

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Michaela Janebová

Didaktická interpretace díla Vojtěcha Matochy

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Didaktická interpretace díla Vojtěcha Matochy vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů, které uvádím v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne 18. dubna 2023

Bc. Michaela Janebová

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné vedení, vstřícný přístup a poskytování cenných rad v průběhu zpracování diplomové práce. Svým nejbližším děkuji za podporu a trpělivost.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V ČESKÉ ŠKOLE A JEJÍ POSTAVENÍ V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU	8
1.1 LITERATURA VE VÝCHOVNÉM PROCESU.....	8
1.2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA V POJETÍ RVP	9
2 SOUČASNÉ NAZÍRÁNÍ NA ČTENÁŘSTVÍ A ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	11
2.1 POJEM ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	11
2.2 STÁDIA ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	12
2.3 ČTENÁŘSTVÍ OČIMA ČESKÉ ŠKOLY (PODMÍNKY PRO ROZVOJ ČTENÁŘSTVÍ).....	14
3 METODOLOGIE DIPLOMOVÉ PRÁCE	16
3.1 ÚVOD.....	16
3.2 OBECNÉ ZÁSADY IMPLEMENTACE METOD VE VÝUCE	17
3.3 METODOLOGIE PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	19
3.3.1 <i>Čtenářské strategie</i>	19
4 INTERPRETACE V LITERÁRNĚVÝCHOVNÉM PROCESU	22
4.1 LITERÁRNĚVĚDNÁ INTERPRETACE KONTRA KOMUNIKAČNĚ POJATÉ DIDAKTICKÉ INTERPRETACI.....	22
4.2 DIDAKTICKÁ INTERPRETACE JAKO VÝSADNÍ METODA KOMUNIKAČNĚ POJATÉ LITERÁRNÍ VÝCHOVY	23
4.2.1 <i>Didaktická interpretace uměleckého textu</i>	23
4.2.2 <i>Zásady didaktické interpretace a její konstituující složky</i>	24
PRAKTICKÁ ČÁST	28
5 LITERÁRNĚVĚDNÁ INTERPRETACE TRILOGIE PRAŠINA	28
5.1 DĚJOVÁ LINIE DĚL	28
5.1.1 <i>Dějová linie díla Prašina</i>	28
5.1.2 <i>Dějová linie díla Prašina: Černý merkuít</i>	29

5.1.3	<i>Dějová linie díla Prašina: Bílá komnata</i>	30
5.2	KATEGORIE VYPRAVĚČE	30
5.2.1	<i>Kategorie vypravěče díla Prašina</i>	30
5.2.2	<i>Kategorie vypravěče děl Prašina: Černý merkuít a Prašina: Bílá komnata</i> 31	
5.3	KATEGORIE POSTAV	33
5.3.1	<i>Postavy díla Prašina</i>	33
5.3.2	<i>Postavy díla Prašina: Černý merkuít</i>	36
5.3.3	<i>Postavy díla Prašina: Bílá komnata</i>	38
5.4	ČASOPROSTOR A KOMPOZICE DĚL	39
5.5	MOTIVICKÁ A TEMATICKÁ VÝSTAVBA	41
5.5.1	<i>Prašina</i>	42
5.5.2	<i>Prašina: Černý merkuít a Prašina: Bílá komnata</i>	46
5.6	JAZYKOVÁ STRÁNKA DĚL	48
5.7	PRAŠINA A SOUČASNÁ KRITIKA	50
5.8	KOMIKS	52
6	DIDAKTICKÁ INTERPRETACE TRILOGIE PRAŠINA	55
6.1	ÚVOD	55
6.2	POSTAVY	56
6.2.1	<i>Postavy prvního dílu</i>	56
6.2.2	<i>Postavy druhého dílu</i>	58
6.2.3	<i>Postavy třetího dílu</i>	61
6.3	MOTIVY	63
6.3.1	<i>Motivy prvního dílu</i>	63
6.3.2	<i>Motivy druhého dílu</i>	65
6.3.3	<i>Motivy třetího dílu</i>	66
6.4	ZAMYŠLENÍ NAD JAZYKOVOU STRÁNKOU TEXTU	67
7	NAVRŽENÍ A REALIZACE VÝUKOVÝCH LEKČÍ	70
7.1	VÝUKOVÁ LEKCE 1	70
7.2	VÝUKOVÁ LEKCE 2	72
7.3	VÝUKOVÁ LEKCE 3	74

7.4	VÝUKOVÁ LEKCE 4	76
7.5	OVĚŘENÍ VÝUKOVÝCH LEKCÍ V PRAXI	77
7.5.1	<i>Realizace výukové lekce 2</i>	77
7.5.2	<i>Realizace výukové lekce 3</i>	79
	ZÁVĚR	81
	ANOTACE	82
	ZDROJE	84
	SEZNAM PŘÍLOH	89
	PŘÍLOHY	90
	PRACOVNÍ LIST K VÝUKOVÉ LEKCI 1	90
	PRACOVNÍ LIST K VÝUKOVÉ LEKCI 2	93
	PRACOVNÍ LIST K VÝUKOVÉ LEKCI 3	96
	PRACOVNÍ LIST K VÝUKOVÉ LEKCI 4	99
	UKÁZKY ŽÁKOVSKÉ PRÁCE VÝUKOVÉ LEKCE 2	102
	UKÁZKY ŽÁKOVSKÉ PRÁCE VÝUKOVÉ LEKCE 3	103

Úvod

Když jsem Prašinu četla poprvé, tedy před třemi lety v rámci zakončení předmětu Literatury pro děti a mládež na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, poznala jsem, že číst literaturu určenou dětským recipientům je podnětné a zábavné nejen pro cílové čtenáře, ale i pro dospělé. V trilogii Prašina se zrcadlí Matochova schopnost odhadnout potřeby dnešních dětí, které zvládnou více, než si mnohdy dospělí myslí. Čtenáři se rázem nechávají vtáhnout od světa, v němž s dětmi není nakládáno jako s nedotknutelnými, ba naopak se jim na stránkách odráží realita současnosti, která ač zahalená do šálu science-fiction, nebagatelizuje obraz dítěte. Zájem o ságu dokládají jak různá ocenění, tak přívětivá kritika či filmové a divadelní adaptace příběhu, již jsem měla tu možnost na hlavní scéně Klicperova divadla v Hradci Králové zhlédnout.

Diplomová práce s názvem Didaktická interpretace díla Vojtěcha Matochy sestává ze standardní teoretické a praktické části. V první řadě se věnujeme postavení literární výchovy v systému školy i kurikulárního dokumentu Rámcového vzdělávacího programu. Na to navazujeme problematikou spojenou se čtenářskou gramotností a kapitolami, jež tvoří teoretické podloží praktické části. Hovoříme především o kapitolách pojednávajících o metodologii diplomové práce a literárněvědné a didaktické interpretace. Dané kapitoly jsou součástí práce z důvodu sledování hlavního cíle, pro jehož účely bylo nezbytné danou problematiku teoreticky vymezit. Vycházíme především z monografií Ladislavy Lederbuchové a Hany Košťálové a kolektivu autorů.

Práce si klade za cíl zpracovat didaktickou interpretaci trilogie Vojtěcha Matochy, založenou na literárněvědné interpretaci daných děl, čímž podtrhneme didaktický potenciál knih. Pro účely sledování daného cíle zakládáme své interpretační soudy na teorii monografií Shlomith Rimon-Kenanové nebo Daniely Hodrové. Současně sledujeme i dílčí cíle, jimiž jsou navržené výukových lekcí a jejich ověření v praxi v prostředí běžné třídy základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Literární výchova v české škole a její postavení v Rámcovém vzdělávacím programu

1.1 Literatura ve výchovném procesu

Předmět literární výchovy náležící ke vzdělávací oblasti Českého jazyka a literatury tvoří rovnocennou náplň předmětu dále stratifikovaného na složku mluvnickou a komunikačně-slohovou. Diachronním přístupem byl tento profilový předmět vnímán dezintegračně jako výuka o mluvnici, o slohu a o literatuře. Tomuto zastaralému pojetí předmětu se od 70.–80. let minulého století staví pojetí komplexnosti, jež má za následek syntézu všech složek.¹ Součástí úvah je i premisa o vzniku dvou samostatných předmětů Český jazyk a Literární výchova, za což se zasazoval český pedagog Jiří Kostečka a k čemuž se již před dvaceti lety vyjadřoval i Polák.²

Ačkoliv s literární výchovou jednáme stále v konturách integrované oblasti jazykové výchovy, disponuje vlastními cíli zaměřujícími se na kultivaci žáka. Literární výchova v pojetí Lederbuchové se tak vyznačuje kontinuálně tvořeným vztahem žáka s uměleckým textem s účelem porozumět a získat prožitek z umělecké tvorby. Součástí poslání literární výchovy je nezanedbatelně i její vliv na vývoj osobnosti žáka v kontextu společnosti i jeho orientace v umění světového měřítká, čehož lze být dosáhnuto jak výukou k reflexi, tak i kritickým přemýšlením čteného textu. Pěstování téhož vědomí u žáků vede ke stimulaci hodnot a stanovení vlastního estetického vkusu.³

Výuka českému jazyku a literární výchově je komplementárně spojená s naplněním jejích cílů v procesu osvojování si klíčových kompetencí. Za zastřešující, ač úsporně řečený, tak reformě všeříkající, cíl lze považovat myšlenku: „*Učit jazyku, ne*

¹ Konstanty a proměny výchovy čtenáře. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 36. ISBN 80-244-0814-7.

² SLADOVÁ, Jana. Kultura a literární výchova jako báze pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2011 [cit. 2020-01-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14401/kultura-a-literarni-vychova->

³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 11.

o jazyku. Vzdělávat literaturou, ne o literatuře.“⁴ Budeme-li z dané ideje vycházet, narážíme tím jednak na zakrnělý přístup vyučování pomocí literární historie a teorie s absencí kvalitní práce s textem, tak jednak na progresivní komunikační pojetí, jímž se do středu literární výchovy dostává kontakt s uměleckou literaturou přiměřenou žákově percepční úrovni. Nejedná se ovšem o eliminaci literární historie, teorie a kritiky, ba naopak je tím navržena implementace těchto tří základních disciplín do samotné interakce s uměleckým textem, jenž žákovi svou příslušností k různým národním literaturám, uměním a kulturám vytváří hodnotové uvědomění i vlastní čtenářskou zkušenost.⁵

1.2 Literární výchova v pojetí RVP

Jak již samotné sousloví literární výchova deklaruje, pro předmět by mělo být zavazující jej pojímat především jako výchovu, ne nauku.⁶ Navzdory této determinaci se tak stále v současném aktualizovaném RVP ZV setkáváme jak s předimenzovaností školního kurikula v oblasti učiva literární výchovy, tak s prezentací již hotových poznatků o literatuře, což apelem na celistvost struktury učiva akcentuje i Lederbuchová.^{7 8}

Ač je český jazyk svázán tradicionalistky s koncepcí výuky založené na trojdimenziálním pojetí – tedy, jak lze v RVP ZV a odpovídajících stupních RVP G pozorovat, děleném na komunikačně-slohovou část, mluvnickou a literární, prosazuje se jejich maximální propojování. Takovým způsobem jsou pochopitelně kladeny daleko vyšší nároky na učitelovu přípravu a jeho schopnost vést samotné žáky k ucelenému vnímání naší mateřštiny. Mnoho i začínajících učitelů tak naráží na kontroverzi s vlastními zažitými koncepty výuky češtiny a literatury.

⁴ HOLASOVÁ, Táňa. Pojetí oboru český jazyk a literatura v RVP ZV. Metodický portál RVP. CZ [online]. 2004 [cit 2023-01-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html>

⁵ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 12.

⁶ HOLASOVÁ, Táňa. Pojetí oboru český jazyk a literatura v RVP ZV. Metodický portál RVP. CZ [online]. 2004 [cit 2023-01-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html>

⁷ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 16.

⁸ VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

V současné době se v rámci literární výchovy prosazuje její uměleckovýchovný přístup, jímž cílíme na využití žákovy spontánního vědomí o světě promítnutém mezi řádky literárního textu. Příkladem můžeme uvést zaměření se na interpretaci jako na osobní zkušenost, zahrnutí tvorby jako jednoho z východisek nebo důraz na vlastní konstrukci znalosti: vyvozování poznatků z reflexe četby i tvorby, důraz na znalosti, ale i imaginaci, akcentuje funkční myšlení, nikoli formalizované ve vztahu k textu nebo zdůrazňuje fakt, že literární obsah by měl být nabízen především k prožitku a následné reflexi, nikoli k diktování či memorování.⁹

Mnohá poznání na bázi uměleckovýchovného pojetí konvenují očekávaným výstupům RVP ZV, jejichž náplň je rozprostřena na druhém stupni základní školy do čtyř ročníků.¹⁰

Tradičně bylo na literární výchovu pohlíženo spíše optikou převažující znalostní kompetence nad rozvoj dovedností a hodnot. Navrženými cíli v kurikulárních dokumentech se tak literární výchova pohybuje v kruzích komunikačně pojatého předmětu s pojetím orientovaným na dítě.¹¹ Konkrétně hovoříme o cílech: „poznávání prostřednictvím četby, formulování vlastních názorů o přečteném díle, postupné získávání a rozvíjení čtenářských návyků“ nebo také „schopnost tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu“. Konkluzivně lze tak deklarovat spolehlivou oporu anticipované změny pojetí literární výchovy směrem k žákově prožívanému reflektovanému čtení v kurikulárních dokumentech.

⁹ Tamtéž.

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

¹¹ VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Hanex, 2017.

2 Současné nazírání na čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti

2.1 Pojem čtenářská gramotnost

Vymezení pojmu čtenářské gramotnosti bylo po dlouhá staletí spojováno s dovedností číst a psát. Bohužel i v dnešní době nového tisíciletí se lze ve školní praxi setkat s tímto přesvědčením. Jak uvádí Košťálová, jde o souhrn klíčových testovatelných kompetencí obohacených o složku postojovou a hodnotnou, jimiž dochází k realizaci jedince ve společnosti vybaveného schopností nejen porozumět psanému či mluvenému slovu a umět jej posoudit, ale i kriticky přistupovat k textům v rámci rozdílných společensko-individuálních kontextů.^{12 13}

Nejen ve společnosti, ale i na půdách školy panují mýty, že čtenářská gramotnost leží v kompetenci především učitelů českého jazyka, ač právě čtenářská gramotnost stojí na piedestalu všech sedmi funkčních gramotností, propojuje je a vytváří předpoklad pro nabytí dalších znalostí, schopností a dovedností ostatních typů. Pravděpodobně i takový předsudek zasazený do digitalizované doby 21. století způsobuje rapidní úpadek čtenářské gramotnosti pubescentů. Je tomu však právě díky čtenářství, že se z žáků mají šanci stát demokratičtí a ve svém oboru erudovaní občané.

Současné výsledky šetření programu pro mezinárodní hodnocení žáků PISA přišel roku 2018 se znepokojujícími výsledky postavení českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti. Je nabíledni dané situaci připisovat značné obavy z hlediska uplatnění dnešních žáků ve společenském a profesním prostoru. Zároveň tímto zjištěním byla potvrzena preference čtení mediálních textů, chatů či zpráv, a to výhradně v online prostoru. I zkušenost s papírovými výtisky časopisů klesá. Nicméně však právě z důvodu postavení českého jazyka a literatury jako živého komplexu je nutné na tuto vzešlou

¹² KOŠTÁLOVÁ, Hana et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 14.

