocného textu se jedná o nejdelší text z prezentovaných modulů (914 slov), na což je z didaktického pohledu potřeba pamatovat – a je to jeden z důvodů, proč úlohy využívají méně (a až v posledních dvou úlohách) odkazování na konkrétní odstavce. Celkový maximální počet bodů je 40.

⁴³⁶ Úloha směřuje k dovednosti (z těžší skupiny jako u minulé úlohy) „analyzovat argumentaci vypravěče či postav textu, odhalit ideové podloží argumentů, manipulativní techniky či logické lapsy“.

První úloha je založena na trojím postupném výběru, kterým se složí jedno souvětí (jedná se tedy, jinak vzato, o osmnáct variujících možností odpovědi s odstíněným bodováním). Cílem úlohy je ověřit porozumění vztahu mezi pomocným textem a povídkou.⁴³⁷

1. „V každém sloupci zvolte po jedné možnosti tak, aby výsledný popis odpovídal co nejlépe vztahu TEXTU № vůči své předloze , pomocnému TEXTU P№.“
Odp.: „a) TEXT № se k TEXTU P№ vztahuje <u>výhradně</u> (své motivy a děj čerpá pouze z něho), ...“; „b) TEXT № se k TEXTU P№ vztahuje <u>volně</u> (je pro něj jen jedním z rovnocenných zdrojů), ...“; c) TEXT № se k TEXTU P№ vztahuje <u>úzce</u> , ale <u>nikoliv výhradně</u> (vychází z jeho motivů a dějů, zmiňuje však i jiné texty či autory), ...“ „a) ...mění ho, ...“; „b) ...rozšiřuje ho, ...“; „c) ...převypravuje ho, ...“ „a) ...a tím ho popírá.“; „b) ...a tím ho zesměšňuje.“; „c) ...a tím ho aktualizuje.“
Klíč: Za správnou variantu řešení je považována kombinace c) – b) – c), případně, ve třetí části může být za částečně správnou variantu považováno a).
Bod.: Max. 9 b. – za každou správně zvolenou část kombinace 3 body.

Druhá úloha již směřuje příměji k jednomu z témat textu: v prostém výběru z pěti možností má žák za úkol zvolit tu, která nejlépe popisuje jednak to, do jaké míry v textu hraje roli pohlaví aktérů, jednak to, zda je případně dominantním spíš mužský, nebo ženský prvek.⁴³⁸

2. „Která z následujících možností odpovídá nejlépe výchozímu TEXTU №?“
Odp.: „a) Mezi zvířaty nehraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod <u>žádnou roli</u> .“; „b) Mezi zvířaty hraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod <u>velkou roli</u> , <u>mužský prvek dominuje</u> nad ženským.“; „c) Mezi zvířaty hraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod <u>velkou roli</u> , <u>ženský prvek dominuje</u> nad mužským.“; „d) Mezi zvířaty hraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod spíše <u>okrajovou roli</u> , <u>mužský prvek dominuje</u> nad ženským.“; „e) Mezi zvířaty hraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod spíše <u>okrajovou roli</u> , <u>ženský prvek dominuje</u> nad mužským.“
Klíč: Za správnou variantu je považována možnost e), jako částečně správné řešení by bylo možné připustit i d).
Bod.: 5 b. za správnou odpověď (příp. 1 či 2 body za odpověď částečně správnou).

⁴³⁷ Tomu odpovídá relační dovednost (týkající se literárního a kulturního kontextu) „identifikovat pasáže, v nichž text odkazuje či naráží na jiné texty, příběhy, díla (příp. sám na sebe), vystihnout způsoby, kterými tak činí, a pojmenovat vztah mezi texty“.

⁴³⁸ Jedná se o relační dovednost (z oddílu o subjektech a objektech textu) „pojmenovat, jak text prezentuje různé skupiny postav (např. stejného pohlaví, genderu, národnosti, rasy či sociální vrstvy)“.

Třetí úloha je typově podobná první – opět se jedná v zásadě o výběr z šestnácti možností, přičemž je ale volba kvůli přehlednosti rozdělena na dvě samostatné volby, jejichž tématem jsou postavy textu, resp. jejich postoje či pocity a důvody k nim vedoucí.⁴³⁹

3. „Z obou následujících částí vyberte po jedné možnosti , aby vznikla věta, která odpovídá TEXTU №.“
Odp.: „Aktéři textu většinou pravděpodobně pociťují či projevují...“ „I. ...úlevu, ...“; „II. ...napětí, ...“; „III. ...nevděk, ...“; „IV. ...lhostejnost, ...“ ...protože... „A....se zbavují části identity, kterou je jejich jméno.“; „B...vrátit to, co je darované, je projevem neslušnosti.“; „C. ...se nikdy řádně neztotožnili s tím, co jim bylo darováno.“; „D. ...dostat od někoho jméno znamená jím být vlastněn či ovládn.“
Klíč: Správnou kombinací je varianta IV. a C.
Bod.: 6 b. za správnou kombinaci variant (1 či 2 body je možné ohodnotit i další varianty, které nejsou textem přímo vyloučeny, jako je I. a D. či III. a B.).

Čtvrtá úloha obsahuje tři nezávislé podúlohy, z nichž všechny směřují k identifikaci výrazných jazykových prostředků modelujících význam celé povídky.⁴⁴⁰

4. „K následujícím popisům obrazných vyjádření z TEXTU № (I.–IV.) přiřad'te jeden až dva úseky výchozího textu (A–D), v nichž je lze nalézt (položky A–D se mohou opakovat).“
Odp.: „I. Jazykový projev bytostí je přirovnán k jejich chování či ztotožněn s ním (<i>metonymie</i>).“; „II. Zvukový vjem, řeč, je přirovnána k vjemu barev či ztotožněna s ním (<i>synestezie</i>).“; „III. Zvukový vjem, řeč, je přirovnána k vjemu pohybovému či ztotožněna s ním (<i>synestezie</i>).“; „IV. Pojmenování je přirovnáno k něčemu škodolibě obtěžujícímu či ztotožněno s ním (<i>metafora</i> či <i>přirovnání</i>).“ „A. ‚[...] ani jeden z nich neměl nejmenší námitky proti tomu, rozloučit se s obecným označením psaným malým (anebo, v případě německých tvorů, velkým) písmenem, jako je pudl, papoušek, pes či pták, a se všemi linnéovskými přívlastky, které se za ním táhly jako plechovky přivázané k ocasu už dvě století.‘ (3. odstavec)“; „B. ‚Hmyz se se jmény rozloučil obrovskými mraky a roji pomíjivých slabik, jež bzučely, bodaly, hučely, poletovaly, lezly a zavrtávaly se do země.‘ (4. odstavec)“; „C. ‚Pokud jde o mořské ryby, vypouštěly nehlučně

⁴³⁹ Úloha navazuje na předchozí testováním dovednosti, jež pochází z téže skupiny, „charakterizovat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky“.

⁴⁴⁰ Úloha se dotýká dvojice relačních dovedností ze skupiny věnující se recepci a efektům textu, jednak dovednosti „vzájemně usouvztažňovat různá obrazná pojmenování v textu (nalézat jejich souvztažnosti a protichůdnosti, charakterizovat jejich zdrojovou oblast atp.)“, jednak „vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otevírány použitou obrazností“.

svá jména do všech oceánů jako sotva patrné, temné šmouhy sépiového inkoustu, jež potom beze stopy zanikly v mořských proudech.‘ (5. odstavec)“; D. ‚[...] Nyní musejí být má slova právě tak pomalá, nová, jednoduchá a nejistá jako kroky, jimiž jsem se vydala po pěšince od domu, mezi vysoké tanečnický s temnými větvemi, nehybné na pozadí zimního jasu.‘ (12. odstavec)“
Klíč: Správným řešením je kombinace I. – B., II. – C., III. – B a D a IV. – A a B. Při benevolentnějším hodnocení lze např. za předpokladu správného přiřazení možnosti B k prvnímu možnosti ignorovat její absenci u popisů III. a IV.
Bod.: Max. 8 b. – za každý popis, k němuž jsou správně přiřazeny jeden či dva úseky, 2 body.

Poslední, pátá úloha směřuje k samotnému tematickému jádru povídky – zbavování (se) jmen a pojmenování motivace.⁴⁴¹

5. „Vyberte z nabídky (a–g), jak v TEXTU № vypravěčka prezentuje svou motivaci zbavovat I. zvířata i II. sebe jmen. K oběma oblastem zvlášť přiřaďte všechny textem podložené motivace (jednu až tři) a zaznamenejte do rámečků číslo odstavce, jímž lze dané tvrzení doložit.“
Odp.: „I. Motivací zbavovat jmen je...“; „II. Motivací zbavit se jména je...“ „a) ...skepse vůči mužům jako takovým.“; „b) ...skepse vůči jazyku jako takovému.“; „c) ...sounáležitost s ostatními tvory.“; „d) ...snaha se vydělit od ostatních tvorů.“; „e) ...snaha zrušit zavedený řád.“; „f) ...získání moci nad těmi, kterým dříve vládl někdo jiný.“; „g) ...odložení něčeho, co fungovalo dříve, ale nyní ne.“
Klíč: V první odpovědi je potřeba určit motivaci c) (s odůvodněním 6. či 7. odstavcem), b) (s odůvodněním 10. odstavcem) a e) (opět s odůvodněním 6. či 7. odstavcem). V druhé odpovědi by mělo stačit určit motivaci dvojí: b) (s odůvodněním 10. odstavcem) a g) (s odůvodněním 7. odstavcem), případně lze akceptovat i c) (s odůvodněním 6. odstavcem).
Bod.: Max. 12 b. – za každý nesprávně určený či chybějící obligatorní odstavec se z maxima odečítají 3 body. Při vstřícném hodnocení lze správně určenou fakultativní odpověď naopak nahradit ztracené body.

⁴⁴¹ Poslední úloha v modulu se částečně vrací k relační dovednosti (týkající se subjektů a objektů textu) „charakterizovat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky“, otevírá však (byť ji přímo neověřuje) i dovednost kombinační, „vystihnout tezi, myšlenku či sdělení textu, vnímat nesamozřejmost její přítomnosti a odůvodnit, z kterých prvků či rovin textu vyplývá“.

10.4 Modul D: Margaret Atwoodová: „Červená slepička vypráví“ (ze *Dobré kosti*)

Další z modulů vybírá jako výchozí text pohádkovou parafrázi „Červená slepička vypráví“ ze sbírky Margaret Atwoodové *Dobré kosti* (z roku 1992), v níž autorka pracuje s aluzemi a jinými intertextuálními vztahy často. Pro volbu výchozího textu – který by tento důležitý potenciál testování specifické interpretační dovednosti mohl zachovat – tudíž hrála roli i možnost nespolehat na znalost textu (proto byla jako volba z této sbírky vyloučena např. povídka „Gertruda vrací úder“ operující se znalostí *Hamleta*), jež je zde kompenzována přítomností pomocného textu, kterým je velice stručné vyprávění „Pohádky o červené slepičce“ (cit. dle Veberová 1982, s. 95). Celkový počet bodů v rámci tohoto modulu je 27.

První úloha postihuje základní modalitu vztahu mezi povídkou a její pohádkovou předlohou v klasické podobě „multiple choice“ úlohy.⁴⁴²

1. „V jakém vztahu je pravděpodobně TEXT P _N a TEXT N _o ?“
Odp.: „a) TEXT N _o je úmyslným zesměšněním (parodií) obecně známého TEXTU P _N .“; „b) TEXT N _o je moderním převyprávěním TEXTU P _N , který lze považovat za obecně známou pohádku.“; „c) TEXT N _o využívá obecnou znalost TEXTU P _N k předání myšlenek s původním textem nesouvisejících.“; „d) TEXT N _o používá výrazně bohatou slovní zásobu k upozornění na TEXT P _N , aby zůstal obecně známý.“
Klíč: Předpokládaná odpověď je c), v rámci principu odstupňovaného hodnocení lze za část bodů uznat i a), není však plnohodnotně výstižná odpověď.
Bod.: 4 b. za správnou odpověď, příp. 2 body za částečně správnou odpověď.

Ve druhé úloze je dále (specifičtěji) ověřována dovednost pojmenovávat, v čem se povídka liší od svého prototextu,⁴⁴³ tentokrát pomocí svazku čtyř dichotomických voleb.

2. „U každé z následujících možností rozhodněte , zda k ní mezi TEXTEM P _N a TEXTEM N _o dochází (ANO), či nikoliv (NE).“
Odp.: „2.1 změna děje“; „2.2 změna adresáta“; „2.3 změna perspektivy“; „2.4 změna výchozí situace“
Klíč: U prvních dvou odpovědí je správnou variantou „ano“, u druhých dvou „ne“.
Bod.: Max. 4 b. – za každou správnou odpověď 1 bod.

⁴⁴² Úloha tak využívá relační dovednost (z okruhu literárního a kulturního kontextu) „identifikovat pasáže, v nichž text odkazuje či naráží na jiné texty, příběhy, díla (příp. sám na sebe), vystihnout způsoby, kterými tak činí, a pojmenovat vztah mezi texty“ (nepřímo – ve vztahu k pomocnému textu – lze pozorovat i uplatnění dovednosti kombinační: „odhalit a zhodnotit interpretační rozhodnutí v adaptacích textu /přepisech či převodech do jiného média“).

⁴⁴³ I interpretační dovednost, s níž úloha pracuje, je tudíž stejná jako v minulém případě.

Třetí úloha se skládá ze tří samostatných podúloh, v nichž se vždy volí jedna ze dvou či tří možností (volbu je poté potřeba dokladovat konkrétním odstavcem z textu). Všechny úlohy směřují k pojmenování postojů, pocitů a motivace titulní postavy, resp. vypravěčky.⁴⁴⁴ První podúloha se věnuje triviálně vztahu slepičky a ostatních zvířat.

3.1	V každé z následujících skupin výpovědí rozhodněte , které jedno tvrzení odpovídá TEXTU №, a do rámečku vpravo napište, v kterém odstavci lze pro tvrzení nalézt doklad.
Odp.:	„Červená slepička <u>má</u> k ostatním zvířatům vstřícný postoj.“; „Červená slepička <u>nemá</u> k ostatním zvířatům vstřícný postoj.“
Klíč:	Za správnou odpověď je považována první možnost, odůvodnit ji lze devátým odstavcem (popř. nepřímým osmým či třináctým).
Bod.:	3 b. za správnou odpověď vč. čísla odstavce (bez něj lze za správný výběr udělit nanejvýš 1 bod – v případě vstřícného hodnocení).

V druhé podúloze je hlavním cílem ověřit schopnost rozlišovat mezi tím, jak mluvčí vnímá své vlastní selhání.

3.2	V každé z následujících skupin výpovědí rozhodněte , které jedno tvrzení odpovídá TEXTU №, a do rámečku vpravo napište, v kterém odstavci lze pro tvrzení nalézt doklad.
Odp.:	„Mluvčí textu výslovně viní ze svého podlehnutí psychickému nátlaku či manipulaci <u>čtenáře textu</u> .“; „Mluvčí textu výslovně viní ze svého podlehnutí psychickému nátlaku či manipulaci <u>svoje pohlaví</u> .“; „Mluvčí textu výslovně viní ze svého podlehnutí psychickému nátlaku či manipulaci <u>ostatní postavy textu</u> .“
Klíč:	Za správnou odpověď je považována druhá možnost, pro níž lze nalézt doklad ve dvanáctém odstavci. (Třetí možnost by byla, dle desátého odstavce, přijatelná také, ale zde je obvinění ostatních z psychického nátlaku spíše nepřímé.)
Bod.:	4 b. za správnou odpověď vč. čísla odstavce (bez něj lze za správný výběr udělit nanejvýš 2 bod– v případě vstřícného hodnocení).

Ve třetí podúloze se má žák za úkol vypořádat s pojmenováním motivace postavy, resp. zakotvení jejích hodnot.

3.3	V každé z následujících skupin výpovědí rozhodněte , které jedno tvrzení odpovídá TEXTU №, a do rámečku vpravo napište, v kterém odstavci lze pro tvrzení nalézt doklad.
-----	--

⁴⁴⁴ Všem třem tedy shodně odpovídá relační dovednost (zabývající se subjekty a objekty textu) „pojmenovat vypravěčskou perspektivu textu a její důsledky, příp. zachytit (jazykově vyjádřenou nebo implicitní) motivaci, zaujatost či záměry mluvčího či vystihnout jeho autostylizaci“, resp. „charakterizovat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky“.

Odp.: „Slepička vnímá své rozhodnutí jako selhání vůči <u>svým zájmům</u> .“; „Slepička vnímá své rozhodnutí jako selhání vůči <u>vnějšímu ideálu</u> .“; „Slepička vnímá své rozhodnutí jako selhání vůči <u>očekávání okolí</u> .“
Klíč: Za správnou odpověď je považována druhá možnost, podložit je ji možné opět dvanáctým odstavcem.
Bod.: 4 b. za správnou odpověď vč. čísla odstavce (bez něj lze za správný výběr udělit nanejvýš 2 body – v případě vstřícného hodnocení).

Závěrečná úloha se na první pohled věnuje dílčí analýze jednoho ze závěrečných odstavců, fakticky si však při jejím plnění (spočívajícím v třídění slepiččiných omluv do různých kategorií – graficky je naznačeno, že do jedné kategorie lze přiřadit až čtyři z možností) lze uvědomit mnohostrannost podřízení hlavní postavy svému okolí.⁴⁴⁵

4. Přiřaďte všechny slepiččiny omluvy z 13. odstavce TEXTU № k odpovídajícím oblastem popisujícím, za co se vlastně omlouvá (I.–IV.).
Odp.: „A. ...že mě to vůbec napadlo“; „B. ...za štěstí“; „C. ...že jsem si odpírala“; „D. ...za to, že jsem dobrá kuchařka“; „E. ...za ten vtípek o jeptiškách“; „F. ...za tu narážku na kohouty“; „G. ...za všechny ty úsměvy ve své samolibé slepičkovské zástěře, svým samolibým slepičkovským zobákem“; „H. ...za to, že jsem slepice.“ „I. identita“; „II. vlastnosti“; „III. činy a výroky“; „IV. duševní prožívání“
Klíč: Mezi „identitu“ patří možnost H, popř. G, mezi „vlastnosti“ patří varianta D, mezi „činy a výroky“ potom C, E, F a G a mezi „duševní prožívání“ A a B.
Bod.: Max. 8 b. – za každé správné přiřazení 1 bod.

10.5 Modul E: Květa Legátová: „Drak“ (ze sbírky *Mušle a jiné odposlechy*)

Výchozí text pátého modulu, povídka „Drak“ z *Mušle a jiných odposlechů* Květy Legátové (z roku 2007), je z představovaných modulů s prozaickým výchozím textem nejkratší (237 slov). Testové úlohy využívají především práci s perspektivizací, v celé sbírce velmi častým postupem, jež se synekdochicky zaměřuje na určitý výsek (zpravidla jednu situaci) z obecně známého textu (či narativního vzorce), často pohádky. V tomto modulu je možné získat maximálně 34 bodů.

⁴⁴⁵ Primární ověřovanou dovedností v úloze je „určit, jak subjekty díla přistupují ke svému prostředí (světu), jaké jeho fungování předpokládají a jak o něm hovoří“ (relační dovednost zabývající se subjekty a objekty textu), směřuje ale až ke kombinační dovednosti „postřehnout kontrastující, opakující se a gradující prvky textu a odhalit tak, které děje, prostory, postavy, myšlenky, pocity apod. nesou zásadní význam“.

V první úloze má žák za úkol prokázat schopnost pojmenovat pravděpodobné mentální nastavení postav v textu, draka, příp. ženy. Technicky vzato jde o kombinaci úlohy přiřazovací a seřazovací, řešitel volí z nabídky slova, slovní spojení až vedlejší věty a uspořádává je do smysluplné výpovědi.⁴⁴⁶

1. „ Vytvořte ze zadaných součástí tři výpovědi, které budou odpovídat TEXTU №. Výpověď zapište a do rámečků zaznamenejte písmena odpovídající součástí. Přebytečné rámečky proškrtněte.“
Odp.: „A, že“; „B, zda“; „C jako“; „D drak“; „E žena“; „F on sám“; „G ona sama“; „H pochybuje“; „I předpokládá“; „J se chová takovým způsobem“; „K stereotypně odpovídá své roli“; „L neodpovídá stereotypně své roli“; „M prožívá věci takovým způsobem“
Klíč: Za plnohodnotné varianty jsou považovány odpovědi D, M, A, L („drak prožívá věci takovým způsobem, že neodpovídá stereotypně své roli“), D J A K („drak se chová takovým způsobem, že stereotypně odpovídá své roli“), D I A E M C F („drak předpokládá, že žena prožívá věci takovým způsobem jako on sám“) či E M A K („žena prožívá věci takovým způsobem, že stereotypně odpovídá své roli“).
Bod.: Max. 24 b. – za každou (maximálně však za tři) správně sestavenou větu 8 bodů.

Druhá úloha obsahuje dvě podúlohy (zde pro přehlednost prezentovány zvlášť). V první má žák prokázat porozumění současného postoje draka k faktu, že je princeznu odmítán (což si zjevně uvědomuje, ale netoleruje, nýbrž bagatelizuje).⁴⁴⁷

2.1 „V každé z následujících skupin výpovědí rozhodněte , které jedno tvrzení odpovídá TEXTU №, a do rámečku vpravo napište , v kterém odstavci či odstavcích lze pro tvrzení nalézt doklad.“
Odp.: „a) Mluvčí <u>toleruje</u> odmítnutí milované osoby.“; „b) Mluvčí <u>zlehčuje</u> odmítnutí milované osoby.“; „c) Mluvčí <u>nevnímá</u> odmítnutí milované osoby.“
Klíč: Za správné řešení je považována varianta b) spolu s číslem 7. nebo 3. odstavce.
Bod.: 4 b. – za správnou odpověď i číslo odstavce (s jiným číslem odstavce i bez něj lze ohodnotit odpověď jako částečně správnou, vzhledem k možnosti náhodné volby /s třetinovou šancí/ by však neměl být udělen více než 1 bod).

Druhá podúloha se zaměřuje na míru empatie draka k princezně. Jednotlivá tvrzení ve variantách odpovědí mají dvě části, dokladovat číslem odstavce je potřeba obě z nich zvlášť – a správnost výběru

⁴⁴⁶ Odpovídající relační dovednosti, „popsat a analyzovat vazby a vztahy mezi postavami, jejich mocenskou hierarchii, napětí či útlak“ a „určit, jak subjekty díla přistupují ke svému prostředí (světu), jaké jeho fungování předpokládají a jak o něm hovoří“, by pocházely ze skupiny věnující se subjektům a objektům textu.

⁴⁴⁷ První úloha se vztahuje k relační dovednosti „určit, jak subjekty díla přistupují ke svému prostředí (světu), jaké jeho fungování předpokládají a jak o něm hovoří“ zařazené mezi další věnující se subjektům a objektům textu.

odpovědi přitom do jisté míry závisí právě na zdůvodnění – text lze číst v tomto ohledu dvěma způsoby (první odstavec lze totiž – podle smyslu – vnímat jako drakovu minulost, nebo jako drakovu přítomnost – podle gramatického tvaru sloves).⁴⁴⁸

2.2 „V každé z následujících skupin výpovědí rozhodněte , které jedno tvrzení odpovídá TEXTU №, a do rámečku vpravo napište , v kterém odstavci či odstavcích lze pro tvrzení nalézt doklad.“
Odp.: „a) I. Zatímco v minulosti mluvčí k ženské postavě prokázal <u>soucit</u> , II. nyní je k ní <u>bezcitný</u> .“; „b) I. Tak jako v minulosti mluvčí k ženské postavě prokázal <u>soucit</u> , II. i nyní projevuje <u>empatii</u> .“; „c) I. Tak jako v minulosti mluvčí neměl s ženskou postavou <u>žádné slitování</u> , II. i nyní je k ní <u>bezcitný</u> .“; „d) I. Zatímco v minulosti mluvčí neměl s ženskou postavou <u>žádné slitování</u> , II. nyní k ní projevuje <u>empatii</u> .“
Klíč: Za správné řešení může být považována buď varianta a) s čísly odstavců 6 a 1, nebo varianta b) s čísly odstavců 1 (příp. 2) a 8 (v případě shovívavého hodnocení i 7).
Bod.: 6 b. – za jednu ze správných odpovědí i s čísly příslušných odstavců (částečné řešení lze ohodnotit také – s pouze jedním správně určeným odstavcem 4 body, bez čísel /či bez správných čísel/ odstavců by opět neměl být vzhledem k možnosti náhodné volby /s poloviční šancí/ udělen více než 1 bod).

10.6 Modul F: Han Kang: „Jinovatka“ a „Sníh“ (ze sbírky *Bílá kniha*)

Šestý modul využívá silně lyrizovaných prozaických textů z velmi volně provázaného souboru Han Kang *Bílá kniha* (původně vydanou roku 2016), konkrétně z druhé, prostřední části knihy („Ona“),⁴⁴⁹ „Jinovatka“ a „Sníh“ (Han 2019, s. 45 a 51). Jedná se o texty vysloveně krátké (113, resp. 138 slov), úlohy v nich ohledávají jednak kategorie literárního druhu či vyprávěcí perspektivy, jež mohou vzbudit zdání ověřování dovedností pouze analytických, které však směřují k souhrnnému vystižení relativní bohatosti evokací a motivů (právě ve vztahu k malé ploše textů).⁴⁵⁰ V modulu lze získat celkem 31 bodů.

⁴⁴⁸ Druhá ze závěrečných podúloh se odkazuje k dovednosti z téhož oddílu (tentokrát však, přestože se věnuje témuž subjektu, je akcentována jeho identita postavy textu, nikoliv vyprávěče), již několikrát v úlohách použité dovednosti „charakterizovat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky“ či „popsat a analyzovat vazby a vztahy mezi postavami, jejich mocenskou hierarchii, napětí či útlak“.

⁴⁴⁹ Vzhledem k povaze druhé úlohy však název části v modulu není uveden, což lze vnímat jako mírné, vědomé snížení autenticity interpretační situace.

⁴⁵⁰ Úlohy tak mohou být zčásti i ukázkou faktu demonstrovaného v kapitole 9 (a zejm. v oddílu 9.3), že hlavní odlišnosti zde představovaných interpretačních úloh a úloh např. maturitních didaktických testů jsou povahy principiální (zahrnující vztah k výchozímu textu a vůbec jeho výběr a zacházení s ním, jejich celkové zacílení a kontext atp.) a že samy o sobě mohou mít podobu téměř shodnou.

V první úloze řešitel zhodnocuje literární druh textů: tedy míru a význam zapojení dějových prvků a prvků lyrických.⁴⁵¹ Spíše jako doplnění (zpřítomnění faktu, že se tato dvě rozlišení nepřekrývají) je součástí úlohy i rozlišení jazyka vázaného a nevázaného.

1. „Které tvrzení o literárním druhu TEXTŮ <i>№a</i> a <i>№b</i> je nejpřesnější?“
Odp.: „a) V textech jsou v <u>malé míře patrné epické</u> (dějové) prvky, celkově se ale spíše jedná o <u>lyriku</u> (jádem jsou pocity). Oba texty jsou psány jako <u>próza</u> (nejsou členěny do veršů).“; „b) V textech jsou v <u>malé míře patrné lyrické</u> (pocitové) prvky, celkově se ale spíše jedná o <u>epiku</u> (jádem je děj). Oba texty jsou psány jako <u>próza</u> (nejsou členěny do veršů).“; „c) V textech jsou v <u>malé míře patrné epické</u> (dějové) prvky, celkově se ale spíše jedná o <u>lyriku</u> (jádem jsou pocity). Oba texty jsou psány jako <u>poezie</u> (jsou členěny do veršů).“; „d) V textech jsou v <u>malé míře patrné lyrické</u> (pocitové) prvky, celkově se ale spíše jedná o <u>epiku</u> (jádem je děj). Oba texty jsou psány jako <u>poezie</u> (jsou členěny do veršů).“
Klíč: Za správnou odpověď je považována varianta a).
Bod.: 4 b. za správnou odpověď.

Druhá úloha vyžaduje trojitý výběr (dvakrát mezi dvěma a na závěr mezi třemi možnostmi), kterým je popsána vyprávěcí perspektiva textu – a tím i interpretačně relevantní pozice a její efekt, z níž je k zachyceným skutečnostem přistupováno.⁴⁵² Toto jádro úlohy je zohledněno podmíněným bodováním.

2. „V každém sloupci zvolte po jedné možnosti tak, aby výsledný popis odpovídal co nejlépe vztahům subjektů TEXTŮ <i>№a</i> a <i>№b</i> (hlavní postavy, vypravěče a čtenáře).“
Odp.: „a) Vyprávěno je v <u>první</u> osobě (ich-forma) ...“; „b) Vyprávěno je ve <u>třetí</u> osobě (er-forma) ...“; „a) ... a na situaci je nahlíženo „shora“, <u>pohledem stojícím mimo svět</u> , ...“; „b) ... a na situaci je nahlíženo <u>očima jedné z postav</u> , ...“ „a) ... což udržuje čtenáře v <u>pozorovatelské roli</u> .“; „b) ... což dává čtenáři nahlédnout <u>do nitra hlavní postavy</u> .“; „c) ... což čtenáře zároveň udržuje v <u>pozorovatelské roli</u> a zároveň mu dává nahlédnout <u>do nitra hlavní postavy</u> .“
Klíč: Správnou odpovědí je kombinace b) – b) – c).

⁴⁵¹ Úloha se tak ponejvíce odkazuje na relační (kompoziční) dovednost „sémantické modelace textu (nalézání významových ohnisek a polarit)“, popř. v jistém smyslu však také dovednosti (k subjektům a objektům textu) „určit, jak subjekty díla přistupují ke svému prostředí (světu), jaké jeho fungování předpokládají a jak o něm hovoří“.

⁴⁵² Dovednosti (obě relační, operující s recepcí a efekty textu), na něž je zde navazováno, jsou „pojmenovat vypravěčskou perspektivu textu a její důsledky, příp. zachytit (jazykově vyjádřenou nebo implicitní) motivaci, zaujatost či záměry mluvčího či vystihnout jeho autostylizaci“ a „vystihnout, jakého modelového čtenáře text předpokládá a jaké jsou dopady této implikace“.

Bod.: Max. 6 b. – v případě neúplné odpovědi je úloha posuzována „odzadu“ – za správnou odpověď ve třetím sloupci lze udělit 2 body, pokud je zároveň správně zodpovězen i druhý sloupec (tedy chyba je pouze v prvním), lze udělit 3 body.

Třetí úloha pokračuje v pozornosti upřené na vypravěče textu, dává jej již do vztahu i s davem lidí, který v obou textech vystupuje (přestože s odlišnou rolí či funkcí).⁴⁵³

3. „Které z tvrzení o **vztahu vypravěče či vypravěčky a „lidí“** v TEXTECH N_{0a} a N_{0b} je nejpřesnější?“

Odp.: „a) V obou textech vypravěč*ka lidí pozoruje a posuzuje jejich reakce.“; „b) V obou textech jsou lidé samozřejmou součástí prostředí a atmosféry.“; „c) Zatímco v prvním textu vypravěč*ka lidí pozoruje a posuzuje jejich reakce, v druhém jsou lidé samozřejmou součástí prostředí a atmosféry.“; „d) Zatímco v prvním textu jsou lidé samozřejmou součástí prostředí a atmosféry, v druhém vypravěč*ka lidí pozoruje a posuzuje jejich reakce.“

Klíč: Za správnou odpověď je považována varianta d).

Bod.: 4 b. za správnou odpověď.

Čtvrtá úloha je mostem mezi zaměřením na subjekt a na motivy a obrazy: věnuje se tomu, jak z hlediska smyslů funguje jedna konkrétní metafora.⁴⁵⁴

4. Vyberte, **které všechny smysly** v TEXTU N_{0a} jsou potenciálně zapojeny do složek **metafory jinovatky** jako „jemně namletých krystalků soli“ v druhém odstavci.

Odp.: „I. zrak“; „II. sluch“; „III. čich“; „IV. chuť“; „V. hmat“

Klíč: Za správnou odpověď je považováno zaznačení možností I. (krystalky), IV. (sůl) a V. (jemně namleté).

Bod.: Max. 3 b. – z maxima je strhnut bod za každou nevyznačenou či chybně zaznačenou možnost. V případě náročnějšího hodnocení lze udělit body jen v případě, kdy jsou zaznačeny alespoň dvě možnosti (aby bylo podtržena smyslová komplexnost metafory).

⁴⁵³ Tato úloha počítá s relační dovedností „určit, jak subjekty díla přistupují ke svému prostředí (světu), jaké jeho fungování předpokládají a jak o něm hovoří“, popř. zčásti i „popsat a analyzovat vazby a vztahy mezi postavami, jejich mocenskou hierarchii, napětí či útlak“ (obě pochází se skupiny věnující se subjektům a objektům textu).

⁴⁵⁴ Úloha tak operuje s dvojicí relačních dovedností (ze skupiny zacílené na recepci a efekty textu) „vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otevírány použitou obrazností“ a „vnímat a pojmenovat emoce a smyslové vjemy evokované textem ve čtenáři“.

Následující úloha již plně přechází k užitým jazykovým prostředkům (konkrétně v závěru textu „Sníh“) – a posouzení vztahu mezi doslovností a obrazností v uceleném textovém úseku.⁴⁵⁵

5. „Rozhodněte o každém z následujících úryvků z konce TEXTU №b (5.1–5.4), zda jsou v něm skutečnosti nahlíženy obrazně , tedy v jiném než „doslovném“ pohledu (ANO), či nikoliv (NE).“
Odp.: „5.1 ‚Nejprve vzduchem zavíří pár osamělých vloček, neslyšně, bez radosti či smutku,‘“; „5.2 ‚a pak se začnou snášet stovky a tisíce malých pírek,‘“; „5.3 ‚která tiše vymažou ulici.‘“; „5.4 ‚Načež se lidé – někteří z nich – odvrátí a dál už se sněhem nezabývají.‘“
Klíč: V prvních třech úsecích je předpokládánou odpovědí „ano“, v závěrečném pak „ne“.
Bod.: Max. 3 b. – z maxima je strhnut bod za každou nevyznačenou či chybně zaznačenou možnost. Pokud by byl v kontextu úrovně řešitelů první úsek považován za příliš náročný (či za „chyták“ – z hlediska „radosti či smutku“, které jsou v textu zmíněny negativně, a úsek tudíž lze číst doslovně), je možné ho pro ucelenost posuzovaných částí textu zachovat, ale nehodnotit a zaznačit jako ukázkový.

V závěrečné, nejvíce bodově honorované úloze je posuzována přítomnost či nepřítomnost stanovených prvků v obou textech (čímž implicitně dochází i k jejich základnímu srovnání). Jejich zpřítomněním se ale otevírá potenciální porozumění hlubší vrstvě textů (např. „pohádkovému“ charakteru – resp. „abstraktnímu stylu“ – patrnému v pevných, zřetelných tvarech; srov. Lüthi 1974, s. 36).⁴⁵⁶

6. „Zaznačte, o kterých motívech, vjemech, pocitech či situacích (6.1–6.11) mluví TEXT №a , TEXT №b (případně oba či žádný z nich).“
Odp.: „6.1 pocit chladu“; „6.2 kontakt se zemí“; „6.3 izolace od okolí“; „6.4 pocit pomíjivosti“; „6.5 údiv nad všední věcí“; „6.6 pocit, že se okolí proměňuje“; „6.7 vztek vůči rodičům a předkům“; „6.8 pevné a jasné obrysy zmrzlé vody“; „6.9 zamyšlená a posmutnělá

⁴⁵⁵ Úloha pracuje s dovedností (z téže skupiny jako úloha předcházející) „vzájemně usouvztažňovat různá obrazná pojmenování v textu (nalézat jejich souvztažnosti a protichůdnosti, charakterizovat jejich zdrojovou oblast atp.)“.

⁴⁵⁶ Úloha (díky různorodosti charakteru předložených možností) kombinuje několik relačních dovedností z různých skupin – „sémantické modelace textu (nalézání významových ohnisek a polarit)“, „popsat použití kontrastu v textu a vysvětlit jeho významový potenciál (spočívající např. v jeho ostrosti či neostrosti, překvapivosti či stereotypičnosti)“, „pojmenovat atmosféru textu a vysvětlit, čím je evokována“ – , náznakově, ve vztahu k hypotetické četbě celého díla, se ale objevuje i dovednosti ze skupiny kombinačních, reflexivních a formulačních: „postřehnout kontrastující, opakující se a gradující prvky textu a odhalit tak, které děje, prostory, postavy, myšlenky, pocity apod. nesou zásadní význam“.

<p>atmosféra“; „6.10 postavy zobrazené jako něco tmavého“; „6.11 návrat od zázračnosti ke každodennosti“</p> <p>(U jednotlivých možností je možné zaznačit pole „V textu ‚Jinovatka‘“; „V textu ‚Sníh‘“ a „V žádném z těchto textů“.)</p>
<p>Klíč: První možnost by měla být zaznačena v obou textech, druhá v prvním, u třetí by měla být zvolena možnost „v žádném“, čtvrtá a pátá možnost je shodně patrná především v druhém, lze však uznat i zaškrtnutí prvního textu, šestá by měla být spatřována pouze v prvním textu, sedmá ani v jednom, osmá naopak v obou, devátá možnost by měla být značena u textu prvního, desátá opět u obou a poslední potom pouze u textu druhého.</p>
<p>Bod.: Max. 11 b. – za každý správně vyznačený řádek po jednom bodu (v případě vstřícného hodnocení lze u možností, jež se vyskytují v obou textech, udílet poloviční body za vyznačení částečné).</p>

10.7 Modul G: Jhumpa Lahriová: „Na ulici“, „Na jaře“ a „Sama se sebou“ (ze sbírky *Kde zrovna jsem*)

Poslední prezentovaný testový modul zpracovává sbírku *Kde zrovna jsem* (původně vydanou roku 2018), resp. texty „Na ulici“, „Na jaře“ a „Sama se sebou“ (Lahriová 2023, s. 11–13, 19, 30–31), v součtu délky textů se modul vyrovná zdejšímu nejrozsáhlejšímu (911 slov), tomu však odpovídá i nejvyšší počet úloh. Vzhledem k tomu, že dílo nejednoznačně pracuje se vztahem celku a části (v tomto smyslu lze plně souznít s nakladatelskou anotací: „[k]nihu *Kde zrovna jsem* můžeme číst jako román, ale i jako pásmo volně navazujících, převážně lyrických povídek spojených hlasem jejich vypravěčky a protagonistky“; Lahriová 2023, zadní strana desek) a zvláště ke konci začínají jeho krátké texty vykazovat zřetelnou návaznost, bylo jedním z ohledů pro volbu textů i jejich umístění na relativním začátku knihy. Úlohy jsou orientovány především k pojmenování subjektivního vnímání vypravěčky a témat, které se v její perspektivě otevírají; oproti všem ostatním prozaickým modulům se odkazují na jednotlivé výpovědi textů (tedy s podobnou detailností jako úlohy k básním Emily Dickinsonové). V modulu je možné obdržet až 46 bodů.

První, vstupní úloha pokrývá celý text „Na ulici“ tím, že zkoumá čtyři pro text důležité jazykové postupy. Řešitel je má za úkol jednak v textu vyhledat, ale především k nim přiřadit jejich možný efekt či význam. Úloha má formu tabulky, jejíž záhlaví vytváří (spolu se zvolenou položkou z příslušného sloupce) souvislou výpověď.⁴⁵⁷

⁴⁵⁷ Úloha souhrnně nakládá s relační dovedností (z kategorie recepce a efektů textu) „vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otevírány použitou obrazností“ a „vnímat a pojmenovat emoce a smyslové vjemy evokované textem ve čtenáři“, v případě některých podúloh i s dovedností „v textu identifikovat, pojmenovat a odůvodnit místa cizosti či čtenářsky zarážející“.

1. „Ke každému z následujících jazykových a uměleckých prostředků (1.1–1.4) napište jako jeden příklad číslo výpovědi (1–43), v níž se v TEXTU №a vyskytuje. Poté k němu přiřaďte jednu z možností (A.–H.), co nejspíše tento prostředek vyjadřuje.“
<p>Odp.: Podúlohy jsou ve sloupci nadepsaném „V textu se vyskytuje...“ a zní „1.1 zobrazení živých lidí jako mrtvých“; „1.2 zobrazení svobodných lidí jako nesvobodných“; „1.3 přímá řeč bez vyznačení uvozovkami či jiným prostředkem“; „1.4 přímá řeč bez uvozovacích vět či možnosti rozlišit mluvčí“.</p> <p>Prostor pro zapsání lokalizace výskytu těchto jevů je nadepsaná jako „např. ve výpovědi č. ...“. Možnosti k přiřazení (nadepsané jako „...a patrně se tím v dané situaci vyjadřuje...“) jsou „A. Odstup“; „B. Sblížení“; „C. Trapnost“; „D. Osvobození“; „E. Hrozící zánik“; „F. Počátek nového“; „G. Mezilidské míjení“; „H. Nevyhnutelnost osudu“.</p>
<p>Klíč: Prostředek v první podúloze lze nalézt ve výpovědích 24 nebo 25, předpokládaným řešením je možnost E. Druhá podúloha by měla být lokalizována výpovědí následující, 26, a náleží jí možnost H., k třetí podúloha má být připsáno číslo výpovědi 12, jejím řešením může být A. (popř. C.). Popsaný postup ve čtvrté podúloze je pozorovatelný ve výpovědích 37–42 (vzhledem k formulaci „bez možnosti rozlišit mluvčí“, myšleno např. kontextuálně, nelze uzнат výpovědi 31 nebo 35) a náleží jí odpověď B. (popř. v jistém smyslu D.).</p>
<p>Bod.: Max. 12 b. – po třech bodech za správnou lokalizaci i přiřazení, plný počet je podmíněn oběma těmito součástmi (v případě pouze částečně správného řešení podúlohy se za ni přiděluje jeden bod).</p>

V druhé úloze se řešitel přesouvá k textu „Na jaře“ a vystihuje, jak z hlediska smyslů vypravěčka titulní roční období prezentuje, což lze vnímat jako prvek iniciující význam celého textu.⁴⁵⁸

2. „Na které všechny smysly působí na vypravěčku v TEXTU №b jaro? Ke každému zaškrtnutému smyslu napište číslo výpovědi (1–13), v němž lze působení na něj pozorovat.“
Odp.: „zrak“; „sluch“; „čich“; „chut“; „hmat/cit“
Klíč: Zaškrtnutý by měl být zrak (s výpovědí 9) a hmat/cit (s výpovědí 5) – v určitém porozumění by bylo možné také přiřadit výpověď 2 k jednomu či druhému smyslu.
Bod.: Max. 5 b. – z maximálního počtu je strháván jeden bod za chybně zaznačenou či neznačenou možnost a dva body za chybějící nebo chybné číslo výpovědi.

