

Ladislava LEDERBUCHOVÁ
Plzeň

Realismus a literární fikce jako problém didaktický

Ve svém příspěvku nechci řešit historickou genezi uměleckého realismu, ale představit problém umělecké literatury v literární výchově (pro lepší demonstraci na základní škole, třebaže jde i o problém školy střední). Ani zde se však teorii nevyhneme – kromě teorie didaktické teorii dětského čtenářství a teorii literární, a to zvláště teorii fikčních světů umění. Posléze se ukáže, že největší didaktický svízel budeme mít právě s texty realistickými.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005, dále RVPZV) uvádí mezi cílovými kvalitami v *Kompetencích občanských*:*

[žák] respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění... (RVPZV, s. 16).

Utvářet vztah dítěte ke kulturním hodnotám, aby „chránilo a oceňovalo naše tradice a kulturní a historické dědictví”, mají podle programu všechny vzdělávací oblasti. Dařit se to může jednak prostřednictvím velkých témat historických, (symbolizovaných např. pojmy střeoevropský prostor, Karel IV., země koruny české, Komenický, Masaryk, ČSR..., např. v dějepisu, v občanské výchově), ale i témat regionálních a lokálních, která najdou své místo i v literární výchově. A už jsme u otázky kulturního regionalismu, respektive u otázky regionální literatury a jejího místa ve školní literární výchově.

Regionalismus v umění má řadu aspektů a díla z různých důvodů označená jako regionální mají i různou uměleckou hodnotu. Pro náš záměr mějme na mysli díla, která svými významy určitý kraj či místo

adresně zobrazují, ale nejsou okrajová svým uměleckým významem a nepochybně patří do české literární klasiky. Mám na mysli texty, kde prostor příběhu nebo lyrické situace jsou přesně lokalizovány zeměpisnými pojmy všeho druhu (text obsahuje názvy skutečných měst, obcí, míst, hradů, řek, hor...) nebo jsou v něm jména historicky doložených osobností v dané lokalitě žijících (např. šlechtických rodů, kulturně významných rodin apod.). Připomeňme pověsti všeho druhu, Jiráskovy *Psohlavce* nebo *Skály*, román *F. L. Věk*, obrazy pražské Libně a Nymburka v Hrabalových románech a povídkách (např. v trilogii *Svatby v domě*), Seifertovu sbírku *Koncert na ostrově* a další jeho básně s odkazy k pražským reáliím nebo s jinou explicitě pojmenovanou látkou, např. kralupskou. Mám na mysli i díla Karla Klostermanna, jejichž literární látka šumavská je v jednotlivých dílech zcela přesně lokalizována.

Literární místopis (tradiční disciplína literárněhistorického pozitivismu) dříve vstupoval také do školy s cílem upozornit žáky na literaturu zobrazující jejich město či kraj. Z hlediska požadavků RVPZV se i dnes texty s regionální látkou jeví být pro utváření výše uvedených občanských kompetencí velmi vhodné a vstřícné. Krásná literatura ve škole může být médiem pro utváření dětského vztahu k místu v díle zobrazeném, především tam, kde lze předpokládat i dětskou životní zkušenost s daným místem. Anebo v obráceném gardu – po čtenářském zážitku a jeho didakticky vedené reflexi se nabízí literárně-místopisný výlet či vycházka, které umožní dítěti vnímat určité reálie ve smyslově emocionálním prožitku v souvislosti s uměleckým textem, neboť „i místa spjatá s naší osobní zkušeností prožíváme pod vlivem míst literárních: město kupříkladu vědomě či nevědomě vnímáme pod vlivem příběhů, které jsme o něm četli, pod vlivem jeho »mýtu«” (Hodrová 1997, s. 21).

Oba způsoby přispívají ke kulturnímu rozhledu dítěte a podporují jeho smysl pro specifčnost umělecké literatury. Srovnáním přímého estetického zážitku v určité lokalitě a zážitku literárního se v dětské zkušenosti vytvoří zázemí pro didaktickou demonstraci vztahu látka –

téma, tedy pro demonstraci umělecké stylovosti jak určitého textu, tak obecného problému tvůrčí umělecké práce. Literárněvýchovná práce s literaturou operující skutečnými vlastními jmény a názvy však vyžaduje didaktickou obezřetnost.

Text umělecké literatury ve školní literární výchově není primárně médiem pro dosahování vzdělávacích cílů dějepisu, občanské výchovy nebo zeměpisu, ani jednostranným nástrojem výchovy ve smyslu žádoucího lokálního patriotismu a občanských kompetencí – prezentuje se v kontextu literárněvýchovném a literárním především svou komplexní estetickou funkcí, ale může být „použit” i ve výše zmíněném smyslu.¹

Pro šumavskou kulturní oblast mají i dnes význam Klostermannovy prózy s místními látkami, domníváme se, že mohou pomoci budovat žákův vztah k regionu a jeho tradicím, i k jeho obrazu literárnímu. Svéráznost šumavského životního stylu, i když doznala civilizačních změn, je dodnes dána specifčností horského prostředí, které Klostermannovy prózy ukazují velmi přesvědčivě – zobrazují tradiční šumavské práce a řemesla, ukazují dřevařskou a lesáckou „národu” šumavských horalů.