¹³ KOŠTÁLOVÁ, Hana et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, s. 9.

diagnózu reagovat a mluvenost, digitalizaci či medializaci efektivně zpracovávat ve školní třídě, a to s důrazem na implementaci i v ostatních předmětech základní školy.^{14 15}

Stejně tak jako obecné klíčové dovednosti českého jazyka a literatury (mluvení, čtení, psaní, naslouchání), i proces osvojení čtenářské gramotnosti vyžaduje kooperaci psychické vyzrálosti žáků s úspěšným aktivním a efektivním poznáním jednotlivých rovin, jimiž je nutné žáky provést.

2.2 Stádia čtenářské gramotnosti

Za základní kámen pyramidy je považován samotný *vztah ke čtení*: je charakterizován premisou, že čtení přinášející žákům radost a potěšení vede k vnitřní potřebě číst pravidelně.¹⁶ Vezmeme-li však v úvahu samotnou cílovou skupinu dospívajících dětí ve věku 11 až 15 let, můžeme tuto „metu“ považovat za o to náročnější pro její pevné uchopení žáky. Jedná se o období, v němž žáci zažívají vnitřní chaos v podobě pubertálních hormonálních změn, jež mohou vyvolávat ambici přiblížit se vizi již dospělého života, například čtením zájmových knih tento svět přibližujících. Odborně bychom tento stav mohli nazvat tzv. saturační četbou, jejíž vliv na pubescenta způsobí dočasné zabřednutí do světa vlastní představitosti. Dojde-li však ke konfrontaci s vlastními zážitky z reálného života, zájem o tento imaginární svět opadá. Efekt saturační četby může být každopádně i opačný, a to značící četbu jako výsadní druh úniku ze světa reality. V závislosti na pubertálních změnách v medializované době současnosti je však zájem pubescenta v drtivé většině odveden televizí či jinými zábavnými sociálními platformami. Průzkumy dále ukazují, že tomuto scénáři jsou náchylnější spíše chlapci nežli dívky.¹⁷

¹⁴ ŠLAPAL, Miloš et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012, s. 9.

¹⁵ JANOTOVÁ, Zuzana et al. *Inspirace pro rozvoj gramotnosti PISA. Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2020, s. 10.

¹⁶ ŠLAPAL, Miloš et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012, s. 10.

¹⁷ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o., s. 20–22.

Obecně je však tato fáze vyznačována využíváním textů jako *zdroje poznání a vnímáním jeho užitečnosti, dále vyhledáváním a nalézáním čtenářských zážitků v obsahu, zajímáním se o knihu ze svého dosahu a okolí bez ohledu na doporučenou věkovou kategorii* ad.

Co se naopak v českých školách těší úspěchu, je doslovné porozumění. Žáci již disponují dovednostmi dekódovat jednotlivé části textu, jež jsou následně i schopni reprodukovat. *Žák aktivuje a zapojuje své dosavadní vědomosti, zkušenosti a postoje, vizualizuje si pasáže čteného textu, pro jehož porozumění využívá svých znalostí o struktuře textu.*

Třetím stupněm je vysuzování, pro nějž je důležité zvládat jak hodnotit přečtené komunikáty z hlediska autorova záměru, tak z daného textu vyvozovat vyplývající závěry. Žáci by měli být schopni zformulovat hlavní myšlenku komunikátu, aniž by hledali její explicitní znění v textu a získané informace uvést do souvislostí s možnými typy interpretace dle recepce rozdílných adresátů.¹⁸

Jedním z elementárních cílů základní školy je žáka vzdělat a vychovat tak, aby byl zažehnut jeho prvotní zájem poznávat a vědět, jaké mechanismy učení, vyhledávání a třídění informací jsou pro daného žáka nejeftivnější. Zároveň je optikou učitelů základní školy podstatné žáky vést ke spolupráci a smyslu pro vhodnou interakci mezi lidmi. Dané úsudky plynou z šetření výzkumu zaměřeného na percepci cílů vzdělávání jeho účastníků společnosti SCIO z období let 2005–2010.¹⁹ A proto je více než nežádoucí, že právě učení k vlastní organizovanosti a dovednosti sebereflexe není trvale běžné na základních školách. Řeč je mimo jiné o dalším stupni čtenářské gramotnosti, metakognici, která si klade za cíl žáka vést k plánování a vyhodnocování četby, volbě takových textů, které jsou v souladu se záměrem, jenž je schopen si odůvodnit a své čtenářské preference reflektovat. Součástí je mimo jiné i dovednost sdílet své dojmy písemně či ústně a interpretovat přečtené v diskusi, v níž se nechá inspirovat pro své vlastní čtenářství.

¹⁸ ŠLAPAL, Miloš et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012, s. 12–13.

¹⁹ SMETÁNKOVÁ, Irena a Šlégrová, Anna. Vzdělávací cíle a realita výuky. In: Scio.cz [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: https://scio.cz/1_download/cile_skoly_SP_prepr.pdf

Špičku pyramidu pak tvoří aplikace vytvářející ze žáka uživatele jazyka na takové úrovni, v rámci které dokáže propojovat komunikáty a asociovat témata, o kterých posléze i kriticky uvažuje, a to za účelem vlastní tvorby.²⁰

2.3 Čtenářství očima české školy (podmínky pro rozvoj čtenářství)

Rámcový vzdělávací program pro základní školy stanovuje devět výstupů literární výchovy, k nimž by učitelé měli vzhlížet. Navzdory jeho aktualizacím se však stále v této oblasti nedočítáme o explicitním výstupu souvisejícím s rozvojem čtenářské gramotnosti, ač je nutno podotknout, že většina avizovaných výstupů její rozvoj podněcuje (*uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literární díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla, formuje ústně i písemně dojmy ze své četby, tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie, porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování*)²¹. Zatímco je možné se v přípravách na hodiny literární výchovy opřít o Rámcový vzdělávací program, je to až v případě vzájemné kooperace pedagogického sboru, kde kosa dopadá na kámen, neb, jak již ostatně bylo akcentováno výše, budování čtenářských kompetencí nenesou na svých bedrech výlučně učitelé českého jazyka a literatury. K témuž se souhlasně vyjadřuje jak Košťálová, tak i odborníci na podporu profesního rozvoje učitelů.^{22 23}

Mezi další předsudky lze bezpochyby zařadit předimenzovanost osnov, čímž v plánování učitelům nezbyvá čas na implementaci čtenářských dílen. S touto argumentačně tradicionalistky silnou determinací přichází tíž učitelé, kteří neplánují v konturách rozvoje klíčových kompetencí v rádiu čtyř let, avšak prostřednictvím

²⁰ ŠLAPAL, Miloš et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012, s. 13–14.

²¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

²² KOUBEK, Petr. Česká gramotnost ve výuce škol PPUČ. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2018 [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21741/CTENARSKA-GRAMOTNOST-VE-VYUCE-SKOL-PPUC.html>

²³ KOŠTÁLOVÁ, H. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: Česká skloní inspekce, 2010 [cit. 17-01-2023]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>.

tematických plánů přetavených z obsahů učebnic a dalších podpůrných materiálů. Současně lze tuto domněnku podpořit již avizovanou absencí výstupu souvisejícího přímo se čtenářskou gramotností ve své doslovné formě výkladu.

Přežitek se dle kolektivu autorů dá verbalizovat i na stále aktuálně živých seznamech povinné četby, které bývají velice často oproštěny od požadavků na věkovou příslušnost, tematickou aktuálnost i vhodnost vůči mentální vyspělosti i čtenářským schopnostem žáka. Přičemž samotní učitelé by měli jít příkladem a číst knížky určené pro mládež, sledovat aktuální knižní produkci, a prostřednictvím té popřípadě sestavovat doporučený přehled žánrového rámce, jenž by byl i podnětným zdrojem náplní hodin v porovnání s ohrazenými ukázkami mnohých čítanek. Přitom právě s pomocí aktivit při čtení, užívání smyslového vnímání a předvídání se v hodinách literatury dostává prostoru pro angažování kritické čtenářské gramotnosti, jež již od 60. let minulého století akcentuje čtení v hlubším slova smyslu se zaměřením na vyplňování „bílých míst“ v závislosti na vlastní zkušenost se sebou samým i světem kolem nás.^{24 25}

²⁴ Tamtéž, s. 8–11.

²⁵ KOUBEK, Petr. Česká gramotnost ve výuce škol PPUČ. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2018 [cit 2023-01-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21741/CTENARSKA-GRAMOTNOST-VE-VYUCE-SKOL-PPUC.html>

3 Metodologie diplomové práce

3.1 Úvod

V následující kapitole zaměříme pozornost na problematiku metodologie užitě v rámci literárně-výchovného procesu vycházející z literárněvědné analýzy založené na interpretaci interních subjektů poetiky děl této práce. Výstupy didaktické interpretace jako výsadní metody pro zkoumání trilogie Prašina, jíž bude věnována samostatná kapitola, dále podléhají teoriím konstruktivismu, kooperativního učení a metodám majících za cíl rozvoj čtenářské gramotnosti, jež si v následujících podkapitolách dále představíme. Dané teoretické přehledy se apriori opírají o monografie představitelů didaktické interpretace.

Moderní atributy komunikačně pojatých hodin nejen literární výchovy většinou operují na bázi třífázového cyklu, pro nějž je možné nalézt mnoho synonym, ať už systém evokace – uvědomění – reflexe, nebo koncept aktivizace – analýza – aplikace. Příznačně dané systémy fungují jako kostry pro realizaci metod, jejichž potenciály lze dané fáze charakterizovat. Svě o tom pojednává i monografie Dagmar Sieglové, jejíž *Didaktické metody 21. století* prezentují klasifikaci metod aktivizačních, kognitivních a komunikačních anticipujících rozvoj kritického myšlení, jakožto jednoho ze základních atributů čtenářské gramotnosti.²⁶ Právě na bázi dané struktury výstavby hodiny budou marginálně realizovány i jednotlivé výukové lekce opírající se o výsledky interpretací.

Mluvíme-li o metodách výuky, rozumíme jim jako prostředkům k dosažení vytyčených cílů hodiny ve vzájemné kooperaci učitele a žáka.²⁷ Stále progresivnější komunikační pojetí výuky nejen literární výchovy, ale i dalších předmětů osnov oslabují v rámci současného didaktického přístupu ohled na jednostrannost kognice a věcného obsahu. Naopak se na piedestal našeho zájmu staví osobní rozvoj a utváření prožitkových postojů. Vhodnými metodami tak žákům otevíráme dveře do světa plánování, organizování, hodnocení vlastní činnosti i rozvoje tvůrčích schopností.²⁸ Těmito

²⁶ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy*. Didaktické metody pro 21. století. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2019, s. 15, 26.

²⁷ OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, s. 66.

²⁸ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999, s. 110.

výchovními kompetencemi se tak žáci mají šanci kultivovaně začlenit do společenského procesu a díky pravidelnému vystavení práce s krásnou literaturou, otázkami estetická a umění v globálním měřítku, získává tak žák orientaci v kulturním životě společnosti.²⁹

3.2 Obecné zásady implementace metod ve výuce

Aplikace metod se různí nejen v závislosti na daném předmětu, ale i povaze a přesvědčení učitele, že tím dosahuje svého dílčího i obecného cíle vzdělávání. Klasifikace autorů Maňáka a Švece diferencuje metody klasické (dále dělené na slovní, názorně demonstrační a dovednostně-praktické), aktivizující a komplexní, o jejichž principy se mimo jiné dále opírají i dílčí cíle praktické části této práce.

Klasickými slovními metodami rozumíme implementaci vyprávění, práce s textem, rozhovoru nebo také přednášky. Pomocí těchto prostředků vyjma přednášky a vysvětlování jakožto metod centrálně upřednostňujících učitele cílíme na rozvoj komunikačních kompetencí žáka, včetně jeho schopností naslouchat druhým i vést s ostatními debatu o přečteném textu. Žák se prostřednictvím vyprávění učí verbalizovat své dojmy, prožitky a připomínky, které nabyl z práce s textem a které dále využije při rozhovoru se spolužáky.³⁰ Prezentace daných metod tak konvenuje s realizačními principy didaktické interpretace, pro jejíž účely je práce s textem a kontemplace v podobě debat a rozhovorů nad přečtenými ukázkami krásné literatury určující.

V současném digitalizovaném prostředí, v rámci kterého dochází k výchově mladistvých, roste práce s obrazem jakožto další klasické názorně-demonstrační metody, a to nejen v hodinách literární výchovy. Úloha obrazu jako komunikátu nabývá postupně na významu. Dříve se za hlavní estetický atribut v dětské literatuře považovala slovesná složka díla, v současné době čelí literatura pro děti a mládež náporu nároků komerce a poptávky po medializování světa pohádek. Nejen s tím také souvisí nárůst apelu na výtvarnou tvář díla, která je přímo komplementárně spojená se senzuální percepcí

²⁹ SLADOVÁ, Jana. Kultura a literární výchova jako báze pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2011 [cit 2023-01-14]. Dostupné z Sladová: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14401/KULTURA-A-LITERARNI-VYCHOVA-JAKO-BAZE-PRO-ROZVIJENI-KOMUNIKACNICH-KOMPETENCI-ZAKU.html>

³⁰ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 50–75.

recipienta.³¹ V konturách hodiny literární výchovy lze tak anticipovat tvorbu úsudku opřené o ilustrace díla, přední obal knihy, či v pojetí zkoumané trilogie i samotné komiksové vydání Kroniky Prašiny.

Na klasické metody navazují metody aktivizující, které, jak již název napovídá, povedou žáka k aktivní participaci na výuce, uvedou do středu dění žákovo myšlení a řešení problémů, ba co víc také utužují vztahy v kolektivu a podporují vlastní kreativitu.³² Té se dostává prostoru mimo jiné především v rámci inscenačních metod, kterými nabývá učení v modelových situacích socializačního rozměru, aneb jak uvádí Siegllová: „*Učení je obecně chápáno jako produkt socializace. K poznání dochází prostřednictvím interakce v rámci lidského společenství.*“³³ Je to právě díky dramatizaci, že jsou žáci vystaveni situacím, v nichž je zapotřebí empatie, improvizace a týmového ducha vyvolávající silný prožitek spojený s poznáním. Klíčové pro inscenaci je umění vžít se do role jiné osoby. Tímto žáci konfrontují svůj systém komunikace a percepce reality s vizualizací společenské interakce z pohledu někoho jiného. Kultivují své komunikační prostředky od artikulace, výslovnosti, správného držení těla až po psychofyzické jednání využitelné jak v dramatické výchově, tak v životě.³⁴ Nezanedbatelné zastoupení proto v této oblasti zastává také metoda diskuse a didaktické hry, která je často konfrontována s přesvědčením, že se jedná o ztrátu času. Opak bývá pravdou v případech, že si učitel uvědomí, že právě díky didaktické hře se žáci učí respektu vůči ostatním, socializaci, řešení problémů a tvůrčí činnosti.³⁵

³¹ URBANOVÁ, Svatava. *Konfigurace – Figury a figurace II*. 1. vyd. Prešov: Vydavatelství Prešovské univerzity, 2021. 280 s.

³² MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 105–106.

³³ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2019, s. 23.