⁴⁵⁸ Úloha jednoznačně navazuje na jednu z relačních dovedností jako úloha předcházející, „vnímat a pojmenovat emoce a smyslové vjemy evokované textem ve čtenáři“.

Dvojice spíše drobných úloh třetí a čtvrté doplňuje práci s jazykovou evokací v textu dotazem na umístění aliteračního postupu, kterým jsou podtrhnuta podstatná slova v textu, resp. na využití synestezie.⁴⁵⁹

3. „ Zakroužkujte číslo výpovědi (1–13), v níž je v TEXTU №b využito zvukového zdůraznění významných slov.“
Odp. Čísla 1–13.
Klíč: Zakroužkováno by mělo být č. 10 („ztrátám, zradám, zklamáním“), popř. č. 2 („pučící příroda“).
Bod.: 3 b. za správnou odpověď.

4. „ Zakroužkujte číslo odpovídající výpovědi z TEXTU №b (1–13), v níž lze pozorovat příklad míšení vjemů různého smyslového původu (synestezie) – <i>tedy zde případ, kdy se jevu působícímu nevyhnutelně na některé smysly připisuje i vlastnost působící na smysly jiné.</i> “
Odp. Čísla 1–13.
Klíč: Zakroužkováno by mělo být č. 7 („hořká rýha“) nebo č. 9 („křiklavá zeleň“).
Bod.: 3 b. za správnou odpověď.

Čtvrtá úloha, stále se vážící k tématu textu, je svazkem dichotomicky postavených rozhodnutí o platnosti čtyř nabízených tvrzení. Ty jsou převážně výpovědi o fungování motivů v textu, částečně je již ale překračováno i k vyznění textu.⁴⁶⁰

5. „O každém z následujících tvrzení (3.1–3.5) rozhodněte, zda o TEXTU №b platí (ANO), či nikoliv (NE).“
Odp.: „5.1 Text má v úvodu výrazně jinou náladu než v závěru.“; „5.2 Text převrací to, jak je jaro v umění stereotypně chápáno.“; „5.3 Negativní vjemy popisované v textu lze shrnout pod slovo ‚jednotvárnost‘.“; „5.4 Na vypravěčku tíživě dopadá minulost, která v ní vyvolává pocit zatuhnutí v čase.“
Klíč: První dvě tvrzení jsou považována za platná, druhá dvě nikoliv.
Bod.: Max. 4 b. – po jednom bodu za každou správně vyřešenou podúlohu.

⁴⁵⁹ Pro první úlohu je klíčová relační dovednost (opět ze skupiny zaměřenou na recepci a efekty textu) „vnímat zvukovou stránku textu jako potenciálně významotvornou“, druhá úloha pak využívá dovednost „vzájemně usouvztažňovat různá obrazná pojmenování v textu (nalézat jejich souvztažnosti a protichůdnosti, charakterizovat jejich zdrojovou oblast atp.)“ (z téže skupiny).

⁴⁶⁰ Souhrnnou dovedností, jež je touto úlohou využita, by mohla být dovednost „sémantické modelace textu (nalézání významových ohnisek a polarit)“ (z relačních dovedností věnujících se kompozici), částečně ale jistě operuje i s dovedností (ze skupiny k subjektům a objektům textu) „určit, jak subjekty díla přistupují ke svému prostředí (světu), jaké jeho fungování předpokládají a jak o něm hovoří“.

Šestá úloha otevírá čtveřici úloh k poslednímu textu, „Sama se sebou“, a zaměřena je na obraznost – mezi několika nabídnutými slovy má řešitel rozlišit ta, která jsou v textu užita obrazně a která nikoliv (stejně jako u druhé úlohy se tak jedná v podstatě o jinak formulovaný svazek dichotomických voleb).⁴⁶¹

6. „V následující nabídce zakroužkujte všechna slova , která jsou v TEXTU <i>Neč</i> použita metaforicky . V závorce je vždy uvedeno číslo výpovědi, v níž se slovo vyskytuje.“
Odp.: „řemeslo (1)“; „disciplína (2)“; „amalgám (11 + 14)“; „světlo (16)“; „štít (12)“
Klíč: Zakroužkována by měla být všechna slova kromě „světla“.
Bod.: Max. 3 b. – z maximálního počtu je strháváno po jednom bodu za každé nezakroužkované (resp. chybně zakroužkované) slovo.

Úloha následující má řešitele upozornit na přítomnost a vlastnosti přirovnání, které silně charakterizuje pro tento text ústřední motiv samoty a toho, jak ji vnímá vypravěččina matka.⁴⁶²

7. „ Zakroužkujte číslo výpovědi z TEXTU <i>Neč</i> (1–18), v níž je přítomné přirovnání , a stejným způsobem vyznačte všechny odpovídající vlastnosti spojené s celým tímto přirovnáním (A.–I.).“
Odp.: Číslo 1–18 a možnosti „A. drobné“; „B. lidské“; „C. mohutné“; „D. obtěžující“; „E. typicky individuální“; „F. typicky kolektivní“; „G. varovně vypadající“; „H. všudypřítomné“; „I. život ohrožující“.
Klíč: Správnou odpovědí je číslo 10 („noční můra nebo vosa“) a slova A, D, G.
Bod.: Max. 6 b. – správně uvedené číslo je podmínkou hodnocení a má hodnotu tří bodů, ze zbývajících počtu druhých tří bodů je poté strháváno po jednom bodu za chybně zaznačené či chybějící slovo.

Osmá úloha je svazkem dichotomických úloh – a také přesunem pozornosti ke kontrastům a rozporům, které jsou ve třetím textu zpřítomněny.⁴⁶³

8. „U každého z následujících rozporů (7.1–7.4) rozhodněte, zda jsou tematizované v prvním odstavci TEXTU <i>Neč</i> (ANO), či nikoliv ,(NE).“
--

⁴⁶¹ I relační dovednost navázaná na tuto úlohu pochází ze skupiny recepce a efektů, je jí „vzájemně usouvztažňovat různá obrazná pojmenování v textu (nalézat jejich souvztažnosti a protichůdnosti, charakterizovat jejich zdrojovou oblast atp.)“.

⁴⁶² Z téže skupiny jako dovednost k úloze předchází je i dovednost „vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otevírány použitou obrazností“, jež lze vnímat jako určující pro tuto úlohu.

⁴⁶³ Úloze odpovídá relační dovednost (ze skupiny kompozičních) „popsat použití kontrastu v textu a vysvětlit jeho významový potenciál (spočívající např. v jeho ostrosti či neostrosti, překvapivosti či stereotypičnosti)“.

Odp.: „8.1 Rozpor mezi snahou vypravěčky a pociťovaným efektem.“; „8.2 Rozpor mezi postojem vypravěčky a postojem její matky.“; „8.3 Rozpor mezi požadavky, které má na vypravěčku její matka, a vypravěččinou snahou.“; „8.4 Rozpor mezi sebezprezentací matky a její skutečností (jak ji vnímá vypravěčka).“
Klíč: Všechny čtyři vypsány varianty jsou považovány za platné.
Bod.: Max. 4 b. – po jednom bodu za každou správně vyřešenou podúlohu.

Předposlední úloha uzavírá práci s třetím textem a upozorňuje interpreta na prvek, v jistém smyslu zrcadlový k předchozí úloze, kterým se vypravěčka brání proti zjevnému primárnímu původci rozporů a nechtěných vlivů, totiž své matce.⁴⁶⁴

9. „Která z následujících možností je pro vypravěčku TEXTU <i>Neč</i> nejvýraznější obranou proti nechtěným vlivům ?“
Odp.: „a) světla, která vypravěčka nezháší“; „b) rádio, které vypravěčka nevypíná“; „c) město, ve kterém vypravěčka nežije“; „d) otec, který pro vypravěčku už neexistuje“.
Klíč: Za správnou odpověď je považována varianta c).
Bod.: 3 b. za správnou odpověď.

Desátá, poslední úloha v modulu se vztahuje ke všem třem textům ze sbírky *Kde zrovna jsem* – a využívá k tomu právě její název, na jehož základě abstrahuje jejich základní téma.⁴⁶⁵

10. „Vztáhněte k TEXTŮM <i>Nea–c</i> název sbírky, z níž pochází (<i>Kde zrovna jsem</i>), a ke každému z nich přiřaďte téma (a–d), které mu nejlépe odpovídá.“
Odp.: K variantám „A. Na ulici“; „B. Na jaře“ a „C. Sama se sebou“ přiřazuje řešitel možnosti „a) Kde zrovna vypravěčka je – ve smyslu <u>místa a prostoru</u> .“; „b) Kde zrovna vypravěčka je – ve smyslu <u>životního období</u> .“; „c) Kde zrovna vypravěčka je – ve smyslu <u>intimních vztahů</u> .“; „d) Kde zrovna vypravěčka je – ve smyslu <u>rodinných vztahů</u> .“
Klíč: K prvnímu textu je odpovídající možností c), k druhému b) a k třetímu d).
Bod.: Max. 3 b. – po jednom bodu za každou správně přiřazenou možnost.

⁴⁶⁴ Relační dovednosti využití v této úloze obě patří do skupiny subjektů a objektů textu a zní „charakterizovat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky“ a „popsat a analyzovat vazby a vztahy mezi postavami, jejich mocenskou hierarchii, napětí či útlak“.

⁴⁶⁵ Úloha se podobným dílem vztahuje k relačním dovednostem z kompoziční skupiny – „vztáhnout k textu jeho název (či název souboru, z něž text pochází)“ – a skupiny literárního a kulturního kontextu – „vystihnout témata textu, příp. obecné veličiny (typu *čas, láska, domov, smrt, národ, smysl života, bůh...*), jichž se text dotýká“.

10.8 Modul H: Srovnání

Závěrečný modul se zaměřuje na propojení a shrnutí poznatků ze všech výchozích (nikoliv pomocných) textů zahrnutých do testu (a jeho podoba tak variuje podle toho, kterými moduly je tvořena konkrétní realizace testu).

První úloha má podobu matice, v níž řádky naplňují jednotlivá posuzovaná tvrzení o míře lyričnosti a epičnosti či o literárním druhu a o situaci hlavních ženských postav. Úloha je určena k usouvztažnění modulů, vzhledem k potenciálnímu rozsahu (a také marginalizaci druhé úlohy v rámci tohoto modulu) je v případě, kdy je do testu zařazeno více než čtyři moduly (resp. v situaci, kdy žák řeší takovéto větší množství modulů), vhodné nezapojoovat do této úlohy všechny možné kombinace textů, ale pouze výběr nejplodnějších srovnání.⁴⁶⁶

1. „U textů, k nimž jste vypracovali úlohy, rozhodněte, zda se jedná o jejich společný či spojující rys (ANO), či nikoliv (NE).“

Odp.: „1.1 V textu převažuje lyrické zachycení situace nad epickým vyprávěním děje.“; „1.2 Text využívá prostředky prózy (volné řeči) výrazněji než poezie (vázané řeči).“; „1.3 Hlavní ženská postava má spojence, ale je zpochybněno, nakolik jí je či bude ku prospěchu.“; „1.4 Hlavní ženská postava je v textu v ovládaném či podřízeném postavení.“; „1.5 Hlavní ženská postava je v textu v aktivní roli.“; „1.6 Hlavní ženská postava je v textu v situaci, v níž by zřejmě nechtěla být.“

Klíč: Jako platné lze považovat první tvrzení v případě textů⁴⁶⁷ A, B, E a F, druhé tvrzení u textů A a B, třetí u textů B, C a E, čtvrté u textů A, B, D a E, páté pak u textů A, C, D a G a konečně šesté u textů A, B, C, D, E, a G. Výsledné kombinace textů – tedy kompletní klíč – bude vzhledem k povaze úlohy uveden taktéž v podobě tabulky.

	A+B	A+C	A+D	A+E	A+F	A+G	B+C	B+D	B+E	B+F	B+G
1.1	ano	ne	ne	ano	ano	ne	ne	ne	ano	ano	ne
1.2	ano	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne
1.3	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ne	ano	ne	ne
1.4	ano	ne	ano	ano	ne	ne	ne	ano	ano	ne	ne
1.5	ne	ano	ano	ne	ne	ano	ne	ne	ne	ne	ne
1.6	ano	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ne	ano

⁴⁶⁶ Z hlediska dovedností se úloha nejvýrazněji odkazuje na dovednost kombinační, „obohatit čtení textu srovnáním s textem jiným, souvztažným (např. na základě tématu, žánru, autora, dobové estetické normy...)“.

⁴⁶⁷ Písmena korespondují s moduly – A: básně Emily Dickinsonové, B: „Žadatel“, C: „Když jsem se zbavila jmen“, D: „Červená slepička vypráví“, E: „Drak“, F: „Sníh“ a „Jinovatka“, G: „Na jaře“ a „Sama se sebou“.

	C+D	C+E	C+F	C+G	D+E	D+F	D+G	E+F	E+G	F+G
1.1	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ne	ne
1.2	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne
1.3	ne	ano	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne
1.4	ne	ne	ne	ne	ano	ne	ne	ne	ne	ne
1.5	ano	ne	ne	ano	ne	ne	ano	ne	ne	ne
1.6	ano	ano	ne	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ne

Bod.: Za každé správné rozhodnutí je udělen 1 bod, maximální zisk tedy může být např. 18 b. (v případě práce se třemi moduly) či 60 b. (při zapojení pěti modulů), popř. 168 b. (pokud by hypoteticky žák řešil všechny moduly i všechny komparativní kombinace).

V poslední úloze celého testu mají řešitelé za úkol přiřadit jednotlivé texty nikoliv k hotovým interpretacím, ale k obecným okruhům závěrů, které lze z interpretace textů vyvodit – nepřímo je tak doloženo porozumění textu na hlubší či symbolické úrovni.⁴⁶⁸

2. „Přiřaďte texty, s nimiž jste pracovali k tvrzení, které mu nejlépe odpovídá (k jednomu tvrzení lze přiřadit i vícero textů).“

Odp.: „I. Text lze číst jako komentář k situaci žen ve společnosti v doslovné rovině.“; „II. Text lze číst jako komentář k situaci žen ve společnosti, budeme-li chápat jeho mluvčího jako reprezentanta daného pohlaví.“; „III. Text lze číst jako komentář k situaci žen ve společnosti, budeme-li primárně celou zachycenou situaci či děj chápat symbolicky či metaforicky.“; „IV. Text lze číst jako komentář k situaci žen ve společnosti, budeme-li primárně jeho jednotlivé dominantní prvky chápat jako obrazné zástupce jednoho pohlaví.“; „V. Text nelze ve výše uvedených možnostech číst jako komentář k situaci žen ve společnosti.“

Součástí úlohy je i výčet literárních textů zapojených v rámci modulů do testu.

Klíč: Básně Emily Dickinsonové lze přiřadit nejlépe k možnosti II., báseň „Žadatel“ odpovídá možnosti III. (popř. II.), povídka „Když jsem se zbavila jmen“ možnosti III., povídka „Červená slepička vypráví“ odpovídá možnosti IV., povídku „Drak“ lze vnímat také jako přínáležející

⁴⁶⁸ Nejlépe korespondující dovedností (ze skupiny kombinačních) by pak mohla být dovednost „stanovit na základě dobových estetických očekávání tehdejší pravděpodobnost různých výkladů či vnímání textu“. Pokud bychom však sledovali podrobněji (potenciální) myšlenkový postup, mohlo by se jednat i o dovednost „kriticky reflektovat vlastní dílčí závěry, přehodnocovat je a navracet se do předchozích fází“ (rovněž ze závěrečné skupiny) – následovanou pak dovedností z první skupiny, otevírající „nové kolo“ interpretačního kruhu „zvolit modus interpretačního uvažování, který má potenciál být pro daný text perspektivní“, „racionálně odůvodnit prvotní intuitivní porozumění textu či prvotní pocity z textu“ či šířeji „odhadnout, jaké interpretační možnosti a stopy text nabízí a na co by mohlo být plodné se při interpretaci zaměřit“.

k možnosti IV., texty Han Kang vystihuje v tomto pohledu možnost V. a dva texty Jhumpy Lahiriové odpovídají možnosti I.
Bod.: Za každý správně přiřazený text 3 body (v případě zapojení vyššího množství modulů a zvýšením bodové hodnoty první úlohy tohoto modulu lze adekvátně navýšit i počet bodů udělovaných za jednotlivé odpovědi tak, aby se na hodnocení modulu podílely obě jeho úlohy přibližně stejnou vahou).

10.9 Zkušenost s interpretačním testem

Po dlouhodobém a soustavném uplatňování principů interpretačního testování (ve všech ročnících gymnázia) a po několikeré pilotáži různé konfigurace testových modulů v žákovských skupinách – rozrůzněných věkem (9. třída ZŠ, I. a II. ročník pedagogického lycea), velikostí i charakterem – lze konstatovat, že výsledky jednotlivých řešitelů jsou diferencované (žáci v rámci jednotlivých modulů dosahovali jednotek procent až téměř devadesáti, v celkovém výsledku /průměru modulů/ se pak pohybovali mezi 20 a 70 %) a test má tudíž přijatelnou rozlišovací schopnost. Rovněž výstupy testu korelují se zkušenostmi vyučujícího s projevy daných žáků v běžných interpretačních hodinách literatury (či estetického vzdělávání) i v jiných čtenářsky a interpretačně zaměřených testech, popř. dokonce s volnou interpretační otázkou na libovolný text z testu, kterou žáci (jako doplňující prvek) vyplňovali po jeho absolvování.⁴⁶⁹ Liší se zároveň (o jednotky procentních bodů) i úspěšnost

⁴⁶⁹ Srov. např. následující interpretační žákovské texty (všechny vznikaly bezprostředně po vyplnění testu, aniž by žáci o kterémkoliv textu mluvili s vyučujícím či se spolužáky; uvedeny jsou po pravopisné korekci): k povídce „Na ulici“ Jhumpy Lahiriové – „Z přečtení textu mi naskakuje přísloví ‚správný člověk ve špatný čas‘. Oba tuší, že mezi nimi něco je, ale lepší je, když zůstanou jen přáteli, on má děti s její kamarádkou a spojení jich dvou by mohlo mít fatální následky na takzvané ‚přihlížející‘. Spolu by jim to fungovat mohlo, ale následky jim za to nestojí.“ (odpověď žáka se ziskem 50 % bodů z příslušného modulu /celkově z modulů testu získal průměrně 57,9 % bodů/, průměr modulu v dané testované skupině byl 33 % bodů); text k básni č. 1695 Emily Dickinsonové – „v básni [...] vyjadřuje, že ji lidé ‚uzamykali‘ před svými [myšleno patrně ‚jejími‘] sny, talenty, už vlastně od malinka. Chtěli, aby zapadala do stereotypu ženy té doby, a ne, aby si vytvářela vlastní věci se svou kreativitou. Aby si nechávala své názory, myšlenky pro sebe. Aby ztichla. A [tento] svůj ‚dar‘ přirovnává k ptáku, který byl uvězněn, zbaven své svobody. Poté autorka popisuje, že je snadné se těchto zábran zbavit, musí člověk jen hodně chtít a nepřestávat si věřit a nedbat na názory ostatních. A když toho člověk dosáhne, má vyhráno, a jak autorka píše, už se jen směje na ty, kteří ji kritizovali.“ (odpověď žáka se ziskem 59,1 % bodů z příslušného modulu /celkově z modulů testu získal průměrně 55,9 % bodů/, průměr modulu v dané testované skupině byl 49 % bodů); k básni „Žadatel“ Sylvie Plathové – „Hlavní myšlenkou textu je, že někoho vzali a zmanipulovali ho do toho, aby si vzal ženu, kterou ‚nadlidi‘ rozhodli, že si má vzít. Také vypadá, že ‚nadlidi‘ si vybírají[i] postižené lidi a zachází se ženami jako se zbožím.“ (odpověď žáka se ziskem 52,3 % bodů z příslušného modulu /celkově z modulů testu získal průměrně 43,9 % bodů/, průměr modulu v dané testované skupině byl 40 % bodů).

v jednotlivých modulech – a stejně tak, podle žákovské dotazníkové reflexe, i jejich pocíťovaná náročnost,⁴⁷⁰ což je aspekty, který lze využít při sestavování testu jak pro jemnější modelaci (zapojením různě obtížných modulů), tak pro uzpůsobení konkrétní skupině (výběrem snazších, nebo náročnějších modulů).

⁴⁷⁰ Např. jako výrazně náročnější byl v anketě po testu reflektována v jedné ze tříd modul s texty Ursuly Le Guinové a tomuto hodnocení odpovídal rovněž i průměrný i maximální bodový zisk. Jako ještě náročnější modul se jeví úlohy k textům Jhumpy Lahiriové, popř. Sylvie Plathové.

11 Závěr

11.1 Interpretace: její vymezení, role ve výuce a didaktická realizace – na Divokém západě

V předcházejících deseti kapitolách bylo dodržováno dělení na teoretickou bázi jednotlivých problémů didaktiky interpretace literatury (vymezení interpretace, pojetí didaktické interpretace, koncept interpretačních dovedností, téma interpretačního tázání a interpretačního dialogu a otázka možností testování interpretace) a jejich ukázkové aplikace (dvě interpretační mapy, tři drobnější didaktické materiály, dva pracovní listy k ústní maturitní zkoušce, dvě *Dílny České knihovny* a interpretační test o osmi modulech), přičemž tyto sféry se – jak bylo i naznačováno v minulých kapitolách – postupně vzájemně přibližovaly. V samotném závěru práce je tudíž nechme zcela splynout a rekapitulujme představený myšlenkový oblouk na příkladu jednoho konkrétního interpretačního vyučování. Jako taková ukázka nám poslouží odbočka ke knize, kterou lze zařadit do specifické, zde zatím stranou zůstávající sféry, literatury pro děti a mládež – k *Cukrárně u Šilhavého Jima* Marka Tomana (2018).⁴⁷¹ Tento román, situovaný na Divoký západ, kam překvapivě vnáší téma čtení a porozumění textu, nebude zároveň nijak důkladně interpretován, jako spíše použit (srov. Eco 2009b, s. 66 a Rorty in Eco 1995, s. 93–97, 104) – na pozadí několika jeho scén a dialogů budou připomenuty jednotlivé kapitoly a oddíly (ale především myšlenkové kroky) této práce.

Bezpochyby nejvýraznější postava díla, knihovnice Boženka, totiž mírou své sympatičnosti jistě aspiruje na to, aby se s ní identifikoval ne jeden vyučující literatury. Boženka vnímá jako svou misi představovat figurám nejrůznějších amerických trapperů a desperátů literární díla, která jsou (ze středoevropského pohledu a v jistém smyslu) kanonická: *Bílou velrybu*, *Romea a Julii*, *Hraběte Monte Christo*, romány Karla Maye či *Máj*. Filip Komberec v této souvislosti tvrdí, že „[č]tenáři mají v románu příležitost vnímat, jak *probíhá interpretace*, vyjednávání hodnoty díla a obecně literární polemika či literárněkritická diskuse“ (Komberec 2022, s. 62 [zvýraznil O. V.]). Zatímco hodnoty literatury jsou tematizovány nepochybně, u interpretace je, domnívám se, věc složitější. Jedná se skutečně o interpretační vyučování – odehrává se před námi v nějaké formě didaktická interpretace? Odpovědí

⁴⁷¹ Pro takovou kategorizaci tohoto románu svědčí mj. ilustrace a grafická úprava (Františky Loubat a Jana Čumlivského), název ediční řady („Toman pro mládež“) a nakladatelský popis (zařazující román do „voln[é] trilogi[e] pro čtenáře od 12 let“; Toman 2022, zadní desky) i samotné nakladatelství Baobab, zaměřující se nikoliv výhradně, ale dominantně na literaturu pro děti a mládež – či úspěch knihy ve Zlaté suze (kategorie „beletrie pro mládež“). Nápadnou vypravěčskou strategií je v tomto duchu i použití oslovení „děti“ (Toman 2018, s. 18, 26) či, výrazně častěji, „milé děti“ (tamtéž, s. 19, 34, 41, 64 ad.; také ale třeba „vy malé citlivky“; tamtéž, s. 102). Pro opak potom hovoří (kromě mírně podvrtné práci s vypravěčovým oslovením) nejen jiné podobně vnější faktory (jako praxe některých knihoven, které titul zařazují do polic pro dospělé), ale i přítomnost vysvětlivek a slovníčku (obdobně jako kreativní použití poznámkového aparátu v dalším titulu ze zmíněné řady, *Neskutečných dobrodružstvích Florentina Flowerse, poctivého piráta ve službách madam L.*; Toman 2019), a především ústřední téma a vyznění celého románu.

na tuto otázku o beletristickém, stylizovaném obrazu zapálené (a, zdůrazněme, neučitelské) práce s literaturou budou shrnuty a vystiženy základy právě uzavíraného textu.

Základní otázkou přitom musí být, zda lze v případě Boženčina působení vůbec mluvit o čtení a o interpretaci. V **první kapitole** (konkrétně v **oddílech 1.1–1.2**) této práce byla interpretace představena obrazně jako vytyčení trasy skrz krajinu literárního díla, tedy jako aktu, v němž je do potenciálně bohaté a různorodé plochy vtisknuta jednotící linka, která jí dodává smysl – linka, která není libovolná (nemůže z plochy vybočit), ale ani předem stanovená: je dílem interpretových rozhodnutí založených na důkladné zkušenosti s „krajinou“ textu – na vlastní pečlivé četbě. Právě v čtení spočívá nejvýraznější slabina možnosti hovořit o interpretování: v anotaci knihy na její zadní záložce (citované bez rozporování paradoxně i recenzentem v učitelsky zaměřeném *Českém jazyce a literatuře*; tamtéž) je dvakrát za sebou použito slovo „četba“ („Mohou desperáty z Divokého západu napravit lekce klasické četby? Je možné pochopit svůj vlastní život při četbě Bílé velryby, Hraběte Monte Christa, Romea a Julie, Vinnetoua nebo Máje?“; Toman 2018, zadní záložka), ale v samotném textu románu postavy čtou (či poslechem recipují čtené slovo) zřídka, ve vztahu k rozsahu knih, o nichž hovoří, dokonce zcela minimálně. Většinu z toho co knihy přináší, představuje hlavní postava knihovnice Boženky ve svých komentářích, které doprovází předčítáním, a to v některých případech několik krátkých úseků (z *Bílé velryby*; tamtéž, s. 52–56) či menší počet delších (z *Máje*; tamtéž, s. 125, 127), výjimečně úryvky nad komentáři dokonce převažují (z *Hraběte Monte Christa* – u něj je dokonce Boženčin vlastní úvod přerušen žádostí „Čtete už, slečno knihovnice!“; tamtéž, s. 110), ale např. z *Vinnetoua* je čten (přestože kapitola naznačuje, že po jejím konci četba pokračovala) jen jeden drobný úsek (tamtéž, s. 95, 98) a někdy je sice úryvků vícero, ale je do nich zasahováno vynechávkami (v případě *Romea a Julie*; tamtéž, s. 67) – každopádně vždy se jedná jen o zanedbatelný výsek z celého literárního textu. Takový postup má dvojí, protichůdný důsledek: jednak je posluchačům znemožněno samostatně interpretovat (k tomuto problému se bude tato úvaha nad literární výukou v *Cukrárně u Šilhavého Jima* nutně ještě několikrát vracet), a naopak to, co Boženka představuje, je nutně ovlivněno závěry jejího interpretačního čtení daných děl.⁴⁷² V tomto smyslu čtenáři Tomanova románu (i jeho postavy) skutečně sledují interpretaci, a to v podobě, jak ji Boženka fiktivně zkonstruovala – a jak ji před svými posluchači rekonstruuje v jisté nápodobě interpretování (procesu, který může probíhat i nevědomky, či dokonce nevyhnutelně, a který byl v první kapitole této práce odlišen od interpretace – formulovaného výsledku; srov. **oddíl 1.2**). Interpretační charakter výsledku Boženčina konání (výběru úryvků a jejich komentářů)

⁴⁷² Sama ústřední postava knihovnice (ani nikdo jiný v knize) pojem „interpretace“ nepoužije: to však nemusí být žádným ukazatelem, ne všechny literárněteoretické pojmy a koncepty užívané ve výuce musí být tamtéž nutně také vysloveny a vysvětleny – přinejmenším ne hned. Interpretace je, podle mého názoru, právě vzorovým příkladem takového konceptu, který není snadné vysvětlit důsledně a o němž žáci, přinejmenším v některé z prvních fází jeho poznávání, nejlépe získají představu praxí interpretování (jakkoli jim může i teoretické pozadí procesu – např. jeho částí, podob a historie – nesporně pomoci).

se k interpretaci jakožto metajazykové konstrukci smyslu blíží kromě explicitní formulovanosti (např. i ve výpovědi jiných postav, jen Boženkou podnícených: „Boháči jsou vlastně chudáci. Protože oni ten pocit, když se krčíte pod dekou v divočině, nikdy nezažijí.“; tamtéž, s. 56) i tím, že se vyjadřují k hodnotám relevantním pro některého čtenáře (ne nutně pro interpreta).⁴⁷³ Boženka takto vymezený smysl literárního díla (jak je zde v inspiraci pojetím Jana Patočky představen v **oddílu 1.2**) sleduje někdy důsledněji (např. právě v hovoru o *Bílé velrybě*; tamtéž, s. 50–56), jindy překračuje blíže k účelnosti (kterou právě Patočka od smyslu zřetelně odlišuje): zejm. při svých lekcích ve věznici, v níž sleduje výrazně formativní cíle (srov. dále). Konečně náznakem lze v Boženčiných myšlenkových pochodech sledovat i pro interpretaci typickou abdukcí (tak, jak ji chápe Umberto Eco, srov. stále **oddíl 1.2**) – vytvoření hypotézy (či obrazně řečeno „diagnózy“), tedy odhadu scelujícího významu založeného na pozorovaných jevech.⁴⁷⁴

Boženčin způsob přenášení příběhů a jejich vyznění do reality čtenářů jen jednou z interpretačních modalit (popsaných v **oddílu 1.3**) – s podobným úspěchem by přitom mohli interpreti jít i opačným směrem a vztahovat svou zkušenost k té v dílech, popř. interpretovat díla rekonstrukcí toho, jaké ideologické pozadí se v nich projevuje, a – přinejmenším v případě *Máje* či *Romea a Julie* – by je bylo možné interpretovat uceleným vyslovením efektu díla na recipientovo prožívání. Boženka (spíše náznakově) také překračuje i k interpretaci ve smyslu abstrakce univerzálií (jako je „pomsta“, „přátelství“, „nenávisť“, „láska“ apod. – vše zmiňované sice tematizuje výrazně, ale nedochází k plnému vyslovení, co o nich dílo říká) a částečně – právě v pasážích, kde se jedná o hodnotu uměleckého díla *Hraběte Monte Christa* či *Vinnetou* – se modalita posouvá k metainterpretační. (Vzhledem k charakteru čtených textů pak zůstává oprávněně stranou interpretace ve smyslu rekonstrukce původního významu či systematicky podrobného, exegetického čtení.)

Interpretační komunikace postav s texty je proto v *Cukrárně u Šilhavého Jima* – což lze vnímat, vystoupíme-li z posuzování toho, co postavy činí, jako samozřejmou uměleckou zkratku – výrazně limitovaná (hranicím interpretování a interpretace se věnuje **oddíl 1.4**), a to snad ne tolik z hlediska interpretovaných děl (hypotetické limity spočívající v tom, nakolik dává smysl daná díla interpretovat a kolika „interpretačními cestami“ se v nich lze vydat, se zdají být v jejich případě poměrně široké). ale spíše především ze strany interpretů: v případě Boženky jsou hlavním limitem především její záměry, očekávání a předpoklady (srov. dále), u posluchačů v městečku Sheydrem (jako potenciálních interpretů) pak patrně jejich schopnostmi a možnostmi dohlédnout a specifickými hodnotami sdílenými v jejich interpretační komunitě.

⁴⁷³ Tento aspekt interpretace – konstrukce smyslu pro *určitého*, třeba i hypotetického čtenáře – je rozvedena ještě výrazněji ve zmiňovaných *Neskutečných dobrodružstvích Florentina Flowerse, poctivého piráta ve službách madam L.* (Toman 2019).

⁴⁷⁴ Např. právě v postupném navádění posluchačů k utváření významu při diskusi o *Bílé velrybě* (Toman 2018, s. 50–56).

Tyto všechny poznatky o tom, co je interpretace, v jakých modalitách se může pohybovat a kde leží její limity, by pro obyvatele Sheydrem (či možná ještě spíše Rowney, tedy po odjezdu Boženky) mohl srozumitelně zpřítomnit typ materiálu „interpretační mapa“ (představená v **kapitole druhé**). Využitá kartografická metafora je totiž v literární vědě nejen rozšířená a zavedená, ale také názorná a široce srozumitelná (jak ukazuje **oddíl 2.1**). Takový materiál se snaží postihnout komplexně (přestože jen stěží kompletně) významové dominanty díla, vše, co by mohlo být v přípravě na čtení, během něj a po něm relevantní pro hledání „vlastní trasy v krajině díla“ (srov. **oddíl 2.2**).

Je-li zřejmé, že před sebou v Tomanově románu skutečně máme (byť pouze v určité podobě a s výhradami) literární interpretaci, ptajme se dále, co Boženka v dané výukové situaci dělá – a zda učí interpretovat. Její záměry, jak je sama na různých místech představuje, jsou totiž zčásti osobní,⁴⁷⁵ zčásti pedagogické, a to především výchovné – k uvědomělosti a ke čtenářství⁴⁷⁶ –, zčásti i vzdělávací.⁴⁷⁷ Úvodní část **třetí kapitoly (oddíl 3.1)** představuje možnou roli interpretace v naplňování takovýchto cílů (široce pojmenovatelnou jako cvičení v porozumění sobě a druhým) v rámci literární výuky (Komberec ji, ve vztahu k *Neskutečným dobrodružstvím Florentina Flowerse... od téhož autora*, nazývá jako „silný humanizační potenciál literatury“, což lze, podle mého názoru, uplatnit právě i na snahu Boženky; Komberec 2022, s. 62). V této části kapitoly jsou ale zároveň zdůrazněna jednak praktická úskalí výchovného pojetí hodin literatury, jednak fakt, že s literaturou je výukově možné zacházet i jinak a s jinými cíli (upozorňuje i na existující názory o negativním vlivu školního interpretování na čtenářskou motivaci – to však v případě Boženčiných „studentů“ zjevně nehrozí) – a interpretaci se tak nesnaží stavět jako univerzálně nejlepší obsah literární výuky. Zároveň v ní spatřuje, snad právě spolu

⁴⁷⁵ Totiž získat spojence pro politické cíle: „Teď [po Boženčině výzvě odejít do Čech podpořit revoluci] to bylo na nich. Pochopili, co jim tu celé hodiny [Boženka] vykládala? Zapamatovali si slova z knih, která vyprávěla o lásce a neporozumění, o porobě a svobodě, o nenávisti a přátelství, a pokaždé napovídala, jak by se člověk měl zachovat?“ (Toman 2018, s. 121).

⁴⁷⁶ „A pustila se do svatého knihovnického poslání, které spočívá v tom, půjčit knihu těm, kteří by si ji jinak nepůjčili.“ (Toman 2018, s. 72)

⁴⁷⁷ Opět ale především s cílem pozdějšího čtenářství: „Nespokojila se s tím, že by vězňům jen půjčovala knihy. Ono o ně zprvu nikdo nejevil přílišný zájem. Jenže Boženka byla zdatná knihovnice. Věděla proto, že *knihu je třeba čtenáři představit*. Tím spíš, když to ještě žádný čtenář není.“ (Toman 2018, s. 64 [zvýraznil O. V.]). Dodejme také, že Boženka působí výchovně i v jiných oblastech, než je čtení literatury: pravděpodobně je to ona, kdo nastavuje úzus vyprávění v cukrárně vlastních příběhů („Každý, kdo se nějakou dobu v cukrárně neobjevil, musel vyprávět. Bylo to hořké a bude to sladké.“; Toman 2018, s. 37), jež následně hodnotí z pohledu literárního či stylistického („V tom vašem příběhu ale vidím určité mezery.“, „...něco takového může vymyslet jen muž. [...]“; „[...] Děkuji vám. Jenomže – literatura musí být především věrohodná. Neměla by zjednodušit lidskou povahu na jeden jediný rys. [...]“; tamtéž, s. 84, 85), ale i z hledisek jiných („Vy jste nikdy nepoznal dost lásky, Jacku. Proto si ženu dokážete představit jen jako sestru, kterou musíte chránit. Dnes už jsou ovšem ženy, jež se dokážou postarat samy o sebe.“; tamtéž, s. 84).

s Boženkou, významný potenciál motivovat ke čtení a čtené „prožít“,⁴⁷⁸ tedy měnit posluchače, obohacovat jejich život.⁴⁷⁹

Vedle těchto cílů lze ale předpokládat, že Boženčin výkon ve věznici a v cukrárně je i ve vztahu k interpretaci edukativní – tedy, že v její interpretaci je přítomen vědomý potenciál interpretaci naučit. Takto byla v **oddílu 3.2** vymezena – oproti dřívějším pojetím, v nichž se alespoň zčásti jednalo i o specifickou metodu – vymezena didaktická interpretace (bez ohledu na to, zda tato její možnost učit interpretovat spočívá v čemkoli – myšlenkové názornosti a exemplárnosti, explicitnosti a strukturaci postupu, obsáhlosti interpretačních možností, zřetelnosti hranic interpretace...; a bez ohledu na různou možnou míru její interaktivnosti – didaktickou interpretací může být recipování komentované interpretace vyučujícího i vytváření vlastní interpretace s jeho asistencí). Boženčin postup má blízko didaktické interpretaci v tom jednom ohledu, že posluchačům jsou nabídnuty exemplárně spojené úryvky s výkladem. Za ideální přístup k výuce interpretace to však nelze považovat (zvláště, když se jedná o způsob jediný), protože „žáci“ – a v zásadě i čtenáři, nepřerušili-li četbu románu četbou jinou – nemají možnost ověřit platnost tvrzení „vzorového“ interpreta, na němž jsou tak zcela závislí,⁴⁸⁰ navíc takový postup může zčásti dávat zapravdu protiinterpretačním postojům považující interpretaci za trivializaci literárního díla, převedení do „zkrocené“ a ovládnutelné podoby (srov. **oddíl 1.2 a 3.1**).

Boženka taktéž v různé míře naplňuje principy didaktické interpretace, jak je zde vymezily **oddíly 3.3–3.5** (v nichž jsou tyto tři domény předvedeny i v ukázce toho, jak s nimi nakládají /převážně středoškolské/ literární příručky). Navzdory představě, že interpretace ve škole by měla být (oproti jiným interpretačním situacím) výběrová, byla jako první z těchto principů v **oddílu 3.3** představena komplexita. Ta je zde považována za klíčový rys pro to, aby rozmanitost interpretovaných děl mohla být kompatibilní s rozmanitostí potřeb a preferencí (často vyššího počtu) interpretů ve školní třídě, i pro

⁴⁷⁸ „Děkuji vám,“ řekla. „Díky vám jsme si tady všichni prožili knihu *Bílá velryba*.“ (Toman 2018, s. 56)

⁴⁷⁹ Např. „Trappeři si do jednoho *připadali nějak jinak* – jako by se právě dozvěděli něco, co jim až dosud chybělo. Klást pasti, střílet zvěř i protivníky, rýžovat zlato a přežít v divočině – všechno už uměli. A přece je právě teď *obohatilo něco nového*.“, „Tady v cukrárně, to byl svět knih, který mu [Billovi] *radil, jak rozumět divokému světu venku*. Jenže opačně to nějak nechtělo fungovat.“ (Toman 2018, s. 104 [zvýraznil O. V.]).

