

4 Magie vypravěče¹

Štěpánka Klumparová a Irena Poláková

Teoretický úvod: Narativní transformace a jejich didaktický potenciál

Hodina, kterou jsme se rozhodly zabývat v rámci 3A, je založena na aktivním žákově poznávání literárního díla, respektive na jeho tvořivé obměně a následné reflexi této obměny.

Tvořivou obměnou díla žák nabývá *alternativy pro „týž“ obsah*, tj. získává podklad pro *komparaci*. V expresivních disciplínách je komparace smyslových alternativ díla jediným způsobem, jak průkazně a s oporou v analýze usuzovat hodnotu díla. Komparace porovnává dva celky textury, které se shodují v některých parametrech (např. v extensích), ale v jiných se odlišují (např. ve výstavbě textury, tj. v intencích),² přičemž jsou pokládány za *izomorfní*³. V souladu s publikací *Tvorba jako způsob poznávání* chápeme jako *izomorfismus*⁴ takovou obsahovou transformaci, která „zachovává informaci [...]“⁵ Informací zde rozumíme vlastnost objektu, která umožňuje přijmout nebo zlepšit určité rozhodnutí v procesu myšlení nebo činnosti a součinnosti. „Žák proto může analyzovat a vyhodnocovat jednak rozdíly v obsahu a struktuře komparovaných alternativ, jednak i rozdíly v jejich účinnosti. Záleží na učiteli, na co zaměří pozornost žáků.“

Takto pojatá výuka literární výchovy se opírá o Doleželův literárně teoretický koncept literární transdukce.⁶ Z hlediska výuky literatury je zásadní, že Doležel chápe literární dílo jako komplexní celek, v němž autorem zadaná *textura* (materiální

1 Úvodní část tohoto článku byla přejata z kapitoly Š. Klumparové *Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: Narativní transformace a jejich didaktický potenciál* (in J. Slavík, V. Chrz, & S. Štech, et al., *Tvorba jako způsob poznávání* (s. 321–344)), zkrácené a upravené pro jeho potřeby.

2 D. C. Dennet (2004, s. 44): *extense* je věc nebo třída věcí, k nimž odkazuje příslušný výraz, *intense* je způsob, kterým je tato věc nebo třída vymezována nebo určována.

3 „Jestliže se rozhodneme zanedbávat některé rozdíly mezi artefakty přiřazenými obsahovou transformací a do potřebné míry připustíme jejich obsahovou shodu, kterou posuzujeme na základě srovnání některých jejich vlastností nebo funkcí, nazýváme je *izomorfní*.“ (Slavík et al., 2013, s. 51).

4 O *izomorfismu* více v podkapitole Význam a struktura artefaktu v procesu činnosti a komunikace (Slavík et al., 2013, s. 49–60).

5 U literárního díla můžeme za „zachovanou informaci“ považovat Fořtem (2005, s. 108) v duchu fikčních světů rozvinutý Ingardenův invariant společný všem čtenářským konkretizacím (v našem případě obměnám) daného díla: „Invariantem společným všem fikčním světům jednotlivých čtenářských aktualizací téhož textu je pak ta jejich část, která se objevuje jako společný základ všech parafrází extensionálních struktur těchto aktualizací.“

6 „Neomezený, otevřený řetězec převodů“ textů (Doležel, 2003, s. 201). Mezi transdukční činnosti Doležel počítá i výuku literatury: „Transdukční činnosti zahrnují včlenění literárního textu (nebo nějaké jeho části) do jiného textu, přepis jednoho žánru do jiného (románu do hry, scénáře, libreta), překlad do jiných jazyků, literární kritiku, teorii a historii, literární výchovu aj.“ (Doležel, 2003, s. 185).

„nosič“ díla) je pro čtenáře médiem k jeho vlastní rekonstrukci *fikčního světa* díla. Červenka (2003, s. 11) v této souvislosti upozorňuje, že čtenářův vstup do fikčního světa díla je podmíněn kvalitami specifického *procesu* čtenářovy „hry s dílem“, tj. procesu chápavého čtení textu. Teprve díky čtenářově aktivitě, která významově aktualizuje příslušný fikční svět díla prostřednictvím rekonstruktivního tvůrčího aktu (nazvaného Mukařovským „sémantické gesto“ – viz Mukařovský, 1948, s. 374), se literární dílo vždy znovu konstituuje – potvrzuje svou existenci. Z této *aktivní rekonstruktivní role čtenáře*, jež (ve shodě s jinými expresivními obory) je nezbytnou podmínkou existence literárního díla, vyplývá *relativní obsahová otevřenost díla*⁷ reálně se projevující v aktech jeho *interpretování* nebo *parafrázování*, jejichž prostřednictvím vzniká „odvozená textura“, tj. pasáž textu, která *reprezentuje fikční svět díla, ale není zcela totožná s jeho původní texturou*. Interpretování či parafrázování⁸ vytváří různé textové varianty či alternativy téhož díla.

Pro potřeby našeho článku považujeme za důležitý především jeden ze způsobů literární transdukce – tzv. postmoderní přepis díla, na kterém jsou založeny některé metody pro práci s uměleckými texty v hodinách literární výchovy. Doležel (2003, s. 203) vymezuje tři základní druhy přepisu: a) transpozici, b) rozšíření a c) mutaci. Všechny uvedené druhy přepisu (o tom, jak konkrétně fungují a co se jejich prostřednictvím může žák o díle dozvědět, viz charakteristiky jednotlivých druhů přepisů – Klumparová, 2009, s. 229–230) umožňují žákovi proniknout hlouběji do významovosti díla a při tvořivé činnosti s původním textem lépe porozumět principům výstavby jeho fikčního světa.

Pro účely naší analýzy je důležitý třetí typ přepisu, tzv. mutace. Mutace konstruuje podstatně odlišnou verzi původního světa, přetváří jeho strukturu a předělává jeho příběh. Mutace může zasáhnout postavy, vyprávěče (v souvislosti s nimi jazyk, resp. užití jazykové prostředky, perspektivu a způsob vyprávění), děj (způsobit jeho změny; nejedná se o doplnění děje jako v bodě b) u rozšíření fikčního světa) a jeho uspořádání – kompozici. Tento nejradikálnější druh postmoderního přepisu vytváří polemické protisvěty, které podlamují nebo popírají legitimitu původního kanonického světa (srov. Klumparová, 2009, s. 229–230).

7 „I vnímatel je vůči dílu aktivní: sjednocení významové, ke kterému při vnímání dochází, je ovšem ustrojením díla silnější či slabší měrou navozováno, neomezuje se však na pouhý vjem, nýbrž má povahu úsilí, kterým se navazují vzájemné vztahy mezi jednotlivými složkami vnímaného díla. Toto úsilí je dokonce tvořivé v tom smyslu, že uvedením složek a částí díla v složitě a přitom sjednocené vztahy vzniká význam neobsažený v žádném z nich. Výsledek sjednocujícího úsilí je ovšem do jisté míry předurčen utvářením díla, vždy však závisí zčásti i na vnímateli, jenž rozhoduje o tom, kterou složku díla pojme jako základ významového sjednocení a jak usměrní vzájemné vztahy složek všech.“ (Mukařovský, 1966, s. 93).

8 Tyto dva pojmy chápeme v duchu Slavíka (2013, s. 47, poznámka 64): „Zatímco parafráze obsah artefaktu transformuje do jiného artefaktu tak, že usiluje o jeho zachování (ve smyslu překladu), interpretace nebo explikace obsahu podstatně rozvíjí, přesahuje, významově obohacuje a tvoří obsah nový.“ Literární transdukce se vyznačuje v různé míře prvky obou.

Mutace prováděná v rámci literární výchovy je specifická⁹ tím, že učitel ve chvíli, kdy zadá žákům úkol, rozhoduje o tom, která ze složek díla bude při uchopení jeho celku dominantní, zaměřuje pozornost žáků na jednu ze složek díla, jež má být změněna. Učitel vychází z předpokladu, že čtenář-žák by se touto složkou pravděpodobně sám od sebe nezabýval. Vyučující mu tímto způsobem rozšiřuje čtenářské obzory, zcitlivuje ho vůči dalším složkám díla (především těm intensionálním), ukazuje mu jejich vzájemnou provázanost (podmíněnost).

Jedním z didakticky prospěšných způsobů mutace je změna vypravěčské perspektivy. Provedení změny vypravěčské perspektivy je činnost velmi komplexní, většinou zasahuje několik rovin díla zároveň. Volba tohoto náročného typu přepisu textu byla záměrná, pomocí ní lze názorně ukázat, v čem jsou úkoly tohoto typu pro výuku literární výchovy přínosné, jak mnoho (nejen z oblasti literární teorie) si žáci při jejich plnění mohou uvědomit a pochopit.