³⁴ KRATIMOVÁ, Petra. Co je dramatická výchova. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2011 [cit 2023-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/13535/CO-JE-DRAMATICKA-VYCHOVA.html>

³⁵ SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2011 [cit 2023-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>

Klasifikaci doplňují metody komplexní, které v porovnání s předešlými dvěma typy zabředávají i do determinantů forem výuky. Na mysli máme metody skupinové práce, frontální výuky či kooperativního učení.³⁶

3.3 Metodologie pro rozvoj čtenářské gramotnosti

3.3.1 Čtenářské strategie

Současné situaci čtenářství u nás byla věnována předešlá kapitola, na kterou tímto navážeme, a to prezentací nejefektivnějších metod, jimiž lze hodiny literární výchovy zprostředkovat. Jak již bylo mimo jiné avizováno, metody by neměly být realizovány izolovaně a oprostěně od žakových prekonceptů, na nichž se ostatně staví komunikační přístup vzdělávání Strategie 2030+. Výstavba hodiny by tak měla konvenovat žakovským znalostním možnostem, věkové vyzrálosti, a především by užitá metodologie měla být adaptována směrem k dominantám a dispozicím třídy.

Pro účely úspěšné didaktické interpretace je zapotřebí efektivní implementace a aplikace čtenářských strategií.³⁷ V porovnání s metodami se žáci učí asociovat a promítat aspekty svého spontánního vědomí o probíraném tématu, čehož je zkušený čtenář schopen docílit již automaticky a bezděčně. Žáky k tomuto musíme přivést.

Jednotlivými strategiemi, jejichž rétorikou se budeme řídit i v praktické části této práce, jsou:

- *hledání souvislostí,*
- *kladení otázek k textu,*
- *vytváření vizuálních a jiných smyslových představ,*
- *identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu,*
- *usuzování,*
- *předvídaní,*
- *syntéza,*
- *hodnocení.*

³⁶ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 131.

³⁷ VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Hanex, 2017.

Hledáním souvislostí dochází k navození asociací mezi žákem a textem, textem a jiným textem a textem a světem kolem nás. Těmito mechanismy se u žáků spustí kolokace, jež společně s návodnými otázkami žáky motivují k práci s textem:

Co se v textu podobá mému životu? Kdyby se mi to stalo, tak bych... Tato knížka mi připomíná (jinou knížku), protože... apod. Tato strategie je nejefektivnější pro fázi před čtením.

Související strategií je kladení otázek, jež přispívá k přemýšlivému čtení (*Co bych dělal já? Proč se ... přihodilo? apod.*), tak i k navození představ před čtením (*Co si myslím, že se v příběhu bude odehrávat? Proč autor vybral takový název/titulek?*) i jeho reflexi (*Jaký je můj názor na...? Co autor tvrdí a já se tomu divím? atd.*).

Ti žáci, kteří k četbě zatím nepřilnuli, nebyli vystaveni vlastní vizuální projekci, která se jim díky vytváření představ odehrává v hlavě, mají možnost tak učinit právě v hodinách literární výchovy, jež uplatňuje strategii vytváření představ. Přirozeně tak pojíme zážitek z četby s našimi smysly, jimiž text nabývá na rozměru. Žákům pomáháme návodnými otázkami: *Připomíná ti to už něco, co jsi již viděl? Jak si myslíš, že ten dům vypadal? V čem myslíš, že se liší od toho tvého nebo je mu podobný?*

Neméně důležitou strategií, jež propojuje školní prostředí a svět kolem nás, je usuzování. Úsudek si člověk tvoří na základě vlastní zkušenosti konfrontované s textem/situací. Tak žáky učíme vidět to, co je skryté mezi řádky.

Předvídáním dochází v rámci myšlenkových operací ke vzájemné kooperaci vlastních zkušeností a skrytých vodítek za účelem vytvoření podloženého odhadu, jakým způsobem se příběh bude dále odvíjet. Učitel vybírá takové posloupné pasáže, které žáky angažují ve vytvoření představ. K realizaci této čtenářské strategie je možné žáky prvně navnadit aktivizačními metodami; vhodná je kupříkladu metoda *Čajové party*, jejíž záměr spočívá v rekonstrukci vlastního příběhu, zkonstruovaného pomocí indicií na lístečcích, které od učitele obdržel každý žák.

Operacemi již na úrovni myšlení vyššího řádu žáky instruujeme k tomu, aby dokázali přečtený text shrnout, a to na základě *Rule-based strategy* spočívající v eliminaci nepodstatných či opakujících se informací, nahrazení řetězců slov jejich nadřazeným ekvivalentem či v identifikaci hlavní myšlenky dílčích částí textu. Zároveň se žáci vžitím

do novinářské role učí otázkami: Kdo? Co? Kde? Kdy? Proč? Jak? daný text zrekonstruovat. Podnětné jsou zajisté i návodné začátky vět (Někdo, Chtěl, Ale, A tak, Nakonec), za jejichž pomoci žáky učíme vnímat rozdíl mezi zápletkou a jejím řešením.

Výše jsme si shrnuli procesy, jimiž v hodinách literární výchovy lze zprostředkovat práci s textem. Nabíledni je učitelova schopnost žáky těmito strategiemi provázet, být facilitátorem výuky a především být také schopen žákům poradit v samotném výběru vlastní knihy. Tomuto účelu poslouží *Test pěti prstů*, jímž budou žáci kompetentní k tomu být při výběru samostatní: žáci si libovolnou knihu otevrou na jakékoliv straně, na které při pročitání detekují slova, jimž nerozumí. Pokud při počítání nedosáhnou na prstech jedné ruky pěti slov, kniha je pro ně vhodná.³⁸

Pohlížíme-li na čtenářství jako na soubor dovedností zaručujících žákům schopnost orientovat se ve světě, v němž žijeme, nelze anticipovat pozvednutí současné úrovně čtenářské gramotnosti bez implementace vhodných metod ji rozvíjející. Paušálně pojmáme metody jako prostředky naplnění cílů. Navzdory tomu je však nutné zprvu samotné metody považovat za cíle vzdělávání, žáky je nutné vést k osvojení metody tak, aby sama poté mohla plnit funkci prostředku.³⁹

Kánon metod realizovatelných nejen v hodinách literární výchovy je nepřeborný, praktická část diplomové práce se v naplnění svých dílčích cílů dále opírá především o následující výběr: volné psaní, kostka, brainstorming, skládkové učení, poslední slovo patří mně, vyhledávání klíčových slov nebo grafická schémata (Vennovy diagramy, Ishikawův diagram, pětilístek).^{40 41} Nejenže u žáků rozvíjí kritické myšlení, ale zároveň prohlubují komunikaci s textem na úrovni jeho porozumění, vyjádření vlastního názoru i jeho zhodnocení.

³⁸ VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Hanex, 2017.

³⁹ ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metodika čtenářství*. Praha: Materiál vznikl v rámci projektu Jak efektivně vyučovat průřezová témata a zároveň rozvíjet čtenářství, 2012, s. 37.

⁴⁰ SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2019, s. 84–85, 105, 107, 163–164.

⁴¹ KOŠTÁLOVÁ, Hana et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 20–21, 26,

4 Interpretace v literárněvýchovném procesu

4.1 Literárněvědná interpretace kontra komunikačně pojaté didaktické interpretaci

Opodstatněná vlastní kritika díla optikou jeho poetiky či intencionální výklad symbolů a vztahů interních subjektů, i tak bychom mohli nazvat komplexní proces literárněvědné interpretace, jejímž předmětem zkoumání se může stát ať už dílo jako celek, nebo jeho dílčí část.⁴² Nazíráním na dílo jako na neznámou veličinu prizmatem jeho smyslu a významovosti, dochází k jeho interpretaci, jež se však může zcela lišit od toho, co bylo původně v autorově záměru komunikovat.⁴³

„Četba je procházka prostorem textu; a její dráha není vymezena zřetězením písmen zleva doprava a shora dolů (pouze sama dráha je unikátní, a právě proto text není jednosměrný), avšak rozporuje to, co je soumezné, soustřeďuje to, co je vzdálené, a buduje takto text jako prostorovou, a nikoli lineární jednotu.“⁴⁴ Z pera bulharského filozofa rezonuje podstata interpretace manifestovaná pluralitou výkladů, aneb *„dvě četby jedné knihy nejsou nikdy totožné.“⁴⁵* Svě k tomu ve svém článku doplňuje i Kostečka, který operuje s termínem misinterpretace konstituující polemiku o hranicích svobody interpretace textu. Zůstává tedy v kompetencích učitele vyhodnotit, které interpretace jsou zcela zcestné, myšleno bezpředmětné, vágní, neopřené o doklady, a které vychází ze žákova úsudku.⁴⁶

Ač se jedná o metodu rozboru díla, jeho pochopení, neslučuje se s podobou práce s textem akceptovatelnou a přípustnou na základní škole, odpovídajících stupních gymnázia, ba dokonce na třetím stupni vzdělávání. V praxi se velice často, ne-li stále, pěstuje pojmání interpretace textu prostřednictvím významovosti textu nebo dílčích částí

⁴² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 104.

⁴³ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 1*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1995, s. 10.

⁴⁴ TODOROV, Tzvetan. *Poetika prózy*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2000, s. 13.

⁴⁵ Tamtéž, s. 12.

⁴⁶ KOSTEČKA, Jiří. *Interpretace a misinterpretace uměleckého textu*. Český jazyk a literatura. 2011–2012, roč. 62, č. 5, s. 232–236.

v kontextu společensko-kulturních událostí nebo prostého rozumného výkladu. Takováto „scientistní“ metoda praktikující ve škole postuluje prvky běžné pro literárněvědnou interpretaci a marginalizuje esteticko-výchovný status interpretace, odosobňuje, tudíž dochází k zaměření na text jako na učivo, nikoli na žákovu prožívání a v neposlední řadě ani neodpovídá percepčním kompetencím pubescenta. Je nutné proto od sebe striktně oddělovat interpretaci literárněvědnou a didaktickou jakožto nejžádoucnější přístup pro práci s textem na půdě školy.⁴⁷

4.2 Didaktická interpretace jako výsadní metoda komunikačně pojaté literární výchovy

4.2.1 Didaktická interpretace uměleckého textu

V souvislosti s progresivním komunikačně determinovaným přístupem k literární výchově se nabízí uvést záměr didaktické interpretace jako metodu centralizující četbu žáka, jehož rozvoj čtenářských dovedností je komplementárně spojen s uspokojením z komunikace a prožitku z textu.⁴⁸ Takto pojatá výuka žáka motivuje hledat vlastní asociace, prohlubuje roviny myšlení, podněcuje k jejich verbalizování, a především respektuje žáka, jenž na základě vlastních dispozic poznává a vykládá významy sám.⁴⁹ Z toho vyplývá premisa adekvátní implementace četby potlačující výsadní postavení učitele jako zprostředkovatele předpokládaného výkladu.⁵⁰

Domněnka, že interpretace uměleckého textu doplňuje učivo a jejíž strukturou dochází k petrifikaci literárně-teoretického nebo historického poznatku, a to mimo jiné na základě rozboru poetiky textu, bohužel stále drží prst na tepu doby. Je nabíledni žákům umožňovat příležitost nahlédnout pod pokličku smyslu díla, rozvíjet jejich interpretační soudy a dle filozofie demokratického učitele, jenž vede hodinu na bázi vzájemné kooperace se žáky, pěstuje dobré vztahy ve třídě, tak i akceptováním žákovských postřehů

⁴⁷ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 105–107.

⁴⁸ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 1*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1995, s. 19.

⁴⁹ VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Hanex, 2017.

⁵⁰ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 1*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1995, s. 19.

usouvztažňuje zájem o četbu, nastolujeme komunikaci žáků s texty či lépe řečeno dialog autora se čtenářem.⁵¹

4.2.2 Zásady didaktické interpretace a její konstituující složky

Vycházíme-li z předpokladu, že didaktickou interpretací přispíváme ke kultivaci čtenářské komunikace žáků, je přitom také záhodno, že tento komplexní proces provází celá řada determinant naplňující funkci této metody, z níž přirozeně vyplývá kánon doporučených přístupů, jak didaktickou interpretaci adaptovat konkrétnímu školnímu prostředí.

Lederbuchová hovoří o čtyřech funkcích, jejichž potenciál byl v rámci této části práce již implicitně nastíněn. A sice že didaktická interpretace:

- a) *motivuje* k potřebě číst a vytváří čtenářské sebevědomí,
- b) *zvyšuje čtenářskou kompetenci žáka* podněcováním k neustálé angažovanosti své čtenářské zkušenosti s novými významovými vazbami konstituujícími se v nových kontextech,
- c) *podporuje rozvoj čtenářské kreativity*, a to různými kontemplacemi vedenými v duchu fantazie, představivosti a vnímání textu na úrovni estetické citlivosti,
- d) a v neposlední řadě také *vzdělává*, zaměřuje se k učivu jako ke komunikační dovednosti, a to výlučně ve spojení s výše popsányi funkcemi.⁵²

Výslednou podobu didaktické interpretace a předpoklad naplnění jejích funkcí ovlivňuje i výčet determinant, jež utvářejí kurz, jímž se metoda bude v dané vyučovací jednotce ubírat.

Prvně záleží na typu výchozího textu z hlediska jeho anticipovaného významu i obsahové nabídky, jež žáky dovede buď k první významové rovině, nebo té, která je jim skryta. Za další je důležité žáky vystavovat pouze takovým textům, které odpovídají jejich psychické vyspělosti zrcadlících jejich konzumačně aktuální čtenářská témata a potřeby. Jedná se především o texty, které nabízí možnost identifikace se syžetovou postavou.

⁵¹ NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, 2004, s. 57, 62.

⁵² LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 2*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 10–12.

Didaktická interpretace mimo jiné také souvisí s *celkovou koncepcí literární výchovy a strukturací jejího učiva*, čímž ustanovuje danou metodu do provázející a pomocné funkce v procesu osvojování si učiva, dovedností a návyků ilustrovaných stanovenými cíli literární výchovy. Zároveň je pochopitelné, že se celý tento proces odehrává pod taktovkou učitele disponujícího jak sečtělostí, tak schopností pedagogické komunikace se žákem.⁵³

Výše představené atributy se promítají v zásadách didaktické interpretace, jejíž osvojení učiteli nejen že zefektivňuje celkový literárně-výchovný proces, ale zároveň respektuje kontinuitu vztahu literatury s přítomnými determinanty a činiteli procesu didaktické interpretace.⁵⁴

Prvním principem se rozumí zásada názornosti, o níž se ve své dobově institucionalizované monografii zmiňuje i Cenek.⁵⁵ O tomtéž však naopak v kontextu současné praxe na české škole pojednává výzkum Jiřího Škody, Pavla Doulíka a Václava Jindráčka, jejichž šetření ukázalo zneklidňující postavení interpretace textu v hodinách literární výchovy, a to na čtyřiašedesátibodové škále aktivit od činností: používání počítače k vyhledání informací, pouhé projekce filmu a vyprávění příběhů ze života spisovatelů, přes poslouchání zvukových záznamů četby uměleckých textů, tvorbu vlastních literárních textů a sehrávání scének potažmo dramaturgii až k avizované interpretaci, za níž ještě následuje povinná četba nebo recitace. Z celkového vzorku stažáků, jejichž preference byly zkoumány prizmatem jejich učebních stylů, toto poukazuje jak na celkovou neoblíbenost tvůrčí činnosti, tak na její nepodpořenou angažovanost ze strany učitelů.⁵⁶

⁵³ Tamtéž, s. 16–21.