⁴⁸⁰ Nejvýrazněji přitom vyvstávají tyto vztahy mezi textem a jeho formulovaným porozuměním na povrch ve chvíli, kdy se střetnou dvě protichůdné interpretace: „Ale slečinko,“ pronesl Dante Skunk pohrdavě, a bylo jasné, že si svá slova pečlivě připravil. Ty dlouhé úryvky mu k tomu poskytly dost času. „Hrabě Monte Christo je o něčem úplně jiném. O tom, že člověk má ve vězení jedinou touhu – dostat se ven! No ne, kluci?“ / Basmani s úlevou vydechli, protože řeči o pomstě a nenávisti na ně byly přece jen trochu moc složité. Boženka se ani nedokázala ohradit proti slovu ‚slečinka‘. A Dante Skunk vstal, vzal si od ní knihu (s velkosvětským ‚dovolíte?’), rychle našel patřičnou pasáž a začal číst: [...] Jenže knihovnice si vzala knihu zpátky, prolistovala stránky a začala znovu číst: [...] Boženka se podívala Skunkovi přímo do tváře: ‚Proč zatajujete ostatním, že *Hrabě Monte Christo* není kniha o útěku z vězení, ale o vlastní proměně? Edmond Dantes na sobě přece dokázal zapracovat tak, že se z něj stal jiný člověk!“ (Toman 2018, s. 115–116).

to, aby se školní interpretace nestala dogmatickou a pouze konzervující již zavedená čtení. Přestože druhý rys v Boženčiných lekcích, zdá se, nijak nehrozí, slečna knihovnice komplexitu velmi opomíjí (na což se narazilo již u interpretační modality) – což se ukazuje snad nejvýrazněji v *Máji* (který je čten jako text o vzdoru a svobodě – a stranou tak zcela zůstává množství jiných čtení, které by akcentovaly např. druhy lásky, téma outsiderství a společenské „normality“, lidskou konečnost či střet různých pojetí světa /mj. vertikality s horizontalitou/, neporozumění mizejícím ženám, máj jako symbolické transformační období atd.), u děl výrazněji dějových (či dokonce dobrodružného charakteru) se zdá být Boženkou zvolené čtení poměrně výstižné, ačkoli *Bílá velryba* zajisté otevírá nepřeborné množství dalších čtení (snad ponejvíce opírající se o symboliku či biblické aluze, také ale jako polemiku s možnostmi dobrodružného románu atd.), což platí i o *Romeovi a Julii*.⁴⁸¹

Naopak Boženka ve své činnosti naplňuje vydatně druhý princip, angažovanost (pojedinána v **oddílu 3.4**). Ta je ve zde chápána jako opak nestrannosti, tedy jak ve smyslu autentického zaujetí interpreta pro proces interpretování, tak ve smyslu jeho osobního přijetí odpovědnosti za závěry interpretace. Takovéto interpretovo zaujetí bylo v dané části jednoznačně odlišeno od zábavnosti (ta je v určitém smyslu dokonce opakem). Boženka sice částečně motivaci, která je na hranici zábavnosti, využívá,⁴⁸² angažovanost v pravé podobě však zůstává pro zacházení s literaturou v *Cukrárně u Šilhavého Jima* ústřední a také deklarovaná Boženkou i vypravěčem.⁴⁸³ Slečna knihovnice angažovanost svých posluchačů buduje různými prostředky: předně zdůrazňuje možné osobní vazby čtenářů s čtenými skutečnostmi⁴⁸⁴ a – z perspektivy daných posluchačů – emočně silné pasáže,⁴⁸⁵ sama pak projevuje

⁴⁸¹ Sníženou komplexitu by bylo možné snad omluvit malým počtem a relativní konzistencí členů skupiny Boženčiných posluchačů, obzvláště vzhledem k absenci jejich vlastní četby však zůstává podstatným nedostatkem.

⁴⁸² „Božence bylo trochu líto, že musí začít s takovými žertíčky [úryvky z úvodního dialogu Samsona a Gregoryho z *Romea a Julie*]. Věděla ale, kudy vede cesta do srdcí zlosynů.“ (Toman 2018, s. 66)

⁴⁸³ Chápání literatury jako prostoru sebeidentifikace Boženka projevuje např. v situaci po tom, co antagonist kniha Boženčin výklad *Pýchy a předsudku* „[s]vými poznámkami, otázkami a návrhy [...] úplně pootočil“, což „Boženku [...] přivedlo k závěru, že příště bude s ženskými hrdinkami šetřit, protože věžeňští účastníci sedánku nad knihou se s nimi nedokážou ztotožnit“ (Toman 2018, s. 88). Knihovnice však tento přístup deklaruje i přímo: „Vybírám knihy tak, aby vám něco řekly,“ vysvětlila Boženka krátce.“ (tamtéž, s. 124).

⁴⁸⁴ „Láska neexistuje jen mezi mužem a ženou,“ odvážně kula železo, dokud bylo žhavé, Boženka. „Máme také lásku rodičů k dětem. *I vy jste byli dětmi. A někdo vás měl rád.*“ (Toman 2018, s. 67 [zvýraznil O. V.]), „,Určitě i vy toužíte po pomstě, že?“ zeptala se Boženka.“ (tamtéž, s. 114); obdobným postupem je ale také snaha o to, aby posluchači k dílu zaujali etické stanovisko (srov. pozn. č. 495).

⁴⁸⁵ „Boženka si dopřála pohled na to, jak se některým zločincům třesou dojetím brady. / ,Old Shatterhand si tu prosbu Klekí-petry, původně adresovanou Vinnetouovi, vezme k srdci. Vinnetou, syn náčelníka Inču-čuny, se stane jeho pokrevním bratrem. Ti dva dokážou, že přátelství bílých a rudých je možné!‘ / Jemnější povahy se rozvzlykaly, drsnější lumpesové si alespoň hnětli skrň a sveřepě hleděli do lavice.“ (Toman 2018, s. 98)

citovou angažovanost ve čteném textu,⁴⁸⁶ což odpovídá popsanému principu z Platónových dialogů, z něhož lze číst jako podstatný zdroj angažovanosti žáků vůli vyučujícího k otevřené interpretaci (srov. **oddíl 3.4**). Zároveň místy dokonce pochybuje, zda se jí nepodařilo posluchače angažovat příliš silně,⁴⁸⁷ v míře úspěšnosti vyvolávání angažovanosti ale lze spatřovat jeden ze zřetelně pozitivních efektů Boženčina počínání (umožněný tím, že diskutovaný text její posluchači neznají), totiž úspěšnou⁴⁸⁸ motivace k četbě.⁴⁸⁹ I další dopady se však opírají o angažovanost vyrůstající z Boženčina způsobu interpretování textu: hlubší a vlastní aplikace do osobních situací „žáků“ a tím i jejich osobní proměna (jak již bylo naznačeno v pozn. č. 479). I zde přetrvávají určitá omezení: angažovanost by v ideálním případě měla vznikat především u textů, u nichž si čtenář sám uvědomuje svou potřebu jej interpretovat (což je pochopitelně absencí četby znemožněno).

Opět výrazně méně Boženka využívá třetí princip didaktické interpretace, kreativitu (**oddíl 3.5**), která se však do přemýšlení obyvatel městečka Sheydrem o literatuře příznačně (alespoň částečně) sama vlamuje – jak bylo totiž v příslušné části třetí kapitoly vymezeno, kreativitou je zde rozuměn určitý způsob přemýšlení, nikoliv nutně jakékoliv produkční činnosti (zadávat tvořivé úkoly by navíc mohlo být – alespoň v některých vězeňských situacích – od Boženky kontraproduktivní, jak se ostatně pokouší i daný oddíl na konkrétních příkladech ukázat). Kreativita, v představě oddílu využitelná např. při budování myšlenkového pozadí, na němž bude text interpretován, se v případě Boženčiných posluchačů projevuje jako imaginace.⁴⁹⁰

Přestože samotné použití didaktických pomůcek a nástrojů nemůže být samospasné, Boženčina výuka založená čistě na mluveném slově viditelně odhaluje absenci využití didaktických materiálů právě třeba ve prospěch zvýšení komplexity či tvůrčího přemýšlení vyučovaných. Tři takové různorodé nástroje – po jednom ke každému z vytyčených domén didaktické interpretace – představila **kapitola čtvrtá**.

⁴⁸⁶ „Ne,‘ posmutněla Boženka. ‚Dál se to zvrtně... [...]‘“ (Toman 2018, s. 69)

⁴⁸⁷ „Desperátům se začaly lesknout oči, a už to nebylo dojetím. / ‚No, co vám to připomíná?‘ zeptala se Boženka. / A to už lotři vyskakovali na nohy a vykřikovali: ‚Mor na šerifa!‘ ‚Mor na indiány!‘ ‚Mor na vládu!‘ Boženka oceňovala, jak pěkně dokázali pochopit, oč ve hře jde. Přitom se ale ptala sama sebe, jestli použila ten správný úryvek.“ (Toman 2018, s. 70)

⁴⁸⁸ „Mezi zálesáky, kteří už trochu ztráceli pozornost, to zašumělo. Všichni se začali překřikovat, jaké je blaho krčít se pod příkrývkou, když máte nos vystrčený do zimy. Někteří hlučně vstali, až se Bílý tesák polekal a chopil se ručnice. Ukázalo se, že se chtějí jen zapsat do pořádku na zapůjčení Melvilovy knihy.“ (Toman 2018, s. 56).

⁴⁸⁹ To také odpovídá Boženčinu „svatému knihovnickému poslání“: „půjčit knihu těm, kteří by si ji jinak nepůjčili“ (Toman 2018, s. 72).

⁴⁹⁰ „Někteří zálesáci s nepřítomným výrazem míchali lžičkou v kávě. Z hladiny espressa se stal oceán a ze zbytku šlehačky byla velká, bílá velryba.“ (Toman 2018, s. 58)

Zaměříme se nyní podrobněji na Boženčin postupuje v interpretování několika literárních děl. Tím, jak knihovnice provádí své posluchače po trase porozumění, totiž relativně přirozeně celý proces rozčleňuje. Právě segmentaci na jednotlivé myšlenkové kroky vymezuje **pátá kapitola** jako klíčový moment učitelského i žakovského porozumění tomu, co znamená interpretovat literaturu (v **oddílu 5.1**), a vyvozuje z ní potřebu pojmenovat jednotlivé „interpretační dovednosti“, které lze hypoteticky a výhradně u konkrétních textů využít pro jejich interpretaci, – a formulovat je s dostatečnou univerzálností i konkrétností (tak je zaměřen **oddíl 5.2**). Tak by měl vzniknout nikoliv algoritmus, ale popis mentálních činností, který interpretaci v literární výuce zbaví nutnosti jejího pouhého intuitivního pochopení (a tím ji zpřístupní širšímu okruhu čtenářů).

Boženka z těchto interpretačních dovedností využívá jen poměrně omezený repertoár, v **oddílech 5.3 a 5.4** je zpřítomněno přesvědčení, že relativně vyčerpávající soubor lze získat pouze analýzou zdrojů, didaktických či empirických výzkumů výuky literatury a čtení. S takto získávaným a rozšiřovaným množstvím pojmenovaných interpretačních dovedností narůstá i potřeba je uspořádat. Tomu se věnoval **oddíl 5.5**, který vztáhl interpretační dovednosti k cyklu řešení problémů sérií vzhledů, tedy k psychologickému konceptu, který ostatně dobře (v krocích jako identifikace a definování problému, vytváření strategie řešení problému či jeho zhodnocování – čímž se lze vrátit opět k prvním krokům) popisuje nejen průběh interpretování, ale i Boženčino počínání.⁴⁹¹ Proto **oddíl 5.5** vymezuje jako tři skupiny interpretačních dovedností: A. ty, které zhodnocují interpretovatelnost textu a možný postup interpretování, B. ty, které usouvztažňují jednotlivé prvky textu či kontextu a připisují jim různou

⁴⁹¹ Koncentrovaně jej lze nahlédnout např. v hovoru o *Máji* (Toman 2018, s. 124–127): rozhovor začíná mj. tím, že účastníci si vybavují, v čem pro ně byla oslovující předcházející četba (a zpřítomňují tak pozitivní očekávání i od nadcházející knihy). Do této první fáze (jako definice problému) by spadala Boženčino zarámování díla jako textu o násilných činech. Dále čtenáři hledají pod Boženčíným vedením strategie, jak k tomuto dílu přistoupit („Stal se banditou, protože se ho jeho otec zřekl,“ pronesla Boženka uvážlivě. A účinek se okamžitě dostavil. Oči mnohých trapperů se potáhly mlhou, jak si vzpomněli na domácí neshody. „Jo, můj táta byl taky prud’as...“ zazněl posmutnělý povzdech.“; „Náš hlavní hrdina ho zabije.“ / „Nestačilo by toho neřáda jen trochu proplesknout?“ zauvažoval nahlas Chaim Morgenstern, který dosud nezaplašil rozčítlivělou náladu.“; „Pak ho uvězní – a on se dozví, že zabil svého otce, kterého nepoznal.“ / „Asi byla tma.“ „Ne, tatík ho vyhodil z domu jako malého kluka, surovec jeden,“ navrhl Jack Surovec. „Nejspíš se neviděli roky, a když člověk žije mimo zákon, spousta věcí se mu vykourí z hlavy,“ podotkl Chaim Morgenstern, který měl o životě mimo zákon jen neurčité představy.“; tamtéž, s. 124, 125), které občas končí spíše ve slepé uličce („To je ale horor. To by se nemělo vydávat, snad ani. Aby se nevydělily děti, třeba,“ uvažoval Jack Surovec nahlas.; tamtéž, s. 127) – a vše ústí do zhodnocení, nakolik se posluchačův text týká a dotýká („Vás ty vzpomínky na rodnou zemi nedojímají?“ zeptala se Boženka nevěřicně. / „Všichni jsme odněkud, slečno knihovnice,“ osmělil se Sakramentský Bill. „Jenže my tady na Západě jsme zvyklí koukat se spíš dopředu. Tam za zády zůstalo něco, co za nic nestálo. Zato vepředu je náš sakramentský cíl.“ / „A co ony úvahy uvězněného člověka? Ty vás nedojaly?“ / „To sakramentsky jo,“ řekl Bill upřímně. Boženka se na něj vděčně usmála.“; tamtéž).

interpretační relevanci a důležitost atp., a C. ty, které poznatky syntetizují a formulují – a celý proces nahlíží zpětně a zhodnocují ho (popřípadě vedou k jeho opětovnému začátku).

Co se týče samotného souboru interpretačních dovedností (který byl představen v **oddílu 5.6** a čítá v této verzi 89 položek), jsou – do velké míry vinou již zmíněného Boženčina předkládání pouhých vybraných úryvků – systematicky vynechány dovednosti z první skupiny. Identifikaci interpretačně podnětných míst (a vůbec dovednost vnímat dílo jako interpretovatelné) se tak posluchači učí jen implicitně a okrajově. Boženka pak využívá především ty interpretační dovednosti, které směřují k porozumění vnitřnímu prožívání literárních postav a pojmenování jejich motivace.⁴⁹² Obojí pomáhá posluchačům knihovnice pochopit i pomocí vyvolávání empatie a pomocí usouvztažení s jejich vlastní zkušeností,⁴⁹³ což – v podobě hledání paralel s aktuálním světem a svým životem – je místy i samotným jádrem využití dovednosti,⁴⁹⁴ a Boženka také v některých případech vyžaduje přímo zaujmutí vlastního postoje k tématu textu;⁴⁹⁵ dále ale čtení orientuje i k sledování kontrastů⁴⁹⁶ a působivých jazykových prostředků⁴⁹⁷ nebo ke kontextualizaci,⁴⁹⁸ či dokonce k fungování času.⁴⁹⁹ Tím také Boženka postihla většinu z oblastí relačních dovedností (vztáhla se k subjektům a objektům textu, ke kompozici, ke společensko-historickému kontextu, k recepci a efektům; opomenutým je – snad pochopitelně ve vztahu k její cílové skupině – kontext literární a kulturní).

To, jak zmapované a uvědomované interpretační dovednosti napomáhají smysluplné diskusi o interpretaci konkrétních literárních děl, se pokusila prokázat dvojice materiálů v **šesté kapitole**. V ní

⁴⁹² „[...] A navíc v té nevytopené ložnici velrybářského hotelu Ismael prožije takovou zvláštní chvíli.“ [...]“ (Toman 2018, s. 54 a dále)

⁴⁹³ „Co jste cítil, když proti vám stál ten váš bílý rosomák?“ [...] ,Cítil jste touhu po pomstě!“ [...] ,A proč se chtěl kapitán Achab mstít?““ nebo již citovaná replika „No, co vám to [myšlen výrok ‚mor na ty vaše rody‘] připomíná?““ (Toman 2018, s. 50–52, 70).

⁴⁹⁴ „Vypráví [představovaná divadelní hra] o dvou zneprátelených rodinách. Můžete si je představit jako dvě party pistolníků.“ / ,Jako dva gangy,‘ pronesl někdo natěšeně.“ (Toman 2018, s. 66).

⁴⁹⁵ „Vám připadá spravedlivé, že běloši zabrali indiánská území?“ zeptala se Boženka. [...] ,Vy chcete říci, pane Skunku, že názor indiána platí méně než názor bělocha?““ (Toman 2018, s. 95)

⁴⁹⁶ „Já myslím, že ten příběh je o nenávisti,‘ řekl tichý hlas. [...] ,Já myslím, že mu chybí někdo, koho by měl rád,‘ pronesl tichý hlas, který jako by ani nepatřil pistolníkovi. [...] ,Ismael se s Kvikvegem spřátelí. Najde v něm něco, co kapitán Achab možná nikdy nepoznal. [...]““ (Toman 2018, s. 53–54).

⁴⁹⁷ „Teplá jiskra v srdci arktického krystalu,‘ pronesl od pultu tichý hlas, jenž byl kupodivu slyšet víc než zálesáci, kteří se začali bavit mezi sebou. ,To je ale pěkný obrat.‘ / Boženka se vděčně podívala na Jima. Zase to vyhmátl. Znovu to ocenila.“ či „Je to hrozně rozvleklé,‘ pokusil se narušit napjaté ticho Dante Skunk Shakespeare. / ,Není. Naopak, v těch větách je všechno. [...]““ (Toman 2018, s. 56, 110).

⁴⁹⁸ „A Boženka jim odpověděla otázkou: ,Co je podle vás nejcennější surovina dneška, pánové?“ [...] ,Velrybí tuk,‘ oznámila Boženka.“ (Toman 2018, s. 50).

⁴⁹⁹ „Libily se vám ty verše, které podle mě dokonale vystihují pocity uvězněného člověka?“ zeptala se Boženka zasněně. ,Všimli jste si, co se v nich děje s časem? Letí kupředu, a zároveň jako by stál!““ (Toman 2018, s. 127)

byly jako aplikace konceptu interpretačních dovedností přetištěny nově vyvíjené pracovní listy k ústní maturitní zkoušce.

Vzhledem k tomu, že velkou část pozorovaných interpretačních dovedností Boženka zpřítomňuje v hovoru o knihách pomocí otázek, je zřejmé, že její působení na posluchače není monologické, ale má tendenci k dialogičnosti. Právě interpretační tázání a dialog tematizovala **kapitola sedmá** a otázku (v různé jazykové realizaci) představila jako typický prostředek učení – a v jistém smyslu jako jeho symbol. Tím však je, pokud paradoxně nemá podobu „školského“ tázání, při němž vyučující zná předem kýženu odpověď, ale pokud znamená potenciální změnu na straně tázajícího se či tázaného. I Boženčiným tázáním je ve shodě s konceptem „dobrých otázek“ (srov. **oddíl 7.1**) zaměřována pozornost na relevantní aspekty textu bez možnosti odpovědět zopakováním známé informace,⁵⁰⁰ a také implikují požadavek autentickým přemýšlením pojmenovávat fungování textu či světa.⁵⁰¹ Tím pádem také reakce na takové otevřené otázky přirozeně vyvolávají otázky či reakce další, čímž vzniká základ pro dialog (srov. **oddíl 7.2**). Boženka se svými „žáky“ hodně mluví a dialogičnost neverbálně podporuje („Měla pozorný a milý výraz – jako vůči všem účastníkům diskuse nad knihou.“; tamtéž, s. 58), leckdy se však zdá, že má zřetelnou představu o odpovědi – a její reakce buď daný nápad výslovně schvaluje jako správnou odpověď,⁵⁰² nebo – v opačném případě – ignoruje,⁵⁰³ přestože není těžké si představit výukově plodnou reakci na ně, částečně uznává, ale nepřisuzuje mu důležitost (či dokonce kárá jeho autora) a jen málokdy ocení či využije vstup, který neočekávala (např. „Mrtvý rudoch, dobrý rudoch,“ řekl Jack Surovec krvežiznivě. / „Ale pane Surovec,“ pokárala ho Boženka. „I když vlastně – děkuji vám. Nahrál jste mi. Lidi přece nemůžeme soudit podle zevnějšku, že ne? [...]“; tamtéž, s. 54). Skutečný dialog je tak oslaben, čímž narážíme na další z významných překážek ke skutečně interpretační výukové činnosti – zmíněný **oddíl 7.2** totiž právě dialogičnost představuje jako mentální nastavení plodné pro (nebo dokonce umožňující) interpretační přemýšlení a zkoumání textu.

⁵⁰⁰ Ojedinele je vypravěčem (v takový moment „fokalizova[ným] z hlediska postavy Sakramentského Billa“; Komberec 2022, s. 61) tato vlastnost Boženčiných otázek (resp. reakce na její podněty) zpochybněna („No to je toho, chtěl vykřiknout Bill. Šilhavý Jim prostě zopakoval poslední slovo a to je sakramentský podfuk. Čekal, že se někdo ohradí, že to není fér. Ticho bylo tak silné jako pořádně hořká čokoláda – nedalo se ani krájet, leda lámat.“; Toman 2018, s. 53).

⁵⁰¹ Srov. pozn. č. 493, 495, 498 a 499.

⁵⁰² Např. „Vy jste to trefil,“ řekla Boženka Jimovi to, co by od ní chtěl slyšet každý pistolník.“ „Tak to je zásah rovnou do černého, Bille,“ pronesla Boženka uznale, a ta slova už chutnala jenom sladce.“ (Toman 2018, s. 54, 56).

⁵⁰³ Např. „Já jsem sirotek,“ řekl Meckie výbojně, ale Boženka pokračovala ve vykladu [...]“ či „Třídou se rozneslo pochvalné mumlání. ‚Sekáči to jsou!‘ ‚Prima chlapi!‘ ‚Ty tak mít v gangu!‘ / ‚Vy ale dobře víte, jak podobné pŭtky, rvačky a šermovačky...‘ *nenechala se vyvést z míry Boženka* [...]“ (Toman 2018, s. 67 [zvýraznil O. V.]).

Způsob interpretačního tázání (a svým způsobem i dialogu, resp. připravenosti k dialogu), které operuje s různými možnostmi, kudy se v myšlenkách může žák vydat – za pomoci principu modularity (blokového výběru či přizpůsobení) a variability (postupného výběru či přizpůsobení) –, byl představen v **osmé kapitole** v materiálech dvou *Dílen České knižnice*.

Pokud v něčem zřetelně selhává Boženčin knihovnický přístup k literatuře, tak je to ověřování, nakolik jí posluchači rozumí a nakolik hluboce se do nich vpisují dovednosti čtení a interpretace, kterými společně prochází (dáno je to také jistě neformálností situace a vzděláváním dospělých). Toto selhání je však v románu i částečně tematizováno, když nikdo v cukrárně nevyslyší Boženčinu explicitní žádost o pomoc:⁵⁰⁴ jde ale především o nenaplnění jejích cílů osobních a výchovných (srov. výše). Jakým způsobem by mužské postavy románu četly literární texty po Boženčině odjezdu se čtenář nedozvídá, byť optimismus mohou – v nadsázce – přinést „doporučení“ na přední záložce (Toman 2018), v nichž bratři Surovec Jack a Surovec Joe prokazují schopnost vystihnout určitý aspekt díla: „S touhle knížkou budete mít rádi dokonce i indiány.“ a „S touhle knížkou budete mít rádi dokonce i sami sebe.“ Protože ale považuji za ošemetné spoléhat se pouze na tato nepřímá pozorování projevů vzdělávaných žáků, navrhla **devátá kapitola** (konkrétně **oddíl 9.2** a **9.4**) několik principů, o které lze opřít testování interpretace (v uzavřených úlohách – kvůli minimalizaci subjektivity a relativizace při použití v „běžné“ výuce; srov. **oddíl 9.1**): kromě testování – ve vztahu k pokud možno uceleným, neporušeným textům – jednotlivých interpretačních dovedností (čímž je schopnost interpretace ověřena nepřímo) jde i o specifickou formu úloh (kombinace výběru odpovědi s lokalizací v textu) a způsob hodnocení (podmíněné a škálované udělování bodů). **Oddíl 9.3** se pak tyto osobité vlastnosti interpretačního testu pokusit zobrazit i v porovnání se zavedeným způsobem ověřování čtenářské gramotnosti a porozumění uměleckým textům.

Kapitola desátá nakonec předvedla takto vytvořený test o osmi modulech, jež za pomoci celistvých textů ze sedmi různorodých literárních děl pokrývají vcelku 29 interpretačních dovedností. Test je však vytvořen tak, aby z jednotlivých modulů bylo možné vybrat jen některé a sestavit tak specifičtější zaměřený test přijatelnějšího rozsahu – a snaží se tak poskytnout způsob, jak interpretačně nejen vyučovat, ale jak také moci výsledky takové výuky evaluovat.

11.2 Výhledy

Jako samotnou tečku považuji za prospěšné shrnout, v čem tato práce sice doufá pokládat základy, rozhodně však nepokládá téma za vyčerpané. Možnost a potřeba návaznosti je několikerá.

Prvním okruhem je rozšiřování aplikační stránky, tedy vytváření dalších materiálů (k výuce i k ověřování jejich výsledků, k činnosti samostatné i s celkem třídy, ke zkoušení písemnému

⁵⁰⁴ „Z našich sedánek jste si nic neodnesli?“ zeptala se slečna Boženka. Zaznělo to podivně smířeně – snad proto, že knihovnice dobře vědí, jak nepozorní bývají někteří čtenáři. „Povíme si ještě jeden příběh,“ dodala a za brejličkami jí zablesklo. / Zálesáci si přestali míchat kávičky. Byli celí šťastní, že z toho vyvázli tak lacino.“ (Toman 2018, s. 124)

i ústnímu...), a tím pádem i ohledávání jejich možností modularity a variability, sbírání zkušeností z jejich středoškolského využití. Jejich užitečnost by případně mohla být také prověřena sestavováním konzistentních souborů interpretačních map, herních knih apod. do příruček, které celistvěji pokrývají okruh středoškolského literárního učiva (např. formou jednotlivých sond po vzoru sbírky *Interpretace textů (nejen) ke státní maturitě*; Ibrahim a kol. 2010). Transformaci do popularizační, didakticky využitelné příručky by si z mého pohledu zasloužil však i samotný teoretický koncept literární interpretace a interpretování.

Stejně jako byl koncept a výčet interpretačních dovedností ústřední pro celé pojetí didaktické interpretace, považuji ho také za nejdůležitější předmět odborné diskuse a případného doplňování tak, aby vznikl systém, který může být využitelný např. pro orientaci začínajících učitelů literatury v problematice interpretace – a pro jejich motivaci a povzbuzení k interpretačnímu vyučování.

Kapitola, v níž je nastíněno množství otázek, je potom i testování: i zde má představené pojetí především sloužit jako myšlenkové podloží diskusí (a potenciálních revizí) možnosti testovými úlohami ověřovat interpretační dovednosti. Krokem následujícím – a opět zřetelně přesahujícím literárněteoretické zaměření této práce – by potom určitě měla být pilotáž takových úloh v různých typech a ročnících středních škol, na velkém a reprezentativním počtu respondentů a statistické vyhodnocení výsledků.

V této návaznosti se jako další významný otevřený prostor nabízí zkoumání způsobů, jak testovat komplexnější části procesu interpretace (nejen jednotlivé interpretační dovednosti): tedy jak schopnost interpretace ověřovat přímo, nikoliv pouze nepřímo. K tomu, jak bylo naznačeno v příslušné kapitole, by mohly být využity institucionálně vytvářené úlohy shody se scénářem a adaptivní testování, resp. programované učení.

12 Literatura a zdroje

12.1 Primární literatura

Atwoodová, Margaret: *Dobré kosti*. Překlad Viktor Janiš a Miroslav Jindra. Praha: BB art, 2005.

Babel, Isaak: *Rudá jízda*. Překlad Jan Zábřana. Praha: Argo, 2010.

Boček, Evžen: *Poslední aristokratka*. Brno: Druhé město, 2012.

Borges, Jorge Luis: *Fikce; Alef*. Překlad Kamil Uhlíř. Praha: Argo, 2009.

Čapek, Karel: *Povídky z jedné kapsy*. Praha: Aventinum, 1929.

Čep, Jan: *Povídky*. Brno: Host, 2016.

Dickinsonová, Emily: *Neumím tančit po špičkách*. Výběr a překlad Jiří Šlédr. Praha: Argo, 1999.

Dylan, Bob: Krev na kolejích. In *Lyrics / Texty 1962–2012 (svazek II.)*. Překlad Gita Zbavitelová. Praha: Argo, 2018, s. 236–283.

Dylan, Bob: Krev ve stopách. In *Lyrics / Texty 1962–2001*. Překlad Gita Zbavitelová. Praha: Kalich, 2005, s. 516–549.

Dylan, Bob: *Kroniky: díl první*. Překlad Jiří Popel. Praha: Argo, 2018.

Eco, Umberto: *Jméno růže*. Překlad Zdeněk Frýbort. Praha: Odeon, 1980.

Euripidés: Médea. In *Devět dramát Euripidových*. Překlad Josef Sedláček. Třebíč: Nákladem vlastním J. Sedláček, 1923, s. 449–506.

Eurípidés: Médeia. In *Řecká dramata*. Překlad Ferdinand Stiebitz. Praha: Mladá fronta, 1976, s. 255–307.

Euripidés: *Medeia*. Překlad Petr Durdík. Praha: Edvard Grégr, 1878.

Han, Kang: *Bílá kniha*. Překlad Petra Ben-Ari. Praha: Odeon, 2019.

Houellebecq, Michel: *Mapa a území*. Překlad Alan Beguivin. Praha: Odeon, 2011.

Christie, Agatha: *Deset malých černoušků*. Překlad Jiří Zdeněk Novák. Praha: Knižní klub, 2009

Jedlička, Josef: *České typy aneb Poptávka po našem hrdinovi*. Praha: Nakladatelství Franze Kafky, 1992.

- Jedlička, Josef:** Děti. In *Sešity pro mladou literaturu*, 1966, roč. 1, č. 4, s. 28–29.
- Jedlička, Josef:** *Kde život náš je v půli se svou poutí / Krev není voda*. Brno: Host, 2010.
- Jedlička, Josef:** *Milý pane Wilde: Dopisy z let 1954–1965*. Praha: Torst, 2006.
- Kadlec, Svatopluk:** *Cestou*. Praha: Československý spisovatel, 1958.
- Kadlec, Svatopluk:** *Kroky na vodě*. Praha: Jos. R. Vilímek, 1941.
- Lahiriová, Jhumpa:** *Kde zrovna jsem*. Překlad Alice Flemrová. Praha: Argo, 2023.
- Le Guinová, Ursula K.:** *Gwilanina harfa a jiné povídky*. Výběr a překlad Jakub Němeček. Praha: Gnóm!, 2020.
- Legátová, Květa:** *Mušle a jiné odposlechy*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2007.
- Ovidius, Publius Naso:** *Proměny*. Překlad Ferdinand Stiebitz. Praha: Odeon, 1969.
- Ovidius, Publius Naso:** *Proměny*. Překlad Ivan Bureš. Praha: Svoboda, 1974.
- Plathová, Sylvia:** *Ariel*. Překlad Jan Zábrana. Praha: Argo, 2017.
- Poe, Edgar Allan:** *Jáma a kyvadlo a jiné povídky*. Překlad Josef Schwarz. Praha: Odeon, 1978.
- Reynek, Bohuslav:** *Básnické spisy*. Zlín: Archa, 1995.
- Seifert, Jaroslav:** *Poštovní holub; Jablko s klína; Ruce Venušiny; Básně do sbírek nezařazené (1928–1933); Překlady; Dubia*. Brabec, Jiří (ed.). Praha: Akropolis, 2001.
- Smoljak, Ladislav – Svěrák, Zdeněk:** České nebe. In *Divadlo Járy Cimrmana: Hry a semináře: úplné vydání*. Praha: Paseka, 2010, s. 525–563.
- Steinbeck, John:** *O myších a lidech; Na plechárně*. Překlad Vladimír Vandyš (O myších a lidech). Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965.
- Šindelka, Marek:** *Mapa Anny*. Praha: Odeon, 2014.
- Toman, Marek:** *Cukrárna u Šilhavého Jima*. Praha: Baobab, 2018.
- Toman, Marek:** *Neskutečná dobrodružství Florentina Flowerse, poctivého piráta ve službách madam L.* Praha: Baobab, 2019.
- Toman, Marek:** *Nožička & Wohryzek*. Praha: Baobab, 2022.

Veberová, Eva (ed.): *Soubor textů k literární výchově v mateřské škole*. Praha: SPN, 1982.

12.2 Sekundární literatura

Aristoteles: *Poetika*. Překlad Milan Mráz. Praha: Svoboda, 1996.

Barthes, Roland: *Mytologie*. Překlad Josef Fulka. Praha: Dokořán, 2004.

Beach, Richard a kol.: *Teaching literature to adolescents*. 2. vyd. New York: Routledge 2011.

Bense, Max: *Teorie textů*. Překlad Bohumila Grögerová a Josef Hiršal. Praha: Odeon, 1967.

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

Bílek, Petr A.: Kánon, kanoničnost a kanonizace jako literárněhistorické konstrukty. In Wiendl, Jan (ed.): *Literatura a kánon*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2007, s. 7–18.

Bílek, Petr A.: Kánon. In *Host do školy* 7, 2007, č. 4, s. 22–23.

Bílek, Petr A.: Literatura a náboženství. In *Host do školy* 3, 2008, č. 4, s. 33–34.

Bílek, Petr A.: Pár poznámek k principu variace jakožto prostředku konstruování fikčního světa v próze 60. let. In *Zlatá šedesátá. Česká literatura, kultura a společnost v letech tání, kolotání a... zklamání*. Ed. Radka Denemarková. Praha: Ústav pro českou literaturu, 2000, s. 206–216.

Bílek, Petr A.: Přijde velký liják. In *A2*, 15, 2019, č. 13, s. 5. Dostupné z: <<https://www.advojka.cz/archiv/2019/13/prijde-velky-lijak-literarni-zapisnik>>.

Bradbury, Malcolm (ed.): *Atlas literatury*. Překlad Vladimír Křivánek. Praha: Ottovo nakladatelství, 2003.

Brdička, Bořivoj: Mikroučení – model personalizovaného vzdělávání. In *Metodický portál RVP.CZ: Spomocník* [on-line]. Zveřejněno 22. 5. 2017a [cit. 28. 4. 2023]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/22446/NELINEARNI-UCENI-A-TECHNOLOGIE-PRO-JEHO-PODPORU.html>>.

Brdička, Bořivoj: Personalizované či personální vzdělávání. In *Metodický portál RVP.CZ: Spomocník* [on-line]. Zveřejněno 5. 10. 2017bf [cit. 2. 2. 2023]. Dostupné z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21479/PERSONALIZOVANE-CI-PERSONALNI-VZDELAVANI.html>>.

Brousek, Antonín: Kritický metr na metr knih [1966]. In *Podřezávání větve*. Praha: Torst, 1999.

Brožová, Pavla: Co znamená umět literární teorii. In *Host do školy* 2, 2007, č. 1, s. 21–23.

- Císař, Karel – Kořátko, Petr (eds.):** *Text a dílo: případ Menard*. Praha: Filosofía, 2004.
- Coleman, Taiyon J.:** Poems as Maps: An Introduction to the Series. In *Places* [on-line]. Zveřejněno srpen 2017 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <<https://placesjournal.org/article/poems-as-maps>>.
- Collins, Allan – Smith, Edward E.:** Teaching the process of reading comprehension. In *Technical Report No. 182*. Illinois: Center for the Study of Reading, 1980.
- Compagnon, Antoine:** *Démon teorie: literatura a běžné myšlení*. Překlad Eva Sládková. Brno: Host, 2009.
- Culler, Jonathan:** *Teorie lyriky*. Překlad Martin Pokorný. Praha: Karolinum, 2020.
- Čáp, Jan – Mareš, Jiří:** *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- Čapek, Robert:** *Uč jako umělec: malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020.
- Černý, Michal:** Nelineární učení a technologie pro jeho podporu. In *Metodický portál RVP.CZ: Články* [online]. 24. 3. 2020, [cit. 31. 12. 2022]. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/22446/NELINEARNI-UCENI-A-TECHNOLOGIE-PRO-JEHO-PODPORU.html>>.
- Dalton, David:** *Kdo je ten chlap? Hledání Boba Dylana*. Překlad Ladislav Šenkyřík. Praha: 65. pole, 2014.
- De Bono, Edward:** *Šest klobouků, aneb, Jak myslet*. Překlad Petr Jansa. Praha: Dobrovský s.r.o., 2020.
- Dean, Raymond S. – Kulhavy, Raymond W.:** Influence of Spatial Organization in Prose Learning. In *Journal of Education Psychology* 73, 1981, č. 1, s. 7–64.
- Deleuze, Gilles:** *Logika smyslu*. Překlad Miroslav Petříček. Praha: Karolinum, 2013.
- Dennett, Daniel:** Dangerous memes. In *TED: Ideas worth spreading* [on-line]. Zveřejněno 2002 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <https://www.ted.com/talks/dan_dennett_dangerous_memes>.
- Dennett, Daniel:** *Druhy myslí: k pochopení vědomí*. Překlad Jaroslav Peregrin. 2., upravené vyd. Praha: Academia, 2004.
- Dennett, Daniel:** The Interpretation of Texts, People and Other Artifacts. In *Philosophy and Phenomenological Research* 50, 1990, č. „Supplement Autumn“, s. 177–194.

- Dostál, Jiří:** Příspěvek k teorii řešení problémů. In *Trendy ve vzdělávání* 8, 2015, č. 1, s. 44–53.
- Eco, Umberto a kol.:** *Interpretácia a nadinterpretácia*. Překlad Zdeňka Kalnická. Bratislava: Archa, 1995.
- Eco, Umberto:** *Bludiště seznamů*. Překlad Lenka Kováčová. Praha: Argo, 2009a.
- Eco, Umberto:** *Dějiny legendárních zemí a míst*. Překlad Jindřich Vacek – Helena Lerggetporer – Pavel Štichauer. Praha: Argo, 2013.
- Eco, Umberto:** Horns, Hooves, Insteps: Some Hypotheses on Three Types of Abduction. In Eco, Umberto – Sebeok, Thomas A. (eds.): *The Sign of Three: Dupin, Holmes, Peirce (Advances in Semiotics)*. Bloomington – Indianapolis: Indiana University Press, 1983, s. 198–220.
- Eco, Umberto:** *Lector in fabula: role čtenáře aneb Interpretační kooperace v narativních textech*. Překlad Zdeněk Frýbort. Praha: Academia, 2010.
- Eco, Umberto:** *Meze interpretace*. Překlad Ladislav Nagy. Praha: Karolinum, 2009b.
- Eco, Umberto:** *Otevřené dílo: Forma a neurčenost v současných poetikách*. Překlad Zora Obstová. Praha: Argo, 2015.
- Eysenck, Michael W. – Keane, Mark T.:** *Kognitivní psychologie*. Překlad Radovan Šikl a kol. Praha: Academia, 2008.
- Fibiger, Martin (ed.):** *Literární výchova jako cesta k četbě: sborník z mezinárodního semináře*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008.
- Figal, Günter:** *Hermeneutická svoboda*. Překlad Věra Koubová. Praha: Filosofia, 1994.
- Fish, Stanley:** *S úctou věnuje autor*. Překlad Petr A. Bílek. Brno – Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2004.
- Fish, Stanley:** *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1980.
- Fišer, Zbyněk:** Tvůrčí psaní a literární výchova. In Fišer, Zbyněk a kol.: *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 11–18. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/873/2751/601-1?inline=&fakulta=FF>.
- Fletcher-Wood, Harry:** *Responzivní výuka: kognitivní vědy a formativní hodnocení v praxi*. Překlad Miroslava Kopicová. Praha: Euromedia Group, 2021.

Freire, Paulo: *Pedagogika utlačovaných*. Překlad Eva Batličková. Praha: Neklid, 2022.

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.

Gavora, Peter: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.

Germušková, Marta: Slovenská a svetová literatúra v tvorivých interpretačných procesoch. In *Jazyk – literatúra – komunikace: recenzovaný časopis KČJL UP Olomouc* [on-line], 2012, č. 1. Dostupné z: <<http://jlk.upol.cz/index.php/cislo-1-2012/category/1-studie>>.

Germušková, Marta: Tvorivosť interpretácie v školskej literárnej komunikácii. In *Tvorivosť v škole – škola tvorivosti* [Recenzovaný zborník príspevkov, on-line konferencia, Prešov 6.–7. 11. 2013]. Prešov: 2013, s. 29–39. Dostupné z: <<https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Germuskova1/subor/9788055509679.pdf>>.

Grebeníčková, Růžena: Kde život náš je v půli se svou poutí [1966]. In *O literatuře výpravné*. Praha: Institut pro studium literatury, 2015, s. 411–415.

Grondin, Jean: *Úvod do hermeneutiky*. Překlad Břetislav Horyna a Pavel Kouba. Praha: OIKOYMENH, 1997.

Guziur, Jakub: *Mýtus Boba Dylana: postkulturní esej*. Praha: 65. pole, 2014.

Hancher, Michael: Interpretace jako věda a interpretace jako umění. Překlad Ladislav Selepko a Milan Orálek. In *Aluze* 16, 2013, č. 1, s. 31–37. Dostupné z: <http://www.aluze.cz/2013_01/05_studie_hancher.pdf>.

Hässner, Wolfgang: Postavenie a vzťah literárnej komunikácie a interpretácie vo vyučovaní literatúry. In *O interpretácii umeleckého textu 7* [zborník štúdií Vedeckovýskumného pracoviska literárnej komunikácie a experimentálnej metodiky Pedagogickej fakulty v Nitre], 1982, s. 325–341.

Hausenblas, Ondřej: Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou – při četbě – po četbě literárních textů. In Košťálová, Hana a kol.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [on-line]. Česká školní inspekce, 2010, s. 51–56. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY>.

Hertl, David: Josef Jedlička. In *Český rozhlas Sever* [rozhlasový pořad on-line] 25.12.2010 22:10 [díl o Josefu Jedličkovi] [cit. 4. 9. 2021]. Dostupné z: <http://www.rozhlas.cz/sever/severoceskyatlas/_zprava/josef-jedlicka--829439>.