Této sdělnosti si cení v dílech českých realistů (mezi nimiž jmenovitě Klostermanna uvádí) Dobrava Moldanová:

¹ Umberto Eco uvádí: „Bránit právo na interpretaci proti pouhému používání textů neznamená, že texty nemohou být nikdy používány... Je jen třeba odlišit případy použití textu od interpretace” (Eco 2005, s. 71–72). Didaktickou úlohu uměleckého textu řešil Viliam Obert: Umělecký literární text lze ve vyučování užít ilustračně (v rámci demonstrace určitého problému v látce naukového předmětu), informačně (využít jeho věcné informace, např. historicky doložitelná fakta pověstí či historické povídky, románu pro dějepisné učivo) a interpretačně (v hodinách čtení a literární výchovy, s akcentem na estetickou funkci (srov. Obert 1998, s. 10–18)). Na rizika podcenění estetické funkce umělecké literatury vstupující do

Obraz konkrétní krajiny a života v ní není u realistických autorů jen plochou kulisou příběhů „jako ze života“, ale ... dává jim [textům – L.L.] další rozměr... důvěrně známého a drahého domova (Moldanová 2007, s. 22).

Literární obraz kraje, toponymy v textu identifikovaný ve vztahu k reálu, může posílit čtenářovy citové vazby k místu, v němž je doma, ovšem s rizikem vlastního sebeobětování v případě, že čtenářovy emoce patří jen místu, jen literární látce, a není schopen docenit uměleckou stylizovanost textu, anebo kriticky vnímat naopak její nízkou úroveň (právě autoři kýčů zneužívají čtenářské či divácké citové zaujetí látkou). Oba případy snížené čtenářské kritičnosti jsou projevy naivní recepce a představují riziko i ve školní práci s regionální literaturou.

Naivní čtenáři, na rozdíl od kritických, a děti až do pubescentního věku v podstatě naivními čtenáři jsou (a řada z nich vzdor literární výchově jimi zůstane i v dospělosti), ne-li úplně ztotožňují, tedy aspoň podle svých čtenářských potřeb a dispozic (dle čtenářské kompetence) operativně zaměňují životní (reálný) kontext a literární (umělecký) kontext při tvorbě svého čtenářského obsahu a podnícení např. konkrétními věcnými informacemi textu – historickými nebo geografickými údaji – zasazují příběh či lyrickou situaci do reálných kulis, které znají z vlastní životní zkušenosti (ať přímé nebo např. Historickým a zeměpisným vzděláním zprostředkované). Obrazy literatury, filmu, televizního seriálu zaměňují za realitu (připomeňme komické chování diváků, kteří významy postavy ztotožňují s osobností herce této postavy).

Naivní čtenářskou komunikaci s krásnou literaturou neblaze posiluje přežívající literárněhistorický pozitivismus dodnes aplikovaný v literární výchově (hlavně na škole střední), také nekvalifikované

² „Fikci můžeme pochopit jen v protikladu ke skutečnosti (aktualitě)... Mimetická doktrína (tj. teorie umělecké nápodoby, L.L.) je základem populárního způsobu čtení, jež přeměňuje fikční osoby v živé lidi, imaginární prostředí ve

hodnocení umělecké literatury v publicistice a literatuře věcné. V encyklopedii *Šumava* z r. 2003 je pod fotografií březnické myslivny s neotřesitelnou jistotou uvedeno: „Hájovna na Březníku. Dějiště Klostermannova románu *Ze světa lesních samot*“ (Šumava 2003, s. 503). V recepci naivních čtenářů do díla vstupují faktické hory, lesy i myslivny jako objekty i dnes existující a pro čtenáře představující argument věrohodnosti obsahu díla.²

Miloslav Šváb ve studii o genezi Klostermannova románu *Ze světa lesních samot* hodnotil v intencích teorie mimesis tvorbu postav a situací děje na pozadí doložených archiválií a korespondence a upozornil na významové vazby k reálným událostem (např. historicky doložené ohrožení březnické myslivny ozbrojenými pytláky Karel Klostermann transformoval do napínavějšího obrazu přepadení a drancování). Šváb sledoval též tvorbu postavy lesního Kořána jako typu a uvedl, že v myslivně na Březníku (v románu Klostermann pracuje s německým názvem *Pürstlink* užívaným českými horaly v počestěné podobě) byli v knížecí službě tři revírníci, které Klostermann znal a kteří byli pravděpodobně předobrazem pro postavu lesního Kořána (srov. Šváb, 1971, s. 76). Dále doložil, že první Klostermannova kniha, německy psaný fejetonistický soubor *Böhmenwaldskizzen*

[...] obsahuje ve svém narativním pásmu některá východiska pro první autorův román (v němž) rozvíjí a upravuje syžetová jádra některých příběhů... Zatímco v *Böhmenwaldskizzen* jsou... [popsány – L.L.] turistické trasy, v románu jsou [tyto popisy – L.L.] organicky, přičinně i funkčně zapojovány do hlavního dějového postupu... s estetickým zaměřením (Šváb, 1971, s. 83),

a to samozřejmě včetně místních a pomístních jmen.