⁵⁴ Tamtéž, s. 23.

⁵⁵ CENEK, Svatopluk. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN, 1979, s. 188.

⁵⁶ ŠKODA, Jiří, DOULÍK, Pavel a JINDRÁČEK, Václav. Princip názornosti v didaktické komunikaci s uměleckou literaturou. In: Česká asociace pedagogického výzkumu [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/CAPV12_Sko_Princ.pdf

Ačkoliv nelze ustanovit manuál, dle něhož by se učitelé měli řídit⁵⁷, inspirací a následným aktivním manifestováním těchto zásad, s nimiž Lederbuchová přichází, lze zprostředkovávat hodiny literární výchovy v duchu didaktické interpretace.

„Teprve u žáka, který čte, můžeme rozvíjet jeho čtenářské návyky a dovednosti a usměrňovat jeho preference.“⁵⁸ Dané tvrzení obohacené o zásadu čtenářského zážitku jako východiska interpretace jednoznačně indikuje úspěšný literárně-výchovný proces, v němž dochází k interakci s textem, jenž nesupluje zmíněný zážitek, však jej může kvalitativně rozvíjet a proměňovat. S celkovou realizací didaktické interpretace je komplementárně spojená zásada výběrovosti spočívající nejen v zohledňování čtenářské kompetence žáků, ale i náročnosti textu a jeho reprezentativnosti ve vztahu k učivu.⁵⁹

S pojetím interpretovaného jevu jako integrovaného atributu výstavby textu souvisí zásada strukturního přístupu, která v rámci esteticko-funkčního procesu didaktické interpretace usouvztažňuje chápání dílčí části ve vztahu k dílu jako k celku.⁶⁰ Zároveň je záhodno, aby daný text určený k interpretaci nabízel variety interpretačních aktivit naplňující tak zásadu komplexnosti, která svým záměrem apeluje na rozvoj čtenářských kompetencí – *estetickou smyslovost, citovost, představivost, fantazii, intelekt i volní složku osobnosti ve vztahu ke kreativním slovesným činnostem*.⁶¹ Realizaci zmíněné zásady v praxi doplňuje zásada rozvoje komunikace žáka s interpretovaným textem, která by se měla konstituovat v konturách systému žakových osobních hodnot, estetického vkusu a konfrontace s uznávanými či odmítavými mravními normami, což kontinuálně vede i k provokaci hodnotícího postoje žáka jakožto další zásady didaktické interpretace vedoucí ke konstrukci vlastního estetického soudu založeného

⁵⁷ VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

⁵⁸ KOŠTÁLOVÁ, Hana et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 10.

⁵⁹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 2*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 23–25.

⁶⁰ Tamtéž, s. 25–27.

⁶¹ Tamtéž, s. 30.

na subjektivním vyhodnocení hodnot textu. Přitom je na místě podporovat žáky v elokvenci jejich soudů a nespokojovat se s pouhým líbí/nelíbí.⁶²

Adekvátním využitím čítanek v hodinách literární výchovy z hlediska zásady autonomie a autentičnosti textu a jeho interpretace se ve svých monografiích zabývá jak Hník, a to z pohledu desintegrace přemíry otázek a úkolů s jejich literárním zaměřením nebo jejich oproštěností od tvůrčího angažmá⁶³, tak Lederbuchová. V tomto pojetí je v rámci didaktické interpretace nutné pracovat jen s takovými ukázkami, které vedou k přemítání nad ukázkami v kontextu celého díla a nejlépe i pro čítanku v neupravené podobě.⁶⁴

V neposlední řadě je z hlediska výčtu těchto zásad podstatné i využití postupu od intuice k analýze, neboť dochází k aplikaci vlastního intuitivního vhledu jako motivace pro další kroky interpretace. Žáci se tím učí verbalizovat, co cítí a využít to pro své estetické soudy o přečteném textu. Vše zmíněné je nutné podtrhnout podstatou interpretace ve svém primárním výkladu, a sice že je žádoucí být otevřen různým interpretačním variantám, neboť jakýkoliv text krásné literatury naplňuje svou komunikační nevyčerpatelnost, již je příhodné žákům neustále ukazovat.⁶⁵

⁶² Tamtéž, s. 30–35.

⁶³ HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2014, s. 46–49.

⁶⁴ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 2*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997, s. 36–37.

⁶⁵ VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Literárněvědná interpretace trilogie Prašina

Předmětem této diplomové práce je interpretace trojice knih *Prašina*, *Prašina: Černý merkuit* a *Prašina: Bílá komnata* spadajících do žánru science-fiction, na jejichž výklad bude prvně nahlíženo jak z hlediska poetiky, tedy analýzy interních subjektů, časoprostoru, motivické základny, tak k interpretaci trilogie přistoupíme i optikou ohlasu díla v percepce současné tvorby pro děti a mládež. Vycházet budeme z teorie poetiky monografií autorů Shlomith Rimmon-Kenanové⁶⁶, Daniely Hodrové⁶⁷, Lubomíra Doležela⁶⁸ nebo Franze Karla Stanzela⁶⁹. Právě na výstupy této kapitoly budeme moci dále navázat interpretací didaktickou, jež se bude zabývat konkrétními přístupy realizace interpretace ve školním prostředí.

5.1 Dějová linie děl

5.1.1 Dějová linie díla Prašina

Matematik a programátor Vojtěch Matocha v roce 2018 uvedl svůj románový debut s názvem *Prašina*, který roku 2019 získal nominaci na cenu Magnesia Litera. Překvapivě poutavý příběh nás přivádí k myšlence úcty ke zdánlivě automaticky požímaným věcem dnešní doby.

Prašina je fenomén současnosti. Ocitáme se uprostřed hlavního města Prahy, v němž je situovaná historií nasáklá městská část Prašina. Specifická je tak nejen absencí elektrického proudu, ale i samotnými obyvateli, již se diferencují od zbytku moderní Prahy právě svou podivností a sžitím se ztíženými životními podmínkami. Jejich pouto k obyčejnému způsobu života se váže až do 19. století k dávnému vynálezci a tamějšímu občanovi Prašiny Hanuši Náprávníkovi, jenž pro tuto oblast světa vytvořil stroj o velikosti velkého dvoupatrového domu, aby splnil přání své milé Anny a utišil tak její obavy

⁶⁶ RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. 1. vyd. Brno: Host, 2001, s. 93–108.

⁶⁷ HODROVÁ, Daniela a kol. ... *na okraji chaosu...: Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001, s. 519–524, 538–539, 557.

⁶⁸ DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. 2. vyd. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2014, s. 13–14, 45–50.

⁶⁹ STANZEL, Franz Karl. *Teorie vyprávění*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1988, s. 12–13.

ze ztráty lidského kontaktu, rozpínivosti vědy a vlivu moderních vynálezů na lidstvo. Stroj, běžící již přes sto let, vytvořil hranice distriktu, v jehož prostoru zamrzl čas. Lidé si svítí petrolejkami, dotykové telefony tu nefungují. V konturách daného kontextu se v duchu Foglarovek rozplétá záhada tajemství dědečka protagonisty Jirky Klimeše, kterému v honbě za krystalizačními regulátory pomáhá jeho kamarádka En a její bratranec Tonda.

5.1.2 Dějová linie díla Prašina: Černý merkuit

Děj knihy nás opět přivádí na periferii hlavního města Prahy do rozlehlé části Prašiny, jejíž tajemství bylo odhaleno v prvním díle této trilogie. Zdaleka nebylo však posledním. Co se zdálo být pevným lanem přátelství a lásky mezi Jirkou a En, je ve druhém díle otřeseno do morku kostí. Oním pojídkem byla, je a vždy bude prachobyčejná důvěra. Právě její zpochybnění zaplétá naše protagonisty do sítí Prašiny, jež se rozhodla odkrýt další své tajné zbraně.

Stejně jako roční období, změnila se i En. Až na samém konci příběhu se dozvídáme o jejím pravém původu, který byl od prvopočátku zastíněn peripetemi dobrodružství. Jirka záhy není sám, který má rodinné vazby s Prašinou. V té souvislosti je v rámci druhého dílu odkryta identita Jirkova strýce Jáchyma Novotného, jehož anarchistická činnost v krchlebském gangu mysteriózního Melichara mu zajistila na předešlých čtrnáct let místo v pražské věznici. Poté, co Jirkův dědeček zemřel a Jáchym Novotný uprchl z vězení, se spousta věcí dala do pohybu.

Hlavní zápletkou příběhu se stává honba za tajemným černým merkuitem, jehož ničivá schopnost by své síly dokázala měřit s ne jedním dynamitem. Lokalita takové zbraně je opředena záhadou, kterou Jirkovi a En pomáhají rozluštit nové postavy příběhu, jako je paní Libuše Bartáková, která se na Prašinu přestěhovala z vlastní vůle po skonu svého muže, její zeť Libor Machytka a jeho malá dcera Hedvika, zrzavá Dorota nebo Prokop Steiner, který zanáší do syžetu onu očekávanou fantastiku. Jedná se totiž o plechového netvora, jenž ve světě Prašiny funguje jako schránka černého merkuitu, stejně tak jako znetvořený hmatatelný pozůstatek Nápravníkovy práce, potažmo nadpozemského stvoření.

Ačkoliv jsou nám opět otevřeny tytéž dveře do světa, kde zamrzl čas, obraz zdaleka není ten samý.

5.1.3 Dějová linie díla Prašina: Bílá komnata

S narůstajícími záhadami odehrávajícími se v již čtenáři známém prostředí vzrůstá i úloha tajemnosti spojené s Eninou minulostí, jež její postavu rázem staví do světla pozornosti a centralizuje kolem sebe veškerý sled událostí.

Třetí díl trilogie graduje co do četnosti nezodpovězených otázek týkajících se Enina původu. Ve světě, v němž má každý své místo určené dle sociálního statusu, se rázem stala tou, která vlivem Jirkovy zrady nemá žádné. Hnacím motorem se jí stává nutkání uspět v úkolu zadaném Jirkovým dědečkem, a kvůli němu se dostává do středu zájmů mystického Melichara, jemuž křivda způsobená vlivem rozpínavosti pokroku vynesla na piedestal autoritu nad krclebskou čtvrtí. Záhadná Bílá komnata, jejíž pravý význam je čtenáři odkryt až v závěrečných pasážích knihy, v sobě ukrývá utajené Anniny myšlenky o strachu z budoucnosti a zároveň odhaluje, kam až může dosáhnout pravá láska.

V díle, kde ožívají stará přátelství a zacelují se rány minulosti, opět nechybí bezprostřední kontakt se smrtí, jež vlivem typických vypravěčových dynamických promluv čtenáře vedou až k dramatickému konci Prašiny zasazené do devatenáctého století a dávají za vznik Prašině, která sice září Křižíkovým elektrickým obvodem, ale která i nadále bude sdružovat lidi, kterým dokáže být domovem takovým, jakým si ho udělají.

5.2 Kategorie vypravěče

5.2.1 Kategorie vypravěče díla Prašina

Bereme-li v úvahu výstavbu narativního textu z pohledu vypravěčových promluv, lze na tuto entitu pohlížet prizmatem několika kategorií jeho rozpoznávání. Optikou vypravěčovy participace na příběhu jej můžeme definovat jako vypravěče extradiegetického⁷⁰, jenž čtenáře zpravuje s informacemi o časoprostoru a dalších pro rozvoj fabule důležitých okolnostech. Na základě mnoha segmentů příběhů jej také můžeme klasifikovat jako vypravěče homodiegetického⁷¹, který sice nesplývá s promluvami

⁷⁰ RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. 1. vyd. Brno: Host, 2001, s. 101.

⁷¹ Tamtéž, s. 102.

protagonisty Jirky Klimeše, nicméně frekventované prolínání pásma vypravěče s vnitřním monologem hlavní postavy doprovázené častými nevlastními přímými řeči intenzifikuje pojetí vypravěče jako svědka příběhu. Dané tvrzení lze podpořit příklady z textu: „*Jirka zůstal sám. Nic nechápal. Sklenice s bezinkovou šťávou ho studila v dlani, ale neměl chuť se napít. Všechno v bytě mu najednou připadalo cizí. Děda něco tají? Vždyť, vždyť...děda přece vůbec nikam nechodí, nikdo ho nenavštěvuje, nikoho nezná. [...] Jirka zůstal stát. Neměl rád výšky. Jestli spadne, něco si zlomí. Přinejmenším.*“⁷² Z uvedených příkladů také můžeme rozpoznat užitou objektivní er-formu.

Vypravěčovy popisy časoprostoru nebo soudy (*A vůbec, co je zač tenhle Patrik? Zná dědu. Na rozdíl od Jirky, očividně. Zdola se ozval lomoz a pak hlasité zaklení.*)⁷³ přispívají k vypravěčově odkrytosti. Zároveň jej můžeme považovat za vypravěče spolehlivého, což je založeno na jeho schopnosti čtenáře informovat například o historických událostech spojených se zavedením Křížíkova elektrického obvodu v pražských čtvrtích.

Vypravěč zrychluje děj především krátkými holými větami či větnými ekvivalenty, jejichž užitím nabývá příběh na dynamice. (*Už byl nade dveřmi. Výdech. Posunout levou ruku. Nádech, výdech. Pravá ruka. Něco zavržalo.*)⁷⁴

5.2.2 Kategorie vypravěče děl Prašina: Černý merkuít a Prašina: Bílá komnata

Interpretační výstupy vyprávěcích strategií prvního dílu hovoří o vypravěči extradiegetickém⁷⁵, jehož je do jisté míry možné umístit v těsném sepětí s pásmem postav do role svědka událostí. Toto stanovisko se v kontextu Černého merkuítu nemění, ba naopak je absencí elokventních promluv, jež by vypravěči zadržovaly větší reliabilitu, dokonce posíleno. Vypravěčova participace na příběhu jakožto jeho zprostředkovatele v tomto díle uvádá; vypravěč nabízí orientaci v prostoru často doprovázené nevlastními přímými řeči, (*Sam si nechal donést brousek a teď s očima upřenýma do plamenů rozvázně ostřil kudlu. Baloun se vydal po schodech někam vzhůru, prý aby poslal zprávu*

⁷² MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 13, 16.

⁷³ Tamtéž, s. 15.

⁷⁴ Tamtéž, s. 28.

⁷⁵ RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. 1. vyd. Brno: Host, 2001, s. 101.

*Melicharovi. Jak to asi udělá? Vyvěsí vlajku? Odvysílá něco lucernou? Vypustí poštovního holuba?)⁷⁶, v tomto případě implementující i znaky ironie, však mnohdy detailněji jsou události popisovány skrze Jirkovy vnitřní monology. (*Myšlenky zpřetrhané, bodce ze všech stran, střepy. Pálení v očích, rty od krve. Kde je En? Otevřel oči a tmu vystřídala nová tma, jen o málo řidší.*)⁷⁷*

Nebýt s to zpravit o historických událostech či věcech, jež by postavy nemusely nebo nemohly znát, konsekvantně eliminuje vypravěčovu vševědoucnost. Právě vzhledem k omezenosti jeho zprostředkovanosti jej z hlediska vztahu s pásmem postav hodnotíme jako homodiegetického⁷⁸. Dle Doleželovy⁷⁹ teorie můžeme syžet také označit za zprostředkovaný ve vyprávěcí situaci subjektivní er-formy vypravěčem odhaleným. Právě časté hodnotící komentáře Jirkova bezprostředního okolí snižují vypravěčovu spolehlivost.