Hertl, David: Portréty. In *Český rozhlas Plus (archiv – Portréty)* [rozhlasový pořad on-line] – Praha, 29.01.2012 22:10 [díl o Josefu Jedličkovi] [cit. 4. 9. 2021]. Dostupné z: <<http://prehraovac.rozhlas.cz/audio/2543841>>.

Hirsch, Eric Donald: Objektivní interpretace. Překlad Julie Štěpánková. In *Aluze* 6, 2003, č. 2, s. 150–165.

Hník, Ondřej: Didaktika literatury: od polemických diskursů po formování samostatného oboru. In Stuchlíková, Iva – Janík, Tomáš a kol.: *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, s. 41–65.

Hník, Ondřej: Literární výchova na střední škole je katalog požadavků k maturitě. In *H7O: Host 7 dní online* [on-line]. Zveřejněno 29. 9. 2021 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <<http://www.h7o.cz/literarni-vychova-na-stredni-skole-je-katalog-pozadavku-k-maturite>>.

Hník, Ondřej: *Didaktika literatury: výzvy oboru (od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru)*. Praha: Karolinum, 2014.

Hodrová, Daniela: *Román zasvěcení. 2., rozšířené vyd.* Praha: Malvern, 2014.

Hoffmann, Bohuslav: Chudák Prévert, chudák poezie. In *Český jazyk a literatura* 64, 2014, č. 5, s. 238–239.

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

Homoláč, Jiří: *Internetové diskuse o cikánech a Romech*. Praha: Karolinum, 2009.

Hrbáček, Josef: Recepce textu, jeho analýza a interpretace. In *Naše řeč* 88, 2005, č. 1, s. 1–8.

Huleja, Jan: Jak čtenářsky využít interpretační teorie? In *První strana* 5, 2021, č. 12, s. 6–9. Dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/prvni%20strana/prvnistrana12_web.pdf>.

Chabon, Michael: *Mapy a legendy*. Překlad Olga Bártová. Praha: Albatros, 2011, s. 16–21.

Chambers, Ellie – Gregory, Marshall: *Teaching & Learning English Literature*. Londýn: Sage Publications, 2006.

Chráška, Miroslav: Testy v pedagogickém výzkumu. In Skutil, Martin a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 127–151.

Chrzastowska, Bożena: Výskum školskej recepcie poézie. In Lesňák, Rudolf (ed.): *Čitateľska recepcia literatury*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987, s. 222–261.

Chvál, Martin – Procházková, Ivana – Straková, Jana: *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: Česká školní inspekce, 2015.

Chvál, Martin: *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál, 2018.

Iser, Wolfgang: *Jak se dělá teorie*. Překlad Petr Onufer. Praha: Karolinum, 2009.

Iser, Wolfgang: *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1980.

Jančaříková, Kateřina – Novotná, Jarmila – Jančařík, Antonín: Koncept dobrých otázek. In *Poradce ředitele školy* 1, 2012, č. 2, s. 36–41.

Jančaříková, Kateřina – Novotná, Jarmila – Říhová, Dagmar: *Žába za nic nemůže, aneb, O suchu metodou „dobrých“ otázek*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2020. Dostupné z: <[https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OF-DN-metodika_zaba-20200728.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OF-DN-metodika_zaba-20200728.pdf)>.

Jankovič, Milan: *Cesty za smyslem literárního díla II*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2015

Jankovič, Milan: *Cesty za smyslem literárního díla*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005

Jankovič, Milan: *Dílo jako dění smyslu*. Praha: Pražská imaginace, 1992.

Jankovič, Milan: K problematice „smyslu“ a „významu“ literárního díla. In *Slovo a slovesnost* 64, 2003, č. 2, s. 81–87.

Jankovič, Milan: *Nesamozřejmost smyslu*. Praha: Československý spisovatel, 1991.

Janotová, Zuzana a kol.: *Publikace s uvolněnými úlohami z šetření PIRLS 2016: Úlohy ze čtenářské gramotnosti pro 4. ročník*. Praha: Česká školní inspekce, 2018. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publikace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PIRLS_elektronicka_verze.pdf>.

Jindráček, Václav – Škoda, Jiří – Doulík, Pavel: Prvky konstruktivismu v oborové didaktice literární výchovy – obsahová analýza. In *e-Pedagogium: Nezávislý vědecký časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice* 15, 2005, č. 1, s. 72–89. Dostupné z: <<https://e-pedagogium.upol.cz/magno/epd/2015/mn1.php>>.

Jindráček, Václav: Literární výchova v období kurikulární reformy: rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. In *Paidagogos* [on-line], Zveřejněno 1. 11. 2018 [cit. 1. 1. 2023], č. 1-2, s. 42–80. Dostupné z: <<http://www.paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4>>.

Johnston, Peter – Afflerbach, Peter: The Process of Constructing Main Ideas from Text. In *Cognition and Instruction* 2, 1985, č. 3/4, s. 207–232.

Jurčo, Ján – Obert, Viliam: *Didaktika literatúry*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1984.

Kaňok, Jaromír: *Tematická kartografie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999.

Kant, Immanuel: *Kritika soudnosti*. Překlad Vladimír Špalek – Walter Hansel – Tomáš Koblížek (ed.). 2., upravené vyd. Praha: OIKOYMENH, 2015.

Khol, Josef: Interpretační procesy: podstata, pojetí, užití. In *Slovenská literatúra: revue pre literárnu vedu* 35, 1988, č. 2, s. 105–120.

Kolár, Robert: Parabible aneb O exhibici a podbízivém pomrkávání. In *Kanon* [on-line]. Zveřejněno 25. 4. 2019 [cit. 24. 9. 2021]. Dostupné z: <<http://i-kanon.cz/2019/04/25/parabible-aneb-o-exhibici-a-podbizivem-pomrkavani/>>.

Komberec, Filip: Pozoruhodné romány Marka Tomana. In *Český jazyk a literatura* 73, 2022, č. 2, s. 60–62.

Kopál, Ján: Interpretačné procesy v čítaní a interpretačno-čitateľská kompetencia. In *Slovenská literatúra: revue pre literárnu vedu* 35, 1988, č. 2, s. 126–130.

Kopál, Ján: Úrovne čítanie a čitateľská kompetencia. In *O interpretácii umeleckého textu* 10 [zborník štúdií Ústavu jazykovej a literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty v Nitre], 1987, s. 65–77.

Kopečná, Pavla: Tvůrčí analýza a interpretace básní. In Fišer, Zbyněk a kol.: *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 79–110. Dostupné z: <<https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/873/2751/601-1?inline=&fakulta=FF>>.

- Kostečka, Jiří:** Literární interpretace ve středoškolské a vysokoškolské praxi a teorii. In *Český jazyk a literatura* 50, 1999, č. 3–4, s. 79–87.
- Kozák, Jan A.:** *Monomýtus: syntetické pojednání o teorii mýtu*. Praha: Malvern, 2021.
- Kožmín, Zdeněk:** *Interpretace básní. 2.*, přepracované vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997.
- Králíková, Andrea:** Psaní v dnešní škole aneb Jak se o něm píše v metodické příručce z roku 2023. In *Kanon* [on-line]. Zveřejněno 13. 4. 2023 [cit. 15. 4. 2023]. Dostupné z: <<http://i-kanon.cz/2023/04/13/psani-v-dnesni-skole-aneb-jak-se-o-nem-pise-v-metodicke-prirucce-z-roku-2023/>>.
- Kubíček, Tomáš:** *Dvoji domov Jana Čepa*. Brno: Host, 2014.
- Kubínová, Marie:** Interpretace uměleckého literárního díla jako svár sémiotických systémů. In *Sondy do sémiotiky literárního díla*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 1995, s. 27–40.
- Kubínová, Marie:** Kritéria (ne)adekvátnosti interpretace literárního díla. In *Tvar* 5, 1994, č. 20, s. 6–7.
- Kulka, Jiří:** Metodologické otázky komplexní analýzy uměleckého díla. In *O interpretácii umeleckého textu* 10 [zborník štúdií Ústavu jazykovej a literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty v Nitre], 1987, s. 47–64.
- Kuzmičová, Anežka a kol.:** Reading and company: Embodiment and social space in silent reading practices. In *Literacy* 52, č. 2 [Reading for pleasure: supporting reader engagement], s. 70–77.
- Lakoff, George – Johnson, Mark:** *Metafory, kterými žijeme*. Překlad Mirek Čejka. Brno: Host, 2014.
- Le Guinová, Ursula K.:** *Proč číst fantasy, jak to, že zvířata v knížkách mluví, a odkdy se Američané bojí draků?*. Překlad Jakub Němeček. Praha: Gnóm! – Jakub Němeček, 2020.
- Lederbuchová, Ladislava:** *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997.
- Lederbuchová, Ladislava:** *Literatura ve škole: Četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Západočeská univerzita, Plzeň 2010.
- Lederbuchová, Ladislava:** Právo na originalitu, na omyl, na kultivovanost. In *Český jazyk a literatura* 64, 2014, č. 4, s. 191–195.

Lederbuchová, Ladislava: *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: H & H, 2002.

Leeová, Georgette G. – Hughesová, Marie Tejero: The Interpretive Strategies Utilized by Elementary Students with and without Learning Disabilities in Comprehending Poems. In *International Electronic Journal of Elementary Education* 4, 2012, č. 3, s. 489–506.

Lehár, Jan a kol.: *Česká literatura od počátků k dnešku*. 2., dopl. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008.

Liessmann, Konrad Paul: *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Překlad Milan Váňa. Praha: Academia, 2015.

Liessmann, Konrad Paul: *Universum věcí: k estetice každodennosti*. Překlad Jana Zoubková. Praha: Academia, 2012.

Liessmann, Konrad Paul: *Vzdělání jako provokace*. Překlad Milan Váňa. Praha: Academia, 2018.

Lukáš, Richard: Co může využívání herních principů přinést vzdělávání?. In *EDUin* [on-line]. Zveřejněno 9. 2. 2015 [cit. 8. 6. 2023]. Dostupné z: <<https://www.eduin.cz/clanky/co-muze-vyuzivani-hernich-principu-prinest-do-vzdelavani/>>.

Lukeš, Emil – Lukešová, Marie: Komentář. In *Kde život náš je v půli se svou poutí / Krev není voda*. Brno: Host, 2010, s. 549–586.

Lüthi, Max: *Das europäische Volksmärchen: Form und Wesen*. 4., doplněné vydání. München: Francke Verlag, 1974.

Mareš, Jiří – Křivohlavý, Jaro: *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.

Marková, Eva: Od abstinence k recidivě: Didaktika lyriky a role tvůrčího psaní ve výuce. In *A2* 16, 2020, č. 15, s. 6.

Marušák, Vít: *Možnosti poezie ve škole na příkladu básnického díla Jana Skácela* [diplomová práce]. Vedoucí práce Mgr. Andrea Králíková, Ph.D. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2022. Dostupné z: <<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/176216/120427565.pdf>>.

Matoušek, Petr: Když se mapa mění v beletristický žánr... In *Literární noviny: list pro kritické myšlení* [on-line]. Zveřejněno 17. 7. 2020 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <<https://www.literarky.cz/literatura/1404-kdyz-se-mapa-meni-v-beletristicky-zanr>>.

- Maukšová, Felicitas:** O problematike recepcie literárneho diela v didaktickej komunikácii. In *O interpretácii umeleckého textu 8* [zborník štúdií Vedeckovýskumného pracoviska literárnej komunikácie a experimentálnej metodiky Pedagogickej fakulty v Nitre], 1986, s. 131–141.
- McGillis, Roderick:** Rozkoš z nemožného: bez detí, bez kníh, jen s teorií. Překlad Jana Segi Lukavská. In Segi Lukavská, Jana (ed.): *Dítěti vstříc: Teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host, Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2018, s. 189–205.
- Mičienka, Marek – Moravcová-Smetáčková, Irena:** *Příručka pro tvorbu testových úloh občanský a společenskovední základ*. Praha: Centrum pro reformu maturitní zkoušky za podpory nadace Open society fund Praha, 2002.
- Miko, František:** Interpretácia v systéme recepcie literárneho diela. In *Slovenská literatúra: revue pre literárnu vedu 35*, 1988, č. 2, s. 121–124.
- Miko, František:** Literárna veda ~ literárna výchova. In *O interpretácii umeleckého textu 12* [zborník prác Ústavu jazykovej a literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty v Nitre], 1989, s. 9–38.
- Mistrík, Jozef:** O práci s literárnym textom. In Špánik, Július a kol.: *Interpretácia čítankového textu* [zborník metodických statí pre školy II. cyklu]. Bratislava: Krajský pedagogický ústav, 1973, s. 8–12.
- Mitoseková, Zofia:** *Teorie literatury: historický přehled*. Překlad Marie Havránková. Brno: Host, 2010.
- Mohyla, Karel:** Autorský záměr Pavla Juráčka předcházející literární přípravě filmu *Postava k podpírání*. In Schnapková, Andrea a kol.: *Postava k podpírání: kritické a analytické studie*. Praha: Casablanca, 2017, s. 20–40.
- Moretti, Franco:** *Grafy, mapy, stromy: Abstraktní modely literární historie*. Překlad Olga Čaplyginová. Praha: Karolinum, 2014.
- Mukařovský, Jan:** Poetika jako základ literární výchovy na střední škole. In *Střední škola 23*, 1943, č. 5, s. 205–215.
- Najvarová, Veronika:** Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. In *Pedagogická orientace 20*, 2010, č. 3, s. 49–65.
- Newton, Kenneth M.:** *Jak interpretovat text: kritický úvod do teorie a praxe literární interpretace*. Překlad Milan Orálek. Olomouc: Periplum, 2008.

- Nezkusil, Vladimír:** Literatura jako volitelný předmět? In *Český jazyk a literatura* 52, 2002, č. 3–4, s. 79–87.
- Nezkusil, Vladimír:** *Nástin didaktiky literární výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2004.
- Novotný, Jaroslav:** *Čtení – reflexe – interpretace: elementární úvod do práce s textem*. Praha: Togga, 2021.
- Obert, Viliam:** Dialogický charakter školskej interpretácie literárneho textu. In *Acta Nitriensiae* 1 [zborník Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína filozofa v Nitre], 1998, s. 205–217.
- Obert, Viliam:** *Kapitoly z didaktiky literatúry: Seminárium*. Nitra: Ostravská univerzita, 1992.
- Obert, Viliam:** Špecifikum školskej interpretácie literárneho textu. In *Literárny text. Literárne vzdelanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981, s. 123–146.
- Obert, Viliam:** Vyučovanie literatúry z komunikačného aspektu. O *interpretácii umeleckého textu* 8 [zborník štúdií Vedeckovýskumného pracoviska literárnej komunikácie a experimentálnej metodiky Pedagogickej fakulty v Nitre], 1986, s. 7–29.
- Oliverová, Cris F.:** *Atlas literárných miest*. Preklad Štěpán Zajac. Praha: XYZ, 2019.
- Palouš, Radim:** *Dopisy kmotřenci*. Praha: Zvon, 1990.
- Palouš, Radim:** *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha: OIKOYMENH, 2008.
- Paneza, Adrián:** *Matematiko, jsi to ty?: čísla, osobnosti, problémy a zvláštnosti*. Preklad Denisa Kantnerová. Zlín: Kniha Zlín, 2010.
- Pánková, Vladimíra:** Kam směřuje dnešní výuka literární výchovy? In Marie Čechová – Martina Spěváčková (eds.): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2021, s. 333–362.
- Patočka, Jan:** Epičnost a dramatičnost, epos a drama. In *Umění a čas I*. Praha: OIKOYMENH, 2004a, s. 348–358.
- Patočka, Jan:** Mají dějiny nějaký smysl?. In *Péče o duši III*. Praha: OIKOYMENH, 2002a, s. 339–354.
- Patočka, Jan:** Mají dějiny smysl?. In *Péče o duši III* Praha: OIKOYMENH, 2002b, s. 61–83.

Patočka, Jan: Spisovatel a jeho věc: k filosofii literatury. In *Češi I*. Praha: OIKOYMENH, 2006, s. 280–292.

Patočka, Jan: Umění a čas. In *Umění a čas I*. Praha: OIKOYMENH, 2004b, s. 303–318.

Peskinová, Joan: Constructing Meaning When Reading Poetry: An Expert-Novice Study. In *Cognition and Instruction* 16, 1998, č. 3, s. 235–263.

Petriková, Martina: Výchova k tvorivosti ako súčasť pedagogickej práce: (K niektorým stratégiám a metódam rozvoja osobnosti v literatúre pre deti). In *Theologos: teologická revue Gréckokatolíckej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity* 16, 2014, č. 2, s. 109–117. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/files/GTF/2014/Theologos/Theologos2014_2.pdf>.

Petrželka, Josef: Pedagogické aspekty sokratovského dialogu. In *Pro-Fil* [online]. Brno: Katedra filosofie, Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2000. Dostupné z: <http://profil.muni.cz/03_2000/state_petrzelka.html>.

Petříček, Miroslav: *Filosofie en noir*. Praha: Karolinum, 2018.

Petty, Geoffrey: *Moderní vyučování*. Překlad Jiří Foltýn. 6., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 2013.

Pier, John: Narativní konfigurace. In *Sémiotika narativu*. Překlad Lucie Kučerová – Petr A. Bílek. Brno – Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2006, s. 31–65.

Pilonieta, Paola, – Medina, Adriana L.: Reciprocal teaching for the primary grades: “We can do it, too!”. In *The Reading Teacher* 63, 2009, č. 2, s. 120–129.

Platón: Faidros. In *Parmenidés – Filébos – Symposion – Faidros – Alkibiadés I, II – Hipparchos – Milovníci*. Překlad František Novotný. Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 221–283, 407–415.

Platón: *Hippias Větší; Hippias Menší; Ión; Menexenos*. Překlad František Novotný. 4., opravené vyd. Praha: OIKOYMENH, 2010.

Pohorský, Miloš: Próza jako svědecká výpověď [1966]. In *Zlomky analýzy: k poválečné české literatuře*. Praha: Československý spisovatel, 1990, s. 116–117.

Pokorný, Petr: *Hermeneutika jako teorie porozumění: od základních otázek jazyka k výkladu bible*. Praha: Vyšehrad, 2005.

- Popovič, Anton a kol.:** *Interpretácia umeleckého textu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981a.
- Popovič, Anton:** Komunikačný charakter interpretácie umeleckého textu. In *Literárny text. Literárne vzdelanie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981b, s. 35–49.
- Propp, Vladimír Jakovlevič:** Morfológie pohádky. In *Morfológie pohádky a jiné studie*. Překlad Miroslav Červenka – Marcela Pittermannová – Hana Šmahelová. Jinočany: H&H, 1999, s. 11–128.
- Putna, Martin C.:** Josef Jedlička. In *Česká katolická literatura v kontextech 1945–1989*. Praha: Torst, 2017, s. 399–407.
- Radváková, Věra:** *Interpretace textu na gymnáziu* [disertační práce]. Školitel práce prof. PhDr. Miloš Zelenka, DrSc. Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, 2012. Dostupné z: <https://portal.zcu.cz/StagPortletsJSR168/PagesDispatcherServlet?pp_destElement=%23ssSouboryStudentuDivId_8385&pp_locale=cs&pp_reqType=render&pp_portlet=souboryStudentuPagesPortlet&pp_page=souboryStudentuDownloadPage&pp_nameSpace=G635215&soubidno=22282>.
- Radváková, Věra:** Práce s textem na střední škole. In Starý, Karel – Laufková, Veronika (eds.): *Orbis scholae* 9, 2015, č. 3 [Porozumění textu ve škole], s. 87–109. Dostupné z: <https://karolinum.cz/data/clanek/2607/OS_3_2015_07_Radvakova.pdf>.
- Rayová, Roxana:** *Otázky testování literatury: K podobě a vývoji maturitního didaktického testu* [diplomová práce]. Vedoucí práce Mgr. Andrea Králíková, Ph.D. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2022. Dostupné z: <<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/179598/120437168.pdf>>.
- Reisigl, Martin – Wodaková, Ruth:** Diskurzivně-historický přístup (DHA). Překlad Michal L. Hořejší. In *Studie z aplikované lingvistiky* 6, 2015, č. 1, s. 145–177. Dostupné z: <https://studiezaplikovanelingvistiky.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/19/2018/01/michal_horejsi_145-177.pdf>.
- Richtrová, Eva:** *Koncept řádu v antické filosofii a dramatu* [diplomová práce]. Vedoucí práce PhDr. Miloslava Blažková. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/8350/DPTX_2006_1_11410_OSZD001_68030_0_21823.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Rudisill, John:** The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy. In *Teaching Philosophy* 34, 2011, č. 3, s. 241–271.

- Ryanová, Marie-Laure:** Literární kartografie – mapujeme území. In Ambros, Veronika a kol.: *Od struktury k fikčnímu světu: Lubomíru Doleželovi*. Olomouc: Aluze, 2004, s. 175–200.
- Sál, Petr:** Gamebook. *Metodický portál RVP.CZ: Spomocník* [online]. 27. 2. 2013, [cit. 31. 12. 2022]. Dostupný z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/17237/GAMEBOOK.html>>.
- Schindler, Radek a kol.:** *Rukověť autora testových úloh*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, 2006.
- Schneiderová, Soňa:** *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Karolinum, 2015.
- Skalková, Jarmila:** *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2007.
- Skopeczková, Eva:** Porozumění textu v mateřském a cizím jazyce: odlišnost, podobnost, přenositelnost. In Starý, Karel – Laufková, Veronika (eds.): *Orbis scholae* 9, 2015, č. 3 [Porozumění textu ve škole], s. 27–38. Dostupné z: <https://karolinum.cz/data/clanek/2603/OS_3_2015_03_Skopeczkova.pdf>.
- Sontagová, Susan:** Proti interpretaci. Překlad Karel Palek. In *Kritický sborník* 14, 1994, č. 3, s. 1–9.
- Soukupová, Klára:** Josef Jedlička, svědek a kronikář. In *Tvar* [on-line] 31. 3. 2012 [cit. 4. 9. 2021]. Dostupné z: <<https://www.hostbrno.cz/pictures/Tvar07-2011-part%2022.pdf>>.
- Spencer, John:** 4 Stages of Personalization (Music Metaphors Included). In *Cooperative Catalyst* [online]. Zveřejněno 2. 11. 2011 [cit. 2. 2. 2023]. Dostupné z: <<https://coopcatalyst.wordpress.com/2011/11/22/4-stages-of-personalization-music-metaphors-included/>>.
- Staiger, Emil:** *Poetika, interpretace, styl*. Překlad Miloš Černý – Otakar Veselý – Ivan Chvatík – Michael Špirit – Marek Vajchr. Praha: Triáda, 2008.
- Stehlíková, Eva:** Předmluva: Autor, který předešel svou dobu. In Eurípidés: *Trójanky a jiné tragédie*. Praha, Svoboda 1978, s. 7–23.
- Sternberg, Robert J.:** *Kognitivní psychologie*. Překlad František Koukolík. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.
- Studený, Jiří:** *Dramata jazyka: teorie literatury a praxe tvůrčího psaní*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2010.

Szondi, Peter: *Úvod do literární hermeneutiky: studijní vydání přednášek*. Překlad Zuzana Adamová a Olga Trávníčková. Brno: Host, 2003.

Šafránková, Dagmar: *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2019.

Šalamounová, Zuzana: Tvůrčí psaní jako cesta k tvořivé pedagogické komunikaci. In Fišer, Zbyněk a kol.: *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 37–78. Dostupné z: <<https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/873/2751/601-1?inline=&fakulta=FF>>.

Šebešová, Petra (ed.): *Proč a jak učit filosofii na středních školách? Antologie textů z německé didaktiky filosofie*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. Dostupné z: <<https://www.ff.cuni.cz/2017/09/proc-jak-ucit-filosofii-na-strednich-skolach/>>.

Šed'ová, Klára – Šalamounová, Zuzana: Dialogické vyučování jako realizace produktivní kultury vyučování a učení v literární výchově: jak iniciovat a udržet změnu. In Slavík, Jan – Najvar, Petr (eds.): *Orbis scholae* 10, 2016, č. 2 [Kultury vyučování a učení v oborech školního vzdělávání], s. 47–69. Dostupné z: <https://karolinum.cz/data/clanek/3563/3_%C5%A0e%C4%8Fov%C3%A1_%C5%A0alamounov%C3%A1.pdf>.

Šed'ová, Klára – Švaříček, Roman – Šalamounová, Zuzana: *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012.

Šed'ová, Klára a kol.: *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2019.

Šmatlák, Stanislav: Jedna báseň a sedem interpretací. In *O interpretácii umeleckého textu* [zborník Kabinetu literárnej komunikácie Pedagogickej fakulty v Nitre] 2, 1970, s. 55–62 (+ diskusia, s. 62–67).

Špok, Dalibor: V klidu: Čeká vás maturita, přijímačky, zkouška? Začněte se učit teď a připravte si i univerzální odpovědi. In *Radio Wave* [on-line]. Zveřejněno 18. 2. 2021 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <<https://wave.rozhlas.cz/ceka-vas-maturita-prijimacky-zkouska-zacnete-se-ucit-ted-a-pripravte-si-i-8429375>>.

Špok, Dalibor: Vzdělání nemůže být zábavné. In *Dalibor Špok* [on-line]. Zveřejněno 2018 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <<https://www.daliboršpok.cz/clanky/vzdelani-nemuze-byt-zabavne/>>.

Štěpáník, Stanislav: Vliv nové podoby maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury na vyučování ve výpovědích učitelů. In *Pedagogická orientace* 28, 2018, č. 3, s. 435–471.

Štochl, Miroslav: *Teorie literární komunikace: úvod do studia literatury*. Praha: Akropolis, 2005.

Štuka, Čestmír – Vejražka, Martin: *Testování a hodnocení studentů na VŠ*. Praha: Karolinum, 2021. Dostupné z: <<https://karolinum.cz/data/book/26276/9788024651088%20Stuka-Vejrazka%20-%20Testovani%20a%20hodnoceni%20studentu%20na%20VS.pdf>>.

Štumpflová, Libuše: Čtyři fáze personalizace výuky. In *Metodický portál RVP.CZ: Spomocník* [online]. Zveřejněno 12. 3. 2012 [cit. 2. 2. 2023]. Dostupné z: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/15377/CTYRI-FAZE-PERSONALIZACE-VYUKY.html>>.

Švaříček, Roman: Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy In *Studia paedagogica: Řeč školy* 16, (2011), č.1, s. 9–46. Dostupné z: <<https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18726/14787>>.

Teplan, Dušan: Nitranská škola. In Sládek, Ondřej (ed.): *Slovník literárněvědného strukturalismu A–Ž*. Praha: Host, 2018, s. 501–509.

Tokarski, Ryszard: Konotace – prototypy – otevřené definice. Překlad Veronika Forková. In Saicová Římalová, Lucie (ed.): *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2007, s. 13–25.

Tomášek, Martin: Teorie literární krajiny. In *Krajiny tvořené slovy: k topologii české literatury devatenáctého století*. Praha: Dokořán, 2016, s. 11–33.

Tomíčková, Pavla: *Objektivizace ověřování literárněteoretických znalostí a dovedností na pozadí středoškolských učebnic literatury* [diplomová práce]. Vedoucí práce PhDr. Petr Bílek, CSc. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2003.

Vala, Jaroslav – Sladová, Jana: Vliv vyučovacích metod na vztah studentů k poezii. In *Český jazyk a literatura* 64, 2013, č. 1, s.26–33.

Vala, Jaroslav: Dnes už dětem nestačí Jules Verne: Rozhovor s Jaroslavem Valou. In *Učitel 21* [online]. Zveřejněno 29. 3. 2022 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <<https://www.ucitel21.cz/post/dnes-u%C5%BE-d%C4%9Btem-nesta%C4%8D%C3%AD-jules-verne-rozhovor-s-jaroslavem-valou>>.

Vala, Jaroslav: Specifika lyrické poezie jako učební úlohy. In Starý, Karel – Laufková, Veronika (eds.): *Orbis scholae* 9, 2015, č. 3 [Porozumění textu ve škole], s. 53–67. Dostupné z: <https://karolinum.cz/data/clanek/2605/OS_3_2015_05_Vala.pdf>.

Vala, Jaroslav: *Vybrané kapitoly z didaktiky literární výchovy*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2014. Dostupné z: <[http://kcj12.upol.cz/studijni_materialy_akreditace/NAVAZUJICI_MAGISTERSKE_STUDIUM/2\)Didaktika_literatury_1_\(VALA_J.\)Vala-Vybrane_kapitoly_z_didaktiky_literatury.pdf](http://kcj12.upol.cz/studijni_materialy_akreditace/NAVAZUJICI_MAGISTERSKE_STUDIUM/2)Didaktika_literatury_1_(VALA_J.)Vala-Vybrane_kapitoly_z_didaktiky_literatury.pdf)>.

Vaňková, Irena: JAZYKOVÝ OBRAZ SVĚTA. In Karlík, Petr – Nekula, Marek – Pleskalová, Jana (eds.): *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny* [on-line]. 2017 [cit. 26. 2. 2023]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/JAZYKOVÝ_OBRAZ_SVĚTA>.

Viktora, Viktor: Arbesův Svatý Xaverius: Praktické uplatnění interpretace literárního díla. In Čechová, Marie – Spěváčková, Martina (eds.): *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině II*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2021, s. 281–295.

Vojtíšek, Ondřej – Zajíčková, Kateřina: Interpretační mapy: koncept, podoby a použití. In *Český jazyk a literatura* 73, 2023, č. 4, s. 173–179.

Vojtíšek, Ondřej: Aplikace konceptu ‚interpretačních dovedností‘ do středoškolské výuky literatury. In *Didaktické studie* 14, 2022a, č. 1 [Literatura, didaktika a dítě], s. 92–104.

Vojtíšek, Ondřej: Didaktická apropriace Boba Dylana. [V redakčním procesu.] 2023a.

Vojtíšek, Ondřej: Literární kánon z maturitní perspektivy. In *Český jazyk a literatura* 72, 2022b, č. 5, 226–231.

Vojtíšek, Ondřej: Metodologické vlivy v současných didaktických interpretacích na střední škole. In *Slovo a smysl* 16, 2019, č. 31, 209–224.

Vojtíšek, Ondřej: *Možnosti interpretace „autorské pohádky“ ve středoškolské výuce* [diplomová práce]. Vedoucí práce PhDr. Václav Vaněk, CSc. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2018. Dostupné z: <<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100236/120297593.pdf>>.

Vygotskij, Lev Semjonovič: *Psychologie umění*. Překlad Ladislav Zadražil. Praha: Odeon, 1981.

Whitcroft, Ladislava: Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody. In Starý, Karel – Laufková, Veronika (eds.): *Orbis scholae* 9, 2015, č. 3 [Porozumění textu ve škole], s. 39–51. Dostupné z: <https://karolinum.cz/data/clanek/2604/OS_3_2015_04_Whitcroft.pdf>.

Wolfová, Maryanne – Barzillaiová, Mirit: The Importance of Deep Reading. In *Educational Leadership* 66, 2009, č. 6, s. 33–37.

Wolfová, Maryanne: *Čtenáři, vrať se: Mozek a čtení v digitálním světě*. Překlad Romana Hegedüsová. Brno: Host, 2020.

Zajac, Peter: Literárne dejepisectvo ako synoptická mapa. In Zajac, Peter a kol.: *Mezi texty a metodami: národní a univerzální v české literatuře 19. století*. Olomouc: Periplum, 2006.

Zajíčková, Kateřina: *Kreativní využití digitálních aplikací v literární výchově* [diplomová práce]. Vedoucí práce Mgr. Jana Šindlerová, Ph.D. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2021.

Zápotočná, Olga: Teoretické modely porozumenia textu a ich interpretácie v školskom vzdelávaní. In Starý, Karel – Laufková, Veronika (eds.): *Orbis scholae* 9, 2015, č. 3 [Porozumění textu ve škole], s. 13–26. Dostupné z: <https://karolinum.cz/data/clanek/2602/OS_3_2015_02_Zapotocna.pdf>.

Zezuláková Schormová, Františka: Bob Dylan: S Bohem na naší straně. Účinkuje Jan Bidlas. In *Poesie* [on-line], původně *Český rozhlas Vltava*. Vysíláno 25. 8. 2017 [cit. 26. 2. 2023]. Dostupné z: <https://poesie.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/43/2019/10/Zezulakova_Dylan.mp3>.

Zítková, Jitka: Didaktická interpretace na základní škole I – Základní podoby interpretace v práci učitele literární výchovy. In *Educoland* [on-line]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Zveřejněno 26. 9. 2014a [cit. 21. 9. 2021]. Dostupné z: <<https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/nove-metody/didakticka-interpretace-na-zakladni-skole-i-zakladni-podoby-interpretace/>>.

Zítková, Jitka: Didaktická interpretace na základní škole III – Nástin rozlišení metod didaktické interpretace. In *Educoland* [on-line]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Zveřejněno 26. 9. 2014b [cit. 29. 12. 2020]. Dostupné z: <<https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/nove-metody/didakticka-interpretace-na-zakladni-skole-iii-nastin-rozliseni-metod/>>.

Zítková, Jitka: Didaktická interpretace na základní škole V – Možnosti uplatnění kreativně-produkční metody interpretace při práci s epickými texty. In *Educoland* [on-line]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Zveřejněno 20. 10. 2014c [cit. 29. 12. 2020]. Dostupné z: <<https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/nove-metody/didakticka-interpretace-na-zakladni-skole-v-tvorive-metody-pri-praci-s-epikou/>>.

Zítková, Jitka: Didaktická interpretace na základní škole VI – Možnosti uplatnění kreativně-produkční metody interpretace při práci s lyrickými texty. In *Educoland* [on-line]. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Zveřejněno 20. 10. 2014d [cit. 29. 12. 2020]. Dostupné z: <<https://educoland.muni.cz/cesky-jazyk-a-literatura/nove-metody/didakticka-interpretace-na-zakladni-skole-vi-tvorive-metody-pri-praci-s-lyrikou/>>.

Zítková, Jitka: Pojmy metoda a interpretace v terminologii didaktiky literární výchovy. In *Didaktické studie* 14, 2022, č. 1 [Literatura, didaktika a dítě], s. 49–66.

Zvára, Karel: Statistika a testy. In Byčkovský, Petr – Zvára, Karel: *Konstrukce a analýza testů pro přijímací řízení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2007, s. 49–77.

Žilka, Tibor: Semiotika a „nitranska škola“. In Teplan, Dušan (ed.): *Semiotika literatury*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2015, s. 67–77.

12.3 Učebnice, příručky, další didaktické materiály a kurikulární dokumenty

Andree, Lukáš a kol.: *Literatura pro 4. ročník středních škol: Pracovní sešit*. Brno: Didaktis, 2010.

Bauer, Alois – Vrajová, Jana: *Čítanka II.: antologie textů z české a světové literatury pro 3. a 4. ročník středních škol*. Olomouc: Rubico, 2003.

Bauer, Alois: *Literatura na dlani: přehled světové a české literatury s ukázkami textů*. Olomouc: Rubico, 2005.

Bednářová, Jana a kol.: *Světová literatura po roce 1945 pro 4. ročník středních škol: četbou a interpretací*. Praha: Fortuna, 1995.

Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice [cit. jako **Bílá kniha**]. Kotásek, Jiří (vedoucí red.). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/35405_1_1/.

Blažke, Jaroslav: *Kouzelné zrcadlo literatury: Od železné opony k postmoderně*. Praha: Velryba, 2005.

Borovička, Lukáš a kol.: *Nová literatura 2 pro střední školy: učebnice*. Brno: Didaktis, 2019.

Borovička, Lukáš a kol.: *Nová literatura 3 pro střední školy: učebnice*. Brno: Didaktis, 2020.

Fialová, Zuzana – Podzimek, Jiří: *Čítanka s literární výchovou 9*. Praha: Moby Dick, 1998.

Fischerová, Sylva: Rozbor díla: Médeia (Eurípidés). In *Youtube* [online]. Dostupné z: <https://youtu.be/fZ94G59L0DE>.

Fišarová, Jolana – Jirsa, David – Peštuková, Lucie: *Nová literatura 3 pro střední školy: pracovní sešit 2*. Brno: Didaktis, 2020.

Foster, Thomas C.: *Jak číst literaturu jako profesor: zábavný průvodce ke čtení mezi řádky*. Překlad Marek Sečkař. Brno: Host, 2016.

Hoffmann, Bohuslav: *Literatura IV: výběr textů, interpretace, literární teorie*. 2. vyd. Praha: Scientia, 2004.

Chrásdecká, Jana: *Nová čítanka IV. k Literatuře v kostce pro SŠ*. Praha: Fragment, 2019.

Chrobák, Jakub – Horsáková, Monika – Woznicová, Veronika: *Literatura v souvislostech 4: Od psacího stroje k počítači, aneb, Literatura 2. poloviny 20. století a počátku 21. století*. Plzeň: Fraus, 2014.

Ibrahim, Robert a kol.: *Interpretace textů: (nejen) ke státní maturitě*. Praha: Akropolis, 2010.

Jiříčková, Eva a kol.: *Nová literatura 1: učebnice pro 1. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2018.

Jiříčková, Eva a kol.: *Nová literatura 4: pracovní sešit pro 4. ročník s ukázkami literárních děl*. Praha: Taktik, 2019a.

Jiříčková, Eva a kol.: *Nová literatura 4: učebnice pro 4. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2019b.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2017/2018: český jazyk a literatura [cit. jako **Katalog požadavků 2017/2018**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2016 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <<https://maturita.ceremat.cz/files/files/katalog-pozadavku/katalog-pozadavku-2018-CJL.pdf>>.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2015/2016: český jazyk a literatura [cit. jako **Katalog požadavků 2015/2016**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2014 [cit. 5. 2. 2023]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/file/33527/>>.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2014/2015: český jazyk a literatura [cit. jako **Katalog požadavků 2014/2015**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2013 [cit. 5. 2. 2023]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20160705040627/http://www.novamaturita.cz/download.php?id_document=1404037564&at=1>.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2009/2010: český jazyk a literatura: vyšší úroveň obtížnosti [cit. jako **Katalog požadavků 2009/2010 V**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2008 [cit. 5. 2. 2023]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20081225193623/http://www.novamaturita.cz/sqlcache/Cesky_jazyk_a_literatura_vyssi.pdf>.

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky platný od školního roku 2009/2010: český jazyk a literatura: základní úroveň obtížnosti [cit. jako **Katalog požadavků 2009/2010 Z**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2008 [cit. 5. 2. 2023]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20081225193811/http://www.novamaturita.cz/sqlcache/Cesky_jazyk_a_literatura_zakladni.pdf>.

Kneblová, Hana: *S češtinou za dobrodružstvím: Tajemný zámek*. Praha: Fragment, 2021.

Kneblová, Hana: *S češtinou za dobrodružstvím: Začarovaná zoo*. Praha: Fragment, 2022.

Králíková, Andrea: *Josef Jedlička: Kde život náš je v půli se svou poutí (1954–1957) [Edice Seminář České knižnice Sv. 10]*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2017.

Králíková, Andrea: *Vladislav Vančura: Rozmarné léto (1926): Edice Dílna České knižnice Sv. 2*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2021. Dostupné z: <https://kniznice.cz/component/k2/download/357_3275c70b16812ca896373632cf2e48c2>.

Křeček, Jan: *Vítězslav Nezval: Pantomima (1924): Edice Dílna České knižnice Sv. 4*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2021. Dostupné z: <https://kniznice.cz/component/k2/download/363_4136d073993afddce4855bebaa67a357>.

Lippmann, Karel: *Příručka k výuce literatury na střední škole: III. díl*. České Budějovice: Biskupské gymnázium J. N. Neumanna, 2004. Dostupné z: <http://www.bigy-cb.cz/bigy/wp-content/uploads/ucebnice_literatury_lippmann.zip>.

Lippmann, Karel: *Příručka k výuce literatury na střední škole: IV. díl*. České Budějovice: Biskupské gymnázium J. N. Neumanna, 2005.

Nezkusil, Vladimír a kol.: *Čítanka české a světové literatury po roce 1945 pro 4. ročník středních škol*. Praha: Fortuna, 2000.

Prokop, Vladimír: *Čítanka k Přehledu světové literatury 20. století: pro výuku literatury na středních školách*. Sokolov: O.K.-Soft, 2011.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [cit. jako **RVP G 2007**]. In *edu.cz* [on-line]. 2007 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [cit. jako **RVP G 2021**]. In *edu.cz* [on-line]. 2021 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/09/001_RVP_GYM_uplne_zneni.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 66 – 43 – M/01 Knihkupecké a nakladatelské činnosti [cit. jako **RVP Odborné školy 2020**]. In *edu.cz* [on-line]. 2020 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/66-43-M01_Knihkupecke_a_nakladatelske_cinnosti_2020_zari.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M/03 Pedagogické lyceum [cit. jako **RVP Lyceum 2020**]. In *edu.cz* [on-line]. 2020 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/78-42-M03_Pedagogicke_lyceum_2020_zari.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82 – 44 – M/01 Hudba 82 – 44 – P/01 Hudba [cit. jako **RVP Konzervatoř 2020**]. In *edu.cz* [on-line]. 2020 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/82-44-MP01_Hudba_2020_zari.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání [cit. jako **RVP ZV 2021**]. In *edu.cz* [on-line]. 2021 [cit. 18. 8. 2022]. Dostupné z: <<https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>>.

Sobotková, Pavla: Literární gamebook. In *Učitelnice* [on-line]. Zveřejněno 2022, [cit. 1. 2. 2023].

Sochrová, Marie: *Čítanka IV. k Literatuře v kostce: pro střední školy*. Praha: Fragment, 2010.

Soukal, Josef a kol.: *Čítanka pro I. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2001.

Soukal, Josef a kol.: *Čítanka pro IV. ročník gymnázií*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2004.