M. Šváb interpretoval Klostermannův román s cílem zhodnotit autorskou stylizaci jeho kompozice, sledoval proces stylotvorné realistické typizace motivů a témat, pozornost upřel k uměleckému tvaru,

skutečná místa, vymyšlené příběhy v události skutečného života. Mimetické čtení... patří mezi nejprimitivnější operace, jichž je lidská mysl schopna...” (Doležel 2003,

ne k životní látce, ale ta je stále připomínána jako báze životní spisovatelovy zkušenosti, jako materiál následné stylizace.

V interpretaci Klostermannových povídek se zvláště obrazu přírodních prostor jako příznačnému rysu Klostermannova stylu věnuje Jaroslava Janáčková ve studii *Klostermann povídkář*. Vidí autorovo krajinářství jako navazující na tradice realismu, líčení „dějinně přírodní atmosféry“ podle autorky vyjadřuje „ducha“ šumavského prostoru. J. Janáčková dodává:

[Spisovatel se] opakovaně dovolává skutečnosti jako zdroje svých látek a příběhů i jako kritéria jejich pravdivosti. Ale vyvozovat z těchto zmínek závěry o autorově realismu by bylo krátkozraké (Janáčková 1985, s. 179).

K. Klostermann se „opakovaně dovolává skutečnosti“ nejen vkomponováním ohromného množství reálných zeměpisných názvů do syžetu próz, ale také četnými autorskými poznámkami k jejich textu. Nejde o vysvětlivky redaktorské nakladatelské, jsou explicitě uvedeny jako „autorské“ a dokládají Klostermannovu snahu přimět čtenáře respektovat vztah realistické iluze k reálné látce. Upozorňuje jimi na zeměpisné podrobnosti či fakta o osobách, k nimž významy postav odkazují. Za všechny konkrétně uvádíme část velmi rozsáhlé poznámky (zabírá polovinu strany) v závěru románu *Ze světa lesních samot*:

Babylony čili Babylon jest dědina, patřící do královské obce Stodulek v nynějším okresu hartmanickém, hejtmanství sušického... Páter Weisshäupl skutečně existoval v druhé polovici předešlého století: byl bratrem mojí prabáby (Klostermann 1940, s. 247).

Tyto poznámky vedené drobným písmem pod čarou lze hodnotit jako autorovu snahu ovlivnit a usměrnit čtenářskou komunikaci s textem, mají podobnou funkci jako autorské scénické poznámky v textu dramatu, které režiséru nabízejí autorský komentář, ovšem bez nároku, že bude vyslyšen. Klostermannovy poznámky ukazují, že psycho-

³ Jiří Trávníček uvádí na příkladu Grušova *Dotazníku* a zvláště pak Nerudových *Povídek malostranských* („Dne 16. února roku tisíc osm set čtyřicet a ještě

logický záměr autora a jeho přesvědčení o dokonalosti realistického obrazu s řadou verifikovatelných odkazů do reálu se může rozcházet se záměrností textu v umělecké stylizaci: Psychologické chtění spisovatele pevně zasazuje příběh do „mapy“ Šumavy, ale umělecký obraz z ní vystoupil do sféry jiné dimenze. Realismus 19. století však na fikční určitosti a podobnosti fikce a reality svou stylovost staví.³

Fikční jednotliviny jako neaktualizované možnosti jsou ontologicky odlišné od skutečných osob, událostí, míst... mimetická sémantika zastírá rozdíl mezi skutečnými a fikčními entitami zejména v případě, kdy sdílejí totéž vlastní jméno. [...] Požadavek podobnosti je požadavek určité poetiky fikce, nikoliv obecný princip fikční tvorby (Doležel 2003, s. 30–31).

Všudy přítomné obrazy Klostermannovy krajiny v iluzivní faktografičnosti provokují čtenářovu obraznou paměť – ta ho vede v tvorbě konkrétních představ o jmenovaných šumavských místech. Konkretizace obsahu Klostermannových textů se bude lišit u čtenářů znalých šumavského regionu a jiných, neboť způsob a míra významového nasycení představy bude závislá na jejich osobní smyslové a citové

několik...”, Neruda), že relativně nepřesné údaje vztahující se k časoprostoru fabule mají rozostřit faktografické situování syžetu. „Tento postup (v grafické podobě tří teček, hvězdiček, iniciály místo celého názvu místa) jakožto příznak fikcionalit (zastírání faktické skutečnosti) patří k erbovní vypravěčské výbavě prózy devatenáctého století” (Trávníček 2003, s. 206). Podle Trávníčka je důvodem neúplnosti, nepřesnosti údajů posílit bariéru mezi reálem a fikcí, *zastírat faktickou skutečnost* („[...] stalo se to někdy po roce 1840, není tak podstatné kdy”, Trávníček 2003, s. 206). V souvislosti s literárním realismem 19. století jsme přesvědčeni o opaku – sama realistická stylizace se živí hrou na fakticitu časoprostorových údajů, vytváří iluzi praktické ověřitelnosti jednotlivých, tj. dílčích informací textu (Neruda přece uvádí, že událost povídky se přihodila ve 40. letech 19. století!), ne proto, aby zastřela svůj vztah k realitě, ale mystifikačně ho potvrdila, a to pro čtenáře zjevně a určitě (nedourčenost může v řadě případů působit jako snaha vypravěče překročit zónu chráněných informací, právě proto, že je lze ověřit: „Bůh ví jaký osud zanesl revírníka Kofána roku 186* do Pürstlinku, ležícího asi půl hodiny od bavorských hranic uprostřed lesů a slatin, kam před