Ve chvíli, kdy žák provádí mutaci (změnu vypravěčské perspektivy) na vybraném úryvku literárního díla, svým tvůrčím úsilím přesahuje roli čtenáře a stává se autorem. L. Doležel (2003, s. 147) pak na základě vztahu mezi extensí a intensí přibližuje autorovu konstrukci fikčního světa a její následnou čtenářovu rekonstrukci.¹⁰ Vychází při tom z předpokladu, že „extense jsou dostupné jediné skrze intense a naopak intense jsou zakotveny v extensích.“ Domníváme se, že na základě tohoto Doleželova předpokladu lze popsat, jak žák při změně vypravěčské perspektivy vstupuje do fikčního světa, jak do něj zasahuje a s jakými důsledky. Pomocí vypravěčské perspektivy jsou totiž určovány dva významné intensionální parametry výstavby fikčního světa: míra ověření a nasycení fikčního světa. Žák provádějící mutaci tedy vstupuje do textu přes jeho intensionální strukturu, do níž zasahuje změnou vypravěčské perspektivy, která se projeví změnou míry ověření a nasycení fikčního světa. Zároveň má možnost si uvědomit, že ostatní intensionální významy textu (kompozice, autorský styl, způsoby pojmenování, vystižení atmosféry příběhu) zůstaly nezměněny. Se změnou nasycenosti fikčního světa a míry ověření souvisejí i změny v rovině extensionální struktury fikčního světa, k nimž dochází v pásmu postav, v ději, popř. i v časoprostoru. Žák si může prakticky ověřit,

9 Autoři postmoderního přepisu či tzv. *fanfikce* jsou na rozdíl od žáků omezeni pouze dílem samotným, ne předem určenou volbou složky díla, kterou je potřeba změnit.

10 Na základě vztahu mezi extensí a intensí Lubomír Doležel výstižně popisuje autorovu konstrukci fikčního světa a následnou čtenářovu rekonstrukci: „Extense jsou dostupné jediné skrze intense a naopak intense jsou zakotveny v extensích. Můžeme vyslovit dohad, že autor koncipuje fikční svět nejprve jako extensionální strukturu tím, že vymýšlí příběh, individualizuje jednající postavy v jejich vlastnostech a vztazích a umísťuje je do přírodního a lidského prostředí; poté píše text jedinečné textury a tak dává svému světu intensionální tvar. Naproti tomu čtenářům, kteří vstupují do fikčního světa prostřednictvím textury, je předložena nejprve intensionální struktura; teprve zpracováním informace nebo formalizovanou parafrází překládají texturu do extensionálního zobrazení a tak rekonstruují extensionální strukturu světa a jeho části – příběh, portréty postav, krajinné a lidské prostředí.“ (Doležel, 2003, s. 147).

jaký vliv má změna v intensionální rovině textu na jeho složky extensionální, jak jsou obě roviny úzce propojené. Tento typ mutace mu zároveň umožňuje pochopit funkci jednotlivých složek díla (např. hlouběji interpretovat jednání postav, jejich motivy apod.) a sledovat, jaký vliv toto vše má na čtenářův dojem z díla, na kvalitu jeho čtenářského zážitku.

Epos o Gilgamešovi, respektive úryvek, s nímž se v níže analyzované hodině pracovalo, je v souladu s tradicí žánru vyprávěn *objektivní er-formou*. Jako pro žáky nejjednodušší typ didaktické narativní transformace se jeví převedení *objektivní er-formy* do *osobní ich-formy*. V této hodině žáci ovšem *objektivní er-formu* převáděli do *er-formy subjektivizované*. V *subjektivizované er-formě* se projevují rysy obou výše zmíněných vypravěčských poloh – z tohoto důvodu lze tuto didaktickou narativní transformaci považovat za náročnější, vyžadující větší čtenářskou zkušenost (a tudíž znalost autorského „řemesla“).

V tuto chvíli považujeme za důležité objasnit, v čem spočívá náročnost změny *objektivní er-formy* do *subjektivní er-formy*. Náročnost vyplývá ze složitosti obsahové struktury, kterou je nutné při tvorbě fikčního světa vybudovat. A právě tu složitost se snažíme osvětlit s pomocí literárněvědní teorie. Za dvě základní vypravěčské polohy lze považovat *objektivní er-formu* a *osobní ich-formu* (pro zjednodušení používáme též pojmy *objektivní* a *subjektivní vyprávění*). Každý z těchto způsobů vyprávění je nositelem určitých funkcí, potřebných pro utváření textury fikčního světa.

Objektivní er-forma má dle Doležela funkci konstrukční a kontrolní:

- a) Vypravěč je nositelem funkce konstrukční, je nutným prostředníkem autorova tvůrčího aktu. Fikční svět narativu se formuje především z té informace, která je dána ve vypravěčské promluvě. (Doležel, 1993, s. 10)
- b) [...] funkcí kontrolní vypravěč řídí celkovou výstavbu narativního textu. Tato funkce se nevztahuje na obsahovou stránku promluvy postav, vypravěč neurčuje, o čem postavy smějí nebo nesmějí hovořit či přemýšlet. Znamená však, že promluva postav je včleněna do promluvy vypravěče. (Doležel, 1993, s. 10–11)

*Osobní ich-forma*¹¹ plní funkci konstrukční a kontrolní, druhotně si přisvojuje funkce akční a interpretační, jež představují primární funkce postav (Doležel, 1993, s. 43) – primární funkce postav nás zajímají také z toho důvodu, že žáci v hodině zdůvodňují výběr postav, které je zaujaly a jejichž perspektivu zúročí při převádění úryvku textu do *subjektivní er-formy*, konkretizací jedné z funkcí (většinou té akční).

¹¹ *Osobní ich-forma* je pro nás identická se *subjektivní ich-formou*. V tomto případě jen přejímáme Doleželovu terminologii.

c) Postavy jsou určeny k funkci *akční*. Jako obyvatelé fikčního světa jsou schopny jednat (vykonávat akce) a tím se ve větší míře podílet na rozvoji děje. (Doležel, 1993, s. 11).

d) Druhá funkce postav je *interpretační*. Ta vyplývá z toho, že každá postava je samostatný subjekt, který zaujímá osobitý postoj k fikčnímu světu, jeho událostem, prostředím a zejména k jiným postavám. (Doležel, 1993, s. 11).

*Subjektivní er-forma*¹² v sobě spojuje a v různé míře mísí funkce obou dvou způsobů vyprávění, v důsledku toho je tedy obtížněji jednoznačně vymežitelná a pro žáka uchopitelná. Vyžaduje od něj dostatečnou čtenářskou zkušenost se všemi třemi způsoby vyprávění, dovednost je od sebe rozlišit, uvědomit si, čím se od sebe (v rovině intence a extence) odlišují, popř. si uvědomit, jaké možnosti nabízejí tvůrci při naplňování jeho autorského záměru.

4.1 Anotace

Ročník a škola: sekunda, Lauderova MŠ, ZŠ a gymnázium při Židovské obci v Praze

Vyučující: Irena Poláková

4.1.1 Kontext výukové situace

Výukový cíl lekce: Žáci na konkrétním úryvku změní perspektivu vypravěče a díky tomu porozumějí, jakou roli hraje perspektiva vypravěče ve vyznění textu pro čtenáře a jak ovlivňuje konstruování fikčního světa daného literárního díla (v našem případě Eposu o Gilgamešovi). Prakticky si vyzkoušejí, v čem se změní fikční svět a vyznění příběhu, bude-li vnímán a prožíván prostřednictvím perspektivy jedné z postav (bude-li vyprávěn tzv. *subjektivní er-formou*).

Téma: Nadřazené pojmy – vypravěč, vypravěčská perspektiva, postava.

Výukový kontext/návaznost obsahu: Hodiny literární výchovy jsou zaměřeny na zážitkové čtení. Zážitek z četby má být vstupním momentem, který odstartuje přemýšlení o čteném textu, o jeho formální stránce, jazyce, žánrech. Osvojení základů literární teorie by následně mělo vést k dalšímu prohloubení zážitku z četby.

12 Např.: „Když ředitel řekl, proč si ho předvolal, a oznámil mu, že je vyhozený z učiliště a ještě dnes musí opustit internát, zachvátila ho panika. Myslel si, že to nepřežije, že na místě umře. Zbledl, srdce mu divoce bušilo, ruce se mu chvěly a ze všech sil zadržoval pláč. Ale neuměl ani se nerozbrečet. Dokonce když ten člověk s měkkou, zato nasupenou tváří skončil se svým nehorázným obviňováním, dokázal zvednout hlavu a zpřímá se podívat do jeho vodnatých, uslintaných očí. Měl tak stažené hrdlo, že nemohl promluvit; jen se díval a mlčel. Pak se otočil a v tichu, které se dalo krájet, bez pozdravu odešel.“ (Edgar Dutka: *Tátovy narozeniny* ze sbírky *Stažení z kůže ze tmy*).