Specifikace požadavků pro jednotnou přijímací zkoušku v přijímacím řízení na střední školy v oborech vzdělání s maturitní zkouškou pro školní rok 2022/2023: český jazyk a literatura [cit. jako **Specifikace požadavků 2022/2023**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2022 [cit. 8. 4. 2023]. Dostupné z: <https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/specifikace-pozadavku/Specifikace_2022-2023/CJLSPECIFIKACEPOZADAVKU2022.pdf>.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [cit. jako **Strategie 2020**]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2011. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf>.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ [cit. jako **Strategie 2030+**]. Fryč, Jindřich a kol. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf>.

Stuchliková, Nela: *Čítanka s nadhledem 6 až 7: pracovní sešit nejen pro tvůrčí psaní: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2020a.

Stuchliková, Nela: *Čítanka s nadhledem 8 až 9: pracovní sešit nejen pro tvůrčí psaní: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2020b.

Šebesta, Karel a kol.: *Čítanka 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2020.

Šidák, Pavel: *Jan Čep: Dvojí domov (1926) [Edice Seminář České knihnice Sv. 8]*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2017. Dostupné z: <https://kniznice.cz/component/k2/download/245_e0af60b5947ed84f02c7c42815756dc5>.

Štrpková, Kateřina – Frnková, Eva: *Nová čítanka 4: pro 4. ročník středních škol a gymnázií*. Praha: Taktik, 2021.

Švéda, Josef: *Karel Čapek: RUR (1920): Edice Dílna České knihnice Sv. 14*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2022. Dostupné z: <https://kniznice.cz/component/k2/download/385_b7ed85cf0932686605fd2f3dcb55e10a>.

Vojtíšek, Ondřej: *Jan Čep: Domek (1926): Edice Dílna České knihnice*. [V redakčním procesu.] 2023b.

Vojtíšek, Ondřej: *Josef Jedlička: Kde život náš je v půli se svou poutí (1966): Edice Dílna České knižnice Sv. 6.* Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2022c. Dostupné z: <https://kniznice.cz/component/k2/download/368_f107fcc59232fbba7c401e2ac68500a6>.

Zajíčková, Kateřina: *Ladislav Fuks: Spalovač mrtvol (1967): Edice Dílna České knižnice Sv. 17.* Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2022. Dostupné z: <https://kniznice.cz/component/k2/download/373_e35ca36f5fc706614153b9da4a6ce972>.

12.4 Literární testy a sbírky úloh

Brož, František – Kostečka, Jiří: *Český jazyk a literatura: sbírka úloh pro společnou část maturitní zkoušky: vyšší obtížnost.* Praha: Tauris – Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

Brož, František – Tomíčková, Pavla: *Český jazyk a literatura: sbírka úloh pro společnou část maturitní zkoušky: základní obtížnost.* Praha: Tauris – Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2011 – ilustrační: Didaktický test v základní úrovni obtížnosti [cit. jako *M 2011 ilustrační základní*]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2011b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20130309103713/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404034908&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2011 – ilustrační: Didaktický test ve vyšší úrovni obtížnosti [cit. jako *M 2011 ilustrační vyšší*]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2011a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20130309103713/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404034843&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2011 – jaro: Didaktický test v základní úrovni obtížnosti [cit. jako *M 2011 jaro základní*]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2011d [cit. 1. 5. 2023].

Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20130309103657/http://www.novamaturita.cz/download/force_download.php?download_this_file=sada_A_jaro_2011_TS_20110628/CJL_Z_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2011 – jaro: Didaktický test ve vyšší úrovni obtížnosti [cit. jako *M 2011 jaro vyšší*]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2011c [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20130309103657/http://www.novamaturita.cz/download/force_download.php?download_this_file=sada_A_jaro_2011_TS_20110628/CJL_V_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2011 – podzim: Didaktický test v základní úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2011 podzim základní**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2011f [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20130309103832/http://www.novamaturita.cz/download/force_download.php?download_this_file=MZ2011-testy-zadani/TS-pro-web/CJL_Z_DT.pdf.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2011 – podzim: Didaktický test ve vyšší úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2011 podzim vyšší**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2011e [cit. 1. 5. 2023].

Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20130309103832/http://www.novamaturita.cz/download/force_download.php?download_this_file=MZ2011-testy-zadani/TS-pro-web/CJL_V_DT.pdf.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2012 – ilustrační: Didaktický test v základní úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2012 ilustrační základní**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2012b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20130309103727/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404035675&at=1.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2012 – ilustrační: Didaktický test ve vyšší úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2012 ilustrační vyšší**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2012a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20130309103727/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404035598&at=1.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2012 – jaro: Didaktický test v základní úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2012 jaro základní**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2012d [cit. 1. 5. 2023].

Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20130309103656/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404035702&at=1.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2012 – jaro: Didaktický test ve vyšší úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2012 jaro vyšší**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2012c [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20130309103656/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404035700&at=1.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2012 – podzim: Didaktický test v základní úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2012 podzim základní**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2012f [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20130309103842/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404035915&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2012 – podzim: Didaktický test ve vyšší úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2012 podzim vyšší**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2012e [cit. 1. 5. 2023].

Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20130309103842/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404035913&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2013 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2013 jaro**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2013a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20140222225713/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404036682&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2013 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2013 podzim**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2013b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20140219223242/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404036452&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2014 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2014 jaro**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2014a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20150128142634/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037071&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2014 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2014 podzim**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2014b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20150128133654/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037482&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2015 – ilustrační: Didaktický test v základní úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2015 ilustrační základní**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2015b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20160303161841/http://www.novamaturita.cz/ilustracni-testy-mz-2015-1404037637.html>>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2015 – ilustrační: Didaktický test ve vyšší úrovni obtížnosti [cit. jako **M 2015 ilustrační vyšší**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2015a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20160303161841/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037667&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2015 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2015 jaro**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2015b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20160224035951/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037779&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2015 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2015 podzim**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2015c [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20160311013956/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037937&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2015: Soubor vzorových úloh a zadání [cit. jako **M 2015 soubor vzorových**]. In *Nová maturita: oficiálně* [on-line]. 2015d [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://web.archive.org/web/20160316010834/http://www.novamaturita.cz/index.php?id_document=1404037711&at=1>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2016 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2016 jaro**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2016a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2016/CJL_jaro_2016_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2016 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2016 podzim**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2016b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2016P/CJL_podzim_2016_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2017 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2017 jaro**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2017a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2017/CJL_jaro_2017_DT.pdf>

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2017 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2017 podzim**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2017b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2017P/CJL_podzim_2017_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2018 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2018 jaro**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2018a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2018/CJL_jaro_2018_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2018 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2018 podzim**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2018b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2018P/CJL_podzim_2018_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2019 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2019 jaro**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2019a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/testy-zadani-klice/CJL_jaro_2019_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2019 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2019 podzim**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2019b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2019P/CJL_podzim_2019_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2020 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2020 jaro**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2020a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2020/CJL_jaro_2020_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2020 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2020 podzim**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2020b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2020P/MZ2020P_CJ-DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2021 – jaro: mimořádný termín: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2021 jaro mimořádný termín**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2021b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2021M/MZ2021M_CJL_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2021 – jaro: řádný termín: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2021 jaro řádný termín**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2021a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2021/MZ2021_CJL_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2021 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2021 podzim**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2021c [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2021P/MZ2021P_CJL_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2022 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2022 jaro**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2022a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2022/CJL_DT_2022J.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2022 – podzim: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2022 podzim**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2022b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL/intaktni-zaci/MZ2022P/CJL_2022P_DT.pdf>.

Český jazyk a literatura: maturitní zkouška 2023 – jaro: Zadání didaktického testu [cit. jako **M 2023 jaro**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: maturitní zkouška* [on-line]. 2023 [cit. 5. 5. 2023]. Dostupné z: <https://maturita.ceremat.cz/files/files/CJL_jaro_2023_sada_A_DT.pdf>.

PISA 2000: Úlohy pro měření čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (patnáctiletých žáků) [cit. jako **PISA 2000**]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2000_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ulohy-pro-mereni-gramotnosti-publikace.pdf>.

PISA 2009: Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti: utváření kompetencí žáků na základě zjištění šetření PISA 2009 [cit. jako **PISA 2009**]. Starý, Karel a kol. Praha: Česká školní inspekce, 2013. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/ulohy_cg_.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2023: Didaktický test – 2. řádný termín [cit. jako **P 2023 2. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2023b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/C9B_2023_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2023: Didaktický test – 1. řádný termín [cit. jako **P 2023 1. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2023a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/C9A_2023_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2022: Didaktický test – 2. řádný termín [cit. jako **P 2022 2. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2022d [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2022/C9B_2022_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2022: Didaktický test – 1. řádný termín [cit. jako **P 2022 1. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2022c [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2022/C9A_2022_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Náhradní termíny 2022: Didaktický test – 2. náhradní termín [cit. jako **P 2022 2. náhradní**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2022b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2022/C9D_2022_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Náhradní termíny 2022: Didaktický test – 1. náhradní termín [cit. jako **P 2022 1. náhradní**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2022a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2022/C9C_2022_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2021: Didaktický test – 2. řádný termín [cit. jako **P 2021 2. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2021e [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2021/C9B_2021_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2021: Didaktický test – 1. řádný termín [cit. jako **P 2021 1. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2021d [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2021/C9A_2021_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Náhradní termíny 2021: Didaktický test – 2. náhradní termín [cit. jako **P 2021 2. náhradní**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2021c [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2021/Nahradni-terminy/C9D_2021_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Náhradní termíny 2021: Didaktický test – 1. náhradní termín [cit. jako **P 2021 1. náhradní**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2021b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2021/Nahradni-terminy/C9C_2021_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Ilustrační test 2021: Didaktický test [cit. jako **P 2021 ilustrační**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2021a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/IT_2021/C9I_2021_TEST.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádný termín 2020: Didaktický test [cit. jako **P 2020 řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2020b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2020/CJL_2020_9_A_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Ilustrační test 2020: Didaktický test [cit. jako **P 2020 ilustrační**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2020a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/IT_2020/CJL/C9PID20C0T01.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2019: Didaktický test – 2. řádný termín [cit. jako **P 2019 2. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2019c [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <<https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/jednotna-prijimaci-zkouska/2019/CJ-didakticky-test-2term.pdf>>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2019: Didaktický test – 1. řádný termín [cit. jako **P 2019 1. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2019b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/jednotna-prijimaci-zkouska/2019/CJ-didakticky-test-1term.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Ilustrační test 2019: Didaktický test [cit. jako **P 2019 ilustrační**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2019a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/JPZ2019_IT_CJL_4lete_test_C9PID19C0T01.pdf.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2018: Didaktický test – 2. řádný termín [cit. jako **P 2018 2. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2018c [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/CJL_2018_9_A.pdf.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2018: Didaktický test – 1. řádný termín [cit. jako **P 2018 1. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2018b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/CJL_2018_9_B.pdf.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Ilustrační test 2018: Didaktický test [cit. jako **P 2018 ilustrační**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2018a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: <https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/C9PID18C0T01.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2017: Didaktický test – 2. řádný termín [cit. jako **P 2017 2. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2017c [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/CJL_2017_9_B.pdf.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádné termíny 2017: Didaktický test – 1. řádný termín [cit. jako **P 2017 1. řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2017b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z: https://prijmacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/CJL_2017_9_A.pdf.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Ilustrační test 2017: Didaktický test [cit. jako **P 2017 ilustrační**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2017a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/CJL_IT-JPZ17_ctyrlete_testovy-sesit.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádný termín 2016: Didaktický test [cit. jako **P 2016 řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2016b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/C9PZD16C0T01_Didakticky_test.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Ilustrační test 2016: Didaktický test [cit. jako **P 2016 ilustrační**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2016a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/CJL9_jaro_2016_DT_ilustracni.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Řádný termín 2015: Didaktický test [cit. jako **P 2015 řádný**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2015b [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/CJL9_jaro_2015_DT.pdf>.

Přijímací zkoušky: Čtyřleté obory a nástavbová studia – český jazyk a literatura: Ilustrační test 2015: Didaktický test [cit. jako **P 2015 ilustrační**]. In *Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání: jednotná přijímací zkouška* [on-line]. 2015a [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://prijimacky.ceremat.cz/files/files/dokumenty/testova-zadani/4lete-cj/2015/C9I_2015_TEST.pdf>.

13 Přílohy

13.1 Interpretační mapa *Médeia*



Eurípidés: *Médeia*

Tento materiál má za úkol vás provést četbou Eurípidova dramatu *Médeia* tak, abyste na konci byli schopni ho samostatně interpretovat podle své čtenářské situace a preference. Měl by skutečně sloužit jako jakási „mapa“: schematické znázornění, kterými cestami se lze vydat a co lze v daném díle pozorovat. Samotné interpretační „putování“ však nechává na vás. Možnosti, které vám zde budou představeny, rozhodně nejsou kompletním či objektivním pohledem na dílo: ve výběru i formulacích otázek se mohou projevit interpretační preference jejího sestavovatele. Proto si i vy vybírejte takové otázky a úkoly, které vám budou připadat lákavé a podnětné.

Otázky jsou rozděleny dle toho, kdy je vhodné je zodpovědět, do fází před čtením, během čtení (obecně i ke konkrétním pasážím), po čtení a činění interpretačních závěrů. Seznámit se s nimi může být užitečné naopak hned na počátku.

Cíle interpretační mapy aneb co vám může tento materiál nabídnout: vést k pozornému čtení díla a zároveň i k rozhledu do jeho různých kontextů; rozšiřovat povědomí o možných interpretačních způsobech, procvičovat organizaci vlastní práce.

1. Před čtením

- 1.1. Nezbytným úkolem před čtením je samozřejmě **sehnat si text** *Médeie* v překladu, jemuž budete dobře rozumět.¹
- 1.2. Dílo lze samozřejmě také poznat v **divadelní inscenaci**,² je-li k dispozici. I tak bude **potřeba** se v průběhu řešení interpretační mapy vracet k psanému textu (a nenechat svůj dojem z textu ovlivnit podáním konkrétní inscenace), srov. úkol 1.1.
- 1.3. Rozhodněte se, **nakolik chcete znát** před četbou **základní osu příběhu, a především jeho kontext** – předcházející dobrodružství argonautů, v jehož průběhu se Iásón s Médeiou seznámí (drama totiž začíná až po návratu argonautů).³ Všimněte si u postav Iásóna a Médeie, **kdo komu pomáhá, kdo je mocnější a kdo méně, kdo pochází z jakých poměrů.**

¹ Nejnovější a stále srozumitelný překlad pochází od Ferdinanda Stiebitze z roku 1929 (vyšel v množství různých vydáních a svazcích: např. samostatně v nakladatelství Artur, ve sbírce Eurípidových dramát *Trójanky a jiné tragédie* či v souboru *Řecká dramata*); on-line je dostupný dnes již o něco méně jazykově přístupný překlad Petra Durdíka z roku 1878 (dostupné z: <<https://kramerius5.nkp.cz/uuid/uuid:7a472af0-571f-11dd-a363-000d606f5dc6>>) i Josefa Sedláčka z roku 1923 (dostupné z: <<https://ndk.cz/view/uuid:eb6df700-d7e0-11ea-b7a2-005056827e51?page=uuid:e4dd029b-af40-493f-ad32-16ee8c4be88b>>).

² Filmová zpracování naopak doporučuji ponechat do závěrečných fází interpretování (srov. úkoly 4.11 a 4.12).

³ Alespoň letmou představu o tom, kdo byl Iásón a Médeia, můžete získat v převyprávění Eduarda Petišky (*Staré řecké báje a pověsti*; cca 16 stran – kapitoly „O zlatém rounu“ a „Iásón a Médeia“), o něco rozsáhlejší pak v převyprávění Nikolaje Albertoviče Kuna (*Starořecké báje*; cca 44 stran – oddíl „Argonauti“). V případě, že byste chtěli číst antické znění tohoto příběhu, v češtině vyšla *Argonautika* Apollonia Rhodského. Naopak jsou dostupné i alternativní zdroje poznání: např. výuková videa ze série TED-Ed („Iásón a Argonauti“ – dostupné z: <<https://videacesky.cz/video/ted-ed-iason-a-argonauti>>; „Talós: první robot“ – dostupné z: <<https://videacesky.cz/video/ted-ed-talos-prvni-robot>>).

Obr. 1, interpretační mapa *Médeia*, s. 1.



- 1.4. Pokuste si pečlivě zodpovědět, **jakou podobu partnerského vztahu** muže a ženy považujete za „**zdravou**“, „**prospěšnou**“ či „**produktivní**“. **Mění se** ve vaší odpovědi něco tím, zda mají či nemají **děti**? Jaká jsou úskalí **lásky vášnivé** a **lásky poklidné**? (K oběma podobám se bude hra také přímo vyjadřovat.)
- 1.5. Hra *Médeia* byla poprvé uvedena v Athénách roku **431 před Kristem**. O jaké historické **období se jedná**? Které **problémy** tehdejší společnost asi musela řešit?
- 1.6. Ve hře se vyskytuje **chór** (sbor). Hleďte a uvažujte, jakou může hrát roli, v jakém může být **postavení vůči dějům na jevišti**.

2. Během čtení (průběžné úkoly)

- 2.1. Zaznamenávejte, jak se **charakter postav ukazuje v jejich mluvě**, jak **formulují svá stanoviska** a jak se projevují jejich **představy a předpoklady o fungování světa**.
- 2.2. Všimněte si, jakou roli **hrají v textu bohové** a **jak se o nich hovoří**. Pro srovnání si také můžete zjistit, jak s bohy nakládá Eurípídés **ve svých jiných dramatech**. Kde v textu lze nalézt také paralelu k českému přísloví „**člověk míní, pán bůh mění**“? Nakolik se toto přísloví vztahuje k ději dramatu?
- 2.3. Co přesně označuje výraz „**deus ex machina**“? **Kolikrát a kde** se v díle tento kompoziční princip objevuje? Jak vypadá jeho konkrétní realizace a jaký má **efekt**?⁴
- 2.4. Pokuste se odhadnout, kterými pasážemi by se dal ilustrovat Sofoklův výrok (citovaný v Aristotelově *Poetice*), „**že on lidi líčí takové, jací být mají, kdežto Eurípídés, jací jsou**“.⁵ Zvažujte, co dále **lze z těchto míst vysoudit**: jací to tedy jsou lidé, proč je autor takto zachycuje atp.
- 2.5. V čem všem jsou dle titulní postavy **ženy a muži různí či různě postavení**? Nakolik to **platí dodnes**, příp. má to dnes nějakou **paralelu**?
- 2.6. Která **řešení** Médeini situace jsou **představena** a která všechna jsou vůbec **představitelná**? U alternativních řešení jednotlivě zvažujte, **proč nenastanou**.
- 2.7. Všimněte si, jak si u postav dramatu (zvláště pak u Médeie a Iásóna) představujete jejich **vzhled, výraz tváře** v jednotlivých scénách a podobně. Z čeho všeho vaše představy **vyplývají**?

3. Během čtení (konkrétní pasáže)

- 3.1. Co říká Médeia v rozhovoru s Kreóntem o **lidech, kteří přináší nové myšlenky**? Proč o tom vůbec mluví?

⁴ Jeden efekt charakteristický pro Eurípida je rovněž zmíněn v diplomové práci *Koncept řádu v antické filosofii a dramatu* (Richterová 2007, s. 71–72).

⁵ Aristoteles 1996, s. 109.



3.2. V samotném závěru Médeia **předvídá Iásónovu smrt**. Zjistěte, jak (v rámci řecké mytologie) nastane.⁶ Jaký může být její symbolický význam? Pomůže vám, pokud zhodnotíte **úspěšnost Iásónova života**. Čím se liší **dnešní typické hrdinské příběhy** – dnešní mýty? Proč asi?

4. Po čtení

- 4.1. Nakolik Médeii přinesla její úspěšná pomsta **uspokojení a štěstí**? V jaké pasáži textu to lze **nejlépe dokázat**? Nakolik je **pomsta vůbec může přinést**? (Pokuste se odpovědět upřímně, nehleďte na případné vepsané etické principy.)
- 4.2. Zvažujte, jak mohla Médeiu a její čin v Eurípidově tragédii **posuzovat společnost v různé době** dle své **představy o morálce**.
- 4.3. Je váš vztah k titulní postavě či váš **pohled na ni v něčem rozporný či protichůdný** (ambivalentní)? Jestliže ano, v čem a proč? Nakolik je **běžné mít takto protichůdný pohled** na lidi ve svém okolí?
- 4.4. Nakolik lze vysvětlit jednání a uvažování postav a jejich vzájemné vztahy pomocí **kategorií „domácí“ a „cizí“**? Přináší toto uvažování do dramatu nějaké **další téma**?
- 4.5. Pokuste se vystihnout **charakter** Médeie, Iásóna a Kreóna jedním či dvěma slovy. Dokážete tytéž vlastnosti **pozorovat i v sobě**? V jakých situacích převládá která **stránka vaší osobnosti** – a k jakým situacím by se tak dal přirovnat děj dramatu?
- 4.6. Porovnejte svou odpověď na předchozí otázku s částmi osobnosti, jak je viděli psychoanalytici počátku 20. století: Sigmund **Freud** (id, ego, superego) a Karl Gustav **Jung** (archetypy jako stín, persona, anima/animus, stařec atp.). Mohou tyto **koncepty obohatit** naše porozumění dramatu?
- 4.7. V čem je **specifický osud Kreóna** ve hře? Udělal při zpětném pohledu **něco chybně**? Jestliže jste nějaké chyby našli, pokuste se odhadnout, **proč k nim došlo**.
- 4.8. Dohleďte si (např. v diplomové práci *Koncept řádu v antické filosofii a dramatu*; Richterová 2007, s. 73–77), jak by byl **posuzován spor** Iásóna a Médeie **z hlediska práva** v době vzniku hry. V čem vám připadá tehdejší právo z dnešního pohledu **spravedlivé** a v čem nikoliv?
- 4.9. Asi víte, že divadelní hry spolu v antickém Řecku soutěžily. Zjistěte si, jak **dopadla v této soutěži** Médeia a pokuste se **odhadnout proč**. Pokud znáte jiná antická dramata, ohodnoťte je, jako by před vámi soutěžila. Která kritéria jste na ně uplatnili?
- 4.10. Abyste titulní postavě hry důsledněji porozuměli, pusťte se rovněž do **srovnání s dalšími antickými hrdinkami, které se vzpírají mužům**: např. do Sofoklovy tragédie *Antigoné* či Aristofanovy komedie *Lysistrate*. V čem se tyto hrdinky **liší** a v čem **podobají**?
- 4.11. Zhlédněte filmové zpracování Médeie příběhu od Piera Paola Passoliniho z roku 1969 (délka: 110 minut). Co znamená tvrzení v úvodu filmu, že „**jenom ten, kdo je mýtický, je realistický a naopak**“? Co je nečekaného (či prostě zvláštního) na **užitých kostýmech** a co to asi **může vyjadřovat**? Co film do příběhu **přidává** a jak se tím **posouvá** naše divácké **hodnocení postav a jejich činů**?

⁶ Využít můžete např. převyprávění Nikolaje Albertoviče Kuna zmíněné v pozn. č. 3.



- 4.12. Zhlédněte filmovou variaci na Médeino téma od Larse von Triera z roku 1988 (délka: 75 minut). Jak je zde **uchopena postava Glauké** a které **motivy** jsou tím v díle zvýrazněny či přímo do díla vneseny? Je zde nějaký rozdíl v chování **Médeie ke svým dětem**? Jak jsou **podány Médeiny vraždy** a jak se tím **posouvá vyznění**? Který výrok či obraz filmu vám připadá **nejpůsobivější** a proč?
- 4.13. Zhlédněte video ze série tzv. *Mluvicích hlav Filosofické fakulty Univerzity Karlovy*, v němž **Sylva Fischerová** o Euripidově dramatu hovoří.⁷ Které **zmíněné charakteristiky postav** mohou přinést další možné výklady? Která **jména filosofů a dalších badatelů** ve výkladu padnou a v jakém vztahu k dílu jsou jejich **citované myšlenky**?

5. Závěry interpretace

- 5.1. Přemýšlejte nad **otázkami**, které by k tomuto dramatu **bylo možné položit**, ale zde v této „interpretační mapě“ nebyly obsaženy. V čem **upřesňují** vaše poznání díla?
- 5.2. Zformulujte do několika vět, **jaké vyznění či myšlenku** podle vás drama **sděluje**. Kontrolujte, zda lze všechny části vaší formulace **podložit výslovně v textu**, či zda jsou některé **založené na vysuzování, předpokladech či dohadech**.
- 5.3. Pokuste se stanovit, co je ve vyznění díla **aktuální pro vás** či obecněji **pro dnešní společnost, co se změnilo** a co se naopak v průběhu věků **nemění**.
- 5.4. **Jak** by se asi příběh Médeie **odehrál dnes**? Napište libovolný literární útvar (povídku, komiks, báseň, scénář k filmu atp.), v němž příběh zasadíte do dnešních kulís a souvislostí. Které prvky původního díla touto vaší adaptací **vyvstaly silněji na povrch**?
- 5.5. Reflektujte, **které otázky** jste si z této interpretační mapy **vybrali** a které nikoliv. Proč vás neoslovily? Jak by hypoteticky mohly ty nevybrané posunout vaši interpretaci díla?

6. Literatura a zdroje

ARISTOTELES. *Poetika*. Překlad Milan Mráz. Praha: Svoboda, 1996.

FISCHEROVÁ, Sylva. Rozbor díla: Médeia (Euripidés). In *Youtube* [online]. Dostupné z <<https://youtu.be/fZ94G59L0DE>>.

RICHTROVÁ, Eva. *Koncept řádu v antické filosofii a dramatu*. Praha, 2007. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy a filosofie. Vedoucí práce Miloslava Blažková, dostupné z <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/8350/DPTX_2006_1_11410_OSZD001_68030_0_21823.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

STEHLÍKOVÁ, Eva. Předmluva: Autor, který předešel svou dobu. In Euripidés: *Trójanky a jiné tragédie*. Praha, Svoboda 1978, s. 7–23.

⁷ Dostupné z: <<https://youtu.be/fZ94G59L0DE>>.

13.2 Interpretační mapa *Blood on the Tracks*



Interpretační mapa: *Blood on the Tracks*

Následující materiál má ambici vás provést jedním z neznámějších alb Boba Dylana, deskou *Blood on the Tracks* z roku 1975. Podobně jako kartografická pomůcka by vás měl metaforicky řečeno upozornit na její výrazné body, na spojnice či kóty. Jakou cestu touto „krajinou“ však podniknete – a co všechno v ní objevíte dalšího –, zůstává ale na vás.

Interpretační mapa obsahuje úkoly, které byste měli plnit a) ještě před poslechem alba a čtením textů jeho písní, b) po zkušenosti s jednotlivými písněmi, c) po tom, co projdete celé album. V každém z těchto oddílů si podle své vlastní preference vybírejte, které úkoly se pokusíte vypracovat a kolik jich bude (stejně tak svobodně nakládejte s dodatky v poznámkách pod čarou, které se množí zvláště v závěru interpretační mapy – i v tomto případě se jedná jen o nabídku). Pouze závěrečný oddíl, který celou vaši činnost shrnuje, vyplňte, prosím, celý.



Albu *Blood on the Tracks* se tento materiál věnuje v rámci literární výuky, je tedy zaměřen především na texty jeho písní. Spjatost s hudební složkou je ale neodmyslitelná, proto doporučujeme písně poslouchat a zároveň sledovat anglický text – a pak teprve číst český překlad Gity Zbavitelové (ten – jak si jistě záhy všimnete – se nepokouší napodobit znění, spíše přiblížit potenciální významy).¹ Doporučujeme ale album slyšet mnohokrát (třeba i bez plného vnímání) a dostat ho tak říkajíc pod kůži.

Český překlad naleznete v souborech:

DYLAN, Bob. Krev ve stopách. In *Lyrics / Texty 1962–2001*. Překlad Gita Zbavitelová. Praha: Kalich, 2005, s. 516–549.

DYLAN, Bob. Krev na kolejkách. In *Lyrics / Texty 1962–2012 (svazek II.)*. Překlad Gita Zbavitelová. Praha: Argo, 2018, s. 236–283.

PŘED ČTENÍM A POSLECHEM

Kontext autorovy tvorby

- A.1 Co si spojujete se jménem Boba Dylana? Jedná se o určitý žánr, společenský postoj či třeba náladu jeho písní? Kterými písněmi, které již znáte, byste tyto asociace ilustrovali?

¹ Redaktor knižního vydání z roku 2018 Petr Onufer přímo říká, že překladatelka „rezignovala částečně na formu, a co nejméně se pokusila vystihnout ducha originálu, jednotlivé významy. Je ale pravda, že v mnohoznačnosti to vždy nejde, angličtina funguje jinak než čeština, skýtá nesmírnou rozporuplnost, trefit se přesně do slabik a rýmů je velmi těžké.“ Dostupné z <<https://vltava.rozhlas.cz/prorocky-hlas-boba-dylana-nyni-kompletne-i-v-cestine-7717348>>.



Paratextová složka

- A.2 Podívejte se na přebal alba *Blood on the Tracks*. Poznamenejte si, jaké informace jsou jím k vám vysílány. Zaměřte se na např. barvy a vyvolávané emoce, styl malby i textu, naznačený vztah osoby autora či interpreta písní a jejich lyrického subjektu... V průběhu poslechu si zaznamenejte, nakolik byl tento prvotní pocit potvrzen, nebo vyvrácen.

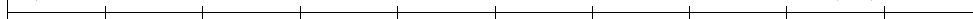
Vztah literatury s jinými druhy umění

- A.3 Vyberte a zařaďte na osu alespoň čtyři libovolné písně (s textovou složkou), které dobře znáte, a to tak, abyste obsadili různé části škály. Kde očekáváte, že se budou pohybovat písně Boba Dylana ze 70. let?

Následující písně vnímám...

...i jako básně.

...jen jako hudbu.

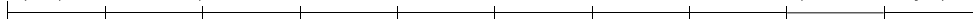


- A.4 Vyberte a zařaďte na osu alespoň čtyři libovolné básně, které dobře znáte, a to tak, abyste obsadili různé části škály. Kde očekáváte, že se budou pohybovat texty písní Boba Dylana ze 70. let?

Následující básně vnímám...

...jen jako verbální vjem.

...i jako zvukový vjem.



BĚHEM ČTENÍ A POSLECHU

Tangled Up In Blue

Subjekty textu

- B.1 Jak vnímá lyrický subjekt text sám sebe a svůj vliv na ostatní? Jak hodnotí své činy?
- B.2 Sestavte hypotézu, kdo může být označen jako „on“ ve verších „Then he started into dealing with slaves / And something inside of him died“ v předposlední sloce.

Kompozice

- B.3 Rekonstruujte vztah dvou osob z básně do chronologické časové osy či grafu. Pamatujte, že sloky patrně chronologicky uspořádány nejsou.
- B.4 Všímněte si a zaznamenejte si, jak v básni fungují kontrasty (i mezi obraznými pojmenováními).
- B.5 Lyrický mluvčí v písni dospívá do bodu, v němž definuje svou situaci jako „headin' for another joint“. Gita Zbavitelová toto místo překládá jako „mířím do další hospody“. Od jakého slovesa je slovo „joint“ odvozeno? Nalezněte i další významy slova „joint“ a uvažujte, nakolik se do kontextu písně hodí.²

² Dodejme, že slovo „joint“ jako „hospodu“ chápe a vykládá – jako součást „autobiografické verze písně o vykořeněném tulákoví“ – i David Dalton (2014, s. 304) v Dylanově biografii *Kdo je ten chlap?*.

Obr. 6, interpretační mapa *Blood on the Tracks*, s. 2.



Intertextualita

- B.6 Který básník může být míněn ve verších „Written by an Italian poet / From the thirteenth century“? Zamyslete nad funkcí jeho neurčenosti. Jaký efekt je v posluchačích těmito verši vyvolán? Zvážit můžete i fakt, že se v průběhu vzniku písně tato pasáž měnila (od „Charlese Baudelaira či nějakého italského básníka z 13. století“ až k různým veršům ze starozákonního Jeremiáše či novozákonního Matouše).³

Jazyk textu

- B.7 Všímněte si, která slova jsou spojena rýmem v desátém a dvanáctém (předposledním či posledním, vnímáme-li titulní verš „Tangled up in blue“ jako refrén) verši v každé sloce. Jaký dojem dělá tzv. vnitřní rým, který je zde použit? Které rýmem propojené dvojice slov vytváří pozoruhodné významové sepětí či napětí?

Kontext autorovy tvorby

- B.8 Všímněte si závěrečných veršů písně („We always did feel the same / We just saw it from a different point of view“), v nichž se objevuje motiv osoby vnímající svět stejně jako lyrický mluvčí. Jak vaše vnímání příslušných veršů ovlivní fakt, že takový motiv se u Dylana objevuje častěji, napříč jeho tvorbou, např. „I ain't lookin' for you to feel like me“ (z písně „All I Really Want to Do“, 1964) či „I'll bring someone to life – someone for real / Someone who feels the way that I feel“ (z písně „My Own Version of You“, 2020)?

Simple Twist of Fate

Subjekty textu

- B.9 Zapište si, která mluvnická osoba je v písni (resp. v jednotlivých slokách) použita. Jaký má takovéto používání mluvnické osoby efekt na posluchače?

Hudební složka

- B.10 Všímněte si, mezi kterými slokami stojí v provedení Boba Dylana jedna sloka bez zpěvu. O čem by asi mohla být slova sloky, která by stála v tomto místě? Jakou roli má tato hypotetická vynechávka v textu? Pokud zvažujete vícero variant, zapište si, které textové pasáže podporují jednu či druhou.

Motivy

- B.11 V každé sloce (krom poslední) se nachází motiv stavby či stavebního prvku. O která slova se jedná a jaký efekt tyto motivy (resp. jejich sled) mohou mít?

Intertextualita

- B.12 Poslechněte si píseň „One of Us Must Know (Sooner or Later)“ ze staršího alba *Blonde on Blonde* (1966) a srovnajte ji se „Simple Twist of Fate“ (příp. „Tangled Up In Blue“). V čem (ať už významově, nebo gramaticky) se písně podobají?

³ Mnohými změnami nadto procházela celá píseň – srovnávat můžete např. různá Dylanova vystoupení z konce sedmdesátých či z osmdesátých let (srov. „miniesej“ muzikologa Eyolfa Østrema *Tangled Up In Tangled Up in Blue*, Dostupné z <<http://dylanchords.com/content/tangled-tangled-blue>>).



You're a Big Girl Now

Časoprostor

- B.13 Vysvětlete, v jakém vzájemném časoprostorovém vztahu se nachází lyrický mluvčí a oslovaná osoba a jak se to v průběhu písně posluchač dozvídá.

Motivy

- B.14 Vypište si z textu pasáže, které jsou zjevně obrazné a posuďte, jaký charakter tato přirovnání a metafory mají. Která část se nejvýrazněji odchyluje od ostatních a o čem se v ní mluví?

Idiot Wind

Motivy

- B.15 Jakou roli v písni hrají základní tělesné potřeby?
- B.16 V textu jsou několikrát zmíněny různé šelmy. Napište, čím může být opakování tohoto motivu podstatné pro vyznění básně.

Subjekty textu

- B.17 Ke komu vyjadřuje lyrický mluvčí textu antipatie? Komu se v tomto směru věnuje nejvýrazněji a jakým postupem se k této osobě dostává?

Kompozice

- B.18 Popište, jak přesně se mění postoj lyrického subjektu na konci básně. Jak si tento posun vysvětlujete, co je asi jeho důvodem?

Kontext autorovy tvorby

- B.19 Naleznete mezi písněmi Boba Dylana další, které by se daly označit jako „rozchodové“ (např. „Don't Think Twice It's All Right“ či „Positively 4th Street“⁴) a srovnajte je s „Idiot Wind“. Jak se tím upřesňuje vaše porozumění celé situaci vyjádřené v této písni?

Textové verze

- B.20 Vyhledejte jiná znění textu písně.⁵ Všimněte si, že v některých případech se na tomtéž místě textu v jednotlivých verzích vyskytují i opozita. Nakolik se v těchto variacích mění vyznění písně?

⁴ Na okraj: odkaz na tuto ulici v názvu písně (z období natáčení *Highway 61 Revisited*) je spojen i se zde interpretovanou písní „Simple Twist of Fate“. David Dalton (2014, s. 306–307) píše, že v Dylanově „zápisníku s texty k *Blood on the Tracks* má [tato] písnička podtitul „4th Street Affair“, přičemž na čtvrté ulici bydlel v počátcích svého pobytu v New Yorku se Suze Rotoloovou“. Dodejme ještě, že Suze Rotoloová je onou dívkou na fotografii z rohu West 4th Street na přebalu alba *The Freewheelin' Bob Dylan*.

⁵ Např. na webových stránkách *Dylanchords: The Complete Chords and Lyrics of Bob Dylan* (Dostupné z <https://dylanchords.com/16_bott>).

Obr. 8, interpretační mapa *Blood on the Tracks*, s. 4.



You're Gonna Make Me Lonesome When You Go

Hudební složka

- B.21 Nalezněte, která z předchozích písní alba má podobné harmonické postupy (durová tónika + její tvrdě velký septakord; durová subdominanta + mollová subdominanta; dominanta s kvartou místo tercie). Vyvod'te z tohoto spojení, v jakém vztahu mohou písně být.

Subjekty textu

- B.22 Napište, co má společného oslovovaná osoba se subjekty z předchozích písní.

Kompozice

- B.23 Srovnajte navzájem dvě sloky, které se hudebně i počtem veršů odlišují od ostatních. Zaměřte se zvláště na jejich poslední verše („I could stay with you forever and never realize the time“, resp. „Yer gonna make me give myself a good talkin' to“). Jaké mají vyznění?

Reference ke skutečnému světu

- B.24 Najděte na mapě tři města zmíněná v poslední sloce, jejich vzájemnou polohu a vzdálenosti. Co je na jejich poloze příznačného?

Meet Me in the Morning

Motivy

- B.25 Všimněte si, co mají společného obrazná pojmenování ve třetí až šesté sloce. Co by mohlo toto sepětí vyjadřovat?

Reference ke skutečnému světu

- B.26 Najděte na on-line mapě, ve které části Chicaga je zmíněný roh ulic East 56th Street a South Wabash Avenue. Využijte možnosti podívat se na fotografie okolí. Jak na vás působí? Vyhledejte si, jaká míra kriminality (či násilných zločinů) je v této oblasti. Jaký vliv mají tyto dojmy a údaje (za předpokladu, že oblast měla před padesáti lety stejné vlastnosti) na vnímání básně?

Lily, Rosemary and the Jack of Hearts

Hudební složka & kontext autorovy tvorby

- B.27 Vysvětlete, v jakém vztahu je hudební složka písně k jejímu textu. Jaké napětí zde lze pozorovat? Jako pomůcku můžete píseň porovnat s podobně výpravnými baladami „Tin Angel“ či „Scarlet Town“ (obojí z alba *Tempest*, 2012).⁶

⁶ Pokud by vás téma dějových písní Boba Dylana zaujalo, lze další najít na jeho deskách z různých období tvorby (např. „Ballad of Hollis Brown“ či „The Lonesome Death of Hattie Carroll“ z alba *The Times They Are A-Changin'* nebo „Hurricane“ z alba *Desire*). V nich by pak bylo možné sledovat mj. i rozličné využití první či druhé mluvnické osoby.



Přebásnění

- B.28 V převodu Roberta Křest'ana (s kapelou Druhá tráva z alba *Dylanovky*, 2007) dochází v písni „Lily, Rosemary a Srdcovej kluk“ k několika významovým posunům. Píseň si poslechněte, přečtěte si text⁷ a srovnajte, jak na vás působí: a) zmínka o červotoči v první a desáté sloce (namísto neurčitého „drillin' in the wall“), b) stav soudce v předposlední sloce („sober, he hadn't had a drink“ × „jakž takž střízlivej“) a c) vynechání zmínky o Lilyině otci v poslední sloce („She was thinkin' 'bout her father, who she very rarely saw“). Co jste si díky tomuto srovnání o písni uvědomili?

Motivy

- B.29 Celou písni prochází motiv zdi a jejího vrtání. Jaké má podoby a do čeho vyústí? Zvažte, zda s ním souvisí i cedule zmíněná v poslední sloce. Napište, jakou funkci může v písni motiv zdi mít.
- B.30 Píseň zjevně využívá motiviku westernů. Napište, které hodnoty či etická pravidla si spojujete s tímto prostředím (či naopak, o kterých ideálech či morálních zásadách známých např. z dnešní doby předpokládáte, že budou ve westernovém prostředí absentovat). Nakolik píseň zapadá do takto uchopeného rámce? V čem ho překračuje?

Intertextualita

- B.31 Vzpomeňte si nebo vyhledejte, jaká mohou být (v literatuře i např. rituální praxi) různá spojení či ztotožnění lidí a hracích karet. Co vytváří tajemnost tohoto propojení? Jak přesně ho využívá píseň „Lily, Rosemary and the Jack of Hearts“? Jak do vašich úvah zapadá to, co si o postavě myslí Big Jim v šesté sloce („I know I've seen that face before, [...] Maybe down in Mexico or a picture up on somebody's shelf“)?

Postavy

- B.32 Vysvětlete, jak jednotlivé postavy dopadnou, a posuďte jejich osudy z hlediska zřejmosti a tragičnosti.

If You See Her, Say Hello

Textové verze

- B.33 Jistě jste zaznamenali, že v knižním vydání (stejně jako např. na oficiálních webových stránkách) se text písně liší od toho, který je zpíván v záznamu alba. Srovnajte tyto dvě textové verze. Vysvětlete, zda se verze liší ve vyznění, nebo jen v prostředcích, kterými ho vyjadřují.