Naproti tomu v pořadí třetí a závěrečný díl ságy o Prašíně naznačuje vypravěčovu sporadickou znalost okolních událostí, s nimiž postavy příběhu nemohou být či nejsou obeznámeny. (*O několik století později, v paměti obyvatel Prašiny však stále ještě velmi dávno, sloužil Haltýř jako dělnická kolonie pro stovky zedníků, tesařů, kteří se sjížděli z celé země, ...*)⁸⁰ Zároveň sepětí promluv vypravěče s Jirkovým vnitřním monologem je zde značně mírnější. Navzdory nepotvrzené absolutní možnosti daného vypravěče ztotožnit s jakoukoli postavou, definováním vypravěče dle vyprávěcí roviny jako extradiegetického v heterodiegetickém vztahu k postavám jej však automaticky neoznačujeme jako vševědouceho. Stále nedává nahlédnout do nitra postav i jakkoli význačně nenabízí různé úhly pohledu na události. Opět se tak setkáváme s vypravěčem odhaleným, jehož reliabilita zde není znalostí určitých historických událostí zpochybněna a jenž příběh zprostředkovává ve standardní er-formě.

⁷⁶ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Černý merkuít*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 135.

⁷⁷ Tamtéž, s. 227.

⁷⁸ RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. 1. vyd. Brno: Host, 2001, s. 102.

⁷⁹ DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. 2. vyd. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2014, s. 47–48.

⁸⁰ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 111.

5.3 Kategorie postav

5.3.1 Postavy díla Prašina

K charakterizaci postav lze přistoupit optikou několika hledisek. V našem románu se setkáváme s klasickými postavami jednoznačně kladnými, negativními, postavami, jež na příběhu příliš neparticipují, jsou však opředeny tajemstvím určujícím jejich svorníkovou funkci či postavami, jejichž vývoj je patrný hned v začátcích příběhu.

Řeč je o jedné z hlavních postav, Anastázii v příběhu nazývané En, o níž se dozvídáme, že na řešení krizových situací není ona zcela ten správný člověk. (*Když mohla v klidu přemýšlet, bylo na ni spolehnutí. Když ale nastaly problémy, snadno ztrácela hlavu. Jirka viděl, jak se jí teď třese ruka.*)⁸¹ Nicméně právě nebýt té, nedošlo by ke zdárnému ukončení příběhu. Dle Fosterovy⁸² teorie bychom En tedy mohli označit za postavu plastikou, jejíž vývoj je patrný. K charakterizaci postavy dochází přednostně prostřednictvím jejích promluv a Jirkova vnitřního monologu, jak také může demonstrovat předešlá ukázka. Prostřednictvím vypravěčovy promluvy nesoucí atributy svědectví se mimo jiné dozvídáme o jejím talentu pro logické uvažování, programování, o matematických úspěších a schopnosti vynikat v argumentaci. Těmito a svými vlastními promluvami se obraz postavy formuje nepřímou, k její identifikaci nebylo užito přímých definic, čtenář si charakteristiku postavy s plynoucím příběhem doprovázenými trefnými ilustracemi Karla Osohy konstruuje sám, tudíž můžeme hovořit o postavě – definici vyobrazené nepřímou prezentací. En je rozhodná, uvažuje rychle a efektivně, je pro ni typické užívání levé hemisféry a své emocionální nitro projeví jen v pár případech (úmrtí hrabošů, babiččina smlouva na byt, zalíbení v Jirkovi).

Naproti tomu Jirkovy promluvy se plně řídí emocemi. V porovnání s ryze logicky uvažující En je Jirka vyobrazen jako neustále ustrašený a nejistý 13letý chlapec, jehož pohonem se zdá být vyřešení rozpínání Prašiny, ačkoliv současně je jeho vnitřní já zaslepené touhou být neustále v přítomnosti En, jeho obavy o ni přerůstají nad obavami o ostatní i sebe. (*Místo abych přemýšlel, jak zachránit svět, mám plnou hlavu En,*

⁸¹ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 27.

⁸² RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. 1. vyd. Brno: Host, 2001, s. 48.

uvědomil si Jirka a trochu se zastyděl.)⁸³ O jeho nitru se tedy dozvídáme pregnantně z jeho činů a promluv. Tam, kde ostatní myslí nebo mlčí, Jirka volá: „Pomoc!“ (*Vyrazili ulici dál, ruku v ruce. En ztěžka oddychovala. Čutoru pořád držela, asi ji zapomněla v té hrůze upustit. „Pomoc!“ křičel Jirka ze všech sil. „Pomoc!“ Nemají co ztratit, třeba jim nějaký zázrak postaví do cesty přítele.*)⁸⁴

Zajímavě neprokreslený je i Jirkův vztah s postavou Tondy nechávající na čtenáři, aby si bílá místa ohledně vývoje jejich vztahu doplnil sám. Zprvu o Tondovi uvažujeme jako o jedné z hlavních postav, což je intenzifikováno jak úvodní ilustrací přebalu, tak jeho zahrnutím do řešení záhady, však Jirkovou rezervovaností se postava Tondy ztrácí z piedestalu hlavních postav a nabývá na mystičnosti svými ne tak četnými promluvami. Vztah Jirky a Tondy je ozřejměn až v poslední čtvrtině příběhu, kdy se dozvídáme, že dříve byli velkými kamarády, než do party vstoupila Tondova sestřenice En. Z Jirkových vnitřních monologů jsme také schopni detekovat určitou nepsanou závist pohybové zdatnosti, kterou Jirka nedisponuje. Tyto zdánlivě negativní vlivy na přátelství vedou Jirku v oscilaci na ose mezi dobrým kamarádem Tondy a zamilovaným kamarádem En. Vědomé přehlížení, zlehčování situací, v nichž se Tonda ocitá v nebezpečí a nezahrnutí do vnitřních záležitostí řešení záhady Tonda implicitně odstavuje z jejich party a nabízí řešení v inklinaci k postavám negativním. (*„Stůj!“ vyjekl Kraus. Pohled přes rameno. Vepředu Kraus s tváří zkřivenou zlostí, hned za ním Navrátil, vedle něj... Cože? Tonda?! Vedou ho jako zajatce? Ne. Jde sám a dobrovolně. Běží hned vedle Navrátila... Tondo?!*)⁸⁵

Vyobrazení postavy Klementa Hroudy konvenuje se zasazením do současného komerčního korupčního světa, jenž formuje postavu v negativním světle, a to za pomoci typických atributů záporných postav. Pojetí postavy je v percepci čtenáře o to nepříznivější, vezmeme-li v úvahu analogii jména Klement, které s sebou v kontextu historických událostí Československa minulého století přináší nepříjemný oblak bezohlednosti a krutosti. U analogie však zůstaneme. Samotná vnější charakteristika

⁸³ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 79.

⁸⁴ Tamtéž, s. 85.

⁸⁵ Tamtéž, s. 215.

postavy krystalizuje až v necelé polovině příběhu. Čtenáři se v pásmu vypravěče nabízí kompletní popis vzhledu této postavy, který koresponduje s analogií jeho příjmení Hroudy, tudíž již od samého počátku lze anticipovat přiléhavý tělesný vzhled této postavy. (*A přímo před Jirkou, asi tři metry daleko, spočíval na své židli Klement Hrouda. Široký obličej s vysokým čelem a výrazným nosem, hluboké oči s mohutným obočím, řídké šedivé vlasy sčesané na stranu. [...] Veliké břicho se pod vestou s každým nádechem nadzdvihlo. V první ruce držel Klement Hrouda mezi buclatými prsty doutník.*)⁸⁶ Její záměry zůstávají skryty až do samého rozuzlení, v rámci kterého jsou potvrzeny již prvopočátkové intence zbohatnout na nekonvenčním životě obyčejných lidí Prašiny.

Špinavou práci za hlavní negativní postavu odváděli však pobočníci Kraus a Navrátil, jejichž charakteristiky je docíleno především prostřednictvím jejich promluv a Jirkova vnitřního monologu. Právě eskalující četností střetů s těmito dospělými příběh nabírá spád. Jejich vývoj v ději není nijak patrný, charakter je utvářen vědomým ztotožněním s ublížením na zdraví až se způsobením smrti. Řeč je o epizodní postavě Patrika vyobrazeného přímou definicí v rámci první kapitoly příběhu. (*„Co tady chceš?“ zavrčel chlap. Vysoký, s protáhlým, hubeným obličejem, věk něco přes třicet, na bradě strniště, přes ramena červenočerná flanelová košile, na nohou prodřené džíny a v puse místo cigarety vypálená sirka. Chodidla bosá. Bosá? Zloděj, který přišel bosky?*)⁸⁷ Další postavou, která výrazným způsobem na diegezi neparticipuje, je negativní postava Moniky, k jejímuž představení došlo až v polovině děje a jejíž postava působí staticky, vývoj není patrný, k prezentaci vnější charakteristiky došlo přímým popisem vzhledu.

V neposlední řadě se dostáváme k přímým obyvatelům Prašiny, tzv. *šedým lidem s obráceným myšlením*⁸⁸, jak je Enina babička nazvala. Tajemstvím opředená postava Jirkova dědečka angažuje čtenáře v otázkách mysteriозnosti jeho života a vůbec vztahu s vlastním vnukem. Již samotná propojenost s pásmem negativních postav ze své kladné pozice Jirkova dědečka indikuje jeho svorníkovou funkci a centrální postavení této postavy. O bližších informacích týkajících se Jirkova dědečka se dozvídáme z Jirkova

⁸⁶ Tamtéž, s. 96.

⁸⁷ Tamtéž, s. 12.

⁸⁸ Tamtéž, s. 34.

vnitřního monologu (*Děda bydlel v bytě v přízemí vysokého, pětipatrového domu. [...] Ozvaly se další kroky, tentokrát pomalé, šouravé, po každém došlápnutí následovalo tiché klapnutí berle. Jirkovi spadl kámen ze srdce. Děda.*)⁸⁹ Nicméně i dědečkově samotné zabarvení hlasu a volba slov naznačuje jeho rezervovaný vztah s rodinou: (*[...] „Jo, to je Evin kluk, pust' ho“ [...]*)⁹⁰, což je v závěru díla i potvrzeno. Zajímavé je samotné naložení s pojmenováním této postavy, o jejímž celém jméně se dozvídáme až na samém konci příběhu z Jirkovy promluvy. (*„Prosím, poslouchejte mě! Moje máma se jmenuje Eva Klimešová, dřív Novotná, můj děda je Václav Novotný, toho určitě znáte, taky bydlí na Prašíně!“*)⁹¹

Celkové představení pásma postav dotváří postava knihovnice, jejíž vnější charakteristika není příliš podstatná, naopak její značná vzdělanost z oblasti literatury a historie našim protagonistům vtiskla základní podněty pro rozvoj příběhu o magickém stroji Hanuše Nápravníka a jeho lásce Anně, díky jejíž oddanosti nejen k Hanušovi, ale ke všemu, co si zachovává svoji vlastní vnitřní krásu a přirozenou jednoduchost, jako jsou viditelné hvězdy na nebi, bylo možné v konturách syžetu zachovat kousek starého světa, světa bez moderních technologií, světa s obyčejnými hrami s míčem, a ne s tabletem, světa, kde se dá žít i bez elektřiny.

5.3.2 Postavy díla Prašina: Černý merkuit

Podobně jako v prvním díle Prašina, i v Černém merkuitu se objevují titíž protagonisté příběhu, Jirka a En. Ačkoliv od jejich říjnových peripetií uběhly pouhé čtyři měsíce, jejich vzájemný vztah prošel významnou proměnou.

Postava En si již od samého prvopočátku nese břímě pravdy o svém prašinském původu, stejně tak i o tajné spolupráci mezi ní a Jirkovým dědou, který si navzdory pokrevní příbuznosti s Jirkou vybral za svou nástupkyni právě En. Přihlédneme-li k její zcela neprokreslené charakteristice z prvního dílu, stále ji hodnotíme jako postavu plastickou, jejíž vývoj v příběhu je dynamický. Dokládá to například její nenadálá

⁸⁹ Tamtéž, s. 12.

⁹⁰ Tamtéž.

⁹¹ Tamtéž, s. 194.

rezervovanost vůči Jirkovi spojená s inklinací k bílým lžím. Oproti prvnímu dílu je tak postava En vyobrazena jako signifikantně usedlejší, klidnější postava, která po celou dobu příběhu vzbuzuje neklidné otázky. (*Jirka nevěřil vlastním uším. Tohle má být ta holka, která jim na podzim všem zachránila život a před kterou Klement Hrouda utekl do Ameriky? S těžkým srdcem si musel přiznat, že En nepoznává.*)⁹²

Ačkoliv je primárně En ta, jež skrývá velké tajemství a oproti předešlému dílu zaznamenala propastný rozptyl v druhu chování, skrze Jirkovy vnitřní monology a vypravěče přednostně ozřejmujícího Jirkovy peripetie zjišťujeme, že i jeho nitro utrpělo vlivem nešťastných smrtelných interakcí újmu.

V porovnání s prvním dílem, v němž bylo Jirkovým hlavním cílem zachránit stroj, v Černém merkitu jsou jeho intence zcela opačné neshodující se s ohleduplností na život obyčejných lidí Prašiny. Dokládá to jak jeho krádež klíčku s cílem stroj zastavit, tak jeho záměrná publikace videa o existenci stroje okolnímu světu v úplném závěru. Navzdory tomu se však staví Jirkův záměr chránit okolní lidi, kterým výpadek elektřiny vezme život. Rozvíjí tím tak motiv ochrany života a bezpečnosti, který se implicitně nese celým dílem. Vezmeme-li však v potaz Jirkův přístup k řešení problémových, krizových a život ohrožujících situací, zjišťujeme, že atributy této postavy nesoucí prvky zbabělosti a nerozhodnosti zůstávají nezměněny. (*Jirka neodpověděl, nezmohl se na jediné slovo. Sam přešel jazykem po předních zubech, vteřinu vyčkal a přenesl váhu z jedné nohy na druhou. Uchopil hůl do pravice a napřáhl se. Švihl. Než rána dopadla, odvrátil Jirka zrak a zacpal si uši. Ne, ne, ne, to ne... [...] Jirka už to nevydržel. Otočil se utíkal pryč, zpátky do tmavých útrob spálené Jeremiášky...*)⁹³

To nás přivádí k negativní postavě Sama, jejíž vnější charakteristika v ději podléhá jistému vývoji, tudíž jej dle Hodrové nelze označit za postavu-definici. Její participace na příběhu je komplementárně spojená s implementovanými prvky nebezpečí a násilí, jejíž vnitřní záměry nebyly nikdy zcela odhaleny. Právě na základě těchto rysů a podnětů tuto postavu označujeme za statickou a vývojově plochou.

⁹² MATOCHA. Vojtěch. *Prašina: Černý merkit*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 67.

⁹³ Tamtéž, s. 204.

Oproti tomu postava Jáchyma Novotného ponechávala čtenáře celou dobu v nejistotě. Vlivem příbuznosti s jednou z hlavních postav se dalo anticipovat jeho vnitřní napravení z křivd a předsudků, jež hodlal smést zavděčením se imaginární postavě-hypotéze Melichara. Ta je opředena šálem tajemství původu, vzhledu, záměru či samotného důvodu oné implicitní participace na příběhu. Sama však promluvy postav ozřejmuje konexe jak na krchlebské podsvětí, tak na rodinu Jirky Klimeše, čímž jeho postava nabývá svorníkové funkce.