zkušenosti s horskou krajinou – buď šumavskou, nebo jinou. Pro komunikaci s uměleckým textem je však znalec Šumavy ve výhodě jen zdánlivě.

Jsou možné světy, které vypadají velice pravděpodobně a věrohodně a jsme schopni si je představit (Eco 2005, s. 85).

Eco upozorňuje na čtenářovu obdobnou zkušenost, již operativně využívá pro tvorbu fantazijní představy:

Pro účely příběhu stačí jakákoli stereotypní představa... krajiny (Eco 2005, s. 90).

Pro kritickou, kultivovanou četbu je totiž nezbytná zkušenost komplexně životní, především historicko-sociální se standardní zásobou encyklopedických znalostí o reálném světě (srov. též Doležel 2003, s. 173–178). Doležel však akcentuje čtenářovu schopnost „neustále modifikovat, doplňovat nebo dokonce vyřadit encyklopedii aktuálního světa“, neboť ta pro komunikaci s beletrií „může být do určité míry užitečná, ale nikdy není dostatečná“, proto je nutné nahradit ji „fikční čtenářskou encyklopedií“, která je „globálním nástrojem pro odkrývání implicitního významu“ textu krásné literatury (Doležel 2003, s. 181).

Umělecký obraz Šumavy v Klostermannových dílech je přes svou zdánlivou faktografičnost,⁴ resp. jejím prostřednictvím, znakově bohatou významovou strukturou, pro jejíž komunikaci je nutné angažovat především zkušenost čtenářskou („fikční čtenářskou encyklopedií“). Zeměpisné názvy zde jako termíny nejsou řečeno s Ingarde-

⁴ Spisovatelem užitá místní a pomístní jména jsou dílem česká, dílem německá, bez ohledu na to, zda se zeměpisné objekty nacházejí na českém, německém či rakouském území, v historické shodě s komunikačním územím horalů. Pokud autor užil v době tvorby textu (přelom 80. a 90. let 19. stol.) název již málo frekventovaný, ale příznačný pro dobu příběhu (v první větě románu autor inseruje, že děj umístil do 60. let 19. století), neváhá přímo do textu vložit do závorky vysvětlení pro čtenáře, např. „šli odtud lesem k Černému potoku (Vltavě)“, Klostermann 1940,

nem *slova mrtvá* (tj. významově jednoznačná, neschopná tvořit konotační a asociační sémantické pole, srov. Ingarden 1989, s. 54–55), ale funkčně polysémická pojmenování. Implicitními významy konkrétně pojmenovaných krajinných motivů autor utváří obraz o životním stylu horalů: Mnohokrát vypravěč líčí terén s pojmenovanými dominantami horských strání a vrcholů z určitého stanoviště. Přírodní orientační body přece člověku bez kompasu či buzoly, v lesním prostoru bez značených cest pomáhaly určit, kde se nachází, napovídaly směr cesty, určovaly představu o vzdálenosti – od potoka k hoře, od hory ke vsi nebo k obydlené samotě... Klostermann v kresbě svých „map“ neměří vzdálenost zeměpisně, tj. délkovou mírou, ale důsledně sociálně – vždy časem trvání lidské chůze mezi dvěma body, např. *do Mádru jsou dvě dobré hodiny a z Mádru do Kašperských Hor je jich pět...* (Klostermann 1940, s. 72).

Lokalizace syžetových situací neustále zpřítomňuje fenomén horského prostoru, jeho pro člověka nebezpečnou všudypřítomnost, jež si vyžaduje ostražitost a pokorný respekt všech horalů – dřevařů i hrdiny revírníka.

I když prostor v díle představuje model jakéhosi přirozeného prostoru... není tato modelovost nikdy přímočará, jelikož jde o skutečnost jiného řádu..., metaforicky vyjadřuje zcela neprostorové vztahy” (Hodrová 1997, s. 14).

Obraz místa jako syžetová složka obsahuje významy „kolektivní a individuální paměti, které se při každém novém literárním užití místa prostupují jiným, vždy jedinečným způsobem” (Hodrová 1997, s. 21).