Subjekty textu & kontext autorovy tvorby

- B.34 Vedle mluvčího a vzdálené osoby se v písni objevuje ještě třetí, oslovovaný subjekt. Jakou má v rámci písně roli? Srovnajte ji s dalšími Dylanovými písněmi v podobném duchu (např. „Girl from the North Country“ ze starších alb *The Freewheelin' Bob Dylan* a *Nashville Skyline*, 1963 resp. 1969).

⁷ Např. na oficiálních webových stránkách kapely (dostupné z: <<https://www.druhatrava.cz/text/lily-rosemary-a-srdcovej-kluk-lily-rosemary-and-jack-hearts>>).



Shelter from the Storm

Subjekty textu

B.35 Jak chápete úvodní slova básně „Twas in another lifetime“ („Bylo to v jiném životě“)?

Intertextualita

B.36 Naleznete v textu Kristovské motivy. Jaký zde mají význam? Které další motivy lze v této písni považovat za související s křesťanstvím? V kterých dalších písničkách alba jste tyto motivy zaznamenali – a jaký v nich nesly podle vás význam?

Intratextové vztahy

B.37 V které z předchozích písní se objevuje vyjádření podobného významu jako ve verši „If I could only turn back the clock to when God and her were born“? Jsou mezi těmito písněmi další spojitosti?

Buckets of Rain

Motivy

B.38 Předměty zmíněné v předposlední sloce („little red wagon“, „little red bike“ stejně jako později „opička“) mohou odkazovat na dětské hračky. Jak si tuto skutečnost (či tyto verše) vysvětlujete? Jakou roli pro vás případně hraje jejich shodná barva?

B.39 Usouvztažněte další rekvizity písně (např. déšť, slzy, dub, dým, pohyb rtů, nenucený pohled) s ohledem na míru jejich stálosti či pomíjivosti. Jak do těchto souvislostí zapadají ona titulní „vědra“? Jakou roli hrají?

PO ČTENÍ A POSLECHU

Kontext autorovy tvorby

C.1 Pokud znáte starší alba Boba Dylana, než je *Blood on the Tracks*, pojmenujte, v čem je toto album jiné. Udává se, že Dylan s několika předchozími alby u kritiků neuspěl, s tímto naopak ano. Čím to může být? Budou v tom i texty písní hrát roli?

C.2 Mezi texty knižního vydání jsou i písně ze stejné doby, jež se do alba nedostaly, „Up to Me“ a „Call Letter Blues“ (najít je lze i v kompletu *More Blood, More Tracks*, vizte úkol C.21). Poslechněte si je a přečtěte. V jakém ohledu do alba zapadají a jakém naopak ne? Oslovuje vás některá z nich více než písně, které se na album dostaly? Jestliže ano, čím?

Literární druhy a žánry

C.3 Seřadte písně v albu od té, která je podle vás nejméně lyrická, k té, která se nejvíce blíží epice. Jsou některé z nich čistě lyrické nebo čistě epické? Jak velké rozdíly mezi písněmi v tomto ohledu jsou?

Čas v básních

C.4 V návaznosti na předchozí úkol se zamyslete nad časem a jeho vnímáním v albu. Pomocí vám může být i gramatický čas v textech: Jonathan Culler vysvětluje, že „relativně vzácný výskyt lyriky v minulém čase“ není těžko vysvětlitelný fakt (kvůli narativní povaze minulého času), že však existují však jednak básně zachycující sice „dění v minulosti“, ale s „přítomnou relevancí“, či básně, které setrváním v minulosti „nabývají alegorický ráz“ (Culler 2020, s. 338–341). Pokud nalézáte na albu písně zároveň (alespoň v jisté

Obr. 11, interpretační mapa *Blood on the Tracks*, s. 7.



míře) lyrické a zároveň v minulém gramatickém čase, jak tato gramatická stránka ovlivňuje vyznění textů?

- C.5 Podle Dylanových vlastních slov v textech tohoto alba dokonce „chybí smysl pro čas“ (k čemuž údajně dospěl pod vlivem malíře a výtvarného učitele Normana Raebena). Nakolik tento rys skutečně pozorujete? Vysvětlete, zda má vnitřní uspořádání některých básní (např. „Tangled Up In Blue“) nějakou zákonitost, nebo je skutečně náhodná.

Intratextové vztahy

- C.6 Projděte si se znalostí celého alba motivy v písni „Idiot Wind“. S kterými všemi písněmi vykazuje podobnost, v čem je naopak jedinečná – a jak tyto vztahy doplňují vaše porozumění této písni?
- C.7 V textech písní se místy objeví tvrzení, které je samo o sobě banální (např. „When somethin's not right it's wrong“ v písni „You're Gonna Make Me Lonesome When You Go“). Najděte další taková vyjádření a všimněte si, v jakém stojí kontextu. Jakou mají v textech funkci?

Subjekty textu

- C.8 Nakolik je v písních alba *Blood on the Tracks* lyrický subjekt neměnný? Lze mluvit o jednom pro celé album, nebo ho dokážete v jednotlivých písních odlišit?
- C.9 Je zřejmé, že lyrický subjekt těchto písní se do velké míry zabývá svou minulostí. Najděte naopak i vyjádření jeho odhodlání do budoucna a popište ho.

Společenské souvislosti

- C.10 Každá z písní se svým způsobem dotýká vztahu mezi dvěma lidmi, patrně vztahu partnerského, zde konkrétně mezi mužem a ženou. Výstižně (nejlépe jedním či dvěma slovy) a stručně u každé písně z alba pojmenujte, čím je tento vztah specifický, odlišný od ostatních.

Kompozice

- C.11 V návaznosti na předchozí úkol zkuste pojmenovat, jak se vztah dvou osob z písní vyvíjí v průběhu alba. Využit můžete opět vytvoření grafu, do kterého zanesete vývoj různých aspektů těchto fází vztahu. Připojit rovněž můžete poznámku, zda se o protějšku v písni referuje v druhé, či třetí mluvnické osobě.
- C.12 Narušte úmyslně kompozici díla tím, že písně budete poslouchat v jiném pořadí (např. od nejkratší po nejdelší). Co se tímto odlišným uspořádáním ztratilo z efektu díla? Vypište si, co zajímavého jste si díky narušení o kompozici alba uvědomili (např. to může být silná návaznost mezi některými písněmi, souhrnná charakteristiku kratších či delších písní...).
- C.13 Dvě úvodní písně alba jsou bezpochyby zároveň těmi neznámějšími a nejvýraznějšími (vysvítá to mj. i z mnohonásobně vyšších počtu Dylanových koncertních provedení těchto písní oproti všem ostatním).⁸ Jaký efekt má podle vás tento kompoziční fakt na vyznění celého alba?

⁸ Podle záznamů na oficiálních webových stránkách u jednotlivých písní. Dostupné z <<http://www.bobdylan.com/songs/>>.



Název díla

- C.14 Zaměřte se na název alba, resp. nejprve na jeho první část. Jakou roli v samotných písních hraje „krev“? Proč se asi do názvu alba dostala?
- C.15 Petr A. Bílek píše v článku „Přijde velký liják“:

Překladaatelka zjevně volí to, co jí přijde bližší. Někde to ale má nechtěné důsledky: název desky *Blood on the Tracks* (1975) lze přeložit jako Krev na kolejích, ale také Krev ve stopách. Když Zbavitelová zvolila Krev na kolejích, asi trochu oslabila sebetrýznivý tón tohoto alba, hlavně ale dílo konotačně zakotvila u mola, které už je v českém kontextu obsazené Rosou na kolejích.

Bílek 2019

Přimlouvali byste se po četbě díla za první, či druhou variantu?⁹ Proč? Jakou roli hraje ve vašem rozhodnutí také to, v kterém z významů se dané slovo objevuje v písních alba?

Reference ke skutečnému světu

- C.16 Shrňte, jakou roli hrají v básních reference k místům ve skutečném světě (směřovaly k nim úkoly B.24 a B.26, ale v písních je takových odkazů více). Považujete za podstatné, kde přesně (ve skutečném světě) tato místa leží, nebo mají ve vašem čtení spíše symbolickou platnost?

Role čtenáře

- C.17 Pro mnohé lyrické básně je podle Jonathana Cullera příznačné, že jsou určeny k opětovnému čtení a „vyslovení“ čtenářem.

U mnoha uvedených básní se zdá být podstatné, aby čtenář nebyl pouhým posluchačem nebo publikem, ale také performerem příslušných veršů; aby přinejmenším dočasně zaujal pozici mluvčího a slyšitelně nebo neslyšně obdařil jazyk básně, jenž může rozšířit potenciál jeho vyjadřování, hlasovým zněním.

Culler 2020, s. 55, 57–58

Nakolik tento rys platí i pro básně alba *Blood on the Tracks*? Pokuste se vžít do role toho, kdo tyto básně pronáší, zahrajte si je, zazpívejte (nebo alespoň zarecitujte). Jak se změnil váš pohled na texty a jejich vyznění?

Intertextualita

- C.18 Bob Dylan ve své autobiografii *Kroniky* (první – a zatím jediný – díl vyšel v angličtině roku 2004) píše (patrně o *Blood on the Tracks*), že „nahrál desku podle Čechovových povídek“ (Dylan 2018, s. 119). Které povídky Antona Pavloviče Čechova znáte? V čem se jejich náměty či nálady podobají písním z *Blood on the Tracks*?

Kontext autorovy tvorby & reference ke skutečnému světu

- C.19 Necelý rok po nahrání *Blood on the Tracks* (v roce, kdy toto album vychází) natáčí Dylan píseň „Isis“, kterou na koncertě později uvádí jako „song about marriage“.¹⁰ Pokuste se o symbolické vysvětlení této písně

⁹ Podnětné může být také uvědomění, že samotné slovo „stopa“ je v souvislosti s hudbou víceznačné (a na tuto polysémii zjevně naráží i soubor nepoužitých zvukových stop z nahrávání alba nazvaný *More Blood, More Tracks*, srov. úlohy C.21 a C.22).

¹⁰ Tato slova jsou slyšet z Dylanových úst v nahrávce vystoupení v Montreal Forum 4. prosince 1975, která je obsažena na kompilačním albu *Biograph* (1985).



a dohleďte si informace o partnerském životě Boba Dylana (se Sarou Lowndsovou) v této době – o délce jejich vztahu, jejich rozcházení, scházení a rozvodu.¹¹ Lze sledovat (byť nepřímou) souvislost všech těchto písní se situací autora v době jejich vzniku? Jaká úskalí má toto tázání¹² a jaké přínosy naopak může poskytnout? Jak k tomuto čtení promlouvá mladší píseň „Changing of the Guards“ (úvodní skladba alba *Street-Legal*, 1978)?

Srovnání s cizí interpretací

C.20 Poslechněte si několik písní v podání jiných umělců. Specifické coververze písní z *Blood on the Tracks* naleznete např. u Joan Baezové („Simple Twist of Fate“ či „Lily, Rosemary and the Jack of Hearts“), Emmy Swiftové (opět „Simple Twist of Fate“ a „You're a Big Girl Now“), Jacka Whitea či Freddieho Kinga („Meet Me at the Morning“), Miley Cyrusové („You're Gonna Make Me Lonesome When You Go“) nebo Joan Osborneové („Tangled Up In Blue“, „You're Gonna Make Me Lonesome When You Go“, „Buckets of Rain“), najdete jich však jistě více. Jak se v jejich podání mění vyznění písní? Vypište si ta podání, která vám vzhledem k textu připadají zcela adekvátní (nebo dokonce více odpovídající než originální znění).

Hudební složka

C.21 Využijte možnosti slyšet starší, původní verze písní v šestidiskovém albu *More Blood, More Tracks* (vyšlo jako čtrnáctý díl tzv. *The Bootleg Series* v roce 2018).¹³ Je u některé z písní autorovo odlišné podání schopné posunout výrazně vaše vnímání písně? Doporučuji např. první verze písně „Idiot Wind“ či „Take 3A“ písně „Simple Twist of Fate“ (obojí na druhém disku).

¹¹ Motivací i dalšími podněty k tomuto promýšlení mohou být poznámky Davida Daltona k autobiografičnosti *Blood on the Tracks* (citujeme pouze ukázkou výkladu): „Dylan to [vydávat album, které se autora tak osobně dotýká a strká prsty do čerstvých ran, a zároveň to odmítat jako estetickou pózu] odjakživa uměl podobojí – takovou už má povahu. [...] *Blood on the Tracks* je sebeodhalující, autobiografické album, jaké nám zdánlivě sliboval v roce 1970 albem *Self Portrait*. V písničkách převládá zvláštní pohřební nálada. Vznáší se nad svou minulostí jako oživlý přízrak, mytologizuje vlastní historii, rozebírá své ztráty a šťourá se ve starých vzpomínkách. [...] Dylanova realita pochopitelně nebude totéž jako ničím nepřikrášlená pravda. [...] Byť jednoduše – a opakovaně – zaznamenané, rozhodně nepůjde o žádnou realitu. Písničky na *Blood on the Tracks* se tváří realisticky, ne-li přímo autobiograficky, [...] ale realita, kterou vytvářejí, je snad ještě nepostižitelnější než surrealistické scény na *Blonde on Blonde*. *Blood on the Tracks* nemůžeme porovnávat se skutečnými událostmi v jeho životě – kdo by také chtěl dělat?“ (Dalton 2014, s. 303–304).

¹² Srov. např. s poznámkou k úkolu B.18.

¹³ David Dalton k těmto verzím píše: „V září [1974] se Dylan pokoušel nahrát první verze písniček pro *Blood on the Tracks* s Erikem Weissbergem a jeho skupinou. S výsledky ale nebyl spokojený. Když přehrál skladby svému bratru Davidu Zimmermanovi, který pracoval v hudebním průmyslu v Minneapolisu, David mu řekl, že to není komerčně zajímavé a že písničky nebudou hrát rádia. Dylan poté polovinu skladeb z alba v Minneapolisu předělal. Hudebníci v Minneapolisu nebyli tak skvělí jako ti z New Yorku, ale verze skladeb, které z této spolupráce vzešly, jsou syrovější a je z nich cítit větší energie a bezprostřednost“ (Dalton 2014, s. 305). Tamtéž se autor vyjadřuje i k textovým změnám v těchto písních.



- C.22 V návaznosti na předchozí úkol sestavte ze starších verzí písní „stínové album“.¹⁴ Pozorujte, jak vám jeho nálada dokresluje porozumění *Blood on the Tracks*.¹⁵

Kontext autorovy tvorby

- C.23 Podívejte se na videoklip k remixu Dylanovy písně „Most Likely You Go Your Way (And I'll Go Mine)“ od Marka Ronsona.¹⁶ Obsahuje zjevné reference k Dylanově tvorbě, životu i vizuální prezentaci obojího – a prochází tak proměnami dlouhého časového úseku Dylanovy kariéry. Do jaké části klipu by zapadalo album *Blood on the Tracks*? Jak videoklip toto období (např. použitými barvami a výjev) interpretuje?

SHRNUTÍ

V tomto oddílu se věnujte všem úkolům.

Opakovaná četba

- D.1 Projděte po zodpovězení úkolů opět všechny písně alba a vypište si, jak se upřesnily vaše porozumění jejich textům a jak se změnily vaše pocity s nimi spojené.
- D.2 Navraťte se ke svým poznámkám k úkolům v této interpretační mapě. Označte si ty z nich, k nimž byste nyní přistupovali jinak.

Hledání dalších možností interpretace

- D.3 Důkladně se zamyslete, zda vás napadají další, do této interpretační mapy nezahrnuté úkoly či otázky, nejasná místa či problematické body, na které by se bylo možné při zkoumání alba zaměřit. Pokud ano, vypište si je a některé z nich zodpovězte.

Vlastní čtenářský prožitek

- D.4 Vypište si z textů alba několik veršů či slovních spojení, které vás zasahují nejvíce – např. takové, které byste si chtěli připomenout za několik let. Je na vás, zda k nim připojíte vysvětlení, čím na vás působí silně, nebo je necháte bez komentáře.

Závěrečná formulace

- D.5 Jako poslední činnost nad touto mapou formulujte (v libovolném rozsahu od jednoho slova po dlouhou esej), co pro vás album *Blood on the Tracks* znamená či co se takovým tvůrčím gestem podle vás vyjadřuje.

¹⁴ Může vypadat např. takto: Tangled Up In Blue (Rehearsal); Tangled Up In Blue (Take 3, Remake 3); Simple Twist of Fate (Take 1A); You're a Big Girl Now (Take 1); Idiot Wind (Take 4, Remake with organ overdub); You're Gonna Make Me Lonesome When You Go (Rehearsal and Take 1); You're Gonna Make Me Lonesome When You Go (Take 8); Meet Me in the Morning (Take 1, Remake 2); Lily, Rosemary and the Jack of Hearts (Take 2); If You See Her, Say Hello (Take 1); Shelter from the Storm (Take 1); Buckets of Rain (Take 3, Remake); Buckets of Rain (Take 4, Remake 2); Spanish Is the Loving Tongue (Take 1); Up to Me (Rehearsal); Up to Me (Take 1); Up to Me (Take 3, Remake 2); Call Letter Blues (Take 2); Call Letter Blues (Rehearsal).

¹⁵ Jakub Guziur (2014, s. 16) popisuje Dylanův způsob tvorby (v souvislosti s albem *Highway 61 Revisited*) takto: „Píseň nevzniká mimo nahrávací studio; cílem nahrávání není dosáhnout předem určené podoby skladby, naplnit představu umělce nebo producenta a splnit požadavky vydavatele. Dylan na nahrávání přicházel pouze s jiskrami, které měly roznitit tvůrčí proces. [...] Umělec je zde skutečně podřízen jen dílu.“

¹⁶ Dostupné z <<https://www.youtube.com/watch?v=LEwix-Zi0zw>>.

Obr. 15, interpretační mapa *Blood on the Tracks*, s. 11.



LITERATURA

Další čtení

- BÍLEK, Petr A. Přijde velký liják. In *A2*, 15, 2019, č. 13, s. 5. Dostupné z <<https://www.advojka.cz/archiv/2019/13/prijde-velky-lijak-literarni-zapisnik>>.
- Časopis *Host*, 2017, č. 1, 32–49 (texty Michala Sýkory, Petra A. Bílka, Jana Němce a Petra Hrušky v rámci tématu „Nobelova cena pro Boba Dylana“). Dostupné z <https://casopishost.cz/files/magazines/313/host_2017_01.pdf>.
- DALTON, David. *Kdo je ten chlap? Hledání Boba Dylana*. Překlad Ladislav Šenkyřík. Praha: 65. pole, 2014.
- DYLAN, Bob. *Kroniky: díl první*. Překlad Jiří Popel. Praha: Argo, 2018.
- GUZIUR, Jakub. *Mýtus Boba Dylana: postkulturní esej*. Praha: 65. pole, 2014.

Sekundární literatura

- CULLER, Jonathan. *Teorie lyriky*. Překlad Martin Pokorný. Praha: Karolinum, 2020.

Internetové zdroje

- Internetová encyklopedie osob v písních Boba Dylana. Dostupné z <<https://expectingrain.com/dok/who/who.html>>.
- Internetová encyklopedie míst v písních Boba Dylana. Dostupné z <<https://expectingrain.com/dok/atlas/index.html>>.
- „Pod Dylan“ – podcast o písních Boba Dylana. Dostupné z <<http://fireandwaterpodcast.com/show/pod-dylan/>>.

13.3 Didaktický materiál „Faëthón“

Publius Ovidius Naso: Faëthón (z Proměn) – vodítka k interpretaci

Co má zasahovat do mé interpretace?

→ Vystačím si sám.

→ Chci pracovat s vnějšími podněty.

Z jaké doby mají tyto podněty pocházet?

→ Ze současnější doby.

S čím chci spíše pracovat?

→ Pouze se samotným textem.

→ Z doby, kdy text vznikl.

Zajímá mne víc, jak text četli jímí lidé, nebo jak se vztahuje k dnešní době?

→ Cizí interpretace textu.

→ Zasadění do dnešní doby.

Kdo mne v textu zaujal více?

→ Hlavní postava.

→ Mezitextové odkazy.

Chci se soustředit na literární, nebo historický kontext?

→ Dobové souvislosti a světonázor.

Zajímá mne více morální, nebo duševní stránka člověka?

→ Etika.

→ Mezitextové odkazy.

Chci se soustředit na literární, nebo historický kontext?

→ Dobové souvislosti a světonázor.

Zajímá mne více morální, nebo duševní stránka člověka?

→ Vedlejší postavy.




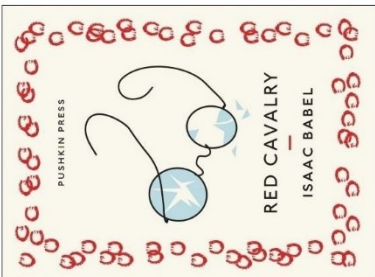
→ Psychologie.

Chci se soustředit na literární, nebo historický kontext?

→ Dobové souvislosti a světonázor.

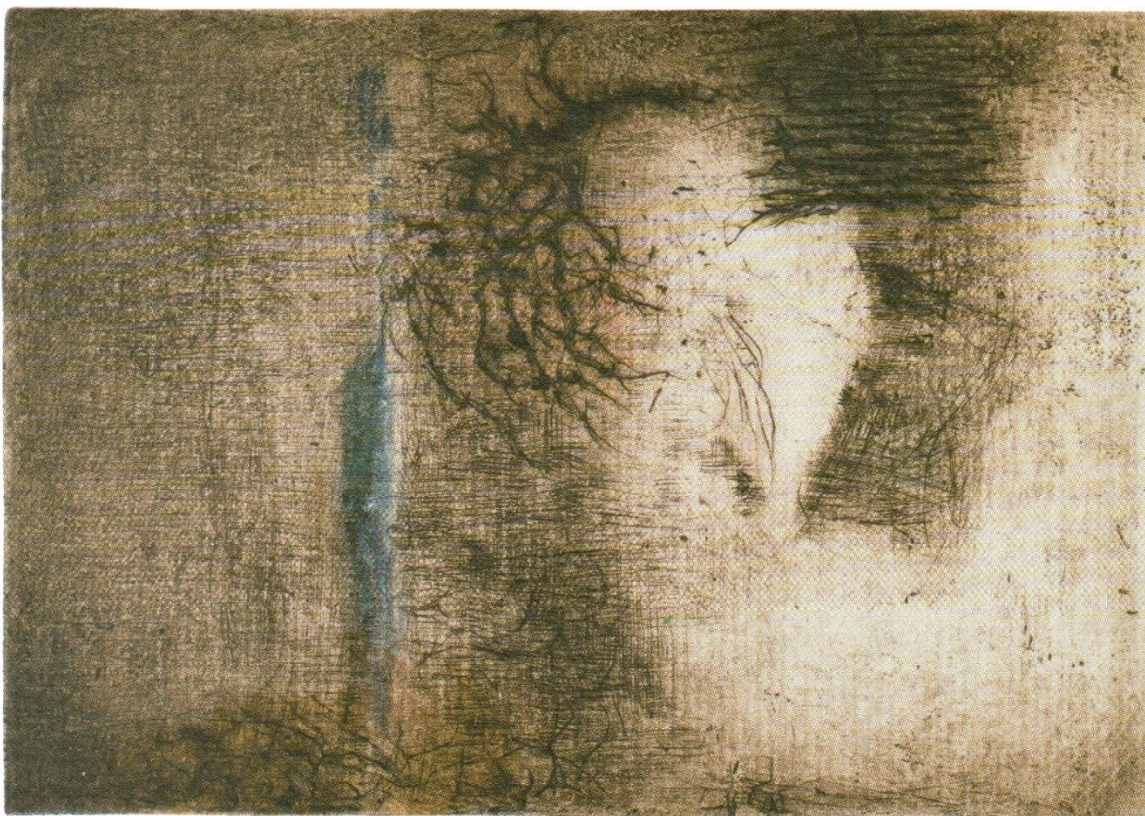
Obr. 17, náhled materiálu k básním „Epafos a Faëthón“ a „Faëthón“ z Ovidiových Proměn.

13.4 Didaktický materiál „Přechod přes Zbruč“, „Sůl“

 <p>Isaak Babel (1894–1940) Ruský spisovatel, roku 1918 se přihlásil do (tehdy nově založené) „Mimořádné komise“ (zsv. Čeka, ЧК) – tajné policie v Sovětském Rusku, která měla pravomoc stanovit i bez soudu vyšší trestu (Wikipedie uvádí, že „pětiletá existence [této složky] stála život odhadem 200 až 500 tisíc lidí“). V roce 1920 participoval na krvavém pokusu vojensky začlenit co největší část Polska na věčné časy zpátky do ruské říše“ (Vladimír Novotný), byl bojovníkem a politickým pracovníkem První jízdní armády (kavalerie Rudé armády) – z této zkušenosti vychází i povídky ze souboru Rudá jízda (Конармия) z roku 1926 – doslovně přeloženo jako První jízdní. Vyšly i Babelovy deníky z tohoto tažení. Vystoupil na prvním sjezdu sovětských spisovatelů v roce 1934, na kterém byl kodifikován socialistický realismus jako jediná možná, závazná tvůrčí metoda. V češtině vyšla Rudá jízda roku 1958 v překladu Jana Zábrany.</p>	 <p>Přechod přes Zbruč Velitel šesté divize přinesl zprávu, že Novogradu-Volyňska bylo dobyto dnes za svítání. Štáb vyrazil z Krapivna a náš tréni¹ se roztáhl v hřmotném zadním voji po silnici, po nekonečné silnici vedoucí z Brestu do Varšavy a postavené na mužických kostech Mikulášem Prvním. Kolem nás kvetou pole purpurového máku, polední vítr dovádí v žlutnoucím žitě, panenská pohanka vyvstává na obzoru jako zeď dalekého kláštera. Tichá Volyň se svíjí, Volyň před námi prchá do perlové mlhy březových hájů, pláží se do květnatých pahorků a vysílenýma rukama se zaplétá do chmelových houštín. Oranžové slunce se kutálí po nebi jako useknutá hlava, křehké světlo se rozhořívá v trhlínách mraků a standardy západu vlají nad našimi hlavami. Do večerního chladu kane zápach včerejší krve a zabitých koní. Ztemnělý Zbruč hučí a utahuje zpěněné uzle svých peřejí. Mosty jsou zničeny a přes řeku se brodíme. Na vlnách leží majestátní měsíc. Koně se ponořují po hřbet do vody, zvucné proudy tryskají mezi stovkami koňských noh. Někdo tone a hlasitě znečivá Matku boží. Řeka je poseta černými čtvrci těleg.² Je plná hluku, hvízdů a písní burácejících nad měsíčními hady a zářícími jámami.</p> <p>¹ Trén = vojenský zásobovací oddíl (dle SSIČ). ² Tělega = otevřený, čtyřkolový selský povoz tažený koňmi.</p>
 <p>Isaak Babel (1894–1940) Židovský spisovatel narozený v Oděse (dnešní Ukrajina), přežil židovský pogrom v roce 1905 (ukryl ho křesťanská rodina). Ovládal jidiš, ukrajínštinu, ruštinu a francouzštinu (tou také psal své první texty – ostatně mluvil např. povídky Guy de Maupassanta a jeho první žena a sestra do Francie, resp. Belgie emigrovaly). Byl především povídkářem – v podobné době jako soubor Rudá jízda (do češtiny ji přeložil komunisty perzekvovaný spisovatel Jan Zábrana) psal např. i Oděské povídky či filmovou povídku Beňa Krik. V pozdějších textech se pokoušel věnovat reflexi současnosti což „v době militantního literárního stalinismu [...] znamenalo balancovat mezi uměleckou a občanskou sebevraždou“ (Vladimír Novotný). Byl popraven v rámci stalinských čistek na základě křivého obvinění po třicetileté roční trvajícím vládním nejhoršími věznicemi a po vynuceném, nepravidelném přiznání (mj. ke špionáži a terorismu).</p>	 <p>Přechod přes Zbruč Velitel šesté divize přinesl zprávu, že Novogradu-Volyňska bylo dobyto dnes za svítání. Štáb vyrazil z Krapivna a náš tréni¹ se roztáhl v hřmotném zadním voji po silnici, po nekonečné silnici vedoucí z Brestu do Varšavy a postavené na mužických kostech Mikulášem Prvním. Kolem nás kvetou pole purpurového máku, polední vítr dovádí v žlutnoucím žitě, panenská pohanka vyvstává na obzoru jako zeď dalekého kláštera. Tichá Volyň se svíjí, Volyň před námi prchá do perlové mlhy březových hájů, pláží se do květnatých pahorků a vysílenýma rukama se zaplétá do chmelových houštín. Oranžové slunce se kutálí po nebi jako useknutá hlava, křehké světlo se rozhořívá v trhlínách mraků a standardy západu vlají nad našimi hlavami. Do večerního chladu kane zápach včerejší krve a zabitých koní. Ztemnělý Zbruč hučí a utahuje zpěněné uzle svých peřejí. Mosty jsou zničeny a přes řeku se brodíme. Na vlnách leží majestátní měsíc. Koně se ponořují po hřbet do vody, zvucné proudy tryskají mezi stovkami koňských noh. Někdo tone a hlasitě znečivá Matku boží. Řeka je poseta černými čtvrci těleg.² Je plná hluku, hvízdů a písní burácejících nad měsíčními hady a zářícími jámami.</p> <p>¹ Trén = vojenský zásobovací oddíl (dle SSIČ). ² Tělega = otevřený, čtyřkolový selský povoz tažený koňmi.</p>

Obr. 18, náhled dvou variant první strany materiálu k povídkám Isaaka Babela.

13.5 Didaktický materiál „Jitro v zimě“





Obr. 19, tři zimní grafiky Bohuslava Reynka použité jako podklad k evokačnímu úkolu.



Obr. 20, slovní oblak výrazů z básně „Jitro v zimě“ Bohuslava Reynka.

Ladislav Smoljak – Zdeněk Svěrák: *České nebe*

151

(Za scénou zazní Radeckého marš.)

HAVLÍČEK: Počkejte! Slyšíte? Radeckého marš.

(Hudba je stále silnější a v plné síle pak náhle utne. Všichni napjatě hledí ke dveřím.)

RADECKÝ *(za scénou)*: Dechová hudba! Na můj povel, pohov! Dechová hudba! Volno, čekat, kouřit! *(Vstoupí v uniformě polního maršála, s řadou vyznamenání na prsou a s maršálskou holí v ruce.)* Sed'te, nevstávejte, nezdržujte! Podle slavného pochodu „Radetzky Marsch“, který na mou počest složil Johann Strauss-otec, jste jistě poznali, kdo jsem. Přesto se představím: jsem hrabě Josef Václav Radecký z Radče, polní maršálek, vyznamenaný všemi myslitelnými rakouskými řády. Pobočník generála Laudona a generála Suvorova. Narozen 1766, zemřel 1858. Čili jsem nejstarší rakouský důstojník v nebi. Kdo tomu tady velí?

VÁCLAV: Já. Svatý Václav. kníže, vévoda české země, zavražděn svým vlastním bratrem roku 929 nebo 935, to už si přesně nepamatuju.

RADECKÝ: Dobře, budeme tedy jednat na nejvyšší úrovni. Doufám, že sledujete situaci dole.

VÁCLAV: Ano. Tak hrozná válka tu ještě nebyla.

RADECKÝ: To tedy ne!!! Chci se ujistit, že jste přijali příslušná opatření, jak té ostudě učinit přítrž.

VÁCLAV: Jaké ostudě, pane polní maršálku?

RADECKÝ: Tak vy nevíte? Celý život jsem působil jako český voják ve službách rakouského trůnu. Myslel jsem, že poskytuji vzor a příklad. Snad proto jste mi postavili na Malostranském náměstí pomník, nebo ne? A co dělají dole čeští vojáci, kteří stejně jako já přísahali věrnost? Jedni pravda bojují za Rakousko jako lvi, ale druzí páchají největší hanebnost, jakou může voják spáchat. A to je co?

HUS: Když uteče z boje. Toho bohdá nebude, aby český král z boje utíkal.

RADECKÝ: Útěk může být součástí strategie. Pro vojáka je největší hanebnost de...?

VÁCLAV: Degradace.

RADECKÝ: To taky. Ale mnohem horší je de...?

KOMENSKÝ: Debilita?

RADECKÝ: To taky. Ale ještě horší je...

HAVLÍČEK: Demokracie.

RADECKÝ: To je taky pěkný svinstvo, samozřejmě! Ale je ještě něco horšího: dezerce!

KOMENSKÝ: Dezerce! Já to už měl na jazyku...

RADECKÝ: Ano! Čeští vojáci opouštějí řady naší armády a dávají se do služeb nepřítele! Obracejí zbraň proti vlastním! A kdyby jednotlivci! Celé vojenské útvary přecházejí

frontu na druhou stranu. Osmadvacátý pěší pluk přešel třetího dubna k Rusům. Prosim, kdyby to bylo prvního, dalo by se to vzít jako apríl. Ale třetího, to je neomluvitelné!

VÁCLAV: Celý pluk přešel? K nepříteli?

RADECKÝ: Co pluk! I s kapelou!

HUS: I s kapelou?

RADECKÝ: Ano. Udělali si průchod v drátěných zátarasech a do pochodu jim hrála dechová hudba! Slyšíte? Dechová hudba!!!

(Radeckého doprovodná hudba za scénou to pochopí jako rozkaz a spustí jeho marš.)

Ticho, blbci!

(Hudba utichne.)

A to není jen na ruské frontě! Utíkají k Italům, k Francouzům, k Angličanům i k Srbům! A aby si nemuseli říkat zrádci, tak si říkají legionáři. Pakáž. Rád bych věděl, jak s tím, vážená česká nebeská komise, naložíte.

KOMENSKÝ: To je velmi vážné, co tady pan přespolní maršálek uvádí.

HUS: Ano. Zejména ta porušená přísaha. To bych v žádném případě netoleroval.

HAVLÍČEK: No, já bych s tím, co tady říká mistr Jan Hus, tak úplně nesouhlasil.

RADECKÝ: Ty jsi Hus?

HUS: Ano.

RADECKÝ: Tak po tobě se jeden ten zrádcovský pluk v Rusku jmenuje.

HUS: Vážně?

RADECKÝ: Ano. Jeden se jmenuje pluk Mistra Jana Husi, druhý pluk Jana Žižky z Trocnova a třetí pluk Prokopa Holého.

VÁCLAV: Po mně se žádný pluk nejmenuje?

RADECKÝ: Naštěstí ne.

PRAOTEC: Po mně se jeden pluk jmenuje.

KOMENSKÝ: Pluk praotce Čecha?

PRAOTEC: Ne, Svatopluk Čech.

HUS: Tak říkáte, že si ti zrádci pojmenovali pluk po mně. Tak teď nevím, jestli na to mám být pyšný, nebo se hanbit.

HAVLÍČEK: To je oříšek, co, mistře Jene? Co s tím? Babo rad'.

BABIČKA: Já bych vám ráda poradila. Ale v těch vojenských věcech já se nevyznám.

RADECKÝ: No, máte o čem přemejšlet. *(Zavolí k odchodu.)* Dechová hudba! To vám teda nezavídím.

(Je ticho.)

Dechová hudba! Neslyšeli jste?! Radetzky Marsch!

(Hudba spustí, Radecký odejde a spolu s hudbou se vzdaluje.)

Představte stručně dílo a úryvek, který jste si vylosovali. Dále pokračujte následujícími oddíly v libovolném pořadí, jednotlivé úkoly slouží jako základ k rozhovoru nad dílem. Každý z oddílů bude zhodnocen 0–8 body, další 0–4 body lze získat za úroveň jazykového projevu.

Analýza úryvku

Kompozice

→ Na několika příkladech z úryvku popište, kterými prostředky je v díle vytvářen humor či komika.

Jazyk

→ Uveďte z úryvku příklady pasáží citátového charakteru a vysvětlete jejich funkci.

Postavy

→ Se znalostí celého díla charakterizujte postavu Jana Husa, svá tvrzení ilustруйте úryvkem.

Společenské souvislosti

→ Na postavě Radeckého demonstруйте, jak se hra vyjadřuje k historickým skutečnostem.

Témata díla

Kulturní souvislosti

→ Vysvětlete, jakou perspektivou se drama vztahuje k významným českým spisovatelům 19. století, jmenujte několik příkladů.

→ Zobecněte, které rysy národní identity drama zmiňuje.

↔

Společenské souvislosti

→ Vysvětlete, jak se drama vyjadřuje k aktuálním společenským tématům.

→ Uveďte, jak dílo prezentuje ženy a jejich vlastnosti.



Literárněhistorický kontext

Literární dějiny

→ Uveďte další díla současné české literatury, která reflektují české dějiny, vysvětlete možné důvody obliby tohoto tématu.

→ Jmenujte některé typicky se vyskytující rysy her Divadla Jára Cimrmana a vysvětlete, jaká je jejich funkce.

Kulturní souvislosti

→ Vysvětlete, z jakých kořenů vyrůstá poetika *Českého nebe*. Můžete se věnovat buď historii tvorby Divadla Jára Cimrmana, nebo jejich inspiračním zdrojům.

→ Vyberte si dílo, které úzce souvisí s *Českým nebem*, jeho tématy či dobou vzniku, a porovnejte je.

Obr. 22, zadní strana pracovního listu k *Českému nebi* (úlohy).

13.7 Maturitní pracovní list *O myších a lidech*

John Steinbeck: *O myších a lidech*

Stařec vešel loudavě do světnice. V ruce držel koště. A v patách za nim se ploužil ovčácký pes s šedým čumákem a s bledýma, slepýma starýma očima. Pes se odbelhal ke stěně světnice a lehl si; začal si tiše poňmukovat a olizovat si prošedivělý, moly rozežraný kožich. Uklízeč ho pozoroval, dokud se neuložil.

„Já neposlouchal. Jen jsem se tak na chvilku zastavil v chládku, abych podrbal psa. Byl jsem teď zamíst umejvárnou.“

„Byl jste zkrátka na čmucharý;“ vyjel si na něho George. „A čmucharly já nemám rád.“

Stařec přešel nejistě zrakem z George na Lennieho a zase zpět. „Vždyť já zrovna přišel. Já nic neslyšel, co jste si, mládenci, povídali. Mě to vůbec nezajímá, co si můžete povídat. Na ranči se neposlouchá, co kdo říká, a netahají se z nikoho rozumy.“

„To bych taky nikomu neradil,“ přijal to George trošičku obměkčen, „jestli chce někde dýl vydržet.“ Ale uklízečova obhajoba ho uklidnila. „Pojďte se přece na chvilku posadit. Sakra, tohle je ale starej pes!“

„To bych řek. Já ho dostal jako štěně. To vám bejval, panečku, ovčák, dokud byl mladší!“ Opřel koště o stěnu a začal se klouby prstů drbat po tváři porostlé strniskem. „Co říkáte starýmu?“

„No, snad by docela ušel. Zdál se slušnej.“

„Hodnej člověk,“ přitakal uklízeč. „To se ví, musí se mu rozumět.“

Vtom vešel do baráku nějaký mladík; hubený mladík se snědým obličejem a hustou nakadefřenou kšticí. Na levé ruce měl rukavici, jaké se nosí do práce, a podobně jako správce byl ve vysokých botách s vysokými podpatky.

„Neviděli jste tátu?“ otázal se.

„Byl tady, Curley, před malou chvíličkou,“ odpověděl uklízeč. „Šel asi do kuchyně.“

„Však já ho někde chytnu,“ Curley přešel očima nové dělníky a odmlčel se. Hodil nevlídně okem po Georgeovi a pak po Lenni. Paže se mu v loktech pomaloučku ohnuly a ruce se mu sevřely v pěst. Strnul a nepatrně se přikrčil. Z očí mu hledělo odhadování a zároveň bojovnost. Lennie byl z toho pohledu celý nespůj a nervózně pošoupl nohama. Curley přistoupil ostražitě až k němu.

„Jste vy ty nový, co na vás táta čekal?“

„Zrovna jsme přišli,“ odpověděl George.

„Jen ať mluví ten velkej!“

Lennie vypadal jako přišlápnutý červ.

„Co když on třeba mluvit nechce?“ ozval se znovu George.

Curleyovo tělo se švihem otočilo. „To by bylo, když na něj člověk promluví, aby nechtěl odpovídat. A co vy se do toho, sakra, máte co plíst!“

„My chodíme po práci spolu,“ vysvětloval klidně George.

„No, když je to takový...“

V Georgeovi bylo všechno napjato; ani se nepohnul. „Už je to zkrátka takový.“ Lennie hleděl bezradně na George, čekal, že mu poradí. „Tak vy ho tedy, toho velkého, mluvit nenecháte. Je to tak?“

„Až vám bude chtít něco říct, však on vám to řekne.“ Pokynul lehounce Lenniemu.

„My zrovna přišli,“ ozval se tiše Lennie.

Curley se na něho podíval pevným pohledem. „Tak vidíte, příště, když na vás člověk promluví, tak mu odpovězte.“ Otočil se ke dveřím a vyšel ze světnice; lokty měl stále ještě maličko poohnuty do stran.

Obr. 23, přední strana pracovního listu k povídce *O myších a lidech* (úryvek z díla).

Představte stručně dílo a úryvek, který jste si vylosovali. Dále pokračujte následujícími oddíly v libovolném pořadí, jednotlivé úkoly slouží jako základ k rozhovoru nad dílem. Každý z oddílů bude zhodnocen 0–8 body, další 0–4 body lze získat za úroveň jazykového projevu.

Analýza úryvku

Vypravěč
→ Popište vyprávěcí perspektivu užitou v úryvku a její efekty.

Jazyk
→ Vyberte si z úryvku jeden obrazný prostředek a demonstруйте na něm, jak dílo pracuje s obrazností.
→ Popište příznakové jazykové prostředky užitě v dialogu v úryvku a vysvětlete jejich funkci.

Postavy
→ Se znalostí celého díla vysvětlete, jaká může být motivace Curlyho chování v úryvku.

Témata díla

Postavy
→ Nastiňte, nakolik lze vnímat vztah George k Lenniemu jako násilný a nakolik jako zdravý.