Dalšími epizodními postavami jsou bezesporu dívky Hedvika či Dorota, jejichž potenciál tkví společně s přihlédnutím na mnohé scény s En v tom, že ztělesňují Jirkovy záchránkyně. Nabízí se tak motiv ženské emancipovanosti, v jejichž konturách roste v Prašíně zřetel na dovednost řešit problémy, orientovat se v prostoru či logičtěji uvažovat právě v pojetí ženských/dívčích postav.

V koncepci celé trilogie lze o epizodní postavě hovořit i v případě Prokopa Stainera, o jehož participaci na příběhu se dozvídáme jak prostřednictvím Anniných dopisů, Machytkovy promluvy nebo paní Libuše Bartákové, v útrokách jejíhož domu vzniklo pro En a Jirku útočiště na Prašíně – Doupě. Prokop Stainer nabývá v příběhu dvou podob – jednak je na něj odkazováno jako na mladšího žáka slavného Hanuše Nápravníka a jednak se jedná o personifikaci plechového ústrojí v kombinaci s lidskou hlavou, jehož k životu přivedl za Velikonoční neděle právě již zmíněný učitel. Vývoj dané postavy podléhá typu nepřímé prezentace vytvářející celistvý obraz až v promluvách Libuše Bartákové, jež tak simultánně odkrývá i své vlastní nitro postavy.

5.3.3 Postavy díla Prašina: Bílá komnata

Stejně jako v případě druhého dílu, i syžet Bílé komnaty nabízí podobný repertoár postav, jejichž charakteristika zde však nabývá na ucelenosti. Obzvláště dynamický vývoj zaznamenává En, která hledá samu sebe v systému rodinných vazeb i svého místa na světě. Nejenže v příběhu manifestuje hlavní hrdinku (v porovnání s Jirkou) v kontextu vyřešení záhady spojené s Bílou komnatou, je to právě prostřednictvím jejích promluv, kdy dokáže čtenář ocenit ideu upřednostnění druhých nad sebou. (*„Nikdy předtím mě nenapadlo,“ řekla pomalu, „jak těžký muselo být pro Nápravníka spustit na Prašíně stroj. Nemyslím technicky těžký, ale jak strašně těžký rozhodnutí to pro něj muselo být. Vědění a pokrok pro něho znamenaly všechno, a on přesto vytvořil svět, ve kterém nic z toho*

*neexistuje. Dokázal pro Annu popřít sám sebe.)*⁹⁴ Vypořádání se s historií a záhadami Hanuše Nápravníka poté v závěru ikonicky stvrzuje změnou své image, jíž manifestuje nový začátek svého života.

V závěrečném vývoji nezaostává ani postava Jirky, v jehož promluvách již nenalzáme dané atributy zbabělosti a neustálého zoufalství, jimiž se jeho postava pregnantně vyznačuje v předešlých dvou dílech, což ostatně dokládá jeho průbojnost v rozhodujících chvílích, v nichž by jinak zvolil cestu útěku, ať už jde o rvačku s Tomem nebo pomoc Jáchymu Novotnému v době bezprostřední hrozby vlastní smrti.

Pozoruhodné je také vyobrazení samotných Jirkových rodičů; jejich vnější charakteristika nebyla v textu signifikantně prokreslena. Obě postavy se však vzájemně liší svou participací na příběhu; postava Evy Klimešové je determinovaná především svou nostalgickou vazbou na Prašinu, o Jirku se stará, z jejích promluv však můžeme pozorovat jistý submisivní styl chování vůči dominantnímu manželi, jehož systém hodnot zahrnuje primárně kariérní růst, a to na úkor rodiny. Postavu otce tedy můžeme označit za vývojově plochou, na druhou stranu postava Evy Klimešové je již do jisté míry plastičtější, když na samém konci příběhu dospívá k rozhodnutí separovaného manželství.

Zajímavé je také vypořádání se s negativními postavami ságy. Řeč je o Melicharovi, jehož postava-hypotéza z druhého dílu byla v Bílé komnatě definována. Z jediné dialogické promluvy s Jirkou se tak dozvídáme o jejích manipulačních intencích s obyvateli Krchleb, stejně tak o vyobrazení kritiky kapitalistické společnosti, jež nehledí na dopad moderních technologií a bezděčně přijímané pohodlnosti na obyčejné lidi. To, jaký však byl této postavě přichystán konec, se však nedozvídáme. Zato komický populista Klement Hrouda se dočkal čtenářem očekávané spravedlnosti, jež nebyla dána do rukou krchlebským kněžím či pohůnkům s holí, ale justici.

5.4 Časoprostor a kompozice děl

Nejen daným designem knihy, ilustracemi, ale především vypravěčovými popisy časoprostoru nám před očima vyvstává dnešní Praha zahalená do barev šedi a černě.

⁹⁴ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 225.

Ocitáme se v době 21. století v ulicích Prahy, jejíž reálné názvy, jako je Barvířská, Vinohradská třída, či další oblasti (Šibeniční vrch, Karlovo náměstí), zasazené do kontextu reálného města zvyšující autenticitu čtení podporující čtenáře v celkové identifikaci s různými atributy příběhu.

Vzhledem k celkové kompozici syžetu děje odehrávajícího se na stránkách osmnácti kapitol, v rámci nichž čtenář společně s hlavními postavami navštívuje různé kouty Prahy, ať už v ulicích, nebo po střešních stezkách, je nabíledni, že orientace v ulicích města hraje v příběhu zásadní roli. O pozici postav se dozvídáme skrze vypravěčovy promluvy či promluvy postav domlouvajících se na dalším postupu. *(Jestli chtějí dojít na Prašinu nepozorovaně, musí to vzít oklikou a z nečekané strany. Trasa z náměstí Míru ani z I. P. Pavlova proto nepřipadá v úvahu. „Přes Karlák?“ navrhl Tonda. Jirka zavrtěl hlavou. Ne, musí být ještě opatrnější. Na severu se Šibeniční vrch svažuje k Muzeu a z té strany na Prašinu nestoupá žádná ulice.)*⁹⁵

Sychravé počasí ročního období a s ním dříve nastupující tma prohlubuje společně s doprovodnými ilustracemi Karla Osohy napětí a celkovou dynamiku příběhu zasazeného do chladného podzimního měsíce října. *(Byl konec října, slunce ještě příjemně hrálo, ale už docela slabě, jakoby unaveně.)*⁹⁶ Nevklidné prostředí je také explicitně intenzifikováno samotnou podstatou výstavby textu, neboť jak bylo mnohokrát řečeno, Prašina je místo, jež se v otázkách stratosférických změn vymyká zbytku Prahy. Vliv na prostředí má i sama zápleтка, jež anticipuje jeho proměnlivost a vyvolává změny v prostoru připomínající reálné živelné katastrofy. *(Není tu žádný útočník, jenom slepá přírodní síla. „Zemětřesení?“ vykotal ze sebe Jirka. „V Praze?“ „Ne, tohle není zemětřesení,“ zavrtěla En hlavou, vydechla a na vteřinu přitom zavřela oči. „Jestli stroji docházej síly, možná se Prašina jenom probouzí ze spánku.)*⁹⁷

Vposled vezmeme-li v úvahu celkovou kompozici syžetu, jež předpokládá klasický chronologický rámeček, je nasnadě, že se setkáváme s narativním textem vystavěným na logické posloupnosti událostí zachycující časový úsek pár dnů, jež Jirkovi

⁹⁵ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 35.

⁹⁶ Tamtéž, s. 7.

⁹⁷ Tamtéž, s. 188.

rodiče tráví na dovolené v Římě (čtvrtek–neděle). Danou chronologii však záchvěvem retrospektivy protínají Anniny dopisy adresované Hanuši Nápravníkovi, které čtenáře přenáší do období srpna 1887 až března roku 1888, bez jejichž implementace by jednak nedošlo k rozuzlení příběhu a jednak by narativ ztratil onen autentický romantický jednoduchý ráz lásky za dob minulých.

Porovnáme-li daný díl trilogie s jejím pokračováním prizmatem kategorie časoprostoru, shledáváme v jejich podobách jen drobné nuance. Prašina: Černý merkuit zasazuje děj do téhož prostředí, však do jiné části daného distriktu. Většina událostí se tak odehrává v severní části Krchleby. Dále se tento díl Prašiny vyznačuje signifikantnějším umístěním svých scén do oblastí situovaných v podzemních prostorách distriktu, převážně potrubních kanálech spojených primárně s útočištěm netvora. S časovou determinací je v tomto díle nakládáno velice podobně. Sled událostí celého příběhu mapují opět pouze dva dny v měsíci únoru následujícího roku od opravy stroje. Naopak diferenciacním atributem obou dílů je zde práce s ročním obdobím, které tentokrát zahaluje události Prašiny bílým plátnem, na němž se jako stopy ve sněhu promítá další dobrodružství.

Změnu ročního období evokuje i samotná obálka knihy posledního dílu trilogie Prašina: Bílá komnata. Tentokrát dynamiku děje nezintenzivňují stopy ve sněhu, naopak celé vyprávění je haleno do odlesků slunečních paprsků, které v ulicích Prašiny kontrastují s již typickými stíny a temnotou. Rázem se tak ocitáme v červnu v období před letními prázdninami. Zasazení do prostoru je čtenáři již nechvalně známé, opět sledujeme kroky hlavních hrdinů, jež záhada Nápravníkova výzkumu zavádí také i do nových koutů Prašiny, jako je Dorotina skrýše nebo tajná cesta stokou řeky Chudobenky vedoucí do útrob Krchleb.

5.5 Motivická a tematická výstavba

Celkové pojetí díla čtenářem mimo jiné podléhá struktuře poetiky nahlížené optikou identifikace motivů, jakožto základní jednotky tematické výstavby,⁹⁸ která se významnou

⁹⁸ TICHÝ, Martin. *Základní pojmy poetiky*. [online] Opava: Slezská univerzita v Opavě Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, 2017, s. 61 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fpf/leto2020/UBK12012/um/Zakladni_pojmy_poetiky.pdf

měrou podílí na významovém ucelení díla. Nelze k této entitě přistupovat jako ke statickému jevu,⁹⁹ v trilogii Vojtěcha Matochy se setkáváme s motivy, jež jsou dynamické a způsobují tak změnu stavu ve vykreslení postav, či dynamizují popis časoprostoru. Proti dynamickým motivům se staví motivy statické, jež do syžetu nevnáší žádné změny.¹⁰⁰ Příznačné jsou však leitmotivy, které dotváří myšlenku smyslu pojmání díla. Takové motivy jsou návratné, tudíž dochází k jejich opakování.¹⁰¹ V kontextu naší práce lze tak leitmotiv považovat za motiv intertextový, tedy takový, který v trilogii prostupuje všemi díly, ať už hovoříme o otázce technologií, násilí či svého místa ve společnosti.¹⁰² V díle mimo jiné sledujeme motivy vedlejší, jež se významně nepodílí na dotváření hlavního tématu, odklání se od něj či jej pouze dekorativně podkreslují.¹⁰³

Čtení beletristického textu anticipuje čtenářovu angažovanost ve vnímání díla jako celku. Nelze tedy přistupovat k determinaci motivů izolovaně, nýbrž postupujeme kontinuálně v závislosti na významu jednotlivých slov, vět či výpovědí, které čtenáře odkazují i k vnějším, mimojazykovým skutečnostem.¹⁰⁴ V tomto světle lze v díle spatřovat signální motivy značící znamení předcházející důležitému tématu, jejichž cílem je navodit atmosféru.¹⁰⁵

5.5.1 Prašina

Prašina představuje dobrodružný science fiction příběh, jenž anticipuje překonávání vlastních hranic a pokořování svého strachu. Jsme svědky zobrazení pseudo-reality, která náctiletému čtenáři nabízí příběh se všemi atributy nebezpečí, s jakými se mohou

⁹⁹ HODROVÁ, Daniela a kol. ... *na okraji chaosu...: Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001, s. 721–725.

¹⁰⁰ TICHÝ, Martin. *Základní pojmy poetiky*. [online] Opava: Slezská univerzita v Opavě Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, 2017, s. 62 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fpf/leto2020/UBK12012/um/Zakladni_pojmy_poetiky.pdf

¹⁰¹ Tamtéž, s. 63.

¹⁰² HODROVÁ, Daniela a kol. ... *na okraji chaosu...: Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001, s. 727.

¹⁰³ VALA, Jaroslav. *Úvod do studia literatury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, s. 26.

¹⁰⁴ HEIDENREICH, Julius. O tvaru motivů. Slovo a slovesnost. Praha: Ústav pro jazyk český. Akademie věd ČR, v. v. i., r. 9 (1943), č. 2–3, s. 68–96. Dostupné z: http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=491#_ftnref1

¹⁰⁵ VALA, Jaroslav. *Úvod do studia literatury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, s. 26

v dnešním světě děti potkat. Matocha nebagatelizuje ani nevykresluje dětské hrdiny jako takové, jimž nehrozí nebezpečí. Prezentuje příběh dnešním mladým čtenářům šitý přímo na míru, když zakomponoval do své fabule i moderní technologie, se kterými je dítě 21. století dobře obeznámeno. Zvyšuje tak dosah autenticity a čtenář se tak briskně ztotožňuje s protagonistou příběhu. Nahlíženo optikou motivické základny děje, můžeme tento barvitý příběh označit za námětově i tematicky bohatý.

Život „unplugged“

Ačkoliv se to na první pohled nezdá, hlavním motivem knihy není oprava rádooby rozpínajícího se stroje, který by zaplavil svým anti-elektrickým dosahem celou Evropu, je to zachování kousku světa pro ty, kteří se v tom novém digitálním světě ztrácejí. Řeč je o pojímání Prašiny jako distriktu, kde zamrzl čas v 19. století – moderní technologie zde nejsou podstatné, lidé zde nemají tisíce přátel na sociálních sítích. Možná právě proto jsou nazýváni lidmi šedými, lidmi bez připojení. Nejen tím však drží Matocha prst na tepu doby přesvědčení, že žít se dá i jinak než s telefonem v ruce.

Motiv šedi

Jak již bylo zmíněno, šedá barva se zdá být vizuální alfou a omegou našeho příběhu. Nejenže je komplementárně spojená se samotným designem knihy, ale její ponurost vstupuje i do vyobrazení sociálního společenství Prašiny, které dle vypravěčových promluv osciluje na pomezí lidí z okraje společnosti a lidmi v důchodovém věku. (*Prašina. Samozřejmě. K čertu, co teď? Volat o pomoc? Někdo tu poblíž určitě žije, ale kdo? Stařenka, feťák, šílenec...?*)¹⁰⁶

Různé podoby lásky

Motiv tradiční lásky a milostného trojúhelníku se v narativu zdá být již jakýmsi klišé. I zde dochází k implementaci motivu lásky, o které však nelze přemýšlet v konturách vyumělkovanosti nebo nevhodnosti, ba naopak je vyobrazena jako aktuální a bezprostřední cit, který stíhá i současnou věkovou skupinu lidí. Lásku také nelze pojímat jen jako cit mezi dvěma mladými lidmi nového milénia, a sice v porovnání zamilovanosti dvou teenagerů stojí klasická láska mezi prominencí a prostotou, mezi Hanušem a Annou.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 17.