J. Janáčková říká, že Klostermann „míří k pojetí přírody jako protihráče postav” (Janáčková 1985, s. 179); domníváme se, že i rozdílnou důsledností v jejich pojmenování a frekvenci jmen. Zatímco zeměpisnými názvy je román *Ze světa lesních samot* nasycen, o hrdinovi revírním se sice dovíme hned v expozici, že měl příjmení Kořán, ale křestní jméno, které postavu pro čtenáře zdůvěrňuje, poprvé vysloví postava revírníka Malého (ne vypravěč!) až na s. 62: *Emile!*. Důle-

žité pro akcentaci fenoménu horského lesa jako p r o t i h r á č e lidí i v jejich vnitřním ustrojení je i Kořánovo příjmení – jde o proprium typu nomen omen – nese ho postava, jež je součástí lesa, ale svůj lidský prostor v něm si musí tvrdě dobývat.

Klostermannův realismus vyžaduje kultivovaného čtenáře, schopného v komunikaci užít „fikční čtenářskou encyklopedii“ a esteticky zhodnotit autorskou stylizaci realistického obrazu. Regionální literatura podobná Klostermannovu stylu, tj. s verifikovatelnými dílčími informacemi podle kritérií tzv. „aktuálního světa“ (pojem teorie fikčních světů označující realitu neuměleckou v životním kontextu, srov. Doležel 2003, s. 10 a n.), může vzbuzovat mylnou představu, že nejpopovolanějšími jejími čtenáři jsou lidé žijící na Šumavě či znalci Šumavy a historie jejich obyvatel. Zkušenost a znalost „aktuálního světa“ však sama není zárukou čtenářské kvalifikace, tu je třeba nabývat zkušeností z komunikace s krásnou literaturou a jiným uměním a poznáváním jejich komunikačního kódu. I inteligentní, životem zkušený a obeznalý člověk může být naivním čtenářem.

Ke kvalitativní proměně dětského čtenářství má přispět školní literární výchova, resp. to považujeme za její stěžejní program.⁵ Nelze zapomínat, že čtenářská zkušenost dítěte je v literární výchově a v rozvoji jeho čtenářství nezastupitelná a je důležitou determinantou vyučování stejně jako vytčené výchovně vzdělávací cíle.

⁵ Ani v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školu*, ani v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia* (dále RVPG) není mezi „kompetencemi komunikativními“ přímo uvedena kompetence čtenářská v nejšířším slova smyslu, tedy ani způsobilost komunikace s texty uměleckými (to považujeme za hrubou chybu), lze se však dovolat ke kompetenci „rozumí různým typů textů a záznamů“ (RVPZŠ, 2005, s. 15), „rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení“ (srov. RVPG 2007, s. 10). Žádný z uvedených programů neobsahuje požadavek utvářet kompetenci estetického vztahu – estetického cítění a hodnocení.

Literární výchova na všech stupních škol dnes literárněteoretickým aspektům učiva a teorii literární komunikace věnuje mnohem více pozornosti než dříve (už pro základní vzdělání je formulován požadavek:

[žák] porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování (RVPZV 2005, s. 26).

Předpokládá se tedy, že pro dosažení této schopnosti žák také zvládne hodnocení vztahu látky a tématu, přiměřeně své čtenářské kompetenci (poznání čtenářské kompetence dítěte a respekt k ní je rozhodující pro úspěšnost veškerého literárněvýchovného snažení (srov. Lederbuchová 2004, zvl. s. 106–125). Jsme přesvědčeni, že při profesionálním didaktickém vedení nejen středoškolák, ale i žák ve vyšších ročnících základní školy postupně získá schopnost svým způsobem uvědomovat si umělost a uměleckou znakovost literatury (akcent je na výrazu „svým způsobem“).

Jiří Trávníček říká, že už děti pěti- až šestileté si začínají uvědomovat „tvořenost vyprávění, tedy, že je vymyšlené“, a přemýšlejí o rozdílnosti světa reálného a pohádkového (srov. Trávníček 2007, s. 37). Autor závěr vyslovil na bázi zkušenosti s vlastními dvěma dcerami a po rozhovoru s jedinou třídou prvňáčků (počet respondentů není uveden), kteří naopak v uvedených odpovědích potvrzovali, že naivně ztotožňují postavu pohádky s představou o realitě: Na otázku: „Dá se k Sněhurce jít na návštěvu?“ odpovídali: „už neexistuje, už neexistuje, protože ji otrávil...“, ale jednou i kvalifikovaněji: „protože je to jenom pohádka...“ (srov. Trávníček 2007, s. 43–44).

Domníváme se, že vědomí o neskutečnosti postavy utvářela dětská relativně bohatá zkušenost s pohádkovým žánrem, do něhož postava patřila, pro děti i ona získala punc nereálnosti spolu s magickými motivy tohoto i jiných pohádkových příběhů. Na základě vlastních výzkumů čtenářství dětí starších (deseti- až jedenáctiletých, Lederbuchová, 2004) potvrzujeme i v odstupu více než dvaceti let závěry Cha-

loupkovy o čtenářství prepubescentů, neboť ještě u raných pubescentů jsme zjistili, že někteří nepřístupují k textu jako k fikci.

Malé dítě... nepřijímá znak jako znak zprostředkovaný, ale v dimenzi svého syntaktizmu a tzv. naivního realismu jako samu skutečnost. Toto absolutizující pojetí literární fikce se projevuje jako nesmírná, často až neotřesitelná víra v to, co čte (Chaloupka 1982, s. 199).

Ještě raní pubescenti většinou chápou jako fikci jen literaturu, jejíž významy nejsou bezprostředně verifikovatelné životní praxí a jejími kritérii pravdivosti, tedy příběhy s magickými motivy – pohádky, mýty a fantasy literaturu. Literaturu s látkou životního reálu, zvláště z jejich současnosti, většinou chápou jako životně autentickou výpověď, ne jako fikci. Děti deseti- až jedenáctileté si uvědomují tvořenost příběhu ve smyslu jeho jazykové stylizace, ale většinou jako zápis přímé autorské zkušenosti. I Trávníček uvádí:

[...] ve vědomí dětí je fikce spojována s tím, co se už kdysi dávno odehrálo, a co se tedy netýká současnosti dětí. Tento rys je daleko výraznější než ten, podle něhož by dítě bylo schopno rozeznat, že jde o fiktivní konstrukt (Trávníček, 2007, s. 45).

V našem etapovém výzkumu čtenářské kompetence raných pubescentů (1. etapa 1994, 2. etapa 2004; 222 respondentů, viz Lederbuchová 2004) jsme zjistili, že desetileté děti si svým způsobem uměleckou stylizovanost textu přece jen částečně uvědomují, vnímají uměleckou znakovost v bodových interpretačních průnicích do hloubkové struktury kompozice (komunikace s dílem-věcí je částečně obohacována komunikací s dílem-znakem), aniž v této difúzní komunikaci jsou schopny celkově integrovat obsah textu jako znak (srov. Lederbuchová 2004, s. 108–109). Přesto schopnost uplatnit tuto difúzní komunikaci pozitivně ovlivnila čtenářskou konkretizaci textu a úroveň jeho estetického hodnocení. Dospěli jsme k závěru, že „pubescent preferuje látku textu a její estetickou potenci jen tam, kde není schopen čtenářsky komunikovat s artistností textu” (Lederbuchová 2004, s. 110–111). Zjistili jsme tedy, že čtenářství žáka v přechodu z 1. stup-

ně na 2. stupeň základní školy je ještě převážně naivní, ale už citlivé k stylizovanému tvaru díla a připravené přijímat podněty, které zvýší jeho kompetenci a zefektivní literárněvýchovný proces.

Výzkum nebyl cíleně zaměřen na vědomí dětí o fikčnosti literárního světa. Nebyla zkoumána dětská komunikace s texty realistickými, které by svou iluzí autenticity (názvy zeměpisné, jména historických osobností apod.) bránily dětské představě o umělé konstrukci textu (děti interpretovaly básně, pohádku a text sci-fi literatury). Domnívám se, že v případě realistické literatury by respondenti stylizovanost tvaru vnímali hůře.

Dedukujeme, že v recepci literatury jiné než fantastické (tedy širše vzato realistické) pubescentní čtenář je schopen vnímat literární tvar podobně jako kresbu podle modelu – jako autorsky stylizované zobrazení reálného světa. Čtenářství pubescenta se vymaňuje z naivnosti, ale smysl pro umělecký tvar a jeho existenci je určován vědomím „odvozenosti” díla: Pro pubescenta umění zobrazuje skutečnost napodobivým způsobem, s různou mírou autorské stylizace.

Jiří Trávníček v knize o vypravěčství moderní prózy v kapitole o realismu cituje z *Esejů o umění* Ortegy y Gasset, který odsuzuje realismus jako nápodobu skutečnosti:

Vždyť stylizovat znamená přetvářet skutečnost, derealizovat... Naproti tomu realismus už tím, že zavazuje umělce, aby se slepě přidržoval tvarů, ho přivádí k bezstylivosti (Trávníček, 2003, s. 31).

Mimesis jako metodu odborného zkoumání umělecké literatury ve své teorii fikčních světů zcela vyvrátil Lubomír Doležel (2003). Rozlišuje texty, jež svět zobrazují (tj. texty věcné literatury, ty jsou ve vztahu k aktuálnímu světu druhotné), a „texty konstrukční” (tj. texty umělecké), ty „předcházejí světům; textotvorná činnost tu povolává světy do existence a určuje jejich struktury”, jsou tedy primární, nejsou odvozené (srov. Doležel 2003, s. 37).

Fikční jednotliviny... jsou ontologicky odlišné od skutečných osob, událostí, míst... mimetická sémantika zastírá rozdíl mezi skutečnými a fikčními entitami, zejména v případě, kdy sdílejí totéž vlastní jméno (Doležel 2003, s. 30).

Autor nepopírá, že při konstrukci fikčního světa spisovatel čerpá prvky různého druhu ze světa aktuálního, ty však důsledně podléhají významové transformaci, takže např. *fikční Napoleon Tolstého nebo fikční Londýn Dickensův nejsou totožní s historickým Napoleonem nebo zeměpisným Londýnem* (Doležel 2003, s. 31). Můžeme doplnit, že Klostermannova Šumava není reálnou Šumavou dnes, ale ani v době vzniku Klostermannových děl. Teorie fikčních světů nevyklučuje jako konstrukty světy, které

[...] jsou analogické nebo podobné světu aktuálnímu, [ale – L.L.] dvojí sémantika fikčnosti, jedna platící pro „realistickou“ fikci, druhá pro „fantastiku“, nemá žádné oprávnění. Fikční světy nepodléhají požadavkům pravděpodobnosti, pravdivosti nebo hodnověrnosti, jsou tvarovány historicky proměnlivými faktory, jako jsou umělecké cíle, normy typu a žánru, dobové a individuální styly (Doležel 2003, s. 33),

proto „Dickensův Londýn není více skutečný než Carrollova říše divů“ (Doležel 2003, s. 32).

Ve školní literární výchově je krásná literatura polyfunkční didaktické médium. Podle didaktické zásady vědecké správnosti je dnes žákům představována jako umělý umělecký výtvar, jako polysémická struktura, jako komunikát. Ve vztahu k teorii fikčních světů budou učitelé jistě schopni vysvětlit přiměřeným způsobem žákům nejen střední, ale i základní školy, že „literatura není odkázána jen na napodobování světa skutečného“ (Doležel 2003, s. 32), a demonstro-

⁶ V hodnocení významů motivické a jazykové výstavby textu však Doležel aplikuje aspekty psychologické a etické, ve fikčním světě operuje nejen poznatky encyklopedie světa fikčního, ale též aktuálního, např. ve výkladu o implicitních významech textu uvádí příklad z Hemingwayovy povídky, v němž podle názvu platidla lze usuzovat na prostor děje: „Starý muž... nechal půl pesety spropitného“, a uzavírá: „[...] fráze „půl pesety spropitného [...] opravňuje nás tvrdit, že zemí fikčního světa této povídky je Španělsko“ (Doležel 2003, s. 173). Je Hemingwayovo Španělsko obrazem reálného Španělska, anebo je to imaginární konstrukt, který je stvořen jako samostatný, neodvozený, Španělsku nepodobný a významově na

vat to nejen na magických motivech pohádek, mýtů a fantasy literatury nebo na literárním nonsensu. Ve vztahu k úrovni své čtenářské kompetence a pod dobrým didaktickým vedením žáci jistě pochopí, že historický Napoleon a Napoleon Tolstého nejsou totožní, neboť děti budou schopny chápat princip umělecké stylizace a znakové strukturální funkce literární postavy. Pochopí jistě též, že texty krásné literatury jsou konstruované slovesné struktury, nejlépe tak, že se sami pokusí literární tvar vytvořit. Ale pravděpodobně hůře pochopí, že tyto konstrukce jsou nezávislé na světě, v němž jejich autoři žili, že Klostermannova Šumava je jako umělecký konstrukt bez významových vazeb k Šumavě reálné. Jak vysvětlit dítěti, že Seifertova báseň o Karlu IV. (J. Seifert, *Ten usměvavý král*, sb. *Koncert na ostrově*) není o Karlu IV.?

Teorie fikčních světů jako vědecké zázemí didaktického principu odborné (vědecké) správnosti vyučování vnáší do literární výchovy ne jeden problém. Ukazuje se, že výrazy užívané v komunikaci o umělecké literatuře, např. „čerpat látku“, „zobrazovat region“ (obecně „zobrazovat něco“, „psát o něčem“), operující literárněteoretickými pojmy „látka“, „literární obraz“, jsou vlastně nesprávné: Podle této teorie literatura nic nezobrazuje, neboť jde o naprosto svébytný konstrukt fikčního světa.⁶

Zde je třeba se i v didaktice opřít o práce rozvíjející strukturalismus vstřícně receptivní estetiky a předjímavě i teorii fikčních světů, aniž popírají významové vztahy reality a fikce, a připomenout si např. významové dění literární struktury ve výkladu Milana Jankoviče:

Ve významovém pohybu ukazuje dílo neustále mimo sebe a zároveň k sobě, nejen prostředkuje sdělení, ale vystavuje samoučelné pozornosti také své vlastní uspořádání, s d ě l u j e a zároveň j e, (j e) totiž zdrojem smyslu nevtažitelného k žádné určité skutečnosti... je to „smysl“, jehož skutečnost se hledá a nalézá přímo v tomto díle a v této aktivitě tvaru... (Jankovič 1992, s. 20).

Autor uvádí, že takový smysl je dán „jakousi výrazovou energií, která se nedá spoutat běžným „označovaným“ (Jankovič 1992, s. 20),

aniž však toto označované neguje (viz výše: „dílo ukazuje neustále m i m o s e b e a zároveň k sobě” – zvyraznila L.L.).

Uvážíme-li, že RVPZŠ i RVPG akcentují ve výchovných cílech (kompetencích žáků) především zodpovědný a tvořivý vztah osobnosti žáka k životu (především ve společenském kontextu), že školní programy a méně zdatní učitelé žakovskou četbu a literaturu méně často kvalifikovaně interpretují a častěji „používají”, pak je třeba s U. Ecem věřit, že

[...] každé empirické čtení je vždy nepředvídatelnou kombinací obou [tj. interpretace i použití – L.L.]. Může se stát, že... používání textu může skončit jako jeho nová plodná interpretace – nebo naopak. Někdy používat texty znamená osvobodit je od jejich předchozích interpretací, objevit jejich nové aspekty... (Eco 2005, s. 71–72).

Utvářet ve školní literární výchově žákův respekt „k našim tradicím a kulturnímu i historickému dědictví” a utvářet „pozitivní postoj k uměleckým dílům” (RVPZŠ, 2005, s. 16) může být účinné zvláště tehdy, bude-li učitel v kombinaci „použití” a „interpretace” uměleckých textů preferovat interpretaci a naučí-li žáka komunikovat s implicitně utvářenou energií „smyslu” i realistické literatury, včetně regionální.

Teorie fikčních světů jako jedna z teorií vědeckého poznání umělecké literatury v plnosti nekoresponduje se čtenářskou kompetencí prepubescenta a pubescenta, nesrovnává se s jeho psychologicky zdůvodněnou představou o jednotném světě, do něhož patří i umělecká literatura a on jako její čtenář. Jako didaktická chápání problém literární fikce ve vztahu ke čtenářské kompetenci dětí jako závažný výchovný problém, v jehož řešení lze relativně úspěšně angažovat metodické vazby k receptivní estetice a k neostrukturalismu v procesech žakovské didakticky vedené četby a interpretace textu. Didaktickou transformací jejich metod je potřeba korigovat v duchu tematické studie D. Hodrové *Paměť a proměny míst* (1997) literární

místopis, který do školy nižších stupňů nepochybně patří, zvláště pokud se vztahuje k literatuře kraje, v němž žák žije a chodí do školy.

Ve světle teorie fikčních světů lze uvažovat o metodice žakovy tvůrčí práce s textem v závěrečné fázi didaktické interpretace textu – v různých produkčních aktivitách, např. ve variování, parodování, v žánrových transformacích textu, ale i v žakových pokusech o vlastní literární tvar. Celkově vzato však tuto teorii ve vztahu ke čtenářské kompetenci žáka základní školy chápání jako problém, který si komplexní řešení didaktické transformace teprve žádá.

Literatura

- D o l e ž e l L., 2003, *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Přel. L. Doležel. 1. vyd. Karolinum, Praha.
- E c o U., 2005, *Meze interpretace*. Přel. L. Nagy. 1. vyd. Karolinum, Praha.
- H o d r o v á D., 1997, *Paměť a proměny míst*. In: D. Hodrová a kol. *Poetika míst. Kapitoly z literární tematologie*. 1. vyd. Nakl. H+H, Praha–Jinočany.
- C h a l o u p k a O., 1982, *Rozvoj dětského čtenářství*. 1. vyd. Albatros, Praha.
- I n g a r d e n R., 1989, *Umělecké dílo literární*. Přel. A. Mokrejš. 1. vyd. Odeon, Praha.
- J a n á č k o v á J., 1985, *Stoletou alejí: o české próze minulého věku*. 1. vyd. Československý spisovatel, Praha.
- J a n k o v i č M., 1992, *Dílo jako dění smyslu*. 1. vyd. Pražská imaginace, Praha.
- K l o s t e r m a n n K., 1940, *Ze světa lesních samot: spisy Karla Klostermanna*, sv. 1., 8. vyd. J. R. Vilímek, Praha.
- K l o s t e r m a n n K., 1971, *V srdci šumavských hvozdů*. 9. vyd. Odeon, Praha.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 2005. Výzkumný ústav pedagogický, Praha.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. 2007. Výzkumný ústav pedagogický, Praha.
- Šumava: příroda, historie, život*. 2003, 1. vyd. Miloš Uhlíř – Baset, Praha.
- L e d e r b u c h o v á L., 2004, *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Aleš Čeněk, Plzeň.
- L e d e r b u c h o v á L., 2006, *Zisky a ztráty mezipředmětových vztahů v literární výchově*. In: *Výuka národní literatury v mezipředmětových vztazích: sborník z mezinárodního semináře*. Ústí n. Labem, s. 5 – 12.

- Moldanová D., 2007, *České příběhy*. 1. vyd. UJEP, Ústí nad Labem.
- Obert V., *Dejská literatúra a čitatelský rozvoj dieťaťa*. 1. vyd. IMPRO, s.r.o., vyd. Litera, Bratislava.
- Šváb M., 1971, *Ke genezi a historii textu Klostermannova románu »Ze světa lesních samot«*. In: *Sborník Pedagogické fakulty v Plzni. Jazyk a literatura X*, Státní pedagogické nakladatelství, Praha, s. 71–98.
- Trávníček J., 2003, *Příběh je mrtev? Schizmata a dilemata moderní prózy*. Host, Brno.
- Trávníček J., 2007, *Vyprávěj mi něco: jak si děti osvojují příběhy*. 1. vyd. Nakl. Ladislav Horáček, Praha–Litomyšl.