Časoprostor
→ Vysvětlete specifika literárního prostoru ranče a jeho vliv na děj prózy *O myších a lidech*.

Kompozice
→ Popište, jak různě je v díle zachycen motiv životních cílů.
→ Vysvětlete, jaký význam má pro děj prózy *O myších a lidech* uklížečův starý pes a jeho osud.

↔

↑

↑

Literárněhistorický kontext

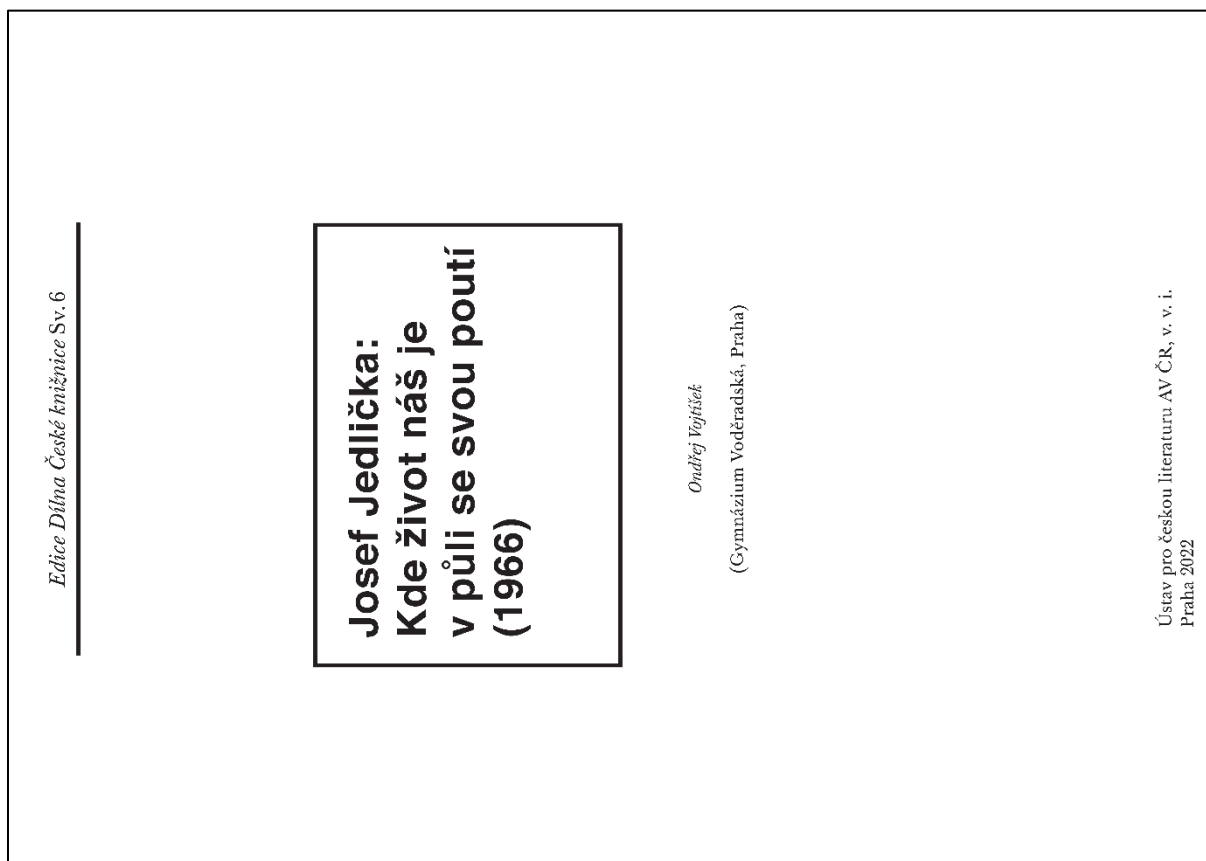
Společenské souvislosti
→ Uveďte, na jakou společenskou situaci dílo reaguje, a vysvětlete jak.

Literární dějiny
→ Uveďte, ke kterému žánru lze dílo *O myších a lidech* přiřadit. Zdůvodněte své tvrzení konkrétními rysy díla.
→ Zasaďte tvorbu Johna Steinbecka do kontextu meziválečné literatury, jmenujte příklady dalších autorů a jejich děl.

Kulturní souvislosti
→ Vyberte si dílo, které úzce souvisí s dílem *O myších a lidech*, jeho tématy či dobou vzniku, a porovnejte je.

Obr. 24, zadní strana pracovního listu k povídce *O myších a lidech* (úlohy).

13.8 Dílna České knihovny *Kde život náš je v půli se svou poutí*




Obr. 25, titulní strana *Dílny České knihovny (Kde život náš je v půli se svou poutí)*.

Lektorovala:
MgA. Andrea Králíková, Ph.D.,
Ústav české literatury a komparatistiky
FF UK, Praha

Tato *Dílňa České knižnice* vznikla v rámci projektu Rozvoj kapacit Ústavu pro českou literaturu AV ČR pro výzkum a popularizaci, CZ:02.2.69/0.0/0.0/18_054/0014/01, který je spolufinancován Evropskou unií.

Vedle *Seminářů a Dílen* jsou k některým svazkům ČK vydávány rovněž *Pracovní listy České knižnice*.

Vyukové materiály ke svazku Josefa Jedličky *Kde život náš je v půli se svou poutí / Krev není voda* jsou volně ke stažení zde.



Následující pracovní list je modálními texty a sadu úkolů se odvíjí od zaměření, jež zvolí vyučující či žák. Texty jsou řazeny dle výskytu v díle, sady úkolů se však vždy týkají jen některých z nich: „Sada úkolů „Připravení“ vyžaduje Texty 1 a 5, „Kontexty“ vyžadují Texty 2 a 3, „Přostředí“ rovněž Texty 2 a 3, „Podoby lidství“ vyžadují Texty 4 a 5, „Atmosfera a laadní“ Texty 2 a 4. Oddíl „Molitelné sábověčné úkoly“ je určen těm, kteří přečtou celé dílo (78 s.).

Verze publikace: III/2022
Volně ke stažení na:
www.kniznice.cz/pro-skoly

Vydal
Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i.,
Na Florenci 1420/3, 110 00 Praha 1,
www.ucl.cas.cz, v Praze roku 2022
jako 6. svazek edice *Dílňa České knižnice*.
Redigovala Petra Hesová.
© Ústav pro českou literaturu AV ČR, v. v. i., 2022
Ediči *Dílňa České knižnice* řídí Robert Kolář.

Dílňa České knižnice Sv. 6 – Josef Jedlička: *Kde život náš je v půli se svou poutí* (1966)

Obr. 26, tiráž *Dílňa České knižnice (Kde život náš je v půli se svou poutí)*.

A

Text 1

ZAČÍT A SKONČIT je možno kdekoliv, neboť jsme neuzavřeli smlouvu s vítězstvím, ale s bojem. Začínávali děstivím — co už však od těch dob zaspali hromadných hrobů! Jaké strašné břemeno bedlivé věrnosti nám za ta léta přibýlo, s jakým úsilím je vzpíráme, abychom ještě dnes a snad ještě zítra byli s to své naděje a lásky!

Alé já píšu knihu: *Kdesi uprostřed života je okamžik, kdy musí začít svůj osud do vlastních rukou*. Neboť se stane, že ta dívka, naděje náš až k samému zrození a vzpomínka k hodině poslední, se vdá a porodí dítě. Jen jedenkrát jste ji políbili v dešti na rohu ulice, když ještě voněl ty heroické bezy. To dítě je ovšem chlapec. A podobá se vám, *podobá se vám!* — jako by vám z oka vypadal. A stane se, že před vašima očima zabijou básníka a unavený nežný policajt přinese domů dětem nedopsanou stránku složenou na nebepeklo. A stane se pak, že jednou mladické šičky, ta líbezná, rytmička torza panen, v přestáscích zalárají tenouckou nití rudý prapor revoluce. A to je ten okamžik. Bývá to před svítáním, a odtud je konec s lyrickou.

LYRIKA TOTIŽ — jak známo — se od epiky liší tím, že nevypravuje příběhy; příběhy jsou skryty. Alé i tenkrát dávno jsem tomu povolal jen jako neřesti, v těch prých letech po Unoru, obitých děveným šalováním* — dokud ještě spala... Člověka potom bolí hlava a je mu namic, ale je to na celý život, nikdy nemít svou první lásku. Lyriku tedy už nelze. Podstatou lyriky je dekanonizace* témat, tedy bezradnost. Řekne se svobodá! Alé kdo, kdo nám nás dosvědčí, až budeme jednou dočista a definitivně sami?!

Pokud pak jde o metodu, metodou prózy je retardace,* metodou lyriky významový zvrát. Tak muži retardují a ženy chtějí být co nejrychleji hotovy. Alé právě že je svobody málo. Toto, co žijeme, je svět mužů, metodologický i významový kontext prózy, znovu a znovu do omrzení ustavovaný trapnými digresemi.* Ovšem: Ženy se vyučily zámečníky a strojvůdci, a tak nikdo nepíše prózu z libovůle. Nikdo neví, jak všechno dopadne. A prózu lze skončit kdekoliv: „Fakže, natáhnou ruku, chytí jsem komornou zrovna za...“ A konec. Ancho smrt.

Josef Jedlička: Kde život náš je v půli se svou poutí [1966]. Brno, Host 2010, s. 7–8.

Dílňa České knižnice Sv. 6 – Josef Jedlička: *Kde život náš je v půli se svou poutí* (1966)

Obr. 27, ukázka znění výchozího textu *Dílňa České knižnice (Kde život náš je v půli se svou poutí)*.

(Symbol **L** označuje rozšiřující informace, jimiž může učitel doplnit výklad nebo na ně dále literárně sít navazovat.)

Řešení úkolů A

- A1)** Vysvětlíte, jak spolu souvisí dvě části výřuku z úvodního odstavce Textu 1 (a i celé novely oddělené pomlčkou: „Začínávali dělat si z toho něco, když byli v situaci, kdy jim bylo jasné, že tohle není ten život, který oni chtějí“).
 Vydělaný o zánětlivých onemocněních, které jsou velmi vzácné a jejich léčba je velmi náročná. Vydělaný o zánětlivých onemocněních, které jsou velmi vzácné a jejich léčba je velmi náročná. Vydělaný o zánětlivých onemocněních, které jsou velmi vzácné a jejich léčba je velmi náročná.
- A2)** Popište, jak Text 1 (společně s údaji z úvodního odstavce) zobrazuje postavu „Mimochodem“.
 Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný.
- A3)** Vysvětlíte, proč se v Textu 1 (společně s údaji z úvodního odstavce) objevuje postava „Mimochodem“.
 Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný.
- A4)** V Seminářích České knižnice se o jazyce projevily: Jedlička naráží na to, že jazyk je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Jedlička naráží na to, že jazyk je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Jedlička naráží na to, že jazyk je velmi vzácná a její život je velmi náročný.
- A5)** O svém soustředí vyprávěl Fikář: „Byl policajtem už za republiky. Nemám rád policajty, nemám rádo policii.“
 Fikář byl policajtem už za republiky. Nemám rád policajty, nemám rádo policii. Fikář byl policajtem už za republiky. Nemám rád policajty, nemám rádo policii. Fikář byl policajtem už za republiky. Nemám rád policajty, nemám rádo policii.
- A6)** Vysvětlíte, proč se v Textu 1 (společně s údaji z úvodního odstavce) objevuje postava „Mimochodem“.
 Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný.
- A7)** Podívejte se na úvodní odstavce Textu 1 (společně s údaji z úvodního odstavce) a popište postavu „Mimochodem“.
 Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný.
- A8)** Jaký charakter mají repliky a komentáře vyprávěče v Textu 5 a kolik jich je? Jaký efekt tento postup má?
 Repliky a komentáře vyprávěče v Textu 5 mají charakter... Efekt tohoto postupu má...
- A9)** Popište, jaký časový vztah mají obě odstavce Textu 3. Vyhleďte si o nich a jejich díle potřebné informace a vysvětlíte, co je spojilo.
 Obě odstavce Textu 3 mají časový vztah... Spojilo je...
- B1)** Jaký charakter má fikční prostor, v němž se děje v úvodu 1948 a jak se příslušnou popisnou pasáží vypravěč k tomuto období vztahuje?
 Fikční prostor má charakter... Popisnou pasáží vypravěč k tomuto období vztahuje...
- B2)** Vyberte si čtyři ze zmíněných jmen literárních tvůrců z prvního odstavce Textu 3. Vyhleďte si o nich a jejich díle potřebné informace a vysvětlíte, co je spojilo.
 Vyberte si čtyři ze zmíněných jmen literárních tvůrců z prvního odstavce Textu 3. Vyhleďte si o nich a jejich díle potřebné informace a vysvětlíte, co je spojilo.
- B3)** Proza Kde život náš je v půli se svou putí vznikala mezi lety 1954 a 1957. Jak lze charakterizovat politickou a společenskou situaci tehdejší CSR? Jaký vliv tato situace může mít na literární tvorbu? Vyhleďte, která jina česká či slovenská literární díla v padesátých letech vznikala.
 Politická a společenská situace tehdejší CSR... Vliv této situace může mít na literární tvorbu... Česká či slovenská literární díla v padesátých letech vznikala.

Dílky České knižnice Sv. 6 – Josef Jedlička: Kde život náš je v půli se svou putí (1966)

Obr. 29, ukázka řešení úloh *Dílky České knižnice (Kde život náš je v půli se svou putí)*.

Slovníček

- školování** = bednění
dekanizace = narušování
patřičnost = vhodnost
patřičnost = vhodnost
retardace = zpomalení, zdržení děje
postup
digrese = odbočka od základní dějové linie
láda = zde nevyužíván, neobdělávaná půda, pláň
mané = mimochodem
lánik, pláň = hospodářská půda (plošné míře) či polovinná lána, např. pole
ryba, rybník = jemně vroubkovaná tkanina
adtextivita = zánět vejevodů a vejčníků

Úkoly A: Vyprávění

Úkoly se vztahují k Textům 1 a 5.

- A1)** Vysvětlíte, jak spolu souvisí dvě části výřuku z úvodního odstavce Textu 1 (a i celé novely) oddělené pomlčkou: „Začínávali dělat si z toho něco, když byli v situaci, kdy jim bylo jasné, že tohle není ten život, který oni chtějí“.
 Vydělaný o zánětlivých onemocněních, které jsou velmi vzácné a jejich léčba je velmi náročná. Vydělaný o zánětlivých onemocněních, které jsou velmi vzácné a jejich léčba je velmi náročná. Vydělaný o zánětlivých onemocněních, které jsou velmi vzácné a jejich léčba je velmi náročná.
- A2)** Popište, jak Text 1 (zejména v úvodních odstavcích) zobrazuje postavu „Mimochodem“.
 Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný.
- A3)** Vysvětlíte, proč se v Textu 1 (společně s údaji z úvodního odstavce) objevuje postava „Mimochodem“.
 Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný.

A4) V Seminářích České knižnice se o jazyce projevily: „Jedlička naráží na to, že jazyk je velmi vzácná a její život je velmi náročný.“
 Jedlička naráží na to, že jazyk je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Jedlička naráží na to, že jazyk je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Jedlička naráží na to, že jazyk je velmi vzácná a její život je velmi náročný.

A5) O svém soustředí vyprávěl Fikář: „Byl policajtem už za republiky. Nemám rád policajty, nemám rádo policii.“
 Fikář byl policajtem už za republiky. Nemám rád policajty, nemám rádo policii. Fikář byl policajtem už za republiky. Nemám rád policajty, nemám rádo policii. Fikář byl policajtem už za republiky. Nemám rád policajty, nemám rádo policii.

A6) Vysvětlíte, proč se v Textu 1 (společně s údaji z úvodního odstavce) objevuje postava „Mimochodem“.
 Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Postava „Mimochodem“ je velmi vzácná a její život je velmi náročný.

A7) Podívejte se na úvodní odstavce Textu 1 (společně s údaji z úvodního odstavce) a popište postavu „Mimochodem“.
 Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný. Popisuje ho jako osobu, která je velmi vzácná a její život je velmi náročný.

A8) Jaký charakter mají repliky a komentáře vyprávěče v Textu 5 a kolik jich je? Jaký efekt tento postup má?
 Repliky a komentáře vyprávěče v Textu 5 mají charakter... Efekt tohoto postupu má...

A9) Popište, jaký časový vztah mají obě odstavce Textu 3. Vyhleďte si o nich a jejich díle potřebné informace a vysvětlíte, co je spojilo.
 Obě odstavce Textu 3 mají časový vztah... Spojilo je...

B1) Jaký charakter má fikční prostor, v němž se děje v úvodu 1948 a jak se příslušnou popisnou pasáží vypravěč k tomuto období vztahuje?
 Fikční prostor má charakter... Popisnou pasáží vypravěč k tomuto období vztahuje...

B2) Vyberte si čtyři ze zmíněných jmen literárních tvůrců z prvního odstavce Textu 3. Vyhleďte si o nich a jejich díle potřebné informace a vysvětlíte, co je spojilo.
 Vyberte si čtyři ze zmíněných jmen literárních tvůrců z prvního odstavce Textu 3. Vyhleďte si o nich a jejich díle potřebné informace a vysvětlíte, co je spojilo.

B3) Proza *Kde život náš je v půli se svou putí* vznikala mezi lety 1954 a 1957. Jak lze charakterizovat politickou a společenskou situaci tehdejší CSR? Jaký vliv tato situace může mít na literární tvorbu? Vyhleďte, která jina česká či slovenská literární díla v padesátých letech vznikala.
 Politická a společenská situace tehdejší CSR... Vliv této situace může mít na literární tvorbu... Česká či slovenská literární díla v padesátých letech vznikala.

Dílky České knižnice Sv. 6 – Josef Jedlička: Kde život náš je v půli se svou putí (1966)

Obr. 28, ukázka znění úloh *Dílky České knižnice (Kde život náš je v půli se svou putí)*.

13.9 Dílna České knihovny „Domek“

Titulní strana – Tiráž

A. Nejprve si přečtete [výchozí text](#), [Čepovu povídku Domek](#) (otevře se v novém okně, v průběhu řešení úloh se k němu vrácejte).

B. Jako pomůcku k plnění úloh si k ruce připravte [pomůcku s čísly úloh](#), do níž si budete poznamenávat své postřehy a značit svůj průchod Dílnou. Soubor si lze vytisknout, průběžně překreslovat (přesné umístění čísel není zásadní) či vyplňovat [ve formátu docx](#).

C. Poté přejděte k úloze [č.1](#)

9 Před samotným „prostorovým“ zvažováním domku se zastavte u jeho jazykové prezentace, u slovního spojení „hrát si na domek“ z počátku pátého odstavce. Vyhledejte, co se nejčastěji pojí se slovním spojením „hrát si na“, v [Českém národním korpusu](#) – buď v nástroji Slovo v kostce (<https://www.korpus.cz/slovo-v-kostce>)² či Kontext (<https://www.korpus.cz/kontext>)³ O jaké jevy se jedná a co tedy užité vyjádření říká o chápání domku dětmi? Až budete mít promyšlenou odpověď, hodte si minci (popřípadě kostkou).

→ Padne-li vám panna (či liché číslo na kostce), pokračujte úlohou [č.17](#).

→ Padne-li vám orel (či sudé číslo na kostce), pokračujte úlohou [č.18](#).

² Po vyhledání řetězce „hrát si na“ sledujte boxy Kolokace a Ukázky kolokací v textech.

³ Po vyhledání řetězce „hrát si na“ prohlédněte vyhledané výskyty, nebo vytvořte seznam nejbližších kolokací (Kolokace → Vlastní → V kontextu 0 do 1).

Literatura a zdroje – Přehled všech úloh.

Obr. 30, ukázka webové aplikace rozšířené *Dílny České knihovny* k Čepově povídce „Domek“ (rozhraní pro procházení úloh).


Titulní strana – Tiráž

A. Nejprve si přečtete [výchozí text](#), [Čepovu povídku Domek](#) (otevře se v novém okně, v průběhu řešení úloh se k němu vrácejte).

B. Jako pomůcku k plnění úloh si k ruce připravte [pomůcku s čísly úloh](#), do níž si budete poznamenávat své postřehy a značit svůj průchod Dílnou. Soubor si lze vytisknout, průběžně překreslovat (přesné umístění čísel není zásadní) či vyplňovat [ve formátu docx](#).

C. Poté přejděte k úloze [č.1](#)

12 Popište, jaká je dynamika ve skupině dětí hrajících si „na domek“. Pokuste se vystihnout, jakou roli jednotlivé děti ve skupině zastávají (a dopište si k jejich pojmenování čísla odstavců, v nichž pro to lze nalézt signály). *Pokud se vám bude nad rolemi přemýšlet obtížně, můžete jako pomůcku využít „strom duchů“ níže – a vybrat každému ze čtyř dětí postavíčku, která mu podle vás nejvíce odpovídá.* I na základě této úvahy se rozhodněte, o kterém z dětí chcete přemýšlet dále.



→ Chcete-li pokračovat Aničkou, přesuňte se k úloze [č. 25](#).

→ Chcete-li pokračovat Frantíkem, přesuňte se k úloze [č. 26](#).

→ Chcete-li pokračovat Jeníkem, přesuňte se k úloze [č. 27](#).

Literatura a zdroje – Přehled všech úloh.

Obr. 31, ukázka webové aplikace rozšířené *Dílny České knihovny* k Čepově povídce „Domek“ (rozhraní pro procházení úloh).

- 27 Vyznačte na Plutchikově emočním kole (níže), které emoce v průběhu povídky prožívá postava Jenika (alespoň tři různé). Porovnejte je podle jejich intenzity (čím blíže středu, o to intenzivnější emoci se jedná). Jak lze Jenika na základě těchto prožívaných emocí charakterizovat?



- Chcete-li pokračovat přemýšlením o postavách, zvolte Aničku (úloha č. 25) či Frantika (úloha č. 26) – nebo se přesuňte k úlohám o postavách dospělých (č. 11).
- Zaujala-li vás postava Jenika a chcete-li ji promyslet více, pokračujte úlohou č. 28.
- Chcete-li na základě Jenikovy postavy formulovat tvrzení o vztahu ideálů a skutečnosti, pokračujte úlohou č. 38.

- 28 Na papír si načrtněte titulní domek. Smotejte kus papíru do trubičky – ta bude představovat pohled, kterým je v povídce domek (a všechno ostatní dění) nahlížen. Položte ji na papír tak, aby na domek jedním koncem mířila. Z jaké strany se na něj dívají? Kdo je v textu na druhé straně kukátko? Lze nakreslit, komu patří tyto hledící oči, nebo se jedná o neznámou osobu? Natočte trubičku jinak a pokuste se pojmenovat, z kterých všech pohledů je povídka vyprávěna. Pokud si s touto úlohou nebudete vědět rady, může vám pomoci mj. odstavec čtrnáctý, patnáctý či třináctý. Až budete mít rozmyšlenou a poznamenanou odpověď na tyto otázky, vyberte si, jak chcete pokračovat.

- Zajímá-li vás více jedna z postav, z jejíž perspektivy je patrně povídka nahlížena, pokračujte úlohou č. 27.
- Zajímá-li vás ještě jeden detail vyprávěcí perspektivy, pokračujte úlohou č. 34.
- Chcete-li své přemýšlení o vyprávěči a vyprávěcí perspektivě již uzavřít, pokračujte úlohou č. 39.

- 29 Pavel Šidák o Čepových povídkách píše, že jejich „častou výchozí situací [...] je idyla, jež je však vždy demaskována jako pouze zdánlivá“ (Šidák 2017, s. 8). Nakolik toto tvrzení odpovídá vašim pocitům z textu Domek? Jak by jej bylo možné v tomto konkrétním případě upřesnit? Máte-li dojem, že na tuto otázku ještě nedokážete odpovědět, věnujte se nejprve úloze č. 7 či č. 8 (prozkoumáte tak další cestu, jíž se dostanete k této problematice).

- Po odpovědi na tuto otázku se můžete buď vrátit k dalšímu přemýšlení o prostoru textu (úloha č. 3), nebo se přesunout k přemýšlení nad jazykem či subjekty textu (úloha č. 2).
- Pokud jste s promýšlením těchto základních větví již spokojeni, přesuňte se k úloze č. 35.

Obr. 32, ukázka webové aplikace rozšířené *Dílny České knihnice* k Čepově povídce „Domek“ (přehled všech úloh seřazených podle čísel).

Titulní strana – Tiráž – Zadání úloh rozšířené *Dílny České knihnice*

plné klanělo se stařeček

Vygenerovat slova z Čepovy povídky „Domek“!
(Text povídky je zde.)

Obr. 33, ukázka webové aplikace rozšířené *Dílny České knihnice* k Čepově povídce „Domek“ (generátor náhodných slov z povídky pro evokační účely první úlohy).

13.10 Interpretační test

<p>TEXT 1a</p> <p>BASEŇ EMILY DICKINSONOVÉ Č. 77</p> <ol style="list-style-type: none"> Neslyším slovo „uniknout“; aniž mi zrychlí tep, probudí náhlou víru, mýšlenku na útěk! Neslyším o zdech věznic, zbořených palbou děl, aniž rvu dětsky za svou míř – a padnu v beznadějí! 	<p>TEXT 1c</p> <p>BASEŇ EMILY DICKINSONOVÉ Č. 613</p> <ol style="list-style-type: none"> Zamkli mě do prózy, jako mě, malinkou, dávali do komory, ať „ztičnu“ na chvíli. Ztičnout! Jen náhlédnout, co mozek vyvádí. Tak moudře dál se zavřít piák za prkna ohrady. Stací mu pouze chít a se snadností hvězd odstranit svoje zajetí a smát se – jak já teď. 	<p>TEXT 1b</p> <p>BASEŇ EMILY DICKINSONOVÉ Č. 1695</p> <ol style="list-style-type: none"> Je osamělost prostoru, samota vodních spoust, samota smrti – vše ta však je ještě společností, když měřítkem je krajní poušť a osamocenost, duše, jež stane před sebou – konečná bezmeznost. 	<p><i>Emily Dickinsonová:</i> <i>z výboru Neumím tančit po spíčkách</i> <i>(překlad Jiří Sládr)</i></p>
---	---	---	---

Obr. 34, textový sešit interpretačního testu, s. 1.

<p>TEXT 2</p> <p>ŽADATEL</p> <ol style="list-style-type: none"> Tak předně, jste náš člověk? Máte skleněné oko, falešný chrup nebo třeba berlu, nějaký háček, někde malou svorku, hrudníček z korku, gumu do rozkroku, pár štychů na důkaz, že něco chybí? Nic takového? Jak vám pak ale máme něco dát? No, kvůli tomu se hned nemusíte rozplakat. Ukažte ruku. Dlaň otevřít. Prázdna? Hm – no jo. To nic, my vám do ní dáme ruku, kteřá ji i té prázdnoty zbaví, bude vám nosit čaj, zahánět bolesti hlavy, ta vám udělá všechno, stačí poručit. Tak co, nechcete si ji vzít? Máte ji se zárukou, že nakonec vám zatlačí i oči, prostě prima věc, s tou všechno přebolí. Ten nový model vyrábíme ze soli. Poslyšte, s vámi je ale těžká práce. Co třeba tenhle obleček – – – 	<ol style="list-style-type: none"> černý a tuhý, ale padne vám, a ta láce! Tak vezmete si ho? Ano? Je vodotěsný, ohnivzdorný, k neroztrhání, když spadne bomba, spolehlivě vás ochrání, do rakve vydrží, s tím máte vystaráno. Teda v hlavě rače mít, s prominutím, seno. Dali mi to tu černé na bílém. Hej polez, miláčku, polez z té skříně ven! Tak co, jak se vám páčí <i>tahleta</i>? Pro začátek holý zadek, no pro to se svět nezboří, ale za pětadvacet let bude ze stříbra a za padesát ze zlata. Živá panenka – zprava i zleva, odevšud. Umí šít, umí uvařit, a jak hovoří, jak ta hovoří, jak hovoří! Funguje perfektně, není to žádný šunt. Vy máte díru, ona je obklad na ni. Vy máte oko, ona je obraz na divání. Chlapče, takovou šanci už jakživ nebudete mít. Koukejte si ji vzít, si ji vzít, si ji vzít! <p><i>Sylvia Plathová: Ariel (překlad Jan Zábřana)</i></p>
--	--

Obr. 35, textový sešit interpretačního testu, s. 2.

Obr. 36, textový sešit interpretačního testu, s. 3.

4 Hmyz se se jmény rozloučil obrovskými mraky a roji pomíjivých slabik, jež bzučely, bodaly, hučely, poletovaly, lezly a zavíraly se do země.

5 Pokud jde o mořské ryby, vypouštěly nehluché svá jména do všech oceánů jako sotva patrné, temné šmouhy sépiového inkoustu, jež potom beze stopy zamikly v mořských proudech.

6 Teď už nezbyval žádný, kterého bych zbavila jména, a přece – jak správně jsem se s nimi cítila, když jsem některého z nich viděla, jak plave, letí, klouže nebo mi leze přes cestu či po kůži, sleduje mě v noci, chvilí mi kračí po boku za bílého dne... Sblížili jsme se mnohem víc, než když mezi mnou a jimi stála jména jako zjevná překážka – teď jsme si byli tak blízcí, že můj strach z nich a jejich strach ze mě splynuly v jedno. A ona přítelivost, kterou cítili mnozí z nás, ona touha číchat navzájem svůj pach, dotknout se, promasírovat nebo pohladit jeden druhému supny, kůži, peří či kožich, ochutnat si navzájem krev a okusit maso, zahrívat jeden druhého – tato přítelivost nyní splyvala se strachem, lovcé nebylo možné odlišit od kořisti, strážníka od potraviny.

7 O takovýto úteinek mi vlastně šlo. Byl poněkud silnější, než jsem předpokládala, ovšem teď jsem s čistým svědomím nemohla u sebe udělat výjimku. Rázně jsem zaplašila obavy, šla za Adamem a řekla: „Ty a tvůj otec jste mi ho půjčili – vlastně jste mi ho dali. Bylo opravdu užitečný, jenže poslední dobou mi nějak nesedí. Ale vážně díky! Bylo fakt užitečný.“

8 Jsem Adama opustit s vědomím, že by si o mně něco takového myslel. Stejně mi ale moc pozornosti nevěnoval a utrousil jen:

9 „Polož ho támhle, jo?“ a dál si kutil cosi svého.

10 Jedním z důvodů, proč jsem to všechno udělala, bylo to, že řeči nás stejně nikdy nikam nedovedly, ale přesto jsem se teď cítila trochu zklamaná. Přišla jsem připravená své rozhodnutí obhajovat. A pomyslela jsem si, že možná až si toho Adam všimne, třeba znevázní a bude si chtít promluvit. Takže jsem něco málo odložila a chvíli se tam profilkovala, ale on si pořád dělal svoje a nestaral se o nic jiného. Nakonec jsem prohlásila: „Tak tedy sbohem, drahy. Doufám, že se ten klíč od zahrady najde.“

11 Právě montoval něco dohromady a řekl, aniž by se rozhlédl kolem: „Dobře, drahy. Kdy bude večer?“

12 „Vlastně ani nevím,“ řekla jsem. „Já teď odcháším s –“. Zaváhala jsem a nakonec řekla: „Prostě s nimi,“ a vyšla jsem ven. Až v tu chvíli jsem si vlastně uvědomila, jak těžké pro mě bude se vyjadřovat. Nemůžu jen tak klábovit, jak jsem byla zvyklá, a brát to všechno jako samozřejmost. Nyní musejí být má slova právě tak pomalá, nová, jednoduchá a nejspíš jako kroky, jimiž jsem se vydala po pěšince od domu, mezi vysoké tanečníky s temnými větvenými, nelybné na pozadí zimního jasu.

Ursula K. Le Guinová: Gwiltamína harfa (překlad Jakub Němeček)

Obr. 37, textový sešit interpretačního testu, s. 4.

TEXT P3 (pomocný text k TEXTU 3)

ZPŘÍBĚHU O STVOŘENÍ SVĚTA

18 I řekl Hospodin Bůh: „Není dobré, aby člověk byl sám. Učiním mu pomoc jemu rovnou.“ 19 Když vytvořil Hospodin Bůh ze země všechnu polní zvěř a všechno nebeské ptactvo, přivedl je k člověku, aby viděl, jak je nazve. Každý živý tvor se měl jmenovat podle toho, jak jej nazve. 20 Člověk tedy pojmenoval všechna zvířata a nebeské ptactvo i všechnu polní zvěř. Ale pro člověka se nenašla pomoc jemu rovná. 21 I uvedl Hospodin Bůh na člověka tráktou, až usnul. Vzal jedno z jeho žeber a uzavřel to místo masem. 22 A Hospodin Bůh utvořil z žebra, které vzal z člověka, ženu a přivedl ji k němu. 23 Člověk zvolal: „Toto je kost z mých kostí a tělo z mého těla. Ať muženou se nazývá, vzdýf z muže vzata jest.“ 24 Proto opustil muž svého otce i matku a přilne ke své ženě a stanou se jedním tělem. 25 Oba dva byli nazí, člověk i jeho žena, ale nesyděli se.

Bible (Český ekumenický překlad), Genesis 2, 18–25

TEXT 3

KDYŽ JSEM SE ZBAVILA JMEN

1 Bezejmennost přijala většina z nich se stejně hlubokou netečností, s jakou tak dlouho přijímali a nebrali v potaz jména. Obzvlášť pohotově a elegantně mi svůj souhlas udělili delfini a velryby, tuleni a mořské vydry – ti vklouzli do anonymity jako do svého žvlvu. Vzpěchovala se nicméně klíka jaků. Prohlásili, že slovo „Jak“ dobře zní a že téměř každý, kdo má o jejich existenci pochybnosti, jim říká právě takhle. Na rozdíl od všudypřítomných tvorů, jako jsou krysy či blechy, nazývaných už od dob babylonských stovkami či tisíci různých jmen, mnoho jakové vsukku prohlásil (prohlášovali jakové), že opravdu mají jméno. Rokokovali o tom celé léto. Sněmy postarších jačích krav se nakonec usnesly, že ačkoli je pojmenování „Jak“ možná užitečné pro ostatní, z jejich pohledu je tak nadbytečné, že je jaci sami nikdy do tlamy nevezmou, a tudíž se mohou klidně obejit i bez něj. Když krávy úvahy v tomto smyslu předložily býkům, všeobecného konsenzu se nepodařilo dosáhnout včas jen kvůli předčasnému nástupu krutých zimních bouří. Brzy po začátku tání se všichni jaci dobrali shody a označení „jak“ bylo navráceno dárci.

2 Mezi domácími zvířaty se o to, jak jim kdo říká, starali jen koně, ale i těch jenom pramálo – a to od času, kdy selhal pokus děkana Swifta pojmenovat je slovy z jejich vlastního jazyka. Skot, ovce, prasata, osli, muly a kozy, a také slepice, husy a krocani, ti všichni nadšeně souhlasili, že vrátí svá jména lidem, jímž – jak se vyjádřili – po pravu náleží.

3 Jisté problémy se vyskytly s domácími mazlíčky. Kočky samozřejmě zarýte popíraly, že by kdy měly jiná jména než ta, která si daly samy, nevyřčená, nevyšlovná osobní jména, nad nimiž, jak pravil básník jménem Eliot, tráví denně dlouhé hodiny v rozjímání – i když žádná z rozjímajících nikdy to, že ve skutečnosti rozjímá nad svým jménem, nepřiznala a někteří pozorovatelé zvažovali i možnost, že předmětem onoho přemýšlivého zahlédnutí je možná ve skutečnosti Dokonalá čili platónská Mýš. To je teď v každém případě už jen hypotetická otázka. Skutečná potíž nastala se psy a některými papoušky, andulkami, krkavci a loskuťáky. Tito jazykové nadani jedinci trvali na tom, že jejich jména jsou pro ně důležitá, a kategoričky se s nimi odmítali rozloučit. Jakmile však pochopili, že v celé věci jde výhradně o osobní volbu a že kdo chce být jako osoba nazýván Azor, Frufru, Lora či dokonce Ptáček, má naprosto svobodnou možnost volby, ani jeden z nich neměl nejmenší námítky proti tomu, rozloučit se s obecným označením psaným malým (anebo, v případě německých tvorů, velkým) písmenem, jako je pudl, papoušek, pes či pták, a se všemi limněovskými přívlastky, které se za ním táhly jako plechovky přivázané k ocasu už dvě století.

Obr. 38, textový sešit interpretačního testu, s. 5.

9 Tak rostlo. Proč ne? Takže z něj vyrostla další zrnka pšenice. Tak jsem je zasadila. Tak jsem je zalévala. Tak jsem je semlela na mouku. Tak jsem jí nakonec nashromáždila dost na pecen chleba. Tak jsem ho upekla. Viděli jste ty obrázky, já ve slepičkovské zástěře držím bochník chleba, směju se od ouška k oušku a jeho vůně se mi vznášela nad křídly. Směju se na všech obrázcích, tak jak se jen se zobákem můžete usmívat. Kdýkoli jsem od nich zaslechla *Já ne*, usmála jsem se. Nikdy jsem se nerozčílila.

10 *Kdo mi pomůže s tímhle pecnem chleba?* zeptala jsem se. *Já*, řekla kočka, pes a prase. *Já*, ozvala se antilopa. *Já*, zabručel jak. *Já*, připojil se seink pětípásý. *Já*, řekla muňka. A taký to všichni mysleli vážně. Natahovali ke mně tlapy, kopyta, jazyky, spáry, kusadla a chápatvé ocase. Slintali na mě očima. Křourali. Do schránky mi strkali petice. Propadali trůdnomyšlností. Obviňovali mě ze sobectví. Projevovaly se u nich symptomy. Vyhrožovali sebevraždou. Tvrдили, že je to moje chyba, když mám pecen chleba a oni žádný. Vypadalo to, že jeden každý z nich potřebuje ten ztracený chleba víc než já.

11 *Můžete si upéct další*, argumentovali

12 A co bylo dál? Vim, co se v té pohádce říká, co jsem jim měla odpovědět: *Já si to sním sama a vy jděte do háje*. Nevěťte tomu. Jak už jsem vás upozorňovala, jsem slepice, ne kohout.

13 *Tunáte*, řekla jsem. *Omlouvám se, že mě to vůbec napadlo*. *Omlouvám se za štěsí*. *Omlouvám se, že jsem si odpirala*. *Omlouvám se za to, že jsem dobrá kuchařka*. *Omlouvám se za ten vípek o jepťkách*. *Omlouvám se za tu narážku na kohouty*. *Omlouvám se za všechny ty úsměvy ve své samolibé slepičkovské zástěře*. *svým samolibým slepičkovským zobákem*. *Omlouvám se za to, že jsem slepice*.

14 *Dejte si ještě*.

15 *Vezměte si můj*.

Margaret Atwoodová: Dobře kosti (překlad Viktor Janiš a Miroslav Jindra)

Obr. 39, textový sešit interpretačního testu, s. 6.

TEXT P4 (pomocný text k TEXTU 5)

POHÁDKA O ČERVENÉ SLEPIČCE

1 Byla jednou jedna slepička a ta našla zrnko žito. Zavolala kočku, vepřika a kačera. „Kdo z vás mi pomůže to zrnko zasiat?“ ptala se.

2 „Já ne!“ řekla kočka. „Já ne!“ řekl vepřik. „Já ne!“ řekl kačer.

3 Zasedla tedy slepička sama ... a čekala, dokud nevyrostl klásek. Pak se ptala: „Kdo mi pomůže žit a sklídit?“

4 „Já ne!“ řekl kačer. „Já ne!“ řeklo prasátko. „Já ne!“ řekla kočka.

5 Žala tedy slepička sama.

6 „Kdo mi pomůže vymlátit?“ ptala se potom.

7 „Já ne!“ řekla kočka. „Já ne!“ řekla vepřika.

8 Slepička vzala cep a vymlátíla sama všechno žito. „Kdo mi pomůže to zrní odnést a semlít?“

9 „Já ne!“ řekla kočka. „Já ne!“ řekl kačer. „Já ne!“ řekl vepřik.

10 A tak slepička sama zrní semlela, zadělala těsto na chléb a upekla jej.

11 „Kdo mi pomůže ten chléb sníst?“ zeptala se naposled.

12 „Já! Já! Já!“ křičela zvířátka jedno přes druhé.

13 Ale slepička řekla: „Nechtěli jste ani žit, ani mlátit; nechtěli jste mlít ani péci, nebudete taky jíst!“

14 A dala chlebiček svým hodným dětem.

J. A. Novotný
(in Eva Veberová: Soubor textů k literární výchově v mateřské škole)

TEXT 4

ČERVENÁ SLEPIČKA VYPRÁVÍ

1 Všichni to chtějí. Všichni! Ne jen kočka, prase a pes. I kůň, kráva, nosorožec, orangutan, ropušník, vombat, ptakopysek, co vás jenom napadne. Klid je tentam, a to všechno kvůli jednomu ztracenému pecnu chleba.

2 Být slepice není žádný med

3 Můj příběh už znáte. Nejspíš vám ho dávali jako známý příklad toho, jak byste se sami měli chovat. Střízlivost a dřma. Udělej si to sám. Pak investuj kapital. Pak si ho vyber. A toho že mám být obrázkem? Nenechte se vysmát.

4 Našla jsem zrnko pšenice, pravda. A co má být? Po zemi se povaluje spousta zrněk. Kdýž budete dřít do úpadu, taky nějaké najdete. Jedno jsem zahlédla a sebrala ho. Na tom není nic špatného. Co jsem našla, to je moje. Kdo zrnko seřtí, má za tři. Příležitost je zezadu plešatá.

5 *Kdo mi pomůže tohle zrnko zasadit?* zeptala jsem se. *Kdo?* *Kdo?* opakovala jsem jako u blbejch.