Láska se probouzí i v pojetí zachmuřeného dědy Václava Novotného, který svou láskou k lidem Prašiny a svému poslání udržoval kousek světa bez elektřiny jako „*černý ostrov uprostřed zářícího oceánu*“. Zajímavá je i užitá analogie jmen ženských postav Anny a En, jejíž celé jméno sice zní Anastázie, však anglickým ekvivalentem a vytvořenou zkráceninou En se jejich jména v cílovém jazyce vyslovují stejně.

Motiv technologií

Jak jsme si demonstrovali výše, v příběhu jsou představeny postavy dětí současnosti, jež jsou vyspělé v otázkách počítačové techniky, se kterou také dospějí k rozuzlení příběhu. Dokládá to postava 14leté En, jež disponuje programátorskými znalostmi nebo samotný Jirka, v jehož vnitřním monologu pozorujeme stopy znalostí o výpočtu matematických pravděpodobností uplatňovaných při snaze rozluštit Nápravníkovu šifru. Sám autor tak do příběhu infiltroval své pole odbornosti.

Své místo zde proto najdou technologie jako je GPS, smartphone, notebook nebo létající dron mapující terén Prahy. Možnost jejich užití je však vyloučena. Trojice si musí vystačit s obyčejnou papírovou mapou a morseovkou. Nejen zasazení příběhu dětí do prostoru v tmavé městské oblasti, avšak i zastaralé prostředkové atributy tak čtenáře přenáší do světa Foglarovek.

Tento motiv se zdá být uplatňován kontinuálně v promluvách En a Jirky. Dalším dotykem autenticity v percepci textu čtenářem jsou reference na současná zpravodajská média, jako je Česká televize nebo Radiožurnál, čímž se opět navyšuje čtenářova identifikace s příběhem a což implicitně vzbuzuje zájem o informovanost.

Motiv podvodu a korupce

Optikou činností negativních postav nelze opomenout motivy korupce, podvodu a zločinu, které reflektují nekalé záměry, manipulaci a přetvářku hlavní postavy Klementa Hroudy. Vyplývají napovrch nejen v úvodu knihy, kde Hrouda slibuje vykonat dobro pro životní prostředí bez vyhlídky zisku, ale zároveň jsou akcentovány jako jádro motivace Hroudova angažmá v honbě za strojem. Skupování rádoby bezcenných bytů v neprominentní oblasti a jejich hypotetické zhodnocení v době zprovozněné elektřiny poté, co by stroj přestal Prašinu vytvářet, uplatňuje také jistý smysl pro finanční gramotnost a vytváří tak prostor pro orientaci v dnešním kapitalistickém světě inflace.

Motiv smrti a násilí

Implementace motivu smrti v literatuře pro děti a mládež byla vždy pojímána jako taková popelka poetiky díla. V případě Prašiny nám však autor předkládá napínavou fabuli, v níž se nezdráhá aplikace násilí i na děti. Tváří v tvář čelíme smrti v první kapitole, kde protagonistovi umírá před očima epizodní postava Patrika Galéna. Je sporné se domnívat, že taková událost neměla ve vývoji Jirkovy postavy své místo. Jasně tím nechává rezonovat myšlenku, že děti nejsou nedotknutelné, ba naopak se velice snadno mohou stát oběťmi násilí, čímž implicitně vysílá jakýsi výchovný apel k vlastní obezřetnosti. Specifické však je samotné postavení dospělých v kontradikci teenagerů, kteří v percepci dospělých ve schopnosti řešit problémy zaostávají, opak se však zdá být pravdou. (*Děda si povzdychl: „Patrik si myslel, že by to nebylo rozumné vodit tam... dítě.“ „Ach jo,“ obrátil Jirka oči v sloup. To jsou celí dospělí.*)¹⁰⁷ Se smrtí se nadále setkává i druhá hlavní postava En, již Kraus zavraždí hraboše. Tímto cílí na afektivní pohnutky čtenáře vyvolávající bezprostřední emocionální reakci.

V souvislosti s násilnými scénami a interakcemi s negativními postavami, jež nejví ve svém projevu žádné slitování s postavami Jirky a En, můžeme bezesporu detekovat i silný motiv strachu a jeho překonávání. Daný motiv je komplementárně spojen především s postavou Jirky Klimeše.

Motiv kritiky školství

Vposled je nasnadě zmínit i letmý motiv kritiky současného školského systému, který se v naraci realizuje v rámci Jirkova vnitřního monologu vyjadřujícího se o přístupu učitelů k Eninu intelektu. Je zde kritizováno regresivní pojmání školství, v němž má žák vynikat v hlavních testovacích oblastech lingvistické a matematické inteligence, ale ve kterém již není prostor pro rovnocenné hodnocení úspěchu i v jiných předmětech. V dané promluvě se mimoděk skrývá i apel na rozvoj komunikačních kompetencí potřebných pro život v 21. století. (*Ve svých třinácti už uměla plyně mluvit dvěma cizími jazyky a třikrát vyhrála krajské kolo matematické olympiády, ale na písemky z ostatních předmětů se odmítala učit. Považovala to za naprostou ztrátu času. Když ji učitelé*

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 135.

vyvolali k tabuli, místo odpovědi jim jenom říkala, co by zadala do Googlu, kdyby odpověď opravdu chtěla znát.)¹⁰⁸

5.5.2 Prašina: Černý merkuit a Prašina: Bílá komnata

Motiv násilí

Přihlédneme-li k celkové kompozici textu, jež se optikou participace interních subjektů syžetu do značné míry shoduje s prvním dílem, je nabíledni očekávat odlišnou motivickou výstavbu textu. V mnohých případech dochází k přenosu motivů, jako jsou motivy technologií, šedi, vztahů, smrti a násilí, které jsou v daném kontextu Černého merkuitu ještě intenzifikovány. Dané motivy nabývají na rozměru především kvůli náboženské determinaci, v jejímž dogmatickém smyslu dochází k trestání takto pojímané spravedlnosti. Čtenáři jsou tak prezentovány výjevy bití holí postavy v náctiletém věku zasazeného do ledového prostředí čerstvě napadnutého sněhu jak v samotném úvodu knihy, tak v jejím závěru. Daná scéna rezonuje chladnokrevností o to větší, když výjev Dorotina bití se stoickým klidem sleduje její vlastní otec Zbyšek. *(Dorota se z posledních sil pokusila zvednout ze země, rty měla promodralé. Něco mumlala. Mluví k Jirkovi? Ne. Dorota opakovala jediné slovo, pořád dokola, jako v transu. „Tati,“ šeptala směrem k jedné z postav, které bití zpovzdálí přihlížely. Zbyšek, její otec. Na svou dceru však hleděl bez špetky účasti, v obličeji chlad.)*¹⁰⁹

Motiv segregace

Motivem narůstajícím v rozměr samotného tématu knihy se zračí být téma segregace společnosti obyvatel Prašiny v pojetí hlavního města Prahy. Nefungující elektřina v obydlené části neznehodnocuje pouze majetkovou hodnotu oblasti, ale svůj vliv přenesla i na její obyvatele, které v celosvětovém měřítku odstavila z kategorie možnosti pojmání jako úspěšných a rovnocenných obyvatel Prahy, kterou Prašina díky Hanuši Nápravníkovi kdysi disponovala. *(„No jo... Co dneska neblíká a není online, to nikoho nezajímá,“ mumlal si Machytka sám pro sebe. „Až se černý merkuit zase objeví,*

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 35.

¹⁰⁹ MATOCHA. Vojtěch. *Prašina: Černý merkuit*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 204.

*to se budou všichni divit. To budou všichni googlovat Hanuše Nápravníka...“*¹¹⁰ Téma segregace rezonuje i ve scénách zasazených do školního prostředí, kde jsou děti z Prašiny vyobrazeny jako ty podivné, neurvalé, přitom jsou to právě děti z Prašiny, které disponují daleko větší sensitivitou smyslů a bystrostí, čehož je ostatně En i důkazem. Manifestováno konflikty s pražskými dětmi se tak formuje motiv přístupu ke vzdělání, v jehož centru stojí jeho samotná podpora rodiči a uvážené a logické užití technologií. Daný motiv se realizuje v kontextu probíhající anarchie krchlebské oblasti, jež sdružuje obyvatele odpírající svým dětem vzdělání, a to na základě implicitního dogma slepého následování vůdce Melichara.

Motiv znovuzrození

Náboženská tematika se zrcadlí v negativním světle v područí nepsaných krchlebských zákonů života (autoritativní výchova strachem, oproštění od citů), stejně tak ve světle znovuzrození netvora v ikonický den Velikonoční neděle. Tím zabředáváme jak do sféry křesťanské, tak implicitně i intertextuální z pohledu stvoření člověka z lidské hlavy a plechových objektů po vzoru stvoření Frankensteinova monstra. Z hlediska mechanizace znovuzrození se však nabízí ještě motivace pražskými pověstmi, jež daly za vznik Golemovi ovládaného hliněným šemem, jenž stejně jako černý merkuit ukrytý vně Prokopa Stainera ovládal jeho životní funkce.

Motiv odevzdanosti

Když mluvíme o odevzdanosti, máme tím konkrétně na mysli dva zásadní možné výklady spojené s motivickou výstavbou tentokrát již třetího dílu v pořadí – Bílé komnaty. Význam slova odevzdanost v pojetí díla rezonuje hned v rámci několika charakteristik postav. Primárně hovoříme o odevzdanosti En vůči stroji, jemuž zasvětila jak veškerý svůj čas, tak s ním spojila i své vlastní já. *(Na ničem jiném už nezáleželo, všechno ostatní ustoupilo do pozadí. Zbyla jen dívka a stroj, stroj a dívka.)*¹¹¹ Hovoříme tak o odevzdanosti člověka, jenž věnuje veškeré své úsilí a konání určitému cíli. To samé lze sledovat i u postavy Hanuše Nápravníka, který svou primární odevzdanost vědění a výzkumu posléze zasvětil lásce k Anně. Dále můžeme daný jev pozorovat ve spojení

¹¹⁰ Tamtéž, s. 82.

¹¹¹ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 191.

s místní determinací. Ať už hovoříme o obyčejných lidech Prašiny, kterým udává styl života, s nímž se v 21. století lépe realizují, nebo o samotném Melicharovi, jenž se navzdory všem atributům negativní postavy a přehlíženému či nařízenému násilí jeví jako člověk, kterému nezáleží na ničem jiném než na udržení domova. (*„Víš, proč jsem ti to všechno vyprávěl?“ zeptal se tiše. „Abys pochopil, že já o svůj domov už jednou přišel. A nedovolím, aby se to stalo podruhé. Za žádnou cenu. Řekni nám, kudy se dostaneme ke stroji. ...“*)¹¹²

Motiv mediální rozpínivosti

Vliv médií na výstavbu textu je patrný napříč všemi třemi díly. Stejně jako vstupy reportérů a dialogy s Klementem Hroudou evokují publicistický styl implementovaný vně fabule, tak i na základě promluv vytržených z pásma postav lze pozorovat subtilní motiv mediální manipulace. (*Opravdu by se snímek ze včerejšího večera dostal na titulní stranu dnešních novin? Podle toho, komu ty noviny patří.*)¹¹³

5.6 Jazyková stránka děl

Přihlédneme-li k cílové skupině čtenářů tohoto díla, tedy dětem od 9 let, můžeme text optikou jazykových prostředků hodnotit jako barvitý, plný přenesených jazykových prostředků, psaný spisovně inklinující v některých případech, především však v přímé řeči, k hovorovosti až nespisovnosti (obecné češtině). Pregnantně v promluvách vypravěče jsme svědky užití metafory a přirovnání (*Dole se rozkládala zarostlá zahrada, z kopřiv a keřů jako ostrůvek v moři vyčnívala plechová střecha kůlny.*)¹¹⁴, podobnosti (*Podobala se tehdy výletnímu parníku s proraženým dnem: na horních palubách se ještě pilo a tančilo, ale loď už se potápěla a brzy měla skončit na mořském dně.*)¹¹⁵ nebo personifikace (*Svět vstupoval do věku elektřiny, jenom Prašina zůstala stát na jeho prahu.*)¹¹⁶ Na téže stránce dochází k uplatnění intertextuality v rámci analogie s jedním z nejvýznamnějších děl německé literatury 19. století – Faustem. (*Z Hanuše Nápravníka*

¹¹² MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 86.

¹¹³ Tamtéž, s. 108.

¹¹⁴ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 16.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 50

¹¹⁶ Tamtéž.

*se rázem stal novodobý doktor Faust, který výměnou za svou lásku a bohatství slíbil pecku celou městskou čtvrť i se všemi, kteří v ní žili.)*¹¹⁷

Dalším signifikantním atributem jazykové stránky díla je užití anglicismů a lexika zasazeného do kontextu běžné mluvy teenagerů. („*Nestane se něco strašného, že ne?*“ „*Jestli čekáš, že se tu někde objeví, Nyní můžete hardware bezpečně odebrat, tak ...*“)¹¹⁸ („*Jo a pro vaši informaci, to video jsem rovnou streamovala, takže mi teď stačí kliknout a uvidí ho všichni moji kamarádi.*“)¹¹⁹ Co se týče příznakovosti textu, jen sporadicky jsme schopni v promluvách negativních postav detekovat vulgarismy, („*Drž hubu!*“ *zařval Kraus a hlas mu přeskočil,...*)¹²⁰; slova lichotivá se v textu příliš nevyskytují. Ta shledáváme až ve třetím díle trilogie *Prašina: Bílá komnata*, v níž se objevuje deminutivum například jména Dorota.

V textu dále nalézáme příhodné slangové výrazy, jako je výraz *Prašíňanka* označující člověka oblečeného jako žena z Prašiny nebo výraz *Karlák* užitý v kontextu udávání směru přes Karlovo náměstí. Zajímavé je také vyobrazení kontrastu minulosti a současnosti, jež se v koncepci celého příběhu prolíná také jako jeden z motivů. (*Jirka stiskl tlačítko na mobilu a displej se rozsvítil. [...] Mezi tichými domy tam procházela shrbená postava a dlouhou tyčí rozsvěcovala bledé, plynové lampy.*)¹²¹

Přihlédneme-li k jazykové stránce následujících dílů trilogie, zjišťujeme, že lexikum stejně tak styl autora zůstává nezměněn. Jak *Černý merkuít*, tak *Bílá komnata* nabízí pestrou paletu obrazných jazykových prostředků, jako je epiteton: (*...stříbrný měsíc...*)¹²² nebo personifikace: (*Vzduch se převaloval nad horkou dlažbou, listy v korunách stromů se nepatrně chvěly, vchody kamenných domů vydechovaly poslední zbytky nočního chladu.*)¹²³

¹¹⁷ Tamtéž.

¹¹⁸ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 209.

¹¹⁹ Tamtéž, s. 250.

¹²⁰ Tamtéž, s. 221.

¹²¹ Tamtéž, s. 19.

¹²² MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Černý merkuít*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 74.

¹²³ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 109.

5.7 Prašina a současná kritika

Fenomén Prašina si od prvního dílu publikovaného v roce 2018 vydobyl uznání jak u českých kritiků literatury pro děti a mládež, tak se těší oblibě i u své cílové skupiny čtenářů – dětí. Navzdory doporučení pro čtenáře od 9 let, jež nakladatelství Paseka stanovuje na zadních stranách přebalů knihy, je nabíledni, že své si v knize najdou i dospělí. „*Otázkou, která nad třemi díly románů může viset, je jejich určení. Pro koho je vlastně Vojtěch Matocha psal? Všude se uvádí, že jde o knihy pro děti a mládež. I když nemám tendenci děti podceňovat, nejsem si jistý, jestli jsou schopny pojmut filozofii Prašiny v celé její hloubce i s tím, co není v textu napsáno přímo.[...] Možné řešení je nakonec jednoduché, příběh apeluje na dítě v nás dospělých.*“¹²⁴

Tajemství úspěchu lze u trilogie spatřovat především v jejím předpokladu, že dítě není nedotknutelné. Daná premisa rezonuje všemi třemi díly trilogie již od první kapitoly Prašiny. Soudě, že dnešní mládež dává přednost autentické podobě reality zasahující do světa událostí dospělých, konvenuje s motivickou základnou díla i vykreslením záporných postav, jež se nezdráhají na dítě vztáhnout ruku. Akčnost s atributy násilí často promítané v knize konkurenčních filmech, videohrách a dalších zábavních platformách se tak nese napříč příběhem. Aneb jak sám autor v rozhovoru pro týdeník Respekt říká: „*Jak už jsem říkal, myslím si, že děti spoustu věcí zvládnou. [...] To, že někdo spadne z žebříku, se může stát i v dětské knize – a ve filmu je to už vůbec nepřekvapí.*“¹²⁵

Záhodno je také zmínit jistou analogii s Foglarovými Stínadly, jež je skloňovaná v ne jedné recenzi. Těžko tomu podmiňovat úspěch dané trilogie, Prašina žije svým vlastním životem, kterému Matocha propůjčil pouze foglarovské kulisy, interní subjekty a místní určitost Prahy hovoří však jazykem autora nového milénia.¹²⁶ Podobnost se světem

¹²⁴ Jiří Lojín. Fenomén Prašina. In: VašeLiteratura.cz. [online]. 21. 9. 2021 [cit. 2023-03-17]. Dostupnost z: <https://www.vaseliteratura.cz/pro-deti-a-mladez/7797-prasina3><https://www.vaseliteratura.cz/pro-deti-a-mladez/7797-prasina3>

¹²⁵ MAZÚCHOVÁ, Sára. Fascinuje mě krása rozkladu, říká autor Prašiny: S Vojtěchem Matochou o vzniku populární dětské knihy i moderních technologiích. Respekt [online]. 12. 4. 2019 [cit. 2023-03-17]. Dostupnost z: <https://www.respekt.cz/kultura/fascinuje-me-krasa-rozkladu-rika-autor-prasiny>

¹²⁶ Tamtéž.

klukovských záhad Stínadel, scházení se v klubovně či řešení záhad a nástrah však sáze o Prašíně upřít nelze.¹²⁷

Co však kritika vytýká, je někdy až příliš vyhovující shoda rychlých a dramaticky dynamizujících náhod a střetů s takovými epizodními postavami, které našim protagonistům nabídnou přesně to, co je potřeba, a to bez hlubšího zasazení do vývoje příběhu.¹²⁸ Nutno podotknout, že danými atributy se vykazuje i dramatické zpracování Prašiny, které na Hlavní scéně od prosince roku 2022 uvádí Klicperovo divadlo v Hradci Králové, jež se těší značné návštěvnosti.¹²⁹ V režii Pavla Kheka tak vznikla hra, kterou v únoru tohoto roku zhlédlo již bezmála pět tisíc diváků.¹³⁰

Úspěšnost této knižní ságy sahá i do kategorie filmu, v jehož podobě se v českých kinech Prašina objeví již letos. Režie šestatřicetiletého Štěpána Vodrážka se scénářem Štefana Titky vznikající ve společnosti Bionaut anticipuje příběh věrný knižní předloze, ale zároveň odhodlaný posunout hranici percepce díla. „„*Chceme, aby ten film byl syrový, špinavý a temný, bude to film pro dospívající, ne jako pohádka,*“ říká režisér.“¹³¹ Za zmínku jednoznačně také stojí i existence audioverze příběhu načteného Matoušem Rumlem zaštitěného vydavatelstvím Tympanum¹³² a především jeho komiksové vydání, jemuž věnujeme následující podkapitulu.

¹²⁷ LOJÍN, Jiří. Fenomén Prašina. In: VašeLiteratura.cz. [online]. 21. 9. 2021 [cit. 2023-03-17]. Dostupnost z: <https://www.vaseliteratura.cz/pro-deti-a-mladez/7797-prasina3><https://www.vaseliteratura.cz/pro-deti-a-mladez/7797-prasina3>

¹²⁸ DRAHOŇOVSKÁ, Kamila. Ve víru prašinských dobrodružství podruhé. In: iLiteratura [online]. 17. 10. 2019 [cit. 2023-03-17]. Dostupnost z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/42171-matocha-vojtech-prasina>

¹²⁹ MATOCHA, Vojtěch. Prašina [divadelní inscenace]. Režie Pavel Khek. Klicperovo divadlo Hradec Králové 11. 2. 2023.

¹³⁰ Klicperovo divadlo. Prašina přivítala 5000. diváka a chystá se do Prahy. [online]. Hradec Králové: © 2022 Klicperovo divadlo, 12. 2. 2023 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://www.klicperovodivadlo.cz/news/prasina-privitala-5000-divaka-a-chysta-se-do-prahy-12620/>

¹³¹ Česká televize. Dřív se bloudilo ve Stínadlech, dnes mladí hledají napětí na Prašíně. Podle bestselleru vzniká film [online]. © Česká televize 1996–2021. 6. 12. 2020 [cit. 2023-03-17]. Dostupnost z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/3236210-driv-se-bloudilo-ve-stinadlech-dnes-mladi-hledaji-napeti-na-prasine-podle>

¹³² LOJÍN, Jiří. Fenomén Prašina. In: VašeLiteratura.cz. [online]. 21. 9. 2021 [cit. 2023-03-17]. Dostupnost z: <https://www.vaseliteratura.cz/pro-deti-a-mladez/7797-prasina3><https://www.vaseliteratura.cz/pro-deti-a-mladez/7797-prasina3>

5.8 Komiks

Od prvního dílu sešitové série Křídový panáček zaznamenalo toto komiksové vydání o pokračování trilogie Prašiny značný úspěch. Kritické dokonce hovoří o potenciálním obrození českého komiksu, pro jehož ocenění tohoto provedení se v tuzemsku nikdy nenašla dostatečná čtenářská základna. Kroniky Prašiny tak nejen svým umístěním v žebříčku top deseti bestsellerů pro děti a mládež¹³³ představují manifestaci osudu fenoménu, jenž se zavedením elektřiny nevzdává a je připraven čtenáře zasvětit do dalších svých tajemství, ale nabízí i naději pro český komiks jako celek.¹³⁴

Na osmadvaceti stránkách sedmi sešitů se rozplétá sekvence příběhu, jehož řádky rezonuje podstata Prašiny s daleko větší naléhavostí, než s jakou jsme se setkali v románech. Podmanivé ilustrace Karla Osohy v sobě snoubí melancholii života hlavní postavy Vaška, pravděpodobně teenagera, jemuž osud přichystal smutný úděl sirotka bydlícího v podnájmu paní Šimkové na Prašině a kontrast tmy a jednoduchosti života jako v 19. století s manipulací a konzumem.

Opět se tak setkáváme s motivy, jež stejně jako v trilogiích udávají rytmus děje této komiksové ságy. Hovoříme především o subtilních předsudcích o neschopnosti dětí a mládeže v porovnání s dospělými. Podobně jako v románech i zde dojde k iniciativě náctiletého Vaška změnit nečinnost prašinských lidí za účelem záchrany distriktu. Dostáváme se tak nejen ke křídovým symbolům panáčka a srdce s křížem označující pravděpodobně konec Prašiny, lásky k domovu, ale také ke kritice ignorace jednotlivců spojit se proti zlu. Vše má své následky a nevědomost neomlouvá. Aneb co je všechno člověk schopen obětovat, aby dosáhl svého? Kým je schopen manipulovat a co je ochoten zničit? Narážíme tím pochopitelně na ostentativní pokácení národního stromu lípy, jež, jako bylo řečeno ve čtvrtém díle Křídové panáčka, stála v Prašině přes 400 let a jež byla pokácena jen jako manifestace moci byrokracie a honby za vlastní prestiží.

¹³³ Svaz českých knihkupců a nakladatelů. Žebříček: tištěné knihy – týden č. 10 (06. 03. - 12. 03.) [online]. Praha: © 2009–2017 Svaz českých knihkupců a nakladatelů. [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://www.sckn.cz/zebricek-tistene-knihy/>

¹³⁴ MANDYS, Pavel. Tajemný žhář ve čtvrti bez elektřiny. In: iLiteratura [online]. [cit. 2023-03-18]. Dostupnost z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/45695-matocha-vojtech-osoha-karel-kridovy-panacek>

To, že se z Prašiny stala podobně jako z hlavní postavy, pouhá skořápka, je patrné napříč všemi díly. Zároveň je ale zřejmé, že stále neuvolnila veškerou svou vůli bojovat proti rozpínavosti. Implicitně tak ztělesňuje samostatnou postavu, jejíž obrana je hlavním tématem komiksu. „*Prostředí Prašiny, jako opomíjené, temné pražské čtvrti pro mě představovalo už od první knihy víc než jenom kulisy. Prašina se pro mě stala spíš jednou z hlavních postav.*“¹³⁵

Dikce, s jakou k nám vypravěč promlouvá a detailní propracované ilustrace Karla Osohy, drží prst na tepu doby a čtenáře angažují v aktuálních otázkách, s nimiž se lze ztotožnit i v reálném světě. Navzdory akčnosti, prokresleným postavám demonstrujícím a obratem způsobujícím bezprostřední emoci čtenáře, je to sága, jež nejen spouští čtenářský zážitek, ale podprahově i vychovává. Čtenář se v dané sáze střetává s prvky persvaze jak v komunikaci masmediální: „*Řádění Leopolda Tůmy unikl jen o vlásek!*“¹³⁶, tak v rámci běžné interakce (manipulace Vaškova strýce vyšetřovatelkou Cihlářovou).¹³⁷

Nahlíženo optikou interních subjektů se zde setkáváme s nekonvenční postavou faráře Svobody, který v ději ztělesňuje přízrak dávno zesnulého Leopolda Tůmy, jehož odkaz ochránce tmy se rozhodl v době největšího ohrožení Prašiny manifestovat osvojením jeho vnějšího vzhledu. Letmé požáry způsobené touto postavou představovaly mechanismus obrany daného prostředí proti zaváděným novým „pořádkům“. Opět tím narážíme na implicitní kritiku bezmoci jedince bez podpory společenství, k čemuž se ostatně hlásí i sám autor. „*V civilizaci jednotlivec neznamená z hlediska pokroku skoro nic. Všechno to, co lidstvo umí, je způsobeno kolektivní snahou, ne znalostmi jediného člověka. Na Prašině by přežili lidé, kteří jsou schopni se prosadit fyzickou silou. Na pokrok jsou potřeba tisíce lidí.*“¹³⁸ Až na postavu En, která se příběhem mihne v rámci pátého dílu, jehož výstavba též předpokládá retrospektivní kompozici v porovnání

¹³⁵ MATOCHA, Vojtěch a OSOHA, Karel. Prašina: Křídový panáček. První část: Skořápka. 1. vyd. Praha: Paseka, duben 2022, s. 30.

¹³⁶ MATOCHA, Vojtěch a OSOHA, Karel. Prašina: Křídový panáček. Šestá část: Noční můra. 1. vyd. Praha: Paseka, leden 2023, s. 10. 19

¹³⁷ MATOCHA, Vojtěch a OSOHA, Karel. Prašina: Křídový panáček. Čtvrtá část: Poprava. 1. vyd. Praha: Paseka, září 2022, s. 15.

¹³⁸ MAZÚCHOVÁ, Sára. Fascinuje mě krása rozkladu, říká autor Prašiny: S Vojtěchem Matochou o vzniku populární dětské knihy i moderních technologiích. Respekt [online]. 12. 4. 2019 [cit. 2023-03-18]. Dostupnost z: <https://www.respekt.cz/kultura/fascinuje-me-krasa-rozkladu-rika-autor-prasiny>

s předešlými a následujícími díly, a krehlebského muže, následovníka Melichara, nám jsou prezentovány nové postavy, jež svým genderovým rozlišením opět anticipují silnou ženskou postavu (vyšetřovatelka, En, prašinská dívka) v přímé kontradikci s paní Šimkovou a neprůbojně či závislé muže (Vaškův strýc, dělník s pilou) v komparaci s farářem Svobodou, jenž obhajobu spravedlnosti vzal do svých rukou a které se dostalo kritiky aneb kde končí a kde začíná hranice odpovědnosti za ostatní? Nejen tím Prašina opět dokládá, že za domov stojí bojovat a nezavírat oči před strachem z následků nečinnosti.

6 Didaktická interpretace trilogie Prašina

6.1 Úvod

Již od roku 2018, kdy Vojtěch Matocha uvedl svůj debut *Prašina*, se jeho díla těší velkému úspěchu. Dokládá to nejen řada ocenění, jako je Cena učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství, Cena nočních spáčů noci s Andersenem, ale i nominace na Magnesii Literu, Cenu Jiřího Ortena nebo Zlatou stuhu.¹³⁹

Matochovy příběhy v jistých ohledech zrovnoprávňují dospělé s dětmi. Dětská čtenářská skupina však nejsou jedinou cílovou skupinou, kterou autorovy knížky dokáží oslovit. Ostatně jak sám říká: „*Napsal jsem takovou knihu, jakou bych si sám chtěl přečíst.*“¹⁴⁰ To nás přivádí k samotnému jádru úspěšnosti díla v očích čtenářstva, a sice k autorovu ztotožnění se s dětským čtenářem, schopnosti empatie, identifikaci s postavami, a především vytvoření reálné vidiny smrti a obecného ohrožení způsobující čtenářovo emocionální zapojení do děje.¹⁴¹ V rámci následující kapitoly se tak pokusíme specifikovat dané determinanty práce s textem v prostředí české školní třídy v hodinách literární výchovy. Výstupy literárněvědné interpretace tak poslouží jako základ pro didaktickou interpretaci, v níž si položíme otázky vedoucí ke kultivaci žákovy komunikace s textem, navrhneme úkoly, jež budou sledovat afektivní, psychomotorické i kognitivní cíle vzdělávání a nabídneme realizaci konkrétních výukových lekcí ověřených v praxi a následně zhodnocených v rámci reflexí.

K interpretaci budeme přistupovat s cílem manifestovat její didaktický potenciál dále realizovaný v konturách jednotlivých úloh, jejichž konstrukce bude podléhat metodologii pro rozvoj čtenářství navržené v teoretické části této práce. Vycházet tak budeme z využití konstruktivismu, kooperativního učení, čtenářských strategií a dalších metod rozvíjejících kritické myšlení.

¹³⁹ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020. 256 s.

¹⁴⁰ STÁRKOVÁ, Blanka a SLÍVOVÁ, Hana. Vojtěch Matocha: *Prašina* je knížka, jakou jsem vždycky chtěl číst skautům na táboře. Český Rozhlas [