Žáci se dlouhodobě věnují vypravěči a vypravěčské perspektivě. S tématem začali na podzim 2014 (nahrávka byla pořizována v lednu 2015), kdy se věnovali druhým vypravěčům a jejich výhodám a nevýhodám, resp. jejich dopadu na čtenáře. Na základě zadání čtenářského deníku hledali odpověď na otázky: *Kdo je vypravěčem mého příběhu? Proč si autor vybral toho kterého vypravěče? Jaký zamýšlel dopad na čtenáře?* Následovalo zkoumání perspektivy vypravěče, tedy hlediska (zorného úhlu), které podmiňuje vztah vypravěče k vyprávěnému. Hlediskem vypravěče se žáci zabývají i v dějepise, kde se snaží porovnáním několika primárních pramenů k jednomu tématu nalézt „vypravěčskou perspektivu“, resp. pozici, z níž autor píše.

Popisované vyučovací jednotce předcházela podobně zaměřená hodina, kdy žáci četli začátek Eposu o Gilgamešovi. Následně psali to, co se v textu stalo, z pozice Gilgameše (využívali *osobní ich-formu*) – už zde si uvědomili, jak vypravěč ovlivňuje vyznění textu, jak reprezentuje autorský záměr.

V průběhu (dále analyzované) vyučovací hodiny žáci společně četli Epos o Gilgamešovi, používali překlad původního textu¹³, nikoliv adaptaci pro děti. Společné čtení bylo prostrídáno s individuální četbou, po každé zadané pasáži žáci s pomocí učitelky shrnuli text a současně na něj spontánně reagovali. Na závěr vyučovací hodiny si vybrali postavu, která je v textu nejvíce zaujala. Následně převyprávěli text z perspektivy vybrané postavy pomocí tzv. *subjektivní er-formy*.

4.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti žáků a učitele

Pro analýzu byly vybrány dvě činnosti, které na sebe přirozeně navazují. První představuje přípravný krok pro tu druhou. První se týká výběru postavy (a jeho zdůvodnění), která žáky zaujala. Z perspektivy takto vybrané postavy (pomocí *subjektivní er-formy*) pak žáci v dalším kroku píšou svůj „epos“.

Výběr postavy a zdůvodnění jejího výběru

Paní učitelka shrnuje děj, předesílá, co se stane dále, upozorňuje žáky, že příští hodinu budou pokračovat ve čtení. Vyučující žákům připomene, že v příběhu figuruje vševědoucí vypravěč, který se snaží zmínit i jiné postavy, ale že hlavní je v příběhu postava Gilgameše a vše se týká především jeho.¹⁴ Učitelka zadává úkol, aby

13 *Epos o Gilgamešovi* (+ příloha *Živá díla minulosti*). (1958). Praha: SNKLHU.

14 Jak již bylo zmíněno výše v kontextu výuky, v minulé hodině žáci již část příběhu převyprávěli z hlediska Gilgameše (pomocí *osobní ich-formy*), proto je paní učitelka tentokrát vyzvala, aby vybírali ze zbylých, často i z vedlejších či epizodních postav příběhu. V tuto chvíli žáci neřešili, či perspektiva by byla pro vyprávění nejvhodnější, nejvíce nosná. Jak ukážou příklady konkrétního výběru žáků, žáci často postavu volili na základě její role v příběhu. Buď s ní sympatizovali, nebo ji chtěli lépe pochopit (poznat její *akční funkci*).

si žáci vybrali jednu z postav (kromě Gilgameše), která je zaujala a o níž by potom rádi něco napsali. Spolu s žáky si nejprve ujasní, z plejády kterých postav mohou vybírat. Společně dospějí k výčtu těchto postav: nevěstka Šamchat, Enkidu, rada starších, lovec, který objevil Enkidua mezi divou zvěří, bůh Šamaš, matka Ninsan, strážce cedrového lesa Chuvava, pracující lid (míněn lid města Uruku, podřízený králi Gilgamešovi). Těsně před přestávkou žáci do sešitu zapisují jméno postavy, kterou si zvolili, a zdůvodnění jejího výběru.

Po přestávce několik žáků nahlas předčítá, kterou postavu si vybrali a proč. Paní učitelka se doptává na jejich zdůvodnění, popř. doplňuje své postřehy a dojmy z četby. U postavy Enkidua se učitelka ptá, co znamená porazit Gilgameše (*Znamená to nutně ho zabít?*). Reaguje na žáka, který si vybral postavu Enkidua, protože stále neví, jaká je Enkiduova role v příběhu, a chce se o něm dozvědět víc. Z textu a předchozí společné diskuse ví, že bohové ho stvořili, aby porazil Gilgameše. Paní učitelka se snaží funkci Enkidua v příběhu (pomocí výše uvedené otázky) problematizovat. Žáci navrhnou různé možnosti: (a) Gilgameš uzná Enkiduovu převahu a začne ho poslouchat, podřídí se mu, (b) uzná svou chybu, polepší se, (c) Enkidu zemře, Gilgameš ztratí milovaného přítele, to ho porazí (míněno duševně), díky tomu se promění, přestane zotročovat urucký lid.

Následuje přepis rozhovoru mezi žáky a učitelkou nad problematizující otázkou (Ž1 je žák, který si zvolil postavu Enkidua, aby lépe pochopil jeho roli v příběhu). *Kurzívou* jsou psány komentáře k jednotlivým odpovědím žáků (jejich interpretačním výkonům), které nám posloužily jako východisko pro následnou analýzu obou situací.

Pohled do výuky 4.1

Ž1: Já mám Enkidua, protože zatím je v tom příběhu zatím málo, jaké je ten jeho cíl.

U: Ten původní cíl jsme říkali. A jaký si myslíte, že je?

Ž1: To právě nevím.

U: Teď mě jenom napadá. Porazit Gilgameše, znamená to nutně zabít Gilgameše?

Ž2: Že by se podřídil, že Gilgameš by uznal, že není ten největší, nejsilnější. A začal by poslouchat Enkidua.

Ž2 poukazuje na to, že Gilgameš v Enkiduovi našel rovnocenného partnera (snad dokonce autoritu), kterého může uznávat, naslouchat jeho radám.

U: A může být ještě nějaká jiná možnost? Než ho zabít? Než ho vojensky porazit? Než ho donutit, aby se podřídil? Jak ještě bohové mohli myslet „porazit Gilgameše“?

Ž3: Třeba že mu řekne, že má jít někam, kde to nezvládne, ten boj s někým.

U: To znamená, jaký bude důsledek toho, že ten boj nezvládne?

Ž3: Že jakoby prohraje.

U: A?

Ž3: A nebude se o něm psát.

Ž3 si všímá toho, že pro postavu Gilgameše je důležitá pozemská sláva (chce, aby se o jeho činech psalo). Odkrývá tak jeho slabinu. Pokud by prohrál v boji, nebyl by poražen jen vojensky, ale především morálně, přišel by o svůj díl světské slávy a zároveň o možnost, aby jeho činy byly zapsány, tudíž uchovány pro budoucí generace (přišel by o možnost stát se „nesmrtelným“). Ž3 o postavě Gilgameše (a funkci postavy Enkidua) přemýšlí v souvislosti s celkem díla, respektive v souvislosti s částí, kterou již žáci do této chvíle stihli přečíst. Díky čtenářské odezvě, pro kterou paní učitelka (jak již bylo zdůrazněno v kontextu výuky) ve svých hodinách cíleně vytváří prostor, a zároveň díky přípravnému úkolu pro změnu vypravěče, v rámci něhož žáci měli promýšlet výběr postavy, z jejíž perspektivy by chtěli příběh vyprávět, dostal žák příležitost zvažovat funkci jedné z postav z příběhu a při tom se dotýkat zásadní hodnoty v lidském životě – lidské smrtelnosti a s ní spjaté odvěké touhy po nesmrtelnosti (současně jednoho z hlavních témat Eposu o Gilgamešovi). Z jeho úvah je zřejmé, že si uvědomuje, že pomocí smrtelnosti a nesmrtelnosti lidé poměří své jednání (jeho hodnotu), pomocí nich dávají svému jednání i životu smysl. Za povšimnutí jistě stojí skutečnost, že činnost, která primárně cílí na rozšiřování literárně teoretických obzorů žáků, může rozproudit tázání rozkrývající základní existenciální a etické otázky, přesahující rámec literární teorie (i literární výchovy) a vybízející k zapojení dalších disciplín (např. etiky, historie a různých historických pojetí nesmrtelnosti a zacházení s lidskou smrtelností, ale i literární historie a tematizace lidské smrtelnosti a nesmrtelnosti ve významných dílech evropské a světové literatury). Je důležité, aby v tuto chvíli učitel diskuzi neutnul (ačkoliv nemíří přímo k cíli, který si vytкнуł), ale snažil se z ní vytěžit (pro své žáky) co nejvíce.

U: A on to uzná, nebo bude nešťastnej?

Ž3: Uzná.

U: Děkuji. Co znamená „porazit Gilgameše“?

Ž4: ????? [žákyni není na nahrávce rozumět, mluví příliš potichu]

Ž5: Nejdřív že bude úplně poslouchat toho Enkidua, ale že vlastně pochopí, že dělá věci špatně a začne být hodnější.

U: Gilgameš je bohy nadaný.

Ž3: Kdyby byl hodně sprátelenej s tím Enkiduem a ten Enkidu třeba umřel, takže by potom... úplně by ho to porazilo. Nebo pokořilo, protože by viděl, že umřel, protože se s ním vydal na tu výpravu.

Ž3 promýšlí další možnost, jak může být člověk (Gilgameš) poražen. Nejspíše na základě své životní zkušenosti usuzuje, že člověka zdrtí (vnitřně porazí) ztráta blízkého člověka, přítele, že teprve v takto vyhocené životní situaci je člověk (Gilgameš) ochoten se proměnit, začít se chovat pokorně. Stejně jako u příkladu s nesmrtelností žák pojmenovává jedno ze zásadních témat Eposu o Gilgamešovi. Toto téma má opět etický přesah související s problematikou lidského jednání. Jde o další příklad toho, jaké možnosti nabízí (žákům i učiteli) literární výchova, jejímž východiskem je čtenářská odezva.

U: A byla by jeho pokora někomu ku prospěchu?

Ž3: Přestal by... no byla třeba těm lidem, co tam musí stavět ty hradby a tak.

U: Děkuju, zatím tedy... Eliáš, já se ptám kvůli tomu, že Vy jste si vybral Enkidua a nevíme stále jeho roli. Víme, že měl porazit Gilgameše a zabránit mu, aby zotročoval lid.

U: Ještě, Matěji, koho jste si vybral Vy?

Ž6: Já jsem si taky vybral tu matku od Gilgameše, a to proto, že hraje v příběhu malou, ale docela zajímavou roli. A budu to psát dál.

Ž6 si vybral postavu, o níž se text moc nerozepisuje, ale která mohla mít na Gilgameše velký vliv, alespoň to žák usuzoval, role matky je blízká jeho zkušenosti. Byť roli žák matky nekonkretizuje, v náznu zřejmě tuší, že A) role jakékoliv matky je významná, B) v minimalistickém textu má jakýkoliv člověk svůj význam. Z literárněvědného hlediska je zajímavý vztah fikce a reality, který zde žák nepřímo otevírá. Ve fikčním světě (mýtu) může být postava matky, jež by v reálném světě měla pravděpodobně extrémně silný vliv na vývoj situací a na jednání Gilgameše, záměrně téměř zamlčena, protože „se o ní nemluví, ani ona sama nemluví“.

U: Děkuji. Tak já to přeruším. Ještě...

Ž7: Tak já jsem si vybral toho lovce, on je tam sice jenom chvíli, ale bez toho lovce by Enkidu asi žil dál se zvířaty, takže asi toho lovce bohové udělali jako strůjce Enkiduova osudu.

Ž7 si všímá zlomového místa v příběhu a zdůrazňuje okrajovou postavu, která tento zlom umožnila. Současně si je vědom toho, že lovec v textu nevystupuje ze své vůle, ale jako nástroj boží vůle. Žák si uvědomuje fungování mytologického světa, jeho dvojdomost (viz Doležel, 2003, s. 135). Tento svět je rozdělen na přirozený a nadpřirozený. Nadpřirozený svět, jež obývají bohové, je pro obyvatele přirozeného světa (lidské smrtelníky) nepřístupný. Zároveň bohové mohou zasahovat do „záležitosti“ smrtelníků, ovlivňovat jejich osudy (interakce opačným směrem není možná). Využívají k tomu různé prostředky, jedním z nich může být pověření určité postavy konkrétním úkolem.

U: Ještě, Martine.

Ž3: Já jsem si vybral tu radu starších. Kvůli tomu, že Gilgameš se s nima radil, ale potom oni vlastně, ono by to vlastně mělo být na nich. Protože pokud řekli, že má jít, tak on by šel, ale když řekli, že nemá jít, tak stejně šel. Takže to jako nemělo žádný smysl. To bylo spíš jen možná formální.

Ž3 si všiml nejasné role, kterou rada starších v příběhu má – nazývá ji formální, tedy bez skutečné moci, v dalším textu se pokusil naznačit, co mohlo radu vést k tomu, aby Gilgamešovi dala požehnání.

U: Myslím, oni mu pak to požehnání dali. Nějakým způsobem, byť s ním nesouhlasili, tak mu jakoby přáli. Díky. Prosím Vás. Váš úkol teďka je napsat Epos o Šamašovi, epos o matce, epos o lovcovi, epos o Enkiduovi, epos o radě starších. To znamená, nazvěte si to podle své postavy a opravdu jenom stručně si vyberte klidně jenom jeden moment z toho, co jsme četli, a převyprávějte to v er-formě, jako kdyby hlavní postavou toho vyprávění... dívejte se na to prostě úhlem pohledu té postavy, o které píšete. Zohledňujte její pocity, její rozhodování, její vliv v tom příběhu. Dominiku...

Ž8: Může tam být něco, co tam není, ale co tam pravděpodobně mohlo být?

Ž8 svou otázkou (i návrhem na obohacení původního díla o scénu příprav na cestu – viz další replika) dává najevo, že si uvědomuje, že změna vyprávěče bude mít vliv na fikční svět díla, povede nejspíše k jeho proměně. V tomto případě by se mělo jednat o rozšíření příběhu o situaci, která v původním díle chyběla a v níž se nadosobnímu vyprávěči (respektive žákovi v roli autora) nabízí dobrá příležitost pro odkrytí toho, jak Enkidu, z jehož perspektivy nyní příběh nazírá a zprostředkovává, o cestě do cedrového lesa smýšlel, co před ní prožíval. Použijeme-li terminologii L. Doležela (2003, s. 171), žák se učitelky jinými slovy ptá, zda může zaplňovat mezery fikčního světa (tzv. nulovou texturu). Toto zaplnění mezery fikčního světa vyžaduje od čtenáře odhalení implicitního významu. Doležel (2003, s. 174–175) chápe implicitní význam jako nějakou pociťovanou nepřítomnost, nebo jako narážku (signál, náznak v textu).

U: Rozhodně. Rozhodně... Jasně. Vy tam budete muset něco interpretovat, co tam je jenom naznačeno. Je to tak?

Ž8: No, třeba tu cestu, jak se na ni připravovali.

U: Jestli si myslíte, že tam něco takového mohlo být, tak určitě.

Tato diskuse měla nejspíše za následek (jak dokazují přepsané výkony žáků níže), že mnozí žáci výběr svých postav zdůvodňují na základě jejich role/funkce v příběhu. Žáci dostali zadáno, aby napsali „epos“ o své postavě. „Epos“ mají nazvat podle zvolené postavy a vybrat si jednu situaci z úryvků, které v hodině četli. Tuto situaci mají převyprávět v er-formě, jako by hlavní postavou byla v tu chvíli jejich vybraná postava. Paní učitelka žákům radí, aby se na vybranou část dívali úhlem pohledu postavy, o níž píšou. Mají zohlednit její pocity, její rozhodování, její vliv v příběhu.

Autorský záměr – z pohledu žáků (při změně vyprávěčské perspektivy)

Přepsaly jsme odpovědi žáků na zadané úkoly. Velkým písmenem A je označeno *zdůvodnění výběru postavy*, pod bodem B následuje *vyprávění z perspektivy vybrané postavy* a kurzívou je psaný *komentář žákovského výkonu*. Odpovědi na oba úkoly uvádíme společně, aby si čtenář mohl vytvořit představu o tom, jak žáci o postavě uvažovali a zda a jak se jejich úvaha promítla do jejich tvorby, tedy do psaní části eposu z perspektivy zvolené postavy. Odpovědi jsou zaznamenány včetně pravopisných či stylistických chyb, aby byla zachována jejich autentičnost.

1. Enkidu

A: Zajímá mě, proč nepřemohl Gilgameše a proč ho Bohové nestvořili silnějšího.

B: Uviděl ji. Byla krásná. Na první pohled se zamilovali. Nic jiného nevnímali. Byla tak okouzlen. Kráčeli po lesích a loukách. Stáda byla daleko za nimi. Enkidu ale nezapomněl na své poslání. Nenápadně nakláněl chůzi směrem k Uruku.

Žák zdůraznil okamžik, kdy Enkidua zaujalo něco jiného než zvířata. Snaží se popsat silný emoční zvrat, který v něm dívka mohla způsobit (není zřejmé, že by si uvědomoval, že seznámení se Šamchat zapříčinilo Enkiduovu „vnitřní“ proměnu/přerod v člověka, vytržení ze světa zvířat). Současně v duchu původního textu udržuje stále linku „Enkiduovy predestinace“, tj. jeho předem dané role v příběhu.

2. Enkidu

A: Zaujal mě Enkidu, protože se mi líbí, že chvíli žil se zvířaty a není tak namyšlený jako Gilgameš. Je rozumný a má větší cit.

B: Tam v divočině žil Enkidu, ten, jenž mluvil se zvířaty, ten, jenž jim naslouchal. Žil zde stvořen Bohy, nevědouc o lidském světě do chvíle, kdy k němu přišla žena, lidské stvoření jako on. Poznal lásku a vydal se s ní objeovat jinačí lidské rozkoše. Vzdal se zvířat a zvířata se vzdala jeho.

Žena přivedla jeho před Gilgamešův trůn, trůn Uruku města prostraných tržišť. Gilgameš spatřil tvora své podoby a jeho pýcha napověděla mu, aby ho porazil.

Boj to byl dlouhý, nekonečný. Až přece jen se vítězství naklonilo k silnějšímu, ke Gilgamešovi. Avšak pyšný Gilgameš chtěl větší slávu mít a Enkidua si oblíbil. Proto opět mu pýcha navrhla myšlenku takovou, aby s jeho druhem Enkiduem vyšel vstříc velmocnému obru Chamubabě¹⁵. Enkidu už věděl, že to co Gilgameš chce dokázat je nemožné, oba jistě zahubeni budou. Škoda prolévat zbytečně krev. Proč jen nedá na radu starších, která varování jim přináší, myslel si Enkidu. Nechal se přemluvit jeho věrným přítelem a tak tedy vyrazili se zbráněnými z nejlepšího kovu.

U brány přemohli hlídače Chamubaby, zrovna košili si svlékal, jeho mocnou košili, která sílu věčnou dodávala mu. Enkidu s Gilgamešem prošli branou, ale Enkidu zde prolil krev. Brána, zranila ho a on dál již nemohl. Prosil Gilgameše, ale Gilgameš trval jítí dál. Tak tedy šli, ale Enkidu, ale Enkidu padl při svém na Zem kroku a nikdo, ani Bohové již nevzbudili. Zvířata se k němu zběhla a slzy ronila na smutném osudu svého bratra. Již k nim se navrátil.

| 15 Chumbaba (ve starobabylonské verzi Chuvava), strážce cedrového lesa. |

Gilgameš krácel dál za slávou svou. V srdci cítil smutek.

Žák nejprve vyjádří své vlastní sympatie k Endiduovi – žil se zvířaty. Dále se snaží vyjádřit povahové vlastnosti, které se mu na postavě líbí. Ve vyprávění z pohledu Enkidua uvádí, jak se uvedené povahové vlastnosti projevily v přemýšlení Enkidua – zdůrazněn je moment, kdy Enkidu má jiný názor než Gilgameš, přesto s ním z přátelství souhlasí. Konec vyprávění si žák vymyslel, resp. vycházel z indicií Enkiduova zranění.

3. Enkidu

A: Zaujal mě Enkidu, protože není lidské stvoření, stvořili ho bohové, moc o něm nevím.

B: Když se ráno probudil, slunce ho vítalo do nového dne. Musel zajít za Gilgamešem a poradit se s ním o výpravě za hrozným Chuvavou. Potřebuje nakázat mistrům, ať zbraně kvalitní jim vyrobí. Poté musel zajít za Šamašem o jeho požehnání. Kéž by mohl dál spát.

Žák si domýšlí, co mohl Enkidu udělat, byť to v textu není zmíněno. V souladu s textem žák vyjadřuje možné emoce, které mohl Enkidu cítit: „Kéž by mohl dál spát“ – tím je vyjádřeno, že celá výprava za Chuvavou je Gilgamešovou iniciativou, Enkidu je jen ten, kdo ho doprovází z pocitu zodpovědnosti („musel zajít za Gilgamešem“).

4. Enkidu

A: Enkidu mě zaujal, že byl hodně statečný, ale nechal se ovlivnit. I když ho bolela ruka, nechal se ovlivnit, aby šel dál.

B: A Enkidu otevřel ústa svá, mám snad já kráčet před tebou, aby ústa tvá volala jen dál, neboj se? Padnu-li já, chci zajistit slávu sobě. Gilgameš potom souhlasil a u kovářů zbraně udělat nechal a požehnání dostali na cestu. Měl však výhodu, znal les velmi dobře, a když se chtěl vrátit, nezabloudil by.

Žák nevypráví příběh z Enkiduovy perspektivy, ale mění děj tak, aby Enkidu odpovídal jeho představě statečnosti – tj. nenechal se tak snadno ovlivnit. V žákově vyprávění je Enkidu rozhodný a touží po slávě, tj. přejímá Gilgamešovy vlastnosti. Žák mu vkládá do úst Gilgamešova slova.

5. Šamaš

A: Není vůbec popsán, ale všichni ho uctívají, jako by celý příběh záležel jenom na něm.

B: Seděl na svém ohnivém trůně a shora díval na to, jak se Gilgameš připravuje na cestu, zrovna když dojídal oběť, kterou mu Gilgameš poslal, uslyšel jeho hlas.

Vyprávění ze Šamašovy perspektivy zřejmě není úplné, ve vstupním zdůvodnění výběru postavy je pojmenována jeho role, nicméně samotné vyprávění je krátké – vliv postavy Šamaše je vyjádřen slovy: „dojídal oběť, kterou mu Gilgameš poslal, uslyšel jeho hlas“.

6. Bůh Šamaš

A: Jeho přítomnost mi přijde duchovní. Vždy se o něm mluví, ale on nikdy nemluví přímou řečí.

B: Poprosil mě Gilgameš o požehnání, avšak my bohové víme, že tato cesta je hnána silou po slávě a po moci. I prosí mě Gilgameš, modlí se ke mně, slávu mi slibuje, že povýší mě nade všechny bohy a oběť přinášet mi bude.

Vyprávění je v ich-formě, byť v zadání byla er-forma (zde se ukazuje, že ich-forma by byla pravděpodobně pro zadání vhodnější). Žákyně se snaží vyjádřit duchovní rozměr Šamaše, resp. jeho vševědoucnost, nechá ho z této pozice hodnotit Gilgamešovy činy.

7. Chuvava

A: Jak ho popisují, jeho hlas.

B: Rozbouří moře. Lidé se ho bojí. Jeho ústa jsou jako oheň. Jeho dech je smrt. Má rád se koukat, jak lidé kolem něho umírají. Žije v lese cedrovém.

V ich-formě to bylo lepší.

Rozbouřím moře. Má ústa jsou oheň, můj dech je smrt. Mám rád koukat se na smrt, jak přede mnou někdo umírá.

Žák si je vědom, že by se mu vyprávění z jiné perspektivy psalo lépe v ich-formě, proto text napíše dvakrát. Nehodnotí děj z pozice Chuvavy, zřejmě i z nedostatku času, popisuje jen jeho povahu – krutost se mu lépe vyjádří prostřednictvím ich-formy.

8. Rada starších

A: Přijde mi zajímavé, že se s nimi Gilgameš radil, ale nakonec je neposlechl a oni museli poslouchat jeho.

B: Odedávna existovala rada starších, aby se s nimi král radil. Teď ale seděl na trůně, tak mocný, tak mladý král, bez zkušeností. Byl ovšem tak moudrý, že se vždy se staršími radil a ptal se jich, zda má učinit to či ono. Tentokrát jde ale o věc složitější. Odedávna byly ve starých kronikách psány různé zapeklité a různé nevyřešené problémy. Tento vypadal ze začátku lehce, ale teď se jeví jako velice složitý. Běda mu.

Žák navazuje ve vyprávění na své přemýšlení, proč se Gilgameš rady ptal, když ji nechtěl poslechnout. Z pozice rady uznává Gilgamešův majestát a pomáhá si domyšleným obsahem pro opodstatnění Gilgamešových požadavků – naznačuje, že v kronikách může mít Gilgamešovo jednání oporu, nicméně jménem rady starších vyjadřuje smutek nad Gilgamešovým konáním.

9. Rada starších

A: Asi nejchytřejší. Protože když si je představím, vidím kulaté zasedání. Zažili toho hodně a varovali Gilgameše.

B: Odedávna byla rada starších radou pro krále. Ale tak mladého a ambiciózního krále jako je Gilgameš na všech hliněných destičkách nebylo.

Vyprávění je velmi krátké na to, aby se dalo poznat, kam by se ubíralo – je v něm jen zdůrazněn fakt, že rada si byla vědoma Gilgamešovy výjimečnosti.

10. Chuvava, Rada starších

A1: Jak o něm mluví, že je moc silný a tak.

A2: Rada starších – jak nejdříve nechtějí, aby Gilgameš šel, ale pak s tím nemohou nic dělat.

B: O Ninsan – jakmile se o plánu svého syna dovídá, nařiká, přemlouvá ho, aby nechodil. Ale Gilgameš má svoji hlavu a nenechá se odradit. Když matka zjistila, že se přemluvit nenechá, na volné prostranství vyšla a udělala před Šamašem zápalnou oběť a přimlouvá se za Gilgameše.

Žák si vybral radu starších, ale následně popisuje příběh z pozice Ninsan, naznačuje velkorysost mateřské lásky – nemohla s Gilgamešem pohnout, šla tedy za Šamašem a prosila o požehnání.

4.2 Analýza

Přínos výukové situace pro žáka:

Vycházíme z žakovského zážitku, z žakovy reakce na četbu a z úrovně jeho porozumění textu. Vstup do textu pro žáka není strukturovaný, je ryze subjektivní. V subjektivním zážitku se snažíme nalézt strukturu. Postupujeme od detailu k pojům, tj. postupujeme od extense k intenzi, prostřednictvím zážitku se snažíme vstoupit do textu, najít místa, v nichž se text může dotknout čtenáře, skrze ně vstoupit do textu v jeho intensionální rovině a pochopit funkci literárně teoretického pojmu (konkrétně vypravěčské perspektivy).

Vycházíme z předpokladu, že porozumění intensionální rovině textu obecně napomáhá hlubšímu čtenářskému zážitku. Díky tomuto způsobu výuky literární výchovy se ze žáků stávají poučenější, „literárně gramotnější“ čtenáři.

4.2.1 Strukturace obsahu – rozbor s využitím konceptového diagramu:

Tematická vrstva

1. situace: postava, role postavy v příběhu, *epos* jako poučné vyprávění ve smyslu, jak jednat v životě (s poučnými texty mají zkušenost z židovské výchovy)
2. situace: úhel pohledu různých lidí, postav, vypravěčů na příběh/událost, pozice, z níž je příběh vyprávěn, *vševědoucí vypravěč*, *subjektivní ich-forma*, *subjektivní er-forma*

Poznámka: Kurzívou označené pojmy žáci znají z hodin literární výchovy, pohybují se tedy na předělu mezi vrstvou konceptovou a tematickou/expertní a laickou.

Nyní shrneme zjištění, ke kterým jsme dospěly na základě výše uvedených dílčích analýz žakovských výkonů týkajících se výběru postav. Žáci si vybírali napříč spektrem postav. Zvolili si postavu hlavní (Enkidu) nebo postavy vedlejší (matku, Chuvavu, Šamaše). Zajímavé je, že někteří si vybrali i radu starších, kterou lze považovat za „skupinovou postavu“.

Za důležité považujeme všimnout si toho, jak verbalizovali, co je na postavě zaujalo. Primárně vycházeli ze svého vztahu k postavě: všímají si jejich povahových vlastností (Enkidu a jeho submisivita), jazyka, kterým promlouvala (Chuvava). Nejvíce žáků se zabývalo rolí postavy v příběhu (rada starších, která neřídí, jen radí; Enkidu, jehož role není studentům jasná, ptají se po ní; bůh Šamaš, který řídí osudy

postav). Jen jediná studentka si vybrala dvě postavy (radu starších a Chuvavu) a nakonec psala z perspektivy postavy třetí – Gilgamešovy matky, bohyně Ninsany – viz výkon 7). Při pročitání odpovědí této studentky nás napadla otázka, zda by přesnější zadání úkolu, ve kterém by výběr postavy pro žáky představoval vědomou přípravu na vyprávění z její perspektivy, pomohlo studentce lépe promyslet výběr postavy, pojmenovat její roli v příběhu a více uplatnit její perspektivu (tedy nepsat *objektivní er-formou*, ale skutečně ji subjektivizovat).

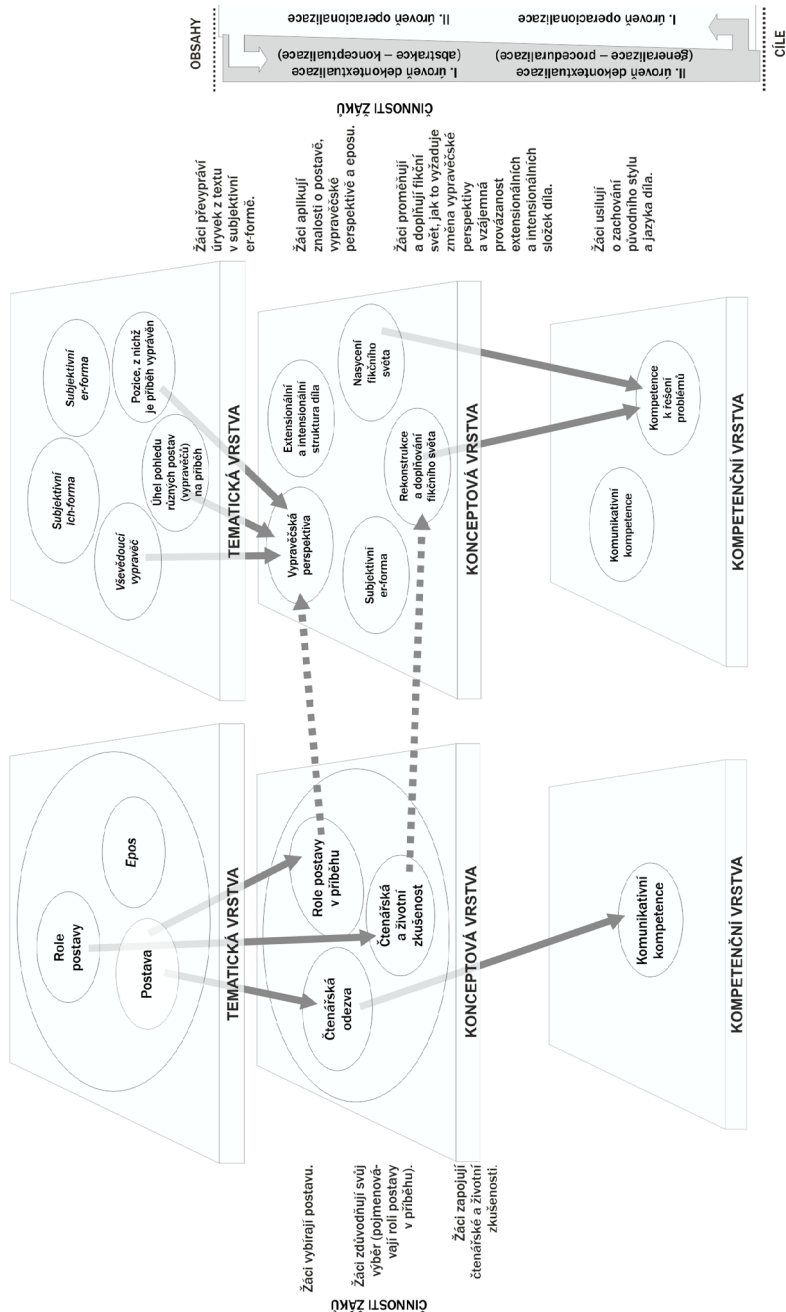
Činnosti

1. situace: žák vybírá postavu, žák zdůvodňuje svůj výběr (pojmenovává roli postavy v příběhu), žák zapojuje čtenářskou a životní zkušenost
2. situace: žák převypráví úryvek z textu v subjektivní er-formě, žák aplikuje znalosti o postavě, vypravěčské perspektivě a o žánru *epos*, žák proměňuje a doplňuje fikční svět, jak to vyžaduje změna vypravěčské perspektivy a vzájemná provázanost extensionálních a intensionálních složek díla, žák usiluje o zachování původního stylu a jazyka díla

Konceptová vrstva

1. situace: čtenářská odezva, role postavy v příběhu, čtenářská a životní zkušenost
2. situace: extensionální a intensionální struktura díla, vypravěčská perspektiva, subjektivní er-forma, nasycení fikčního světa: rekonstrukce a doplňování fikčního světa – jeho bílých míst

Poznámka: Nebylo smyslem této hodiny literární výchovy, ani není smyslem literární výchovy na ZŠ obecně, aby si žáci osvojili pojmy jako *čtenářská odezva*, *nasycení fikčního světa: rekonstrukce a doplňování fikčního světa*, *extensionální a intensionální struktura díla* apod. Tyto pojmy nám, didaktikům, pomáhají pochopit a popsat, co se děje s literárním dílem a jeho fikčním světem při změně vypravěčské perspektivy a co všechno se žák díky této aktivitě může o fungování literárního díla a jeho fikčního světa dozvědět. Z hlediska žáka je podstatné, aby se naučil reflektovat, jaký účinek má změna vypravěčské perspektivy na něj jako na čtenáře a ve kterých složkách díla se může projevat.



Obrázek 4.1. Konceptový diagram – Magie vypravěče.

Výše uvedené analýzy žákovských výkonů zaměřených na změnu vypravěčské perspektivy ukázaly, že většina žáků se snažila, aby změna vypravěčské perspektivy odpovídala roli postavy, kterou jí v příběhu přiřkli. Až na jednoho žáka, který postavu Enkidua a jeho jednání upravil v duchu svých čtenářských očekávání. Někteří žáci také usilovali o to, aby zůstal zachován jazyk a styl díla (úroveň jejich snah se samozřejmě liší). Jeden z žáků pozměnil nasycenost fikčního světa, když fikční svět obohatil o scénu, která v původním příběhu chyběla, aby pomocí ní mohl lépe ukázat prožívání postavy, z jejíž perspektivy se rozhodl situaci vyprávět. Je tedy zřejmé, že žáci provedli pouze dílčí a bohužel nereflektované změny. Bylo to způsobeno nejspíše tím, že na vypracování úkolu měli velmi krátký čas, o provedené změně nemohli tudíž hlouběji přemýšlet, na reflexi změn fikčního světa a porovnávání jejich různých variant nebyl v hodině prostor.

Kompetenční vrstva

Při analýze kompetenční vrstvy jsme vycházely z publikace *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*¹⁶, pro přesnější charakteristiku jednotlivých kompetencí i pro návrh možných alterací nám posloužily (autory výše zmíněné publikace formulované) hladiny kompetencí.

V obou situacích byl prostor pro rozvíjení dvou klíčových kompetencí: kompetence k řešení problémů a komunikativní kompetence. V první situaci dominuje komunikativní kompetence, jež je realizována převážně ústním projevem (dialogem mezi učitelkou a jednotlivými žáky, kteří odpovídají na její otázky, zdůvodňují volbu postavy – více viz tabulka 4.1), ve druhé situaci stojí v popředí kompetence k řešení problémů (více viz tabulka 4.2). Komunikativní kompetence se projevuje ve formě písemného projevu (písemný záznam slouží k ujasnění si myšlenek a jako prostředek pro řešení problému).

Dospěly jsme k zajímavému zjištění, že komunikativní kompetence je rozvíjena spíše na nižší úrovni hladiny (viz tabulka níže). Není to způsobeno pouze tím, že komunikace probíhá především mezi učitelkou a jednotlivými žáky, kteří odpovídají na její otázky (v situaci nedochází k diskusi celé třídy nebo interakci mezi jednotlivými žáky), ale také tím, že se jedná o úkol, jenž má sloužit jako příprava pro vlastní tvořivou obměnu textu a který nebyl a priori zaměřen na rozvoj komunikativní kompetence.

První situace: Realizace komunikativní kompetence

Tabulka 4.1

Realizace komunikativní kompetence (první situace)

Způsob vyjadřování:
3.7 (nižší hladina) – používá správné termíny a výstižné výrazy, které souvisejí s daným tématem
Ústní projev:
3.11 (nižší hladina) – pro jednotlivce i pro celou třídu srozumitelně vysloví svou myšlenku
Naslouchání, navazování a udržování kontaktu při komunikaci:
3.18 (nižší hladina) – odpoví na položenou otázku, řekne svůj názor na věc
3.21 (nižší hladina) – v diskusi mluví tak, aby mu ostatní rozuměli
3.23 (nižší hladina) – dívá se na věci z různých hledisek, vyhýbá se paušálním hodnotícím soudům
3.25 (nižší hladina) – hájí svůj názor na věc, zformuluje, proč je o věci přesvědčen, je ochoten svůj názor změnit na základě nových informací

Druhá situace: Realizace kompetence k řešení problémů

Kompetence k řešení problémů se projevuje mj. v tom, že žák chápe, že dílčí změna v určitém celku/systému ovlivní jeho zbylé části (neplatí pouze pro literární dílo, ale třeba i pro ekosystém, pro chemickou reakci atd.). Tato myšlenka by se dala ještě více zobecnit: lidské jednání s sebou vždy nese důsledky, o nichž je potřeba přemýšlet a které můžeme (v některých případech) předvídat – jedná se vlastně o princip kauzality. Doufáme, že jeho pochopení lze považovat za obecnější kompetenci.

Při převyprávění situace/části děje z perspektivy jiné postavy (za použití *subjektivní er-formy*) žák „posoudí, jak by problém (*situaci*) viděl někdo jiný“ (jedná se o výstup 2.6, spadající do oddílu *Analýza problému*).

Podíváme-li se na druhou situaci s odstupem, zdá se, že je v ní skryt potenciál pro rozvoj vícero částí kompetence k řešení problémů. Z úkolu by bylo možno vytěžit více pro plánování, posouzení a aplikaci řešení (více viz tabulka níže – návrhy pro alteraci). Tato skutečnost je důkazem, že úkol byl zvolen vhodně a že je didakticky velmi podnětný.

Tabulka 4.2

Realizace kompetence k řešení problémů (druhá situace)¹⁷

Plánování řešení:

2.9 – formuluje hypotézy na základě dostupných informací *(na základě čtenářských a životních zkušeností předjímá, k jakým změnám ve fikčním světě po změně perspektivy nejspíše dojde)*

2.11 – navrhne postup, který by při řešení mohl použít *(jak bude při změně perspektivy postupovat, které důležité kroky/složky neopomine)*

3.12 – vyhodnotí různé vlastní i předložené varianty řešení a rozhoduje se mezi nimi *(posoudí, který navrhovaný postup je pro změnu perspektivy nejvhodnější/nejefektivnější)*

Posouzení a aplikace řešení:

2.24 – posoudí, zda jeho výsledné řešení dává smysl *(zváží, zda jím navrhovaná změna perspektivy nejde proti smyslu textu, nedošlo-li k jeho dezinterpretaci, jestli skutečně došlo ke změně perspektivy)*

2.26 – srozumitelně zdůvodňuje a obhájí svá řešení *(při sdílení změněných perspektiv ve třídě)*

2.28 – změní své závěry na základě nových informací či změněných podmínek *(na základě srovnání svého výtvaru se spolužákovým, popř. se zadanými kritérii)*

2.29 – vysvětlí konkrétní důsledky výsledných řešení *(jak se změna perspektivy promítla do ostatních složek díla/fikčního světa)*

Druhá situace: Realizace komunikativní kompetence

Písemný projev: 3.10 (nižší hladina) – svou myšlenku, svůj prožitek nebo příběh podává písemně s jasnou logikou od začátku do konce, neztrácí se v podrobnostech.

4.3 Alterace**4.3.1 Posouzení kvality výukové situace**

Obě zvolené situace hodnotíme jako *podnětné*. Jak jsme již popsaly výše, obě v sobě skrývají velký didaktický potenciál (více viz *Kompetenční vrstva*). U první situace by nejspíše žákům pomohlo, kdyby od začátku věděli, za jakým účelem volí postavu (že budou muset jejím prostřednictvím část textu převyprávět). U druhé situace nedostatky spatřujeme v chybějící reflexi změny perspektivy a jejího vlivu na fikční svět díla a v zadání, které tuto reflexi neumožňovalo (každý z žáků si vybral jinou postavu, mohl pracovat s jinou částí přečteného textu, srovnání žákových

¹⁷ Text psaný kurzívou je doplněním, respektive (možnou) realizací příslušné části klíčové kompetence.

výkonů tudíž nebylo možné). Jako problematická se jeví i volba textu *Epos o Gilgamešovi*¹⁸ (jedná se o text původně psaný ve verších, žáci tedy neprovádějí pouze změnu vypravěčské perspektivy, ale i literárního druhu) a poměrně náročné zadání didaktické narativní transformace (i vzhledem k věku žáků, jedná se o sekundárny). V úvodní části tohoto článku jsme se snažily ukázat, že převedení vyprávění do *subjektivní er-formy* vyžaduje více čtenářských zkušeností a znalostí než jeho převedení do *ich-formy*.

4.3.2 Návrh alterace k první situaci a její přezkoumání

Samotnému výběru postavy žáky by mohla předcházet diskuse o tom, čí perspektivu by bylo vhodné pro převyprávění v *subjektivní er-formě* zvolit, zda je některá z postav „předurčena“ pro to, aby byl z její pozice příběh vyprávěn. V diskusi by se otevřela problematika hlavních a vedlejších postav. Učitel by mohl předestřít otázku, zda má význam nechat v příběhu promluvit (nahlédnout situaci jejich očima) i postavy vedlejší a epizodní, čím to může příběh, fikční svět a hlavně čtenáře obohatit. Stranou by jistě nezůstala ani problematika vševědoucího (nadosobního) vypravěče a toho, může-li být (vzhledem ke své nepřítomnosti v příběhu) považován za postavu. Žánr mýtu nabízí učiteli možnost ukázat žákům fungování „vševědoucnosti“ vypravěče, jeho „božské“ perspektivy.

Výběr postavy by mohl být zadán tak, že žáci budou promýšlet a pojmenovávat její roli v příběhu (nejen zdůvodňovat, proč si ji vybrali). Tuto činnost mohou zúročit při změně perspektivy vyprávění, když budou změnu provádět v duchu role této postavy. Při reflexi důsledků změny perspektivy pro fikční svět i svého zvoleného postupu budou žáci úspěšnost svých snah nazírat optikou role zvolené postavy. Budou mj. hledat odpověď na otázku, zda změna perspektivy vyprávění odpovídá roli postavy v příběhu.

4.3.3 Návrh alterace ke druhé situaci a její přezkoumání

Při provádění změny perspektivy by nejspíše žákům pomohlo, kdyby měli od začátku jasně zadaná kritéria, respektive otázky, na něž by hledali odpovědi a které by jim následně pomohly při reflexi provedené změny, přesněji řečeno jejich důsledků pro fikční svět díla i jeho jednotlivé složky. Žáci by mohli společně

18 Problematika výběru textu v souvislosti s vypravěčskou perspektivou: žánr mýtu se vyznačuje specifickým vševědoucím vypravěčem, *Epos o Gilgamešovi* je konkrétně vyprávěn z pohledu transcendentních bytostí, bohů, autor je v tuto chvíli bůh, vidí ostatním postavám do hlavy.

s paní učitelkou (nad konkrétním úryvkem z textu) promýšlet, na co je potřeba se při změně perspektivy zaměřit, jaké otázky je důležité si položit a zodpovědět. Sada otázek by mohla vypadat například takto: *Kdo se dívá? Kdo hodnotí? Co si vybírá a co o tom říká? Co ví/neví? Co vnímá/vidí?* Ve chvíli, kdy se žáci tento pomocný nástroj učí používat, by bylo vhodné, aby společný úryvek z textu převedli do *ich-formy*, protože by se jim snáze vyjadřovalo, čeho si vypravěč všímá, co říká o světě apod. Tento typ didaktické narativní transformace (změna z *objektivní er-formy* na *subjektivní ich-formu* včetně otázek, které si lze při této příležitosti položit) byl podrobněji popsán a analyzován v kapitole *Tvořivé přístupy k narativu v didaktice literatury: narativní transformace a jejich didaktický potenciál* v publikaci *Tvorba jako způsob poznávání*.¹⁹

Změně perspektivy by mohl předcházet výběr společné postavy a ukázka toho, co všechno změnu perspektivy doprovází, v jakých rovinách textu se projeví. Tato zjištění by byla v podobě výše zmíněných otázek, kritérií, zapsána na tabuli, aby je žáci měli neustále na očích a mohli se k nim dle potřeby vracet. Pak by teprve žáci zvolili vlastní postavu a ústně (pokud je to vzhledem ke zkušenostem žáků s danou problematikou nutné) a následně písemně na ní konkretizovali změnu perspektivy. Tento sled aktivit by vyvrcholil reflexí změn provedených ve fikčním světě, ale i způsobu, jakým žáci při provádění změny perspektivy postupovali.

Vzhledem k tomu, že zatím měli žáci se *subjektivní er-formou* pouze čtenářské zkušenosti (potkali se s ní u textů, které čtou na základě svého výběru, i u společně čtených textů, při jejichž četbě si daného způsobu vyprávění všímali), bylo by pro ně přínosné, kdyby měli možnost porovnávat a reflektovat své postupy při změně vypravěčské perspektivy a důsledky svých zásahů ve fikčním světě. K tomuto porovnání by mohlo dojít pouze za předpokladu, že by všichni úryvek převyprávěli pomocí *subjektivní er-formy* z perspektivy jedné postavy. Ještě zajímavější by bylo, kdyby touto postavou byl hlavní hrdina Gilgameš. Paní učitelka by totiž mohla navázat na předchozí hodinu, v níž žáci přepisovali úryvek eposu do *ich-formy* z perspektivy Gilgameše. Nabízí se možnost, aby žáci oba své výtvořily porovnali a diskutovali o tom, před jakým rozhodnutím stojí autor, volí-li mezi těmito dvěma typy vyprávění, co mu oba rozdílné vypravěčské postupy nabízejí (především vzhledem k účinku na čtenáře). Další důležitou podmínkou pro porovnávání žákovských výtvořů je, aby studenti zpracovávali totožný úryvek textu (původní zadání bylo široké, mohli si zvolit jakoukoliv situaci či událost, která je v přečteném úryvku zaujala).

¹⁹ Více viz tabulka 4.2 Charakteristika manifestací jednotlivých perspektiv subjektivního a objektivního způsobu vyprávění u Kafkovy povídky *Pasažér* (Slavík et al., 2003, s. 335–336).

Původní zadání dává ovšem větší prostor žákům pro volbu, pro jejich osobní preference. Tato možnost výběru pro ně jistě byla velkou motivací při následné obměně textu. Je ovšem otázkou, zda by tento krok (volnější zadání) neměl přijít později.

Závěrem

Didaktické narativní transformace jsou velmi komplexní procesy, v rámci nichž mohou žáci pochopit mnohé o fungování literárního díla, provázanosti jeho složek, o autorském záměru a s ním spojeném účinku na čtenáře. Jejich realizace v hodinách literární výchovy vyžaduje od učitele, aby byl zdatným a poučeným čtenářem, aby sám velmi dobře rozuměl výše zmíněnému (tedy fungování literárního díla, provázanosti jeho složek, autorskému záměru a účinku na čtenáře) a věděl, jak do svých hodin účinně zapojit reflexi a metakognici. Zároveň by měl být schopen citlivě reagovat na podněty a reakce svých žáků, monitorovat pomocí nich, kde „na cestě k cíli“ se žáci nacházejí, a přizpůsobovat jim své další kroky a plánování.

Domníváme se, že možnosti, přínosy a úskalí didaktických narativních transformací pro výuku literární výchovy nebyly dosud řádně zmapovány. Úskalí spatřujeme v mechanických a nereflektovaných změnách, při kterých se bude zapomínat na smysl původního textu, na autorský záměr. Didaktické transformace nemají sloužit k „pocvičení“ žáků v literární teorii, ale k tomu, aby lépe pochopili smysl původního díla a odkryli, jak se na něm podílejí jeho jednotlivé složky a autorem záměrně vybrané prostředky (tedy aby porozuměli jejich funkci), respektive k prohloubení jejich zážitku z něj.

Učitelé i didaktici zatím objevují možné „cesty“, promýšlejí, zda a jak se po nich vydat se svými žáky. Jako přínosnou při tomto hledání vnímáme kolegiální podporu a rozhovory nad výkony žáků. Velmi vhodným materiálem pro narativní didaktické transformace jsou tzv. fanfikce²⁰. Učitel může se žáky tento typ textů číst a zkoumat, jak „zacházejí“ s původními fikčními světy. Může je vést k jejich vlastní tvorbě, k proměně či rozšíření fikčního světa díla, které patří mezi jejich oblíbené, k jehož fanouškům se počítají. Žáci budou pro tvorbu i její reflexi lépe motivováni, protože výchozí text si zvolí sami, při práci s dílem mohou naplňovat svá čtenářská očekávání, upravit příběh dle svých představ. Také tomuto fikčnímu světu a jeho fungování budou pravděpodobně lépe rozumět, protože zvolí díla, která odpovídají jejich čtenářským dovednostem i vkusu.

Použitá literatura a zdroje

- Bělečský, Z. (2007). *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Busse, K., & Hellekson, K. (2006). *Fan fiction and fan communities in the age of the internet*. Jefferson: McFarland.
- Červenka, M. (2003). *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka.
- Dennett, D. C. (2004). *Druhy myslí: k pochopení vědomí*. Praha: Academia.
- Doležel, L. (2003). *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha: Karolinum.
- Doležel, L. (1993). *Narativní způsoby v české literatuře*. Praha: Český spisovatel.
- Dutka, E. (2007). *Staženi z kůže ze tmy vycházíme*. Praha: Torst.
- Epos o Gilgamešovi*. (1958). Praha: SNKLHU.
- Fořt, B. (2005). *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Klumparová, Š. (2009). *Čtenářské kompetence adolescentů* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Mukařovský, J. (1966). Záměrnost a nezáměrnost v umění. In J. Mukařovský, *Studie z estetiky* (s. 89–108). Praha: Odeon.
- Mukařovský, J. (1948). Významová výstavba a kompoziční osnova epiky Karla Čapka. In J. Mukařovský, *Kapitoly z české poetiky* (s. 374–400). Praha: Svoboda.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.

Bibliografický údaj

- Klumparová, Š., & Poláková, I. (2017). Magie vypravěče. In J. Slavík, J. Stará, K. Uličná, & P. Najvar, et al., *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání* (s. 95–117). Brno: Masarykova univerzita.