6 *Já ne, já ne*, odpovídali. *Pak si to udělám sama*, prohlásila jsem jako jepťška před vibrátorem. Nikdo mě přirozeně neposlouchal. Všichni odešli na pláž.

7 Nemyslete si, že mě všechno to odmítání nebolelo. Rozebírala jsem to ve svém slameném hnízde a z očí mi při tom kapaly slzičky. Slzičky kuřecí krve. Víte, jak to vypadá, sami jste toho snědli dost a dost. Je z toho moc dobrá omáčka.

8 Takže co jsem měla na vybranou? Mohla jsem to zrnko pšenice sezobnout hned. Prokázat si nutriční laskavost. Místo toho jsem ho ale zasadila. Zalévala. Sféřila ho ve dne v noci svým opetným tělem.

Obr. 40, textový sešit interpretačního testu, s. 7.

<p>TEXT 6a</p> <p>JINOVATKA</p> <p>Toho dne, kdy se narodila, se na zemi sice nebělal sníh, ale jen jinovatka, přesto do jejího jména otec vložil znak 雪, sníh. Později, když byla větší, s nelibostí dumala nad tím, zda její zimomířivost není náhodou způsobená právě tím chladem ve jméne.</p> <p>A přece má ráda ten pocit, když kráčí po zemi pokryté jinovatkou a podrážkami tenisek se na její chodidla přenáší dotyk napul zmrzlé půdy. Chodívaly jiných lidí zatím nedotčená jinovatka je jako jemně namleté krystaliky soli. Když začnou první mrazíky, sluneční svit ještě o trochu vybledne. Lidem se od úst šíří bílá pára. Stromy shazují poslední listy a zůrácejí něco ze své hmotnosti. Pevné věci, jako kameny nebo domy, se naopak zdají nepatrně těžší. Ze siluet žen a mužů, navlečených do zimních kabátů, vyzáříje mlčenlivá předzvěst, že přichází čas vzdorování jakési nepřizni.</p>	<p>TEXT 6b</p> <p>SNÍH</p> <p>Jestliže obzvlášť velká sněhová vločka doseďne na rukáv černého kabátu, je možné pozorovat její krystalickou strukturu pouhým okem. Fascinující tvar pravidelného šestiúhelníku se začne rozpouštět, aby za krátký úsek pouhé vteřiny či dvou docela zmizel. O tom všem přemýšlí, zatímco ta přehavá chvíle při pohledu na vločku miji.</p> <p>Když začne padat sníh, lidé usanou v tom, co právě dělají, a na okamžik mu věnují pozornost. V autobuse například zvednou hlavu a zadívají se ven. Nejprve vzduchem zavíří pár osamelých vloček, neslyšně, bez radosti či smutku, a pak se začnou snášet stovky a tisíce malých pítek, která tiše vymažou ulici. Načež se lidé – někteří z nich – odvrátí a dál už se sněhem nezabývají.</p> <p><i>Han Kang: Bílá kniha (překlad Petra Ben-Ari)</i></p>
<p>TEXT 5</p> <p>DRAK</p> <p>1 To nepochopím. Daruješ někomu život, přivedeš si ho do domu, chováš se k němu něžně: princezno, ovečko, miláčku... a nic. Ani slovo vděku nebo uznání.</p> <p>2 Mohl jsem ji spolknout zařiva jako ty ostatní. Proč jsem tu ženskou vlastně ušetřil? Má milá, ty ani nevíš, co mě to stálo přemáhání. Taková křehká porce...</p> <p>3 Láska, ach láska, to je svízel! Tři dny jí dělám otrocka. Ležím jí u nohou, kroučím po ní zamilované očima ze všech devíti hlav, vzdychám, že mi jde od huby pára... ona se kaboní, u nosu kapesník.</p> <p>4 Copak v ní není žádný cit?</p> <p>5 Kdyby se na mne usmála, poškrabala mě po hřbetě, mně by to stačilo, takový jsem blázen.</p> <p>6 Posadil jsem jí na nejměkčí kámen, hustě obrostlý mechem, komanduju jí sem veletucet mloků a ještěrek, aby jí povyrazili, namáhám se, vymýšlím legrace, lesknu se potem jako kov.</p> <p>7 Nemůže to být nic jiného než ženská koketérie. Hraje si se mnou, šibalka.</p> <p>8 Venku povykne jakýsi suchoprd a vyzývá mne na souboj. Možná že je to její ženich a ona je v dostu trapné situaci. Ale ať nás porovná! Jen když se podívá na postavu. Mé dlouhé svížené tělo, zježené šupiny, ta křídla! Když je rozevru, rozsvítím svět. Jako pták Ohnivák! Plázním se lehce a tiše, vlním se, vždyť já zrovna tančím, když lezu.</p> <p>9 A až mě uslyší syčeti, jemně jak flétna, táhle jak lesní roh, tklivě jak hoboj...! Musela by být z kamene, aby mi odolala.</p> <p><i>Květa Legátová: Mušle a jiné odpovědi</i></p>	

Obr. 41, textový sešit interpretačního testu, s. 8.

Obr. 42, textový sešit interpretačního testu, s. 9.

TEXT 7a

NA ULICI

1 Na ulici v naší čtvrti občas narazím na muže, se kterým bych mohla prožít románek, možná i život. 2 Vždycky mě rád vidí. 3 Žije s jednou mojí kamarádkou, mají dvě děti. 4 Náš vztah zůstává obšírným klábosením na chodníku, rychlou kávou, třeba i pár kroky, které ujdeme společně. 5 Nadsené mi vykládá o svých plánech, gestikuluje a při chůzi se naše těla, už tak velice blízka, synchronizovaná, občas diskretně přetřítí.

6 Jednou mě doprovodil do obchodu s prádlem, protože jsem si musela vybrat punčochy k nové sukni. 7 Tu sukni jsem si právě předtím koupila a potřebovala jsem punčochy na večeri ještě téhož dne. 8 Společně jsme omakali všechny textilie vyložené na pultré, vyzkoušeli všechny barvy. 9 Vzorník připomínal knihu plnou tenoučkových, průhledných kusů látky. 10 Muž byl mezi těmi podprsenkami a nočními košilemi naprosto ve svém žívlu, jako bychom byli v železářství, a ne v prodejně prádla. 11 Váhala jsem mezi zelenou a fialovou. 12 A on mě přesvědčil, ať si koupím fialové, a když prodavačka ukládala punčochy do sáčku, řekl: tvůj manžel má dobrý vkus.

13 Tahle setkání jsou příjemným narušením našich obvyklých putování. 14 Užíváme si cudného citu, jen letmo. 15 Tímhle způsobem se nemůže dál rozvíjet, nikdy nad námi nemůže získat převahu. 16 Je to slušný muž, má rád moji kamarádku, své děti. 17 I mně stačí pevné objetí, třebaže já svůj život s nikým nesdílím. 18 Dva polibky na tváře, pár kroků, kus společné cesty. 19 Aniž si něco řekneme, víme, že kdybychom chtěli, mohli bychom se odvážit něčeho chyběného, a taky zbytečného.

20 Dneska ráno mi připadá nesoustředěný. 21 Nepoznává mě, dokud nedojdu až k němu. 22 Přecházíme most, on z jedné strany, já z druhé. 23 Zastavíme se uprostřed a díváme se na stíny chodců promítané na zeď podél řeky. 24 Vypadají jako duchové mihotající se v řadě za sebou, poslušně duše přecházející z jednoho světa do druhého. 25 Most je rovný, a přesto se zdá, jako kdyby ty stíny – nehmotné postavy proti pevnému zdivu – stoupaly, mířily čím dál výš. 26 Vypadají jako vězni, kteří se mlčky blíží k neblahému cíli.

27 „Bylo by pěkné tohle procesí jednou nafilmovat,“ říká mi. 28 „Viš přece, že se to nestává vždycky, záleží na postavení slunce. 29 Pokaždé mě to ohromí, nacházím v tom cosi fascinujícího. 30 I když mám naspěch, stejně se zastavím.“

31 „To já taky.“

32 Vytáhne mobil. 33 Zeptá se mě: „Zkusíme to?“

34 „Jaký bude výsledek?“ ptám se.

35 „Přisěrný, tahle věcička nic nezachytí.“

36 Dál se díváme na tu němohru, černé postavy, které se nepřetržitě pohybují.

37 „Kam máš namířeno?“

38 „Do práce.“

39 „Já taky.“

40 „Dáme si kafe?“

41 „Dneska nemám čas.“

42 „Tak ahoj, brzy na shledanou.“

43 Rozloučíme se, rozejdeme se a i z nás dvou se stanou stíny promítané na tu zeď: každodenní podivaná, kterou nelze zachytit.

Obr. 43, textový sešit interpretačního testu, s. 10.

TEXT 7b

NA JARĚ

1 Na jare trpím, tohle roční období mi nedodává žádné podněty, připadá mi únavné. 2 Z toho nového světa se mi motá hlava, na pučící přírodu jsem háklivá, z pylu ve vzduchu mě pálí oči. 3 Abych zmírila příznaky alergie, potřebuju si vzít každé ráno prášek, po kterém jsem ale ospalá. 4 Zničehonic mě přepadá spání, vůbec se nedokážu soustředit, už kolem poledního toužím jen po tom jít si lehnout. 5 Přes den se potím, večer umírám zimou. 6 Pro tohle rozmarné roční období neexistují vhodné boty.

7 Každá hořká rýha v mém životě je spojená s jarem. 8 Každá tvrdá rána. 9 A to je důvod, proč mě křiklavá zelená stromů, první broskve na trhu, lehké sukne do zvonu, které nosí ženy v mojí čtvrti, sklíčují. 10 Tyhle věci odkazují jen ke ztrátám, zradám, zklamáním. 11 Je mi nepříjemné, když se probudím a cítím se nevyhnutelně postřkovaná v před. 12 Ale dneska je sobota a nemusím jít ven. 13 To je taková slast se probudit a nemuset vstávat.

TEXT 7c

SAMA SE SEBOU

1 Samotářství se stalo mým řemeslem. 2 Je to disciplína, snažím se v ní zdokonalit, a přesto strádám. 3 Jakkoli jsem si na něj zvykla, tak mě deptá, bude to vliv mé matky. 4 Ta se samoty vždycky bála a teď jí její život staré ženy vyčerpává, takže když jí zavolám a zeptám se, jak se má, odpovídá jednoduše: 5 „Jsem poněkud sama.“ 6 Scházejí jí zábavné a překvapivé situace, i když má ve skutečnosti spoustu přátel, kteří ji mají rádi, a pestřejší, hektičtější společenský život než já. 7 Například když jsem ji byla naposledy navštívit, vyzváněl jí nepřetržitě telefon. 8 A přesto ji vidím stále v očekávání, nevím čeho, plynutí času se pro ni stalo zátěží.

9 Když jsem byla malá, i když byl ještě naživu můj otec, ona mě stále držela těsně u sebe, nepřála si, abychom se od sebe třeba jen maličko oddělily. 10 Opatrovala mě, chránila mě před samotou, jako kdyby to byla noční můra nebo vosa. 11 Tvořily jsme nepřirozený amalgám, dokud jsem neutekla, abych si vybudovala nezávislý život. 12 Představovala jsem snad já šit mezi ní a tím děsem, tou ničím nepřeklenutelnou prázdnotou? 13 To strach z jejího strachu mě dovedl k tomuhle životu?

14 Dneska jsme obě samy a vím, že jí by se v hloubi duše líbilo ten amalgám zas slepit a zabnat tak samotou, podle ní by to pro nás bylo správné řešení. 15. Ale jelikož já odolávám a odmítám žít ve stejném městě jako ona, ona se tím trápí. 16 Kdybych matce řekla, že mi vyhovuje žít sama a cítit, že jsem paní svého času a svého prostoru, navzdory tomu tichu, navzdory světům, která nezcháším, když odcházím z domu, a rádiu, které nevyplnám, pohlédla by na mě s nedůvěrou, řekla by, že samota není nic jiného než nedostatek. 17 Není třeba nad tím dumat, drobná potěšení, která si pro sebe dokážu ukrojit, se jí nepozdávají. 18 Navzdory tomu, že je na mě tak fixovaná, ji nezajímá moje hledisko, a právě tohle odhýlení mě učí skutečně samotě.

Jhumpa Lahiriová: Kde zrovna jsem (překlad Alice Flemrová)

1. BÁSNĚ EMILY DICKINSONOVÉ (..... / 23 B. = %)

1. Které z následujících tvrzení odpovídá nejlépe TEXTU 1a? 4 b.

a) Děj, který je v druhé strofě opačný než v první, vyvolá v druhém případě také opačnou reakci.
 b) Děj, který je v druhé strofě opačný než v první, vyvolá v druhém případě obdobnou reakci jako v prvním.
 c) Děj, který lze v obou strofách považovat za obdobný, vyvolá v druhém případě opačnou reakci než v prvním.
 d) Děj, který lze v obou strofách považovat za obdobný, vyvolá v druhém případě také obdobnou reakci jako v prvním.

2. U každé z následujících **dvojic motivů** se rozhodněte, jak se k nim TEXT 1b 3 b. staví.

setkání sám se sebou...	<	...je horší než...	(netematizováno)	∅	...setkání se smrtí
osamělost...	<	...je horší než...	lepší než...	∅	...společnost
samota oceánu...	<	...je horší než...	lepší než...	∅	...samota pouště

3. Které z následujících tvrzení nejlépe odpovídá veršům 1–4 TEXTU 1c? 4 b.

a) Próza, jakožto protipól poezie, se zde stává obrazem řádu a ukázněnosti.
 b) Próza, jakožto protipól poezie, se zde stává obrazem možnosti útěku do soukromí.
 c) Próza, jakožto umělecké, literární vyjádření, se zde stává obrazem řádu a ukázněnosti.
 d) Próza, jakožto umělecké, literární vyjádření, se zde stává obrazem možnosti útěku do soukromí.

Obr. 44, sešit úloh interpretačního testu, s. 1.

4. U každé z následujících možností buď **napište číslo** verše (či jednoho z veršů), pokud se v dané básni daný prvek objevuje, nebo rámeček **proškrtněte**, pokud se do dané básně podle vás nijak nepromítá.

4.1 samota	TEXT 1a	TEXT 1b	TEXT 1c	3 b.
	č. verše	č. verše	č. verše	č. verše
4.2 vliv jiných lidí na lyrický subjekt	TEXT 1a	TEXT 1b	TEXT 1c	3 b.
	č. verše	č. verše	č. verše	č. verše
4.3 motiv dětství a dětinskosti	TEXT 1a	TEXT 1b	TEXT 1c	3 b.
	č. verše	č. verše	č. verše	č. verše
4.4 motiv závěru života	TEXT 1a	TEXT 1b	TEXT 1c	3 b.
	č. verše	č. verše	č. verše	č. verše
4.5 pocit bezmoci	TEXT 1a	TEXT 1b	TEXT 1c	3 b.
	č. verše	č. verše	č. verše	č. verše
4.6 pocit nadhledu	TEXT 1a	TEXT 1b	TEXT 1c	3 b.
	č. verše	č. verše	č. verše	č. verše
4.7 ohraničenost a nesvoboda	TEXT 1a	TEXT 1b	TEXT 1c	3 b.
	č. verše	č. verše	č. verše	č. verše
4.8 neohraničenost a svoboda	TEXT 1a	TEXT 1b	TEXT 1c	3 b.
	č. verše	č. verše	č. verše	č. verše

Obr. 45, sešit úloh interpretačního testu, s. 2.

2. ŽADATEL (..... / 44 B. = %)

1. U každého z následujících tvrzení zvažte, zda pro něj lze nalézt v TEXTU 2 **oporu** (zaznačte příslušnou strofu 1–8), či **nikoliv** (zaznačte „v žádném“). 8 × 3 b.

	1	2	3	4	5	6	7	8	v žádném
--	---	---	---	---	---	---	---	---	----------

Hodnota osoby označené slovem „tahleť“ (v textu autorkou vyznačeno kurzívou)...

1.1 ...je určována podobně jako u zboží.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

1.2 ...je ovlivněna její hmotným majetkem.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

1.3 ...nesouvisí s jejím hmotným majetkem.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

1.4 ...spočívá v pasivním vizuálním působení.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

1.5 ...je v tom, nakolik může posloužit pro zábavu.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

1.6 ...je v tom, nakolik může posloužit v náročných situacích.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

1.7 ...se předpokládá ve stáří a v mládí ještě nemusí být patrná.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

1.8 ...spočívá v mládí a se stářím se předpokládá postupné mizení.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

2. U každého z následujících tvrzení zvažte, zda pro něj lze nalézt v TEXTU 2 **oporu** (zaznačte příslušnou strofu 1–8), či **nikoliv** (zaznačte „v žádném“). 3 × 3 b.

	1	2	3	4	5	6	7	8	v žádném
--	---	---	---	---	---	---	---	---	----------

2.1 Mluvčí volí vlídny a uctivý tón.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

2.2 Mluvčí chladný a neosobní tón.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

2.3 Mluvčí nepříjemný a urážlivý tón.

1	2	3	4	5	6	7	8
---	---	---	---	---	---	---	---

 -

Obr. 46, sešit úloh interpretačního testu, s. 3.

3. V každé z následujících skupin výpovědí **rozhodněte**, které jedno tvrzení odpovídá TEXTU 2, a do rámečku vpravo **napište**, v kterém odstavci či odstavcích lze pro tvrzení nalézt doklad.

5 b.

3.1

Mluvčí se stylizuje, že hovoří za sebe.

Mluvčí se stylizuje, že hovoří za společnost.

Mluvčí se stylizuje, že hovoří za ženy obecně.

Mluvčí se stylizuje, že hovoří za muže obecně.

č. odst.

--

6 b.

3.2

Mluvčí je vůči oslovovanému od I. počátku do II. konce tolerantní až lhostejný.

Mluvčí je vůči oslovovanému I. od počátku II. do konce nátlakový až manipulativní.

Zatímco I. na počátku je mluvčí vůči oslovovanému tolerantní až lhostejný, II. ke konci je již nátlakový až manipulativní.

Zatímco I. na počátku je mluvčí vůči oslovovanému nátlakový až manipulativní, II. ke konci je již tolerantní až lhostejný.

č. odst. I

--

č. odst. II

--

Obr. 47, sešit úloh interpretačního testu, s. 4.

3. KDYŽ JSEM SE ZBAVILA JMEN (..... / 40 B. = %)

1. V každém sloupci zvolte **po jedné možnosti** tak, aby výsledný popis odpovídal co nejlépe vztahu TEXTU 3 **vůči své předloze**, pomocnému TEXTU P3. 9 b.

a) TEXT 3 se k TEXTU P3 vztahuje výhradně (své motivy a děj čerpá pouze z něho), ... a) ...mění ho, ... a) ...a tím ho popírá.
 b) TEXT 3 se k TEXTU P3 vztahuje volně (je pro něj jen jedním z rovnocenných zdrojů), ... b) ...rozšiřuje ho, ... b) ...a tím ho zesměšňuje e.
 c) TEXT 3 se k TEXTU P3 vztahuje úže, ale nikoliv výhradně (vychází z jeho motivů a dějů, zmiňuje však i jiné texty či autory), ... c) ...a tím ho aktualizuje .

2. Která z následujících možností **odpovídá nejlépe** výchozímu TEXTU 3? 5 b.

a) Mezi zvířaty nehraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod žádnou roli.
 b) Mezi zvířaty hraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod velkou roli.
mužský prvek dominuje nad ženským.
 c) Mezi zvířaty hraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod velkou roli.
ženský prvek dominuje nad mužským.
 d) Mezi zvířaty hraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod spíše okrajovou roli, mužský prvek dominuje nad ženským.
 e) Mezi zvířaty hraje v textu gender, pohlaví či gramatický rod spíše okrajovou roli, ženský prvek dominuje nad mužským.

Obr. 48, sešit úloh interpretačního testu, s. 5.

3. Z **obou následujících částí** vyberte **po jedné možnosti**, aby vznikla věta, která odpovídá TEXTU 3. 6 b.

Akteři textu většinou pravděpodobně pociťují či projevují...
 I. ...úlevu, ...
 II. ...napětí, ...
 III. ...nevědek, ...
 IV. ...hostejnost, ...
 ...protože...
 A. ...se zbavují části identity, kterou je jejich jméno.
 B. ...vrátit to, co je darované, je projevem neslušnosti.
 C. ...se nikdy rádně neztotožnili s tím, co jim bylo darováno.
 D. ...dostat od někoho jméno znamená jim být vlastněn či ovládn.

4. K následujícím **popisům obrazných vyjádření** z TEXTU 3 přiřaďte **jeden až dva úseky** výchozího textu (A–D), v nichž je lze nalézt (položky A–D se mohou opakovat). 8 b.

I. Jazykový projev bytostí je přirovnán k jejich chování či ztotožněn s ním (*metonymie*).
 A. „[...] ani jeden z nich neměl nejménší námitky proti tomu, rozloučit se s obecným označením psaným malým (anebo, v případě německých tvorů, velkým) písmem, jako je pudl, papoušek, pes či piák, a se všemi linnéovskými přívlasky, které se za ním táhly jako plechovky přivázané k ocasu už dvě století.“ (3. odstavec)
 B. „Hmyz se se jmény rozloučil obrovskými mraky a rojí pomíjivých slabik, jež bzúčely, bodaly, hučely, poletovaly, lezly a zavříávaly se do země.“ (4. odstavec)
 C. „Pokud jde o mořské ryby, vypouštěly nehluché svá jména do všech oceánů jako sotva patrné, temné šmouhy sépiového inkoustu, jež potom beze stopy zanikly v mořských proudech.“ (5. odstavec)
 D. „[...] Nyní musejí být má slova právě tak pomalá, nová, jednoduchá a nejistá jako kroky, jimiž jsem se vydala po písínce od domu, mezi vysoké tanečnický s temnými větvemi, nehybné na pozadí zimního jasu.“ (12. odstavec)

II. Zvukový vjem, řeč, je přirovnána k vjemu barev či ztotožněna s ním (*synestezie*).
 A. ...
 B. ...
 C. ...
 D. ...

III. Zvukový vjem, řeč, je přirovnána k vjemu pohybovému či ztotožněna s ním (*synestezie*).
 A. ...
 B. ...
 C. ...
 D. ...

IV. Pojmenování je přirovnáno k něčemu škodolibě obtěžujícímu či ztotožněno s ním (*metafora* či *přirovnání*).
 A. ...
 B. ...
 C. ...
 D. ...

Obr. 49, sešit úloh interpretačního testu, s. 6.

6 b.

2.2

○ I. Zatímco v minulosti mluvčí k ženské postavě prokázal soucit, II. nyní je k ní bezcímý.

○ I. Tak jako v minulosti mluvčí k ženské postavě prokázal soucit, II. i nyní projevuje empatii.

○ I. Tak jako v minulosti mluvčí neměl s ženskou postavou žádné slitování, II. i nyní je k ní bezcímý.

○ I. Zatímco v minulosti mluvčí neměl s ženskou postavou žádné slitování, II. nyní k ní projevuje empatii.

č. odst. k I.

č. odst. k II.

Obr. 54, sešit úloh interpretačního testu, s. 11.

6. JINOVATKA, SNÍH (..... / 31 b. = %)

1. Které tvrzení o literárním druhu TEXTŮ 6a a 6b je nejpřesnější? 4 b.

a) V textech jsou v malé míře patrné epické (dějové) prvky, celkově se ale spíše jedná o lyriku (jádrem jsou pocity). Oba texty jsou psány jako próza (nejdou členěny do veršů).

b) V textech jsou v malé míře patrné lyrické (pocitové) prvky, celkově se ale spíše jedná o epiku (jádrem je děj). Oba texty jsou psány jako próza (nejdou členěny do veršů).

c) V textech jsou v malé míře patrné epické (dějové) prvky, celkově se ale spíše jedná o lyriku (jádrem jsou pocity). Oba texty jsou psány jako poezie (jsou členěny do veršů).

d) V textech jsou v malé míře patrné lyrické (pocitové) prvky, celkově se ale spíše jedná o epiku (jádrem je děj). Oba texty jsou psány jako poezie (jsou členěny do veršů).

2. V každém sloupci zvolte **po jedné možnosti** tak, aby výsledný popis odpovídal co nejlépe vztahům subjektů TEXTŮ 6a a 6b (hlavní postavy, vypravěče a čtenáře). 6 b.

a) Vyprávěno je v první osobě (1. forma) ...
 a) ... a na situaci je nahlíženo „shora“.
 b) ... což dává čtenáři pohledem stojícím mimo svět, ...
 c) ... což čtenáře zároveň udržuje v pozorovatelské roli a zároveň mu dává nahlédnout do nitra hlavní postavy.

b) ... a na situaci je nahlíženo očima jedné z postav, ...
 a) ... což udržuje čtenáře v pozorovatelské roli.
 b) ... což dává čtenáři nahlédnout do nitra hlavní postavy.
 c) ... což čtenáře zároveň udržuje v pozorovatelské roli a zároveň mu dává nahlédnout do nitra hlavní postavy.

3. Které z tvrzení o vztahu vypravěče či vypravěčky a „lidí“ v TEXTECH 6a a 6b je nejpřesnější? 4 b.

a) V obou textech vypravěč*ka lidi pozoruje a posuzuje jejich reakce.
 b) V obou textech jsou lidé samozřejmě součástí prostředí a atmosféry.
 c) Zatímco v prvním textu vypravěč*ka lidi pozoruje a posuzuje jejich reakce, v druhém jsou lidé samozřejmě součástí prostředí a atmosféry.
 d) Zatímco v prvním textu jsou lidé samozřejmě součástí prostředí a atmosféry, v druhém vypravěč*ka lidi pozoruje a posuzuje jejich reakce.

Obr. 55, sešit úloh interpretačního testu, s. 12.

4. Vyberte, které všechny smysly v TEXTU 6a jsou potenciálně zapojeny do složek **metafory jinovatky** jako „jemně namletých krystalků soli“ v druhém odstavci. **3 b.**

I. zrak	<input type="checkbox"/>	II. sluch	<input type="checkbox"/>	III. čich	<input type="checkbox"/>	IV. chuť	<input type="checkbox"/>	V. hmat	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	-----------	--------------------------	-----------	--------------------------	----------	--------------------------	---------	--------------------------

5. Rozhodněte o každém z následujících úryvků z **konce TEXTU 6b** (5.1–5.4), zda jsou v něm skutečnosti **nahliženy obrazně**, tedy v jiném než „doslovném“ pohledu (ANO), či nikoliv (NE). **3 b.**

	ANO	NE
5.1 „Nejprve vzduchem zavíří pár osamělých vloček, neslyšně, bez radosti či smutku.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 „a pak se začnou snášet stovky a tisíce malých pírek.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 „která tiše vymažou ulici.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 „Načež se lidé – někteří z nich – odvrátí a dál už se sněhem nezabývají.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Zaznačte, o kterých **motívech, vjemech, pocitech či situacích** (6.1–6.11) mluví TEXT 6a, TEXT 6b (případně oba či žádný z nich). **11 b.**

	V textu „Jinovatka“	V textu „Sníh“	V žádném z těchto textů
6.1 pocit chladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 kontakt se zemí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 izolace od okolí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 pocit pomíjivosti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 údiv nad všední věcí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obr. 56, sešit úloh interpretačního testu, s. 13.

6.6 pocit, že se okolí proměňuje	<input type="checkbox"/>
6.7 vztek vůči rodičům a předkům	<input type="checkbox"/>
6.8 pevné a jasné obrysy zmrzlé vody	<input type="checkbox"/>
6.9 zamýšlená a posmutnělá atmosféra	<input type="checkbox"/>
6.10 postavy zobrazené jako něco tmavého	<input type="checkbox"/>
6.11 návrat od závažnosti ke každodennosti	<input type="checkbox"/>

Obr. 57, sešit úloh interpretačního testu, s. 14.

Obr. 58, sešit úloh interpretačního testu, s. 15.

7. NA ULICI, NA JAŘE, SAMA SE SEBOU (..... / 46 b. = %)

1. Ke každému z následujících jazykových a uměleckých prostředků (1.–1.4) napište jako jeden **příklad číslo výpovědi** (1–43), v níž se v TEXTU 7a vyskytuje. Poté k němu přiřaďte jednu z možností (A.–H.), co nejspíše tento prostředek vyjadřuje. **12 b.**

V textu se vyskytuje... např. ve a patrně se tím výpovědi č. ... v dané situaci vyjadřuje....

1.1 zobrazení živých lidí jako mrtvých č. výp. A/B/C/D/E/F/G/H

1.2 zobrazení svobodných lidí jako nesvobodných č. výp. A/B/C/D/E/F/G/H

1.3 přímá řeč bez vyznačení uvozovkami či jiným prostředkem č. výp. A/B/C/D/E/F/G/H

1.4 přímá řeč bez uvozovacích vět či možností rozlišit mluvčí č. výp. A/B/C/D/E/F/G/H

2. Na **které všechny smysly působí na vypravěčku v TEXTU 7b jaro**? Ke každému zaškrtnutému smyslu **napište číslo výpovědi** (1–13), v němž lze působení na něj pozorovat. **5 b.**

zrak	<input type="checkbox"/>	sluch	<input type="checkbox"/>	čich	<input type="checkbox"/>	chuť	<input type="checkbox"/>	hmat/cit	<input type="checkbox"/>
.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. **Zakroužkujte číslo výpovědi** (1–13), v níž je v TEXTU 7b využito **zvukového zdůraznění** významných slov. **3 b.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

4. **Zakroužkujte číslo odpovídající výpovědi z TEXTU 7b** (1–13), v níž lze pozorovat příklad míšení vjemů různého smyslového původu (**synestezie**) – tedy *zde případ, kdy se jemu působícímu nevyhnutelně na některé smysly připisuje i vlastnost působící na smysly jiné.* **3 b.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

5. O každém z následujících **tvrzení** (3.1–3.5) rozhodněte, zda o TEXTU 7b platí (ANO), či nikoliv (NE). **4 b.**

5.1 Text má v úvodu výrazně jinou náladu než v závěru.	ANO	NE
5.2 Text převrací to, jak je jaro v umění stereotypně chápáno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Negativní vjemy popisované v textu lze shrnout pod slovo „jednotvárnost“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Na vypravěčku tíživě dopadá minulost, která v ni vyvolává pocit zatuhnutí v čase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. V následující nabídce **zakroužkujte všechna slova**, která jsou v TEXTU 7c použita **metaforicky**. *V závorce je vždy uvedeno číslo výpovědi, v níž se slovo vyskytuje.* **3 b.**

řemeslo (1)	disciplína (2)	amalgám (11 + 14)	světlo (16)	šít (12)
-------------	----------------	-------------------	-------------	----------

7. **Zakroužkujte číslo výpovědi z TEXTU 7c** (1–18), v níž je přítomné **přirovnání**, a stejným způsobem **vyznačte všechny odpovídající vlastnosti** spojené s **celým** tímto přirovnáním (A.–I.). **6 b.**

1	2	3	4	5	6	7	8		
9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

A. drobné
E. typicky individuální
G. varovně vypadající

B. lidské
F. typicky kolektivní
H. všudypřítomné

C. mohutné
I. život ohrožující

D. obtížující
I. život ohrožující

Obr. 59, sešit úloh interpretačního testu, s. 16.

8. U každého z následujících **rozporů** (7.1–7.4) rozhodněte, zda **jsou tematizované v prvním odstavci TEXTU 7c** (ANO), či nikoliv (NE). **4 b.**

	ANO	NE
8.1 Rozpor mezi snahou vypravěčky a pociťovaným efektem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 Rozpor mezi postojem vypravěčky a postojem její matky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 Rozpor mezi požadavky, které má na vypravěčku její matka, a vypravěččinou snahou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4 Rozpor mezi sebeprezentací matky a její skutečností (jak ji vnímá vypravěčka).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Která z následujících možností je pro vypravěčku TEXTU 7c nejvýraznější **obranou proti nechtěným vlivům**? **3 b.**

- světla, která vypravěčka nezhasí
- rádio, které vypravěčka nevypíná
- město, ve kterém vypravěčka nežije
- otec, který pro vypravěčku už neexistuje

10. Vzáhlmete k TEXTŮM 7a–c název sbírky, z níž pochází (**Kde zrovna jsem**), a ke každému z nich přiřaďte **téma** (a–d), které mu nejlépe odpovídá. **3 b.**

A. Na ulici

B. Na jaře

C. Sama se sebou

- Kde zrovna vypravěčka je – ve smyslu místa a prostoru.
- Kde zrovna vypravěčka je – ve smyslu životního období.
- Kde zrovna vypravěčka je – ve smyslu intimních vztahů.
- Kde zrovna vypravěčka je – ve smyslu rodinných vztahů.

Obr. 60, sešit úloh interpretačního testu, s. 17.

SROVNÁNÍ TEXTŮ (..... / B. = %)

V závěrečných úlohách zohledněte, se kterými texty jste pracovali, – a vyplňte úlohy jen v souladu s vaší volbou. Pokud jste k textům, na něž odpovídáte, nevypracovali příslušné úlohy, odpověď nebude započítána!
S texty značenými stejným číslem (1a, 1b a 1c; 6a a 6b; 7a, 7b a 7c) operujte, jako by se jednalo o jeden text.

1. U příslušných dvojic textů rozhodněte, zda se jedná o jejich **společný či spojující rys** (ANO), či nikoliv (NE). $n \times 6 b.$

	TEXTY 1+2		TEXTY 1+3		TEXTY 1+4		TEXTY 1+5		TEXTY 1+6		TEXTY 1+7		TEXTY 2+3	
1.1 V textu převažuje lyrické zachycení situace nad epickým vyprávěním děje.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.2 Text využívá prostředky prózy (volné řeči) výrazněji než poezie (vázané řeči).	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.3 Hlavní ženská postava má spojence, ale je zpochybněno, nakolik jí je či bude ku prospěchu.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.4 Hlavní ženská postava je v textu v ovládaném postavení.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.5 Hlavní ženská postava je v textu v aktivní roli.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.6 Hlavní ženská postava je v textu v situaci, v níž by zřejmě nechtěla být.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>

Obr. 61, sešit úloh interpretačního testu, s. 18.

	TEXTY 2+4	TEXTY 2+5	TEXTY 2+6	TEXTY 2+7	TEXTY 3+4	TEXTY 3+5	TEXTY 3+6	
1.1 V textu převažuje lyrické zachycení situace nad epickým vyprávěním děje.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.2 Text využívá prostředky prózy (volné řeči) výrazněji než poezie (vázané řeči).	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.3 Hlavní ženská postava má spojence, ale je zpochybněno, nakolik jí je či bude ku prospěchu.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.4 Hlavní ženská postava je v textu v ovládaném postavení.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.5 Hlavní ženská postava je v textu v aktivní roli.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.6 Hlavní ženská postava je v textu v situaci, v níž by zřejmě nechtěla být.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>

Obr. 62, sešit úloh interpretačního testu, s. 19.

	TEXTY 3+7	TEXTY 4+5	TEXTY 4+6	TEXTY 4+7	TEXTY 5+6	TEXTY 5+7	TEXTY 6+7	
1.1 V textu převažuje lyrické zachycení situace nad epickým vyprávěním děje.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.2 Text využívá prostředky prózy (volné řeči) výrazněji než poezie (vázané řeči).	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.3 Hlavní ženská postava má spojence, ale je zpochybněno, nakolik jí je či bude ku prospěchu.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.4 Hlavní ženská postava je v textu v ovládaném postavení.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.5 Hlavní ženská postava je v textu v aktivní roli.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>
1.6 Hlavní ženská postava je v textu v situaci, v níž by zřejmě nechtěla být.	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>	ANO <input type="checkbox"/>	NE <input type="checkbox"/>

Obr. 63, sešit úloh interpretačního testu, s. 20.

2. **Přiřad'te** každý z textů k jednomu tvrzení, které mu nejlépe odpovídá (k jednomu tvrzení lze přiřadit i vícero textů).
 $n \times 3$ b.

- | | |
|---|--|
| <p>TEXT 1 (Básně Emily Dickinsonové)</p> <p>TEXT 2 (Žadatel)</p> <p>TEXT 3 (Když jsem se zbavila jmen)</p> <p>TEXT 4 (Červená slepička vypráví)</p> <p>TEXT 5 (Drak)</p> <p>TEXT 6 (Jinovatka, Sníh)</p> <p>TEXT 7 (Na jaře, Sama se sebou)</p> | <p>I. Text lze číst jako komentář k situaci žen ve společnosti v doslovné rovině.</p> <p>II. Text lze číst jako komentář k situaci žen ve společnosti, budeme-li chápat jeho mluvčího jako reprezentanta daného pohlaví.</p> <p>III. Text lze číst jako komentář k situaci žen ve společnosti, budeme-li primárně celou zachycenou situaci či děj chápat symbolicky či metaforicky.</p> <p>IV. Text lze číst jako komentář k situaci žen ve společnosti, budeme-li primárně jeho jednotlivé dominantní prvky chápat jako obrazné zástupce jednoho pohlaví.</p> <p>V. Text nelze ve výše uvedených možnostech číst jako komentář k situaci žen ve společnosti.</p> |
|---|--|

Celkový výsledek (průměr): 1 % + 2 % + 3 % + 4 % + 5 %
+ 6 % + 7 % + **SROVNÁNÍ** % děleno počtem oblastí = % =

Obr. 64, sešit úloh interpretačního testu, s. 21.

Specifikační tabulka interpretačního testu

	Krátké básnické texty	Delší básnické texty	Krátké prozaické texty	Delší prozaické texty	Srovnání textů
A. Identifikační dovednosti: prvotní reprezentace a plánování					
„odhadnout, jaké interpretační možnosti a stopy text nabízí a na co by mohlo být plodné se při interpretaci zaměřit“					✓
„zvolit modus interpretačního uvažování, který má potenciál být pro daný text perspektivní“					✓
„racionálně odůvodnit prvotní intuitivní porozumění textu či prvotní pocity z textu“					✓
B. Relační dovednosti: hierarchizace a usouvztažňování					
„pojmenovat vypravěčskou perspektivu textu a její důsledky, příp. zachytit (jazykově vyjádřenou nebo implicitní) motivaci, zaujatost či záměry mluvčího či vystihnout jeho autostylizaci“		✓	✓	✓	
„charakterizovat postavy textu, jejich názory, motivace a emoce, které prožívají, a vysvětlit příčiny či důsledky“			✓	✓	
„popsat a analyzovat vazby a vztahy mezi postavami, jejich mocenskou hierarchii, napětí či útlak“			✓		
„pojmenovat, jak text prezentuje různé skupiny postav (např. stejného pohlaví, genderu, národnosti, rasy či sociální vrstvy)“		✓		✓	
„analyzovat argumentaci vypravěče či postav textu, odhalit ideové podloží argumentů, manipulativní techniky či logické lapy“		✓			
„určit, jak subjekty díla přistupují ke svému prostředí (světu), jaké jeho fungování předpokládají a jak o něm hovoří“			✓	✓	
„vystihnout, jakého modelového čtenáře text předpokládá a jaké jsou dopady této implikace“			✓		
„vystihnout vzdálenost a rozdíly mezi subjekty, k nimž se text (i různými způsoby) obrací (např. mezi předpokládaným posluchačem a oslovovaným subjektem), a vysvětlit efekty této vzdálenosti“		✓			
„sémantické modelace textu (nalézání významových ohnisek a polarit)“	✓		✓		
„vztáhnout k textu jeho název (či název souboru, z něžž text pochází)“			✓		
„popsat použití kontrastu v textu a vysvětlit jeho významový potenciál (spočívající např. v jeho ostrosti či neostrosti, překvapivosti či stereotypičnosti)“	✓		✓		

Obr. 65, specifikační tabulka interpretačního testu, s. 1.

„vystihnout témata textu, příp. obecné veličiny (typu <i>čas, láska, domov, smrt, národ, smysl života, bůh...</i>), jichž se text dotýká“			✓		
„identifikovat pasáže, v nichž text odkazuje či naráží na jiné texty, příběhy, díla (příp. sám na sebe), vystihnout způsoby, kterými tak činí, a pojmenovat vztah mezi texty“				✓	
„zachytit a formulovat etické předpoklady či morální apely obsažené v textu, postihnout, jakou podobu mají v textu různé hodnotové koncepty (jako <i>svoboda, pravda</i> apod.)“		✓			
„v textu identifikovat, pojmenovat a odůvodnit místa cizosti či čtenářsky zarážející“				✓	
„vzájemně usouvztažňovat různá obrazná pojmenování v textu (nalézat jejich souvztažnosti a protichůdnosti, charakterizovat jejich zdrojovou oblast atp.)“			✓	✓	
„vysvětlit, jaké implikace jsou v textu otevírány použitou obrazností.“	✓		✓	✓	
„pojmenovat atmosféru textu a vysvětlit, čím je evokována“			✓		
„vnímat a pojmenovat emoce a smyslové vjemy evokované textem ve čtenáři“			✓	✓	
„vnímat zvukovou stránku textu jako potenciálně významotvornou“			✓		
C. Kombinační, reflexivní a formulační dovednosti: syntéza a finální reprezentace					
„postřehnout kontrastující, opakující se a gradující prvky textu a odhalit tak, které děje, prostory, postavy, myšlenky, pocity apod. nesou zásadní význam“	✓		✓	✓	
„vystihnout tezi, myšlenku či sdělení textu, vnímat nesamozřejmost její přítomnosti a odůvodnit, z kterých prvků či rovin textu vyplývá“				✓	
„obohatit čtení textu srovnáním s textem jiným, souvztažným (např. na základě tématu, žánru, autora, dobové estetické normy...)“					✓
„kriticky reflektovat vlastní dílčí závěry, přehodnocovat je a navracet se do předchozích fází“					✓
„odhalit a zhodnotit interpretační rozhodnutí v adaptacích textu (přepisech či převodech do jiného média)“				✓	
„stanovit na základě dobových estetických očekávání tehdejší pravděpodobnost různých výkladů či vnímání textu“					✓

Obr. 66, specifikační tabulka interpretačního testu, s. 2.