



# Číst, pochopit, interpretovat. Literární prozaický text ve výuce cizího jazyka a ve výuce literatury

Andrea Králíková

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav české literatury a komparatistiky  
andrea.kralikova@ff.cuni.cz

Jana Marková

Universität Konstanz, Sprachlehrinstitut  
jana.markova@uni-konstanz.de

## SYNOPSIS

### **Read, Understand, Interpret: The Literary Prose Text in Foreign Language Teaching and Literature Pedagogy**

In this study, based on observations of our own pedagogical work, we consider different didactic approaches to the same literary text (the short story 'From Prague to Brno' by Jiří Kratochvíl) in the teaching of Czech as a foreign language and in the teaching of literature, including analysis of literary texts. The starting point is a comparison of the learning objectives in both of these contexts, followed by a presentation of specific tasks and lines of inquiry vis-à-vis the text, their justification, and analysis of student reactions. In conclusion, we emphasize those aspects that should be considered in the teaching of literary and prose texts, not only by foreign language teachers but also (in our view) teachers of literature and literary interpretation.

## KLÍČOVÁ SLOVA / KEYWORDS

Umělecký text v cizojazyčné výuce; výuka narativní analýzy a interpretace literárního textu; čtení s porozuměním; Jiří Kratochvíl; česká povídka; vzdělávací kontext; výuková praxe / reading fiction in foreign language courses; teaching narrative analysis and interpretation; text comprehension; Jiří Kratochvíl; Czech short story, educational context.

## DOI

<https://doi.org/10.14712/23366680.2023.1.6>

## 1. ÚVOD

V tomto článku se zamýšlíme nad tím, jaké spojitosti a odlišnosti má práce s uměleckým fikčním, konkrétně prozaickým textem ve výuce češtiny jako cizího jazyka a ve výuce literatury rodilých mluvčích, resp. základů teorie literatury. V obou případech se soustředíme na výuku ve vysokoškolském prostředí, kde obě profesně působíme.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Jana Marková vyučuje češtinu jako cizí jazyk na Univerzitě v Kostnici (Německo). Andrea Králíková působí na Ústavu české literatury a komparatistiky na Univerzitě Karlově v Praze.



Zvoleným společným textem, jehož didaktizaci promýšlíme, je povídka *Z Prahy do Brna* od Jiřího Kratochvíla.<sup>2</sup> Vznik příspěvku byl motivován snahou kriticky nahlédnout vlastní pedagogickou praxi, konfrontovat ji s jiným přístupem a reflektovat, z jakých teoretických pozic jednotlivé metodologie vycházejí.

Hlavní rozdíl v uvažování vyučujících spočívá dle našeho názoru v tom, že vyučující cizího jazyka se soustředí především na dosažení jazykového porozumění v užším slova smyslu. Vyučující poetiky, resp. literární teorie naproti tomu směřuje pozornost studentů primárně a často bezprostředně na klasické kategorie analýzy jako např. časoprostor či vypravěčské strategie a dále na výrazné, v textu obsažené kulturní koncepty. Tyto postupy mohou vést ke dvěma nežádoucím situacím: Literární text je buď čten reduktivně jako text věcný (ve výuce cizího jazyka), anebo je obšírně analyzován, a přitom je přehlédnuto, že mu studenti v některých ohledech špatně jazykově rozumí. V obou vyučovacích situacích se navíc ukazuje, že studenti pro porozumění literárnímu, v našem případě prozaickému textu potřebují určité metodologické kompetence a kulturní znalosti. Zda jimi disponují či ne, nezávisí na tom, čtou-li text v rodném, nebo cizím jazyce.

Článek je uveden obecnou reflexí procesu čtení a interpretace, v níž se zaměřujeme na otázku, jaké společné problémy musí rodilí a nerodilí mluvčí při čtení překonávat.<sup>3</sup> Třetí a čtvrtá část je věnována problematice zacházení s literaturou v cizojazyčné výuce, pátá a šestá pak prací s textem ve výuce analýzy literárního textu. Tyto kapitoly obsahují jak teoretické pasáže (zejména otázku výukových cílů), tak ukázky konkrétních textových úloh a diskusi nad nimi. V závěru shrnujeme výsledky svého (sebe)pozorování, pojmenováváme hlavní rozdíly v našem přístupu a navrhuje, jaké kroky by měla práce s literárním textem v obou typech výuky zahrnovat.

## 2. ČTENÍ V RODNÉM A V CIZÍM JAZYCE – SPOLEČNÉ PROBLÉMY

Čtení prozaického textu je v obou typech výuky ovlivněno těmito sdílenými faktory:

1. Práce s prozaickým textem je v obou výukových situacích zacílena zejména na porozumění. Podle taxonomie Williama Grabea (2009, s. 7–10) čteme literaturu většinou tak, že usilujeme (či spíš mimoděk praktikujeme) „čtení pro všeobecné porozumění“ (*reading for general comprehension*). Výuka literatury přitom zpravidla navádí studenty k tomu, aby tento základní způsob čtení přesáhli a posunuli se k „hodnotícímu a kritickému čtení“ (*reading to evaluate and critique*), které spočívá v kritickém a analytickém pohledu na text. Ke Grabeovým cílům bychom přidaly ještě aspekt estetického a emocionálního prožitku. Zaobíráme-li se ve vyučování literaturou, jde zároveň o sdílení určité praxe vnímání, kdy na text pohlížíme jako na umělecké dílo, které nás může oslovit, nadchnout a zprostředkovat nám cizí zkušenost a jiné vidění světa. Z hlediska výuky cizího jazyka je v principu dostačující, pokud je student

2 Povídka vyšla v souboru *Brněnské povídky* (Kratochvíl 2007, s. 316–317). Na konci této studie je přetištěna v úplném znění.

3 Vycházíme zde z předpokladu, že zatímco výuky češtiny jako cizího jazyka se logicky účastní nerodilí mluvčí, počítá se při výuce české literatury a literární teorie na české vysoké škole s rodilými mluvčími. To samozřejmě nemusí platit bezvýhradně.



uschopněn číst pro všeobecné porozumění. Viděno realisticky, nejedná se o nikterak skromný cíl. Takzvané „plynulé čtení“, které prožíváme jako víceméně nenáročný kognitivní proces, předpokládá mnoho dílčích „nižších“ i „vyšších“ schopností (srov. Grabe 2009, s. 14–16, 22–38, 68–73; Perfetti 1996): jedná se o kompetence v oblasti automatizovaného rozpoznávání slov, interpretace slovních, morfologických a syntaktických významů, dále je třeba zapojit znalosti diskurzivních pravidel, čtenář musí (být mimoděk) dovozovat význam, jakož i propojovat význam textu se svými znalostmi světa a kultury. Ideálně by měl též monitorovat vlastní porozumění a uvědomovat si případné inkoherece. Zdatný čtenář disponuje dobrou pracovní pamětí a zvládá všechny tyto procesy synchronně. Uvědomíme-li si komplexnost procesu čtení, nepřekvapí, že CEFR (2020, s. 54) umísťuje schopnost číst plynule jakýkoliv text bez nutnosti opakovaného čtení a používání slovníkových pomůcek až na úroveň C2. Naše didaktická úvaha mimo jiné poukazuje na propojenost obou druhů čtení, a to ze dvou hledisek. Zaprvé: Čtení pro všeobecné porozumění je předpokladem a východiskem čtení kritického a hodnotícího. Jakkoliv ho pro rodilé mluvčí často předpokládáme jako samozřejmé, může se proces plynulého čtení i u nich „zadrhnout“, zejména jsou-li v textu méně častá slova, porušuje-li text z poetických důvodů běžná diskurzivní pravidla či jedná-li se o text ze staršího období. Zadruhé: Bez hodnotícího a kritického pohledu na umělecký narativní text se porozumění často jeví neúplné. Je například těžké mluvit o uspokojivé úrovni porozumění, pokud čtenářka či čtenář zcela ignorují rozdíl mezi autorskou a vypravěčskou perspektivou nebo pokud nevnímají jazykovou hru, vtip či ironii.

2. V obou výukových situacích se potýkáme s tím, že porozumění uměleckému prozaickému textu často předpokládá aktivaci vhodných, v daném případě relevantních znalostí a jejich patřičné propojení s výpověďmi v textu. Tyto znalosti, které jsou většinou označovány vágním pojmem *background knowledge* (srov. Grabe 2009, s. 73–74), mohou zahrnovat například obeznámenost s geografickými, sociálními a historickými fakty, znalost určitých společenských debat a kontroverzí nebo též znalost jiných literárních textů a jejich kulturních souvislostí. Vždy se může stát, že čtenářka či čtenář tyto znalosti zkrátka nemají, nebo je mají, ale nerozpoznají, že je třeba je do konstrukce významu zapojit, anebo zapojí znalosti zcela jiné a v daném momentu zavádějící. Zdatný čtenář se vyznačuje nejen svými znalostmi či vzdělaností, ale právě svou schopností „strefit se do černého“, tedy aktivovat znalosti potřebné při recepci daného textu a vyvodit z nich při čtení správné závěry (srov. tamtéž, s. 74). Tento proces se ve vyučování těžko usměrňuje, protože viditelné jsou až jeho výsledky.

3. Vyučující přistupuje k textu s určitou (ne nutně plně uvědomovanou) představou o tom, co je na něm zajímavé či důležité. Svými otázkami pak zaměřuje pozornost studentů odpovídajícím směrem. Při výuce literatury často hraje významnou roli literárněhistorické rámování a fokus na jazykovou či kompoziční stránku textu, což jsou pochopitelně jen určité aspekty literární analýzy. Vyučující cizího jazyka může mít tendenci zaměřit se příliš jednostranně na jazykové porozumění. Prozaický text pak pojímá jako text informativní, výlučně věcně-obsahové otázky působí reduktivně a někdy i lehce absurdně (srov. Tomlinson 2013, s. 149). Dalším pokusem v cizojazyčné výuce může být to, že se vyučující už během výběru zaměří na texty, které zprostředkovávají (domnělá) kulturní specifika, a prezentuje



je jako extrakt národního charakteru. Stanoví-li vyučující pro práci s textem určité cíle, je usměrňování recepce legitimní a nezbytné. Přesto je dobré zeptat se někdy studentů/čtenářů zcela otevřeně na to, co je v textu zaujalo. Může se ukázat, že se při čtení soustředili na věci, které vyučující buď vůbec nevnímal, nebo záměrně nechával stranou. Už z respektu ke studentům je žádoucí dát určitý prostor i těm čtením, která postupují jiným než plánovaným směrem. Nehledě na to, že texty z podstaty věci nabízejí různé možnosti analýzy, což by mělo být při pedagogické práci s literaturou obecně respektováno.

### 3. PROZAICKÝ TEXT VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA – OBECNÉ ÚVAHY

#### 3.1 PROČ VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA PRACOVAT S LITERÁRNÍMI TEXTY, KONKRÉTNĚ S PRÓZOU?

Pro práci s prózou ve výuce cizího jazyka lze jmenovat tyto důvody (obšírněji viz Marková 2021):

Dobře zvolený prozaický text je pro studenty stimulující. Číst ho je zábava a požitek. Narůstá motivace u textu setrvat a zabývat se jím.

Pozornost je při čtení směřována k obsahu a hledání smyslu. Jedná se tedy o autentickou formu komunikace. Prozaický text je protiváhou „učebnicových“ textů, které jsou koncipovány tak, aby demonstrovaly užití určitých jazykových prostředků. Tyto texty často odrazují svou obsahovou banalitou a nezřídka i nejrůznějšími stereotypními představami o národnostech, pohlavích, generacích atd. Práce s literaturou může díky zajímavému obsahu významně přispět k „polidštění jazykové výuky“ (srov. Tomlinson 2013, s. 149).

Literatura je součástí kultury. V akademickém prostředí mají studenti často zájem o „českou kulturu“. Čtením různých literárních textů lze tomuto zájmu vyjít vstříc, aniž by vyučující spadl do pasti povrchních a stereotypních pouček o „české kultuře“ či „české mentalitě“.

S narativním textem můžeme pracovat v zásadě dvěma způsoby. Jednak může být předmětem hovoru a analýzy tak, jak je tomu zpravidla při výuce literatury v rodném jazyce. Můžeme hovořit například o tom, jak vnímáme jednotlivé postavy, nebo se můžeme zaměřit na způsob zobrazení světa v textu a podobně. Je ale také možné přenést se během výuky do fikčního prostředí textu. Studenti mohou například přijmout roli jedné z postav, představit se a zdůvodnit své jednání. Vznikají tak nové příležitosti ke komunikaci. Pro jazykově kreativní studenty, kteří se neostýchají zapojit představivost, mohou být tyto úkoly velmi motivující.

#### 3.2 CO JE CÍLEM?

Cílem výuky cizího jazyka bývá zpravidla osvojení komunikačních kompetencí širokého spektra (srov. koncepci CEFR jako celku). Schopnost číst a interpretovat literární texty většinou není v popředí. Také znalost literárního kánonu dané jazykové kultury je obvykle vnímána nanejvýš jako doplňkový cíl. Výběr literárního (ale i jakéhokoliv jiného) textu by se měl řídit především otázkou, zda text studenty osloví,



zda má přiměřenou jazykovou obtížnost a zda se dá předpokládat, že podnítí diskusi. Žádoucí je především, aby práce s textem navozovala autentickou komunikaci. Ta může vypadat například takto:

- Studenti jsou zaujati povídkou. Čtou, aby věděli, jak se děj bude dále vyvíjet.
- Jeden student nezná význam určitého slova. Jiný se mu ho pokusí vysvětlit.
- V textu jsou různé názvy míst a objektů. Studenti si vyjasňují, o jaká místa a objekty se jedná a kde se nacházejí.
- Studenti diskutují o tom, zda děj považují za pravděpodobný, či ne.
- Studenti odhadují, kdy text vznikl, a snaží se svůj odhad zdůvodnit.

Číst v cizojazyčné výuce literární texty tedy není nutné. Má to smysl hlavně tehdy, pokud můžeme předpokládat, že literatura studenty zaujme a zvýší jejich motivaci zabývat se cílovým jazykem.

### 3.3 JAZYKOVÁ A INTELEKTUÁLNÍ KOMPLEXITA TEXTU

Vyučující cizího jazyka musí zohlednit zvláštní situaci svých studentů: Jsou lidmi, kteří myslí komplexně, ale operují jazykem, který ovládají jen omezeně. Text, který jim vyučující předkládá, by měl v ideálním případě splňovat dvě kritéria: Měl by být pro studenty jazykově srozumitelný a zároveň by měl odpovídat jejich intelektuálnímu horizontu.<sup>4</sup> Chceme-li tomuto požadavku vyjít vstříc, musíme odlišovat jazykovou a intelektuální komplexitu textu.

Přiměřená jazyková komplexita je důležitá pro to, aby student mohl text plynule číst. Plynulé čtení — jak již bylo naznačeno — spočívá v tom, že student bez pomůcek lineárně čte, a přitom jakoby mimoděk konstruuje význam textu. Pro studenta v procesu osvojování jazyka je plynulé čtení výdobytkem, ke kterému se musí propracovat spirálovitou cestou opakovaných čtení. Chceme-li předejít tomu, aby byl text čten tak, že si ho student celý vloží do překladače, musíme pečlivě zvažovat, kolik neznámých slov a obtížných, studentům dosud nesrozumitelných gramatických tvarů v něm je. Dovožovat význam jazykových jednotek z kontextu je možné jen tehdy, je-li naprostá většina textu dobře srozumitelná.

Zážitek plynulého čtení je sám o sobě úspěchem, a je proto důležité vytvářet příležitosti, při kterých ho studenti mohou zakusit. Z tohoto důvodu je legitimní texty podle potřeby zjednodušovat. Návodné jsou v tomto směru zásady převodu textů do snadného jazyka (např. LS 2014). K nim patří například tato pravidla:

- používáme pokud možno slova, která se vyskytují v běžné každodenní komunikaci;
- pro stejné věci užíváme stále tatáž pojmenování;
- vyhýbáme se nominalizacím;
- vyhýbáme se metaforám a různým obrazným vyjádřením;
- používáme krátké věty a přehledná souvětí;

<sup>4</sup> Z této devízy vychází různé formy přístupu *content-based learning* (srov. Grabe — Stoller 2019, s. 13–14).

- upřednostňujeme rod činný před rodem trpným;
- vypouštíme druhořadá informace.

Míra zjednodušení by měla odpovídat jazykové úrovni studentů. Pro jazykové úpravy je užitečné mít po ruce katalog textů ke každé úrovni, ideálně ke stejnému tématu (například „rodina“), jež rozdíl mezi úrovněmi názorně demonstrují.

Běžně předpokládáme, že jazyková a intelektuální komplexita textu spolu jdou ruku v ruce. Abstraktní a komplexní myšlenky je skutečně obtížné vyjádřit jednoduchým jazykem. Zároveň je ale třeba si uvědomit, že obě dimenze lze do jisté míry rozpojit. O toto rozpojení bychom měli usilovat i při adaptaci prozaického textu. Jazykové zjednodušení by mělo vést k co nejmenšímu významovému zploštění. Jsou-li v textu podivné nejednoznačnosti, měly by v něm být ponechány. Působí-li text překotně a zmateně, měl by tak působit i v jazykově upravené verzi. Je-li jednání postav z našeho hlediska motivováno zvláště, neměli bychom to nijak komentovat a vysvětlovat. Recepti textu bychom zkrátka neměli usměrňovat tím, že adaptovaná verze nabídne nějakou jednoznačnou interpretaci.

## 4. POVÍDKA Z PRAHY DO BRNA V CIZOJAZYČNÉ VÝUCE

### 4.1 OHLED NA JAZYKOVOU ÚROVEŇ STUDENTŮ

Povídku *Z Prahy do Brna* jsem zatím ve výuce použila pouze dvakrát.<sup>5</sup> V obou případech šlo o jazykové kurzy na úrovni B1 na univerzitě v německé Kostnici. Úroveň B1 je označována jako prahová, protože studenti jsou takřkajíc na prahu ke komunikaci nezávislé na pomoci a vstřícnosti komunikačního partnera. Aniž by na ně byly brány zvláštní jazykové ohledy, dovedou si poradit v každodenních situacích. V oblasti čtení by studenti na úrovni B1 měli dospět k tomu, že rozumí textům, které se týkají jejich osobního života nebo s jejich osobním životem mají významný průnik (CEFR 2020, s. 54). V oblasti jazykové produkce jsou například schopni shrnout jednoduchými prostředky děj povídky a také vyjádřit svůj názor, postoj či pocit. Ve vyjádření jsou ale jazykově limitováni. Musí se omezit na základní sdělení a nemohou zacházet příliš do detailů či sdělení odstínit (tamtéž, s. 62–63). Četba prozaického textu a práce s ním se na této úrovni obvykle neobejde bez toho, aby byl původní text zjednodušen. Také úkoly k textu musí být promyšlené tak, aby byly pro studenty proveditelné. Musíme si klást otázku: Dovede odpověď, kterou očekáváme, student vyjádřit? Stačí mu na to jazykové prostředky, které ovládá? V momentě, kdy je zajištěno porozumění textu, je vhodné mít připravené autentické otázky, tedy otázky, na něž učitel nemá předem danou odpověď, kterou se pouze snaží elicitovat. Tyto autentické otázky by však neměly být příliš složité, protože student pak nebude schopen odpověď formulovat, bude frustrován a přejde buď do jazyka, který ovládá lépe, nebo zkrátka umlkne. Naším cílem je však rozproudit komunikaci v jazyce, který se studenti učí.

5 První osoba jednotného čísla se zde a v celé čtvrté kapitole vztahuje na spoluautorku Janu Markovou.





*bych měl skončit, abyste si o mně nemysleli, že jsem kolaborant a blázen. Pokračovali jsme totiž celým dlouhým ruským repertoárem, v němž nechyběla nejen Píseň frontového šoféra a Pusť vsjегда budět mama a Radina slyšit, radina znajet, a Stalinova Sulika, ale nakonec ani Píseň práce a Internacionála a uzavřeli jsme to (hrůzo!) chórem sovětské hymny. A celou tu dobu jsem se držel kolem ramen s těmi snad vlakovými zloději, s těmi snad ukrajinskými mafiány a stáli jsme tam uprostřed kupé a rychlík dál jel temnou nocí a já jsem cítil hluboké dojetí a obrovskou niternou radost.*

*Dodneška tomu nerozumím a ptám se sám sebe, co se stalo? Vždycky mi bylo k smrti protivné tohle kumpánské zpívání (i na disidentských schůzkách jsem odmítal s ostatními zpívat lidovky), a když k nám před čtyřiceti lety vpadli bratři zachvátčiky, řekl jsem si, že už v životě nepromluvíím rusky, a teď tohle!*

*Na brněnském peróně jsem se rozloučil se svými Ukrajinci a mávali mi pak ještě z oken, až jsem měl strach, že vypadnou z vlaku, a dlouho jsem se díval v ranním rozednívání, jak se vlak vzdaluje na východ.*

Při úpravě textu jsem se řídila výše zmíněnými pravidly. Především jsem se soustředila na zredukování počtu slov a slovních spojení, jejichž znalost na úrovni B1 nemůžeme předpokládat. Tato slova jsem buď vypustila (např. některé přívlastky), nebo jsem je nahradila běžnějším synonymem. Nečeské pasáže jsem v textu ponechala s tím, že během výuky mohou být identifikovány a komentovány, projeví-li o to studenti zájem. Vypustila jsem také zmínku o spisovatelích Ludvíku Vaculíkovi a Petru Kabešovi, protože jsem předpokládala, že studenti tyto osobnosti neznají. Snažila jsem se tedy zredukovat ty významové prvky, které by byly pro studenty pravděpodobně bezobsažné, zároveň by je ale při čtení rozptylovaly a odváděly pozornost jinam. Úpravou je text ochuzen o mnohé významové nuance a vtipné slovní hříčky. Domnívám se však, že v zájmu umožnění plynulého čtení je toto ochuzení přijatelné.

#### 4.3 ZAJISTIT A OVĚŘIT JAZYKOVÉ POROZUMĚNÍ

V první fázi práce s textem je důležité, aby studenti textu jazykově porozuměli. Požádala jsem studenty, aby si text přečetli za minimálního použití překladových nástrojů a aby písemně odpověděli na tyto otázky:

- a. Kdo ten příběh vypráví? Co o tom člověku víme?
- b. O čem ten příběh je? Co se stalo? Zkuste to popsat, napište jednoduché věty. Například: Ten člověk jede z Prahy do Brna...
- c. Kdy (v jaké době) se ta situace odehrává?<sup>6</sup>

Je důležité, aby studenti na tento úkol měli tolik času, kolik individuálně potřebují. Proto doporučuji zadat ho jako domácí úkol. Po vypracování dostali studenti za úkol ve dvojicích porovnat svoje odpovědi. První otázka se ukázala jako bezproblémová. Pozorní studenti identifikovali i věk, jaký by vypravěč mohl mít (jde asi o šedesát-níka). Ani druhá otázka nepůsobila velké problémy, i když rozdíly byly v tom, jak

<sup>6</sup> Formulaci zadání úloh ponechávám zde i na dalších místech v původním znění. Spíše neformální, orální styl užívám záměrně, aby otázky byly pro studenty srozumitelné.





přesně studenti porozuměli tomu, proč vypravěč začal zpívat, a jak zdařile to dovedli vyjádřit. Úspěchem byly formulace jako: „Měl strach. Myslel si, že ti muži jsou zloději. Začal zpívat, protože doufal, že ti muži budou zpívat s ním. A doufal, že potom nebudou dělat špatné věci.“ Takto explicitně ovšem není motivace v textu popsána, je třeba ji dovodit. To je možné, jen pokud je čtenář schopen zpřítomnit si úzkostný stav, který postava-vypravěč evokuje, a pokud si je čtenář vědom toho, že znalost určitých ruských písní byla z dob komunismu značně rozšířená. Třetí otázka vyžaduje detailní čtení a velkou míru dovozování. Pokud studenti neznají události kolem potlačení Pražského jara, je pro ně obtížné referenci v podobě „bratrů zachvátčků“ dekodovat.<sup>7</sup> Zvládnutí otázky tedy podstatně závisí na kulturních znalostech.

Mám-li dojem, že základní průběh děje je jasný, položím ještě jednu otázku, která směřuje k podrobnější charakterizaci postavy-vypravěče a jeho situace:

d. Ten člověk měl během cesty různé pocity. Jaké pocity? Zkuste všechny pojmenovat. Chápete, proč ty pocity měl?

Studenti nejprve diskutují ve dvojicích, potom shrneme výsledky v plénu. Očekávám, že studenti pojmenují v zásadě tyto tři pocity: „měl strach/bál se“, „když zpíval, cítil radost“ a „bylo mu to trapné, styděl se za to“. Otázka není až tak banální, jak na první pohled vypadá. Odpovědi předpokládají detailní porozumění textu na jazykové rovině. Navíc se při bližším pohledu ukazuje nutnost dovozování, které vyžaduje jak vcítění do vypravěče, tak kulturní znalosti. Zejména emoce studu není evidentní, i když je v textu naznačena (například větou „A přesně tady bych měl skončit, abyste si o mně nemysleli, že jsem kolaborant a blázen“). Aby ji student identifikoval, musí vnímat paradoxní charakter situace — tedy okolnost, že vypravěč začal zpívat z nouze a ze strachu, ale nakonec si to užívá, a to dokonce i přesto, že zpívá písně, které považuje za protivné a jejichž jazyk se zařekl z důvodu svých politických postojů nepoužívat. Emocionální stav vypravěče se nám jeví srozumitelnější, víme-li, že rusofilství bylo vynucováno komunistickým režimem a že v porevolučních desetiletích byly sympatie k Rusku řídkým a pro většinu společnosti iracionálním jevem. Únavu z povinného obdivu k ruské kultuře vystřídal strach z organizovaného zločinu, který měl nezřídka zázemí v postsovětských republikách. Jedná se tedy o nemalé kulturní znalosti, které porozumění textu pokud ne přímo umožní, tak alespoň prohloubí.

Krátce bych chtěla zmínit ještě jednu otázku, jejíž zpracování taktéž vyžaduje jak detailní jazykové porozumění, tak hlubší interpretační vhled do textu. Otázka zní:

e. Byli ti muži opravdu Ukrajinci? Co mluví pro to, že ano? Co mluví pro to, že ne?

Studenti jsou otázkou vyzváni k tomu, aby se znovu ponořili do textu a vyhledali v něm určité indicie. Zároveň se mohou dobrat důležitých naratologických pozorování. Jedna studentka například konstatovala: „Ten člověk (vypravěč) si to sice myslí, ale není to sto procentně jisté. Myslím si ale, že má pravdu, protože říkal, že jeho děde-

<sup>7</sup> Jedná se o citát z písně Karla Kryla *Tak vás tu máme* z roku 1969. Souvislost s rokem 1969 si však lze dovodit i bez znalosti tohoto konkrétního pretextu.

ček byl taky Ukrajinec. Taky říkal, že ví, jak Ukrajinci obvykle mluví.“ Studentka tak reflektuje, čím si vypravěč získává věrohodnost. Zároveň reflektuje — i když to tak přímo nepojmenovává — subjektivní perspektivu vyprávění a s tím spojenou epistemickou nejistotu.



#### 4.4 CVIČENÍ, KTERÁ NAVÁDÍ K POZOROVÁNÍ JAZYKA

Od otázek porozumění a interpretace bych chtěla přejít ke cvičením a úkolům, které směřují pozornost na použité jazykové prostředky. Tento způsob přístupu k textu je charakteristický pro jazykové vzdělávání a souvisí s předpokladem, že cílené pozorování a uvědomování si jazykových prostředků činí osvojování jazyka úspěšnějším a rychlejším (srov. *noticing hypothesis*, např. Lightbown — Spada 2013, s. 115–116).

Jako *noticing-activities*, které napomáhají osvojení nových slov, výrazů a formulací, se nabízí například tato cvičení:

- Studenti sedí v kruhu tak, aby se navzájem dobře slyšeli. Každý, kdo chce, může přečíst nahlas určité slovo, větu nebo část věty z textu. Není stanoveno pevné pořadí. Zadáání může znít: „Přečtěte nahlas něco, čemu dobře rozumíte, co se vám líbí, co vás zaujalo.“ Toto cvičení zaprvé zlepšuje skupinovou dynamiku, protože studenti se musí navzájem vnímat, aby si nevpadli do řeči. Zadruhé je to příležitost, jak něco pečlivě vyslovit, a ta je vždy přínosná. Zatřetí okolnost, že výrazy zazní nahlas, přispívá k tomu, aby si jich studenti všimli a uvědomili si je. Když výrazy zazní osamoceně, jeví se často mnohem pozoruhodnější.
- Studenti si ve dvojici zvolí menší část textu (třeba jeden odstavec). Jeden charakterizuje nějaké slovo, které se v části textu nachází. Druhý musí hádat, o jaké slovo jde.
- Studenti pracují ve dvojici. Jeden student si vybere slovo z textu, kterému dobře rozumí. Například slovo „hymna“. Zeptá se druhého: „Víš, co znamená slovo *hymna*“? Dvojice se potom kooperativně pokouší význam slova popsat.
- Klasickým typem cvičení, která zaměřují pozornost na jazykové prostředky, jsou texty s mezerami. Můžeme vypustit kupříkladu spojky, příslovce, části některých vět, určité koncovky atd., nechat je doplnit a potom zkontrolovat srovnáním s původním textem.
- Dalším možným cvičením je nechat studenty na základě textu vytvářet myšlenkové mapy, slovní pole a podobně. Sbíráme třeba výrazy k pojmu „cesta vlakem“, „Ukrajinci“ nebo „pocity“.

U výše zmíněných cvičení se ukazuje průnik úzce chápaných jazykových kompetencí (co umí student v cizím jazyce říct, jaké prostředky ovládá) s celkovými komunikačními schopnostmi. Například schopnost popsat význam slova tak, aby je druhý mohl uhodnout, není ani v mateřském jazyce prostě dána, ale je třeba ji kultivovat. Pokud tento typ úkolu častěji opakujeme, studenti si osvojí určité strategie (popsat situaci, ze které význam slova vyplyne; uvést synonymum...). I osvojení těchto strategií je samo o sobě žádoucím cílem výuky, protože napomáhá k úspěšnému dorozumění se.



## 4.5 DISKUSNÍ OTÁZKA

Ačkoliv schopnost diskutovat o složitějších otázkách je na jazykové úrovni B1 značně omezená, pokouším se do práce s prozaickým textem začlenit alespoň jeden vysloveně interpretační úkol. Tím myslím úkol, který vyžaduje určitý odstup od textu a jeho uchopení jako celku. V případě povídky *Z Prahy do Brna* jsem studenty požádala, aby se zamysleli nad následující otázkou:

f. Přijde vám, že text uráží Ukrajince?

Z mé strany se jednalo o autentickou otázku v tom smyslu, že jsem na ni sama neměla (a nemám) jasnou odpověď.

Abych studenty podpořila v pozorném naslouchání názorům druhých, požádala jsem je o následující: 1. Nejprve chvíli sami přemýšlejte. Jaký máte názor? Napište si krátké poznámky. 2. Povídejte si ve dvojici o svých názorech. Zkuste se shodnout na společném stanovisku. Pokud máte různé názory, zkuste si vysvětlit proč. 3. Až budete mít jasno, co chcete říct, formulujte své názory písemně. 4. Na závěr jsou písemná stanoviska vystavena, studenti si je vzájemně přečtou a téma zakončíme kratší diskusí v plénu.

Studenti během tohoto cvičení pojmenovali různá hlediska, která otázku problematizují: Text aktivuje určitý negativní stereotyp (Ukrajinci pijí, kradou), ale i stereotyp, který má v sobě něco pozitivního, i když exotizujícího (Ukrajinci jsou srdeční, emotivní, spontánní). Hodnocení Ukrajinců tedy není jednoznačně negativní. Někdo ze studentů poukázal také na to, že vypravěč se ukázal jako trochu xenofobní. V povídce tedy podle studentova mínění nejde tolik o Ukrajince, ale spíše o strach z cizinců, a povídka proto vrhá negativní světlo hlavně na Čechy. Tento názor by však mohl být relativizován poukazem na to, že chování „Ukrajinců“ tak, jak je v povídce znázorněno, ke „xenofobii“ přímo navádí. Další studentka poznamenala, že celá situace je natolik bizarní, že povídku nevnímá jako realistické vyprávění. Ukrajinci z povídky jsou pro ni spíše fantastickými postavami než reálnými zástupci ukrajinského národa. Celkově se ukázalo, že studenti o otázce rozhodují především na pozadí současných debat o politické korektnosti a irituje je, že text navádí k posílení stereotypních představ o určité skupině osob.

## 4.6 NAVAZUJÍCÍ ÚKOLY – PRODUKCE NOVÝCH (PSANÝCH) TEXTŮ

Poté, co jsme uzavřeli diskusí nad povídkou *Z Prahy do Brna*, požádala jsem studenty, aby si vybavili nějaký vlastní pozoruhodný cestovní zážitek. Svůj zážitek měli pojmenovat analogicky k povídce — tedy „Z xx do yy“ (na příklad „Z Berlína do Schwäbisch Gmünd“). Aniž bych zabíhala do detailů, chci zmínit jedno pozorování: Díky tomu, že se studenti zabývali povídkou *Z Prahy do Brna*, měli pro zpracování úkolu určitý model. Opakovaně se mi potvrdilo, že to usnadňuje plnění otevřených, kreativních úkolů. Tíha toho, že student nemůže nic vymyslet, nebo neví, jak své myšlenky strukturovat, je z něho zčásti sňata. V cizojazyčné výuce je navíc třeba vždy zdůraznit aspekt vzájemné komunikace. Nejde ani tak o to, formulovat něco originálního. Úspěchem je spíše, pokud je něco sděleno a druzí

tomu porozumí a projevů zájem tím, že se například na něco přeptají či vyjádří svůj názor.



## 5. ČTENÍ A ANALÝZA PROZAICKÉHO TEXTU VE VÝUCE LITERATURY

### 5.1 CÍLE A METODY VÝUKY

Pro čtení a interpretaci textu ve výuce literatury se otevírá velké množství možností, přístupů, způsobů uchopení. Literární text má mít ve výuce literatury centrální postavení. Neznamená to však, že ve výuce musí jít jen a pouze o text a už o nic jiného. V kurzu poetiky poezie a prózy, ke kterému se zde vztahuji a kde jsem níže uvedené postupy aplikovala,<sup>8</sup> hrají roli jak primární texty (umělecká literatura), tak odborné stati k vybraným otázkám literární teorie.

Podstatné je uvědomovat si, čeho výběrem konkrétního literárního textu a způsobem práce s ním ve výuce chceme docílit. Učitelé samotnému by mělo být zřejmé, jakou interpretační metodologii a strategii volí. Tento aspekt není nutně součástí dialogu učitele a studenta, ale měl by být samozřejmou součástí přípravy učitele samotného.

V tomto článku zakládám zacházení s textem na tradičních principech strukturálního přístupu, kdy jsou sledovány jednotlivé jazykové roviny textu, jejich prostředky a funkce, přičemž je rovněž uvažováno o potencialitě jejich významu v literárním textu. Na základě koncentrovaného čtení je pak možné se zaměřit právě na „dění významu“. Uvažování také odvíjím od naratologie, tedy od jednotlivých entit podstatných pro uchopení narativního textu (např. Rimmon-Kenanová 2001). Strukturální přístup je dle mého názoru základem, od něhož pak lze směřovat dále i k přístupům jiným, např. ke kulturologické analýze určitých kategorií (kulturně a historicky specifické konstrukce identit, časoprostoru apod.; srov. Kubíček — Hrabal — Bílek 2013). Tímto postupem je realizována cesta od textu ke kontextu, kde analýza soustředěná na text samotný přechází v analýzu toho, jak se text podílí na kulturotvorných procesech ve smyslu generování sdílených představ, vzpomínek a hodnot (Bílek 2004).

Koncentrace na text samotný, jeho kompozici, vnitřní výstavbu a na dění významu v textu, snaha mapovat detailně potenciální významy textu, uvědomování si jazykových nuancí, je cestou detailního čtení (či „close reading“), jíž se dá dospět k osvojení si konceptů a postupů, jež pak lze sledovat i v jakýchkoli jiných textech, které nás v životě obklopují. Dovednost odhadnout pozici toho, kdo mluví, a rozpoznat strategie, které jsou používány, je rozhodující nejen pro porozumění literatuře, ale pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení obecně a na jejich základě i pro ukotvování člověka v životě.

Ve výuce základů analýzy textu při studiu bohemistiky či filologií a pro případné budoucí učitele (studijní program Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání) je podstatné nejen poznat základní kategorie analýzy literárního textu, ale i dokázat tyto koncepty při čtení primárních textů instrumentalizovat.

<sup>8</sup> První osoba jednotného čísla odkazuje zde a v celé páté a šesté kapitole na spoluautorku Andreu Králíkovou.



## 5.2 OTÁZKA VÝBĚRU TEXTU

Volba literárního textu a její argumentace je jednou z klíčových dovedností učitele literatury. Jde totiž o to vybrat takový text, kterým lze otevřít jak obecná témata čtení a apropriace („přisvojování si“) textu, tak literárněteoretické otázky analýzy a interpretace. Krom toho lze volbou textu pokrýt i určité otázky literárněhistorického, kulturního či společenského kontextu.

Ve vztahu k našemu tématu lze na problematiku výběru textu nahlížet minimálně ze dvou perspektiv: Na straně jedné může být volba textu zcela volná a zaměřená především na charakter textu (v našem případě krátká povídka, narativní text, u něhož je třeba postihnout pozici vypravěče, její vypointovanost, vyznění). Na straně druhé lze volbu textu podmínit právě možností „putovat“ od textu ke kontextu. Ideální je pochopitelně skloubit oba pohledy dohromady a výběrem jednoho textu otevřít cest co nejvíce.

## 5.3 VOLBA TEXTU JIŘÍHO KRATOCHVILA

Volba textu Jiřího Kratochvila (nar. 1940) není náhodná, odkazuje ke specifickému prostoru soudobé české prózy. Znalost tvorby tohoto autora ani jeho generačních spřízněnců není u současných studentů prvního ročníku bohemistiky automatická. Nelze s ní počítat jako s kanonickou. Jeden z důvodů je, že tito autoři nejsou součástí středoškolského maturitního literárního kánonu.<sup>9</sup> Výběrem textu Jiřího Kratochvila lze pak alespoň minimálním způsobem přiblížit kontext generace autorů narozených ve čtyřicátých letech (jako např. Daniela Hodrová, Michal Ajvaz, Sylvie Richterová, Ivan Wernisch, Petr Kabeš, Pavel Šrut, Vladimír Macura, Karol Sidon). Již z tohoto letmého výčtu vyplývá, že tito autoři a autorky jsou ve výuce literatury spíše přehlíženi a ocitají se na její periferii. Na Kratochvilově textu lze pozorovat i určité směřování české postmoderny a analyzovat tendence postmoderního psaní. Zvolená povídka mimo jiné obsahuje konkrétní intertextové reference ke kulturnímu kontextu předlistopadového literárního života. V souvislosti s povídkou tak lze přiblížit atmosféru disidentského prostředí a tematizovat sebepojetí autorů v něm působících.

Výběr povídky může být ovlivněn rovněž ryze praktickými aspekty. Povídka *Z Prahy do Brna* umožňuje vzhledem ke svému rozsahu využití v rámci výukové jednotky takřkajíc přímo na místě. Lze zadat jak její čtení, tak lze realizovat diskusi

<sup>9</sup> Z analýz seznamů literárních děl k maturitě (viz např. článek Ondřeje Vojtíška nebo článek Kristýny Horákové, dostupné zde: <https://uclk.ff.cuni.cz/studium/ucitelstvi-didaktika>) vyplývá, že literatura devadesátých let je ve výuce „zanedbávána“, eufemisticky řečeno, není jí věnována pozornost. Vzniká podivuhodný fenomén, kdy literární výuka zpravidla dospěje v rámci literární historie k autorům šedesátých let (viz současná podoba Katalogu požadavků k maturitní zkoušce (2016), část Seznam autorů, žánrů, děl a hnutí), období porevoluční nereflktuje a pak namátkou vybírá až z okruhu literatury po roce 2000. Problematičnost pozice současné literatury ve výuce pak způsobuje jiný způsob výběru než u kanonických děl starších období. Výběr je dělán namátkou, velkou roli hraje subjektivní čtenářské preference učitelů.

o textu. Minimální rozsah, koncentrovanost a vypointovanost povídky jsou devízy tohoto prozaického textu pro výukové účely.



## 6. POVÍDKA Z PRAHY DO BRNA VE VÝUCE LITERÁRNÍ ANALÝZY

Povídku jsem zadala studentům prvního ročníku bohemistiky, studijního programu Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělání na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, v semináři k základům poetiky poezie a prózy. Zpětnou vazbu ke svým úvahám o textu ve výuce jsem získala zhruba od 17 studentů bakalářského studia. Práce nad povídkou byla zaměřena v zásadě na tři cíle: 1. Studenti měli lépe porozumět konceptům naratologické analýzy a aplikovat je. 2. Studenti měli zaměřit svou pozornost na kulturní koncepty v textu obsažené a analyzovat je, případně tyto koncepty vůbec poznat, dozvědět se o nich. 3. Studenti měli uvažovat o tom, jak by s povídkou zacházeli při své budoucí práci učitele na střední škole. Než přejdu k prezentaci úkolů, které k dosažení těchto tří cílů směřují, uvedu několik obecnějších poznámek o tom, jak studenti na text reagovali.

### 6.1 PRVOTNÍ REAKCE NA ZADANOU POVÍDKU

Text povídky jsem studentům vzhledem ke zmíněné intenci zadala bez uvedení autora. Nikdo autora ani rysy autorského stylu nerozpoznal na základě vlastní předchozí čtenářské zkušenosti či v konfrontaci s ní. Pro orientaci v kontextu literárně-historickém a šířeji i kulturním a společenském pokládám na začátek diskuse otázku, zda studentům text připomíná jiný text či určitý autorský styl, nebo na základě jakých znaků a textových rysů by bylo možné odhadnout, v jaké době text asi mohl vzniknout a proč. Podstatné pak v žádném případě není určení konkrétního autora, ale způsob argumentace vzhledem k rysům vyskytujícím se a postižitelným v textu. Reakce studentů v tomto případě byly zaměřeny spíše na tvar povídky, který se snažili přirovnat např. k publicistickému stylu (novinovému sloupku, vzhledem k rozsahu a pointě).

V diskusi bylo rovněž tematizováno, že některé použité lexikální prostředky již studentům nejsou příliš známy. Jejich význam bylo třeba odvodit z kontextu textu nebo je vysvětlit separátně (jako příklad uvedu: *hajdaláckou*, *chandra*, *nýčko*, *šírání*). Konstatovali jsme určitou odlišnou, generačně zakotvenou jazykovou zkušenost, která se projevuje v textu a která skrze volbu lexikálních prostředků charakterizuje vypravěče. Ukázalo se to zejména na základě problematického porozumění slovu *chandra*.<sup>10</sup> Nikdo ze studentů význam slova předem neznal, jen několik jej dokázalo odhadnout z kontextu.

Vzhledem k tomu, že se v dané skupině studentů jedná o studenty studijního programu zaměřeného na vzdělávání, byla jedna z otázek formulována i tak, jak by oni sami postupovali při analýze textu či diskusi o něm, jaké textové rysy by považo-

10 Uvádím pro úplnost heslo z Akademického slovníku cizích slov: „*chandra* (kdysi zvl. v ruském prostředí) pocit omrzelosti, trudnomyslnosti, sklíčenessi, nudy, splín“ (ASCS 2001, s. 309).



vali za hodné pozornosti. Studenti navrhovali analýzu jazykových prostředků (formulováno takto široce, z diskuse vyšlo najevo, že jde zejména o lexikum či syntaktické prostředky). Zároveň se snažili spět k vyznění textu, jeho náladě. Navrhovali např. otázku: „Je vyznění textu spíše komické, či tragické?“ Pro mne jako pro moderátorku diskuse bylo rovněž důležité poukázat na to, že následný konkrétní popis naratologických konstant textu a jejich uchopení může vést k lepšímu, hlubšímu porozumění textu a v konečném důsledku i k formulování vlastní interpretace.

## 6.2 ASPEKTY NARATIVNÍ ANALÝZY

V případě základní analýzy narativního textu se ocitáme v podobné situaci jako u výuky cizího jazyka. Mnohé z otázek se v obou popisovaných výukových situacích mohou shodovat. Motivace pro jejich položení či zodpovězení jsou však rozdílné. Zatímco učitel cizího jazyka si jimi chce především ověřit jazykové porozumění, učitel literární analýzy jde vedle jiného o aplikaci určitých literárněteoretických kategorií, a tím o analytický pohled na text. Jeden z markantních rozdílů je například to, do jaké míry se v uchopení textu a v následné diskusi uplatňuje tematizace metatextové roviny a použití terminologie. Pro vysokoškolské studenty bohemistiky a případné budoucí adepty učitelství je vedle základní analýzy textu důležité i to, aby si zpřítomnili, jaké nástroje nabízí tento typ analýzy a kam je může vést. Pokud ale textu nebudou rozumět na elementární bázi (např. v oblasti použitých jazykových prostředků nebo nerozpoznají ironii či nedokážou-li charakterizovat pozici vypravěče), je potom problematické spět k dalším, návazným cílům čtení textu.

Následující text je koncipován jako komentář k jednotlivým krokům analýzy textu, se snahou vzít v potaz kontrastivní aspekt s předchozí výukovou situací.

Tyto otázky byly položeny při práci s textem v rámci výuky češtiny jako cizího jazyka:

- a. Kdo ten text vypráví? Co o tom člověku víme?
- b. O čem ten příběh je? Co se stalo? Zkuste to popsat, formulujte jednoduché věty. Například: Ten člověk jede z Prahy do Brna...
- c. Kdy (v jaké době) se ta situace odehrává?

Všechny uvedené otázky lze v modifikované podobě položit i v rámci výuky analýzy textu, pochopitelně u rodilých mluvčích bez aspirace na vyjádření v jednoduchých větách. Od studentů bohemistiky můžeme celkově požadovat abstraktnější způsob vyjadřování s použitím terminologie. Při analýze jsem pak konkrétně položila tyto otázky:

- a. Kdo příběh vypráví? / Kdo v textu vypráví? Z jaké perspektivy je příběh vyprávěn, podáván?
- b. Co se na základě informací uvedených v textu o vypravěči dozvídáme? Jak si ho představujete?

Tyto vstupní otázky jsou zaměřeny na subjekt vypravěče, protože představený fikční svět se odvíjí právě od situace vypravěče: povídka je ve velké míře reflexí situace,



kteřá se vyprávěči přihodila, již přikládá určitou důležitost a svým způsobem si ji pro sebe interpretuje. Vnitřní perspektiva vyprávění, subjektivizované vyprávění v ich-formě, zřetelně nastavený úhel pohledu vyprávění („point of view“) je východiskem pro pojmenování způsobu vyprávění i odrazovým můstkem k charakterizování dalších rysů vyprávění. Zpřítomnění osoby vyprávěče vede mimo jiné k uvědomění si vlastní pozice čtenáře vůči textu. Nejmarkantněji je zde čtenářská pozice vůči vyprávěči vymezována prostřednictvím toho, že je vyprávěč studenty zařazen k jiné generaci, než jsou sami, zároveň je v textu zakotvená jistá dějinná zkušenost, kterou studenti znají v lepším případě zprostředkovaně nebo ji neznají vůbec. Současně čtenář (student) může naopak hledat propojení s vlastní zkušeností, zážitky s cestováním hromadnou dopravou či obecně setkání se s cizím.

Shrnuji některé z odpovědí studentů: Vyprávěč je v předdůchodovém nebo důchodovém věku, získal nějaké vzdělání (je rusista), je to zřejmě intelektuál (a to i dle fyzických dispozic: má „nitkovité paže“). Naplňuje určitou stereotypní představu o intelektuálovi. Je spíše bojácný apod.

Cílem těchto otázek bylo propojení informací v textu a na jejich základě čtenářská konstrukce obrazu vyprávěče. V ideálním případě by si studenti měli uvědomovat právě obě roviny recepce, textovou (co je skutečně v textu a co se lze opřít) a mimotextovou (jak konstruují pro sebe obrazy či některé skutečnosti na základě textu).

V textu je rovněž otevřen prostor pro fiktivního adresáta: „Ale neptejte se, jak jsem poznal, že jsou to Ukrajinci.“ Jde o zpřítomnění představy komunikačního aktu vůbec, tematizaci pozice vnímatele, o fakt, že v textu vypráví vyprávěč někomu, čtenář se pak cítí osloven, více „vtažen do hry“.

Otázku na základní porozumění textu a jeho dějovou linii (O čem příběh je? Co se stalo? / Jaké je podle vás téma povídky?) jsem modifikovala na vyšší rovinu abstrakce, přičemž označení téma je v rámci následující analýzy pojímáno nikoli obecně jako v předchozím tázání, ale jako literárněteoretický termín. Aby studenti museli svůj čtenářský zážitek a interpretační pohled na text zobecnit a shrnout, položila jsem jim otázku:

c. Jaké je podle vás téma povídky?

Studenti uváděli témata jako např. předsudky vůči druhým.

V intencích strukturální naratologické analýzy vyprávění následuje diskuse zaměřená na časové a prostorové charakteristiky textu, tedy:

d. Jaký časový úsek příběh zabírá? / Jak je příběh časově ohraničen?

Časový úsek je dán již názvem povídky *Z Prahy do Brna*, jedná se o cestu „nočním rychlíkem“. Touto informací je povídka otevřena: „Vracel jsem se nočním rychlíkem z Prahy do Brna“, v závěru povídky vyprávěč vystupuje z vlaku, jeho cesta se uzavírá, časový úsek příběhu je tímto ohraničen. Současně však plynutí samotného textu (právě v relaci k času příběhu) vzbuzuje iluzi delšího časového úseku, je to dáno právě ponořením do vnímání vyprávěče a reflexe situace vyprávěčem. Atmosférou je noc, jízda nočním vlakem, kterou ukončuje „ranní šírání“, tedy postupná proměna noci v den. Toto časové zasazení podporuje i případnou interpretační linku nočního





snění a následného probuzení ze sna, což je mj. zmíněno explicitně na samém začátku povídky.

Velice podstatný pro porozumění situaci a pocitům vypravěče je prostor, v němž se vyprávění odehrává. Ocítáme se společně s vypravěčem ve vlaku, v kupé, v němž nejprve sedí sám, jeho klid je přerušen nástupem dvou dalších pasažérů. Jedná se o izolovaný, uzavřený prostor, v povídce je také tematizováno, jak malý prostor „zabírá“ vypravěč a jak velkou část prostoru okupují přistoupivší cizinci. Současně tito pasažéři jako by rozhodovali i o rozvržení prostoru, o tom, co se v něm bude odehrávat. Toto tvrzení také podporuje kontrast mezi uzavřeností (českého, tedy vypravěčova) prostoru kupé a snění o širých lánách, jež se zmocní Ukrajinců v jejich chandře. Vypravěč se jim jednak přizpůsobuje, jednak se snaží „smrsknout“. Srov.:

*Ale hned poté rozhodli, že se bude spát. Natáhli se co nejpohodlněji, zato já jsem se přímáčkli do kouta a smrskl tak, abych zabral co nejmíň místa, ba abych skoro vůbec nebyl (Kratochvil 2007, s. 316).*

Pro společnou diskusi nad textem je myslím podstatné uvědomit si, že uzavřený prostor, v němž se příběh odehrává, má značný význam pro interpretaci povídky jako celku a také částečně zdůvodňuje chování protagonisty. Pro nastínění představy o vypravěčově situaci v malém prostoru kupé uvádím jako příklad cestování veřejnou dopravou či vlakem, situaci, kterou mnozí zažili, okolnosti, za nichž by člověk nejraději daný prostor dopravního prostředku (vlaku, tramvaje apod.) opustil, ale z různých společenských důvodů to neudělá, např. je mu to trapné, upoutal by tím na sebe pozornost, obdobně jako vypravěč tu nemá kam utéct.

Geografickým rámcem prostoru je cesta mezi Prahou a Brnem, v průběhu této cesty je zmíněno zastavení vlaku na nádraží v Havlíčkově Brodě. Havlíčkův Brod je vzdálen asi dvě hodiny vlakem od výchozího bodu cesty, jsme tedy zhruba v polovině cesty do Brna, když vtom přijde zvrát, který je dán zejména proměnou pozice či vnímání vypravěče.

Následně se snažím při rozpravě o textu zaměřit na principy výstavby textu, a rovněž na jeho vyznění či pointu. Závěr textu předkládá následující situaci:

*Na brněnském peróně jsem se rozloučil se svými Ukrajinci a mávali mi pak ještě z oken, divže nevypadli, a dlouho jsem hleděl v počínajícím ranním šíření, jak se vlak vzdaluje na daleký, mnou vroucně nenáviděný a nevráživě milovaný východ (Kratochvil 2007, s. 317).*

V tomto ohledu cílím na uchopení (či pochopení) kontrastnosti při celkové výstavbě textu i při vyjádření daného vypravěčova pocitu. Kontrast je v závěrečné pasáži právě součástí pointy celé povídky. Zároveň je přítomen — a to zdvojeně — i ve výrazech, kterými je povídka zakončena („vroucně nenáviděný“, „nevraživě milovaný“). Cílem diskuse pak není vysvětlit pointu povídky, ale na základě postihnutí kontrastu a principu výstavby protikladu poukázat na efekt, který toto textové dění u čtenáře může vzbuzovat. Zároveň tím rozlišíme dva aspekty recepcy: Princip kontrastu je prvek, na jehož přítomnosti v textu se společně shodneme, jeho efektem je pak to, že může vyvolávat různé (možná až protichůdné) reakce u čtenářů. Na vyústění celé povídky má

podle mého soudu vliv právě pocit vypravěče a modelace jeho proti sobě jdoucích pocitů. Studentům však tento závěr nepředkládám, ale zajímá mě, k čemu oni při svém rozumnění textu sami dospívají či dospěli.

### 6.3 KULTURNÍ KONCEPTY

Součástí společného rozboru je i diskuse o kulturních konceptech či obecně kulturním zakotvení textu. Tento aspekt sleduji následující otázkou:

- e. Kdy (v jaké době) se asi popisovaná situace odehrává (na základě informací v textu)?

Ač povídka zpočátku může budít iluzi bezčasí (dobové či historické zakotvení může být v rámci naší současnosti v podstatě jakékoli), v závěru povídky je učiněn evidentní signál pro konkrétní dobové zasazení povídky:

*Dodneška tomu nerozumím a vyděšeně se ptám, co se to stalo? Vždycky mi bylo k smrti protivné tohle zpěvné kumpánství (Ludvík Vaculík by mohl potvrdit, že kdysi na disidentských schůzkách pouze Petr Kabeš a já jsme odmítali s ostatními zpívat lidovky), a když se k nám před čtyřiceti lety přihnali bratři zachvátčiky,<sup>11</sup> zařekl jsem se, že už v životě neposkvrním svá ústa ruštinou, a teď tohle! (Kratochvíl 2007, s. 317; v citátu podtrhla A. K.).*

Na základě uvedené reference je zřejmé, že se vypravěčova noční cesta vlakem odehrává 40 let po roce 1968, tedy 40 let po sovětské okupaci Československa, tj. zhruba v roce 2008. Konkrétní vročení 2008 není pro interpretaci tolik důležité, zásadnější je pohyb čtenáře po historicko-politickém kontextu a jeho orientace v tomto ohledu. Uvedená pasáž však poskytuje intertextuálních, resp. kulturních odkazů mnohem více. Jejich pochopení vyžaduje určité kulturněhistorické znalosti. Formulováno z didaktického úhlu pohledu, při přístupu od textu ke kontextu tato část nabízí prostor pro diskusi o tom, na jakou dobu a jaké okolnosti text odkazuje. Touto pasáží vypravěč zároveň přináší informaci o tom, že se dříve účastnil kulturního života protikomunistického disentu a osobně znal jeho prominentní osobnosti. Vypravěč tak sám sebe situuje do určité sociální skupiny a dává najevo svou sounáležitost s ní.<sup>12</sup>

V diskusi se studenty se ukázalo, že o prostředí disentu toho moc nevědí. Nikdo ze studentů v obou seminářích nedokázal alespoň orientačně zařadit osobnost Petra Kabeše (1941–2005), aniž by tušili něco o jeho tvorbě či profilu. Překvapivě se určitá neznalost týkala i známější osobnosti Ludvíka Vaculíka. Bylo třeba připomenout jeho

11 Jak již bylo uvedeno výše, „bratři zachvátčiky“ je citací, odkazem k písni Karla Kryla *Tak vás tu máme* (1969). Pro ilustraci kontextu se snahou rozšířit jeho porozumění je možné Krylovu píseň ve výuce studentům přehrát.

12 Přibližovala jsem tuto atmosféru na jedné scéně z dokumentu *Století Miroslava Zikmunda* (r. Petr Horký, 2014), v Zikmundově vile ve Zlíně se odehrávala různá disidentská setkání, cestovatel líčil např. návštěvy Ludvíka Vaculíka nebo situaci, když měl někdo narozeniny, poklekl na kožešinu a gratulovalo se mu, zpívalo se.



působení v rámci samizdatové literatury, edici Petlice aj. Celkově jsem si uvědomila, že malé povědomí o kultuře disentu studentům samozřejmě nedovoluje jejich znalosti při analýze textu operacionalizovat. Uniká jim tak například to, že v povídce popsaná situace není zvláštní a komická jen sama o sobě, ale její absurdita se násobí hodnotovým konfliktem, který vypravěč prožívá. Vypravěč nabízí možnost vnímat situaci očima jiných disidentů. Tuto perspektivu mohou studenti stěží zaujmout, pokud toho o disentu vědí velmi málo.

## 7. ZÁVĚR

Pohlédneme-li z ptačí perspektivy na oba znázorněné přístupy k literárnímu prozaickému textu ve výuce, je zřejmé, že se podstatně liší. Důvodem odlišnosti přitom není různé vnímání prozaického textu roditelým a nerodilým mluvčím, ale jsou jimi především rozdílné cíle výuky.

Výuka cizího jazyka je podřízena cíli osvojení všestranných komunikačních schopností v daném jazyce. Při práci s prozaickým textem na úrovni B1 chceme dosáhnout zejména toho, aby studenti byli schopni plynule číst a souběžně bez velkého kognitivního úsilí konstruovat význam (např. představit si líčenou situaci a jednotlivé postavy, pochopit děj). Cíle v oblasti čtení se většinou pojí i s cíli v oblasti jazykové produkce: studenti mají být schopni odpovídat na otázky týkající se propozičního obsahu, případně i formulovat např. vlastní domněnky a hodnocení a zdůvodnit je.

Ve výuce literární analýzy vyučující předpokládá, že studenti už těchto cílů dosáhli nebo bez potíží dosahují sami a implicitně. Není tedy nutné se jim detailněji věnovat. Cílem naopak je analýza textu jak z hlediska konceptuálního, tak estetického. Analytická a kritická recepce je vyučujícím navozována tím, že studenty seznamuje nejen s literárněvědnými pojmy, ale i s různými pohledy na text a snaží se je vést k tomu, aby toto teoretické instrumentarium při četbě uplatnili. Studenti samozřejmě i při výuce literatury nadále rozvíjejí své komunikační kompetence, z hlediska cizojazyčné didaktiky bychom je ovšem zařadili na úroveň C2 (např.: student kriticky vnímá, k jakému hodnocení situace ho text nabádá; student si uvědomuje, že autor textu nemusí mít stejné názory jako vypravěč; student dovede vyjádřit složité myšlenky a spojit související argumenty v jeden celek).

Rozdílným cílům je podřízeno jednání vyučujících. Učitel cizího jazyka si klade hlavně tyto otázky: Co je potřeba udělat pro to, aby studenti textu porozuměli na úrovni propozičního obsahu? Jakými úkoly se k porozumění postupně dopracujeme? O čem můžeme v souvislosti s textem ve výuce mluvit, co je pro studenty jazykově zvládnutelné?

Učitel literární analýzy oproti tomu sleduje spíše tuto úvahu: Jaké literárně-teoretické koncepty je třeba zprostředkovat pro rozbor daného textu? Co je třeba si uvědomit a jaké znalosti (ať už z oblasti literární teorie nebo dějin kultury) je třeba rozvinout, aby studenti mohli vnímat text v jeho mnohoznačnosti?

Ačkoli jsou cíle i přístupy vyučujících v obou situacích rozdílné, mohou se vzájemně inspirovat, obohacovat a vést společně dialog, v jehož rámci si znovu připomínají a uvědomují i vlastní fundamentální zaměření.



Vyučující cizího jazyka klade důraz na porozumění a dorozumění. Rozprava nad tím, co znamenají jednotlivé věty či pasáže, je pro něho samozřejmou součástí diskuse se studenty. Snaží se anticipovat nedostatečné či chybné porozumění a ověřovat si cílenými otázkami, co kdo jak pochopil. Upřednostňuje konkrétní otázky před obecnými a abstraktními, protože chce, aby se do rozhovoru o textu mohli zapojit opravdu všichni studenti. Uvědomuje si, že pro formulování vlastních myšlenek studenti potřebují čas a že se jedná o proces, který je často třeba rozložit do vícero kroků a poskytnout při něm studentům pomoc.

Naznačená práce s povídkou *Z Prahy do Brna* ve výuce analýzy literárního textu koneckonců potvrzuje, že otázka, zda je sledovaný text ve všech podstatných ohledech pro studenty srozumitelný, má své opodstatnění i v tomto výukovém kontextu. Domníváme se, že i učitel literatury by měl přemýšlet o tom, jaké problémy s jazykovým porozuměním mohou nastat, a porozumění si cíleně ověřovat. Dále by měl studenty podporovat v tom, aby si i v mateřském jazyce zvykli ujasňovat význam, pokud tápají, např. za pomoci výkladových slovníků či dohledávání informací o jevech či osobnostech, které text zmiňuje. Samozřejmě není ani správné inferování ve smyslu dovozování dalších informací a představ z výslovně řečeného. Právě otázky na inferované koncepty a propozice mohou být dobrým vstupem do analýzy textu, protože na jednu stranu vyžadují pozorné čtení a na druhou stranu nejsou pouhým shrnutím explicitně řečeného.

Vyučující literární analýzy je pro druhou stranu inspirující tematizovanou reflexí podstaty literárního textu, který není mimetický, jakkoliv se tak může jevit. Poučen literárními teoriemi dvacátého a jednadvacátého století vidí, že texty je třeba vnímat jako diskurzivní reprezentace skutečnosti, jejichž podoba není realitou jednoznačně určována. Jinak řečeno, o jedné události mohou existovat velmi různé zprávy. Literární analýza a následná interpretace spočívá i v určité zvědavosti: Proč je text napsán právě takto? Jaké aspekty skutečnosti se dostávají do centra pozornosti? Je tato skutečnost zajímavá či podstatná i pro mne jako čtenáře? Mohu sdílet jako čtenář stejnou perspektivu, jako je ta nabídnutá v textu, či nikoli? Čí perspektivu jako čtenář sleduji? atd. Učitel literatury je zřejmé, že tyto metatextové otázky musí do procesu čtení integrovat, chce-li překročit pouhé porozumění věcnému obsahu.

Myslíme si, že i v kontextu cizojazyčné výuky má analytický a kritický pohled na literární text své místo. Bez něho zůstává recepce kdesi na půli cesty, práce s textem je často zredukována na vyhledání informací v textu či zodpovězení doplňovacích otázek. Studující sami to většinou vnímají jako nedostatečné. Setkání s literárním textem v nich totiž vyvolává různé pocity a postoje, které chtějí přesněji uchopit. Zde diskutovanou didaktizací povídky *Z Prahy do Brna* jsme se snažily ukázat, že otázky navádějící k analytickému odstupu od textu nemusí být nutně složité. Limitované jazykové kompetence je třeba zohlednit. Správnou odpověď na ně ovšem nejsou banální texty a úkoly, nýbrž podnětné texty a úkoly v jednom duchu.

Za zajímavou a perspektivní z hlediska srovnávání přístupů k literatuře v různých výukových kontextech považujeme oblast kulturních konceptů. Zde prezentovaný komentář k výuce literární analýzy ukazuje, že příslušnost k jedné národní skupině nijak negarantuje sdílení určitých znalostí, hodnot a vzpomínek. Konkrétně se uká-



objímal s těmi snad vlakovými zloději, s těmi snad ukrajinskými mafiány, a stáli jsme tam uprostřed kupé a rychlík se dál řítit nocí a cítil jsem hluboké dojetí a obrovskou niternou radost.

Dodneška tomu nerozumím a vyděšeně se ptám, co se to stalo? Vždycky mi bylo k smrti protivné tohle zpěvné kumpánství (Ludvík Vaculík by mohl potvrdit, že kdysi na disidentských schůzkách pouze Petr Kabeš a já jsme odmítali s ostatními zpívat lidovky), a když se k nám před čtyřiceti lety přihnali bratři zachvátčiky, zařekl jsem se, že už v životě neposkvrním svá ústa ruštinou, a teď tohle!

Na brněnském peróně jsem se rozloučil se svými Ukrajinci a mávali mi pak ještě z oken, divže nevypadli, a dlouho jsem hleděl v počínajícím ranním šíření, jak se vlak vzdaluje na daleký, mnou vroucně nenáviděný a nevraživě milovaný východ.

Jiří Kratochvil: Z Prahy do Brna. In týž: *Brněnské povídky*. Druhé město, Brno 2007, s. 316–317.

## PRAMENY

**Kratochvil, Jiří:** Z Prahy do Brna. In týž: *Brněnské povídky*. Druhé město, Brno 2007, s. 316–317.

## LITERATURA

**Bílek, Petr A.:** *Hledání jazyka interpretace: k modernímu prozaickému textu*. Host, Brno 2004.

**Grabe, William:** *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press, Cambridge 2009.

**Grabe, William — Stoller, Fredricka L.:** Reading to Learn: Why and How Content-based Instructional Frameworks Facilitate the Process. In: Keiko Koda — Junko Yamashita (eds.): *Reading to Learn in a Foreign Language*. Routledge, London 2019, s. 9–25.

**Horáková, Kristýna:** Analýza školních seznamů literárních děl k ústní části MZ z ČJL 2016/2017, 2022 <<https://uclk.ff.cuni.cz/studium/ucitelstvi-didaktika/>> [17. 2. 2023].

**Králíková, Andrea:** Pitva literatury (Co prozrazují diskuse o maturitním kánonu). *A2. Kulturní čtrnáctideník* 16, 2020, č. 15, s. 5.

**Kubíček, Tomáš — Hrabal, Jiří — Bílek, Petr A.:** *Naratologie. Strukturní analýza vyprávění*. Dauphin, Praha 2013.

**Lightbown, Patsy M. — Spada, Nina:** *How Languages Are Learned*. Oxford University Press, Oxford 2013.

**LS:** *Leichte Sprache. Ein Ratgeber*. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Bonn 2014 <[https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf;jsessionid=E83E4C4DCA7450C995B97E10909EF416.delivery2-master?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf;jsessionid=E83E4C4DCA7450C995B97E10909EF416.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=3)> [17. 2. 2023].

**Marková, Jana:** Sprachunterricht mit Geschichten — mit Fokus auf die Grundstufe. In: Susanne Kirchmeyer (ed.): *Klassisch — modern — digital. Fremdsprachenunterricht an Hochschulen zwischen Tradition und Moderne*. AKS, Bochum 2021, s. 130–139.

**Perfetti, Charles A.:** Sources of Comprehension Failure. In: Cesare Cornoldi (ed.): *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*. Erlbaum, Mahwah, NJ, 1996, s. 137–165.





**Rimmon-Kenanová, Shlomith:** *Poetika vyprávění*, přel. Vanda Pickettová. Host, Brno 2001.

**Tomlinson, Brian:** Humanizing the Coursebook. In: Brian Tomlinson (ed.): *Developing Materials for Language Teaching*. Bloomsbury Academic, London 2013, s. 139–155.

**Vojtíšek, Ondřej:** Analýza seznamů literárních děl k maturitě, 2021 <<https://uclk.ff.cuni.cz/studium/ucitelstvi-didaktika/>> [17. 2. 2023].

**ASCS:** *Akademický slovník cizích slov*. Academia, Praha 2001.

## DOKUMENTY VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

**CEFR:** Common European Framework of Reference for Languages. Council of Europe Publishing, Strasbourg 2020 <<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>> [17. 2. 2023].

Katalog požadavků k maturitní zkoušce — český jazyk a literatura. MŠMT, CZVV, Praha 2016 (platný od školního roku 2017/2018) <<https://www.msmt.cz/uploads/>

O21/O211/katalogy\_zkousek\_k\_MZ/  
Katalog\_pozadavku\_od\_2018\_z\_CJL.pdf>  
[22. 2. 2023].

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. VÚP, Praha 2007, aktualizace 1. 9. 2022 <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>> [22. 2. 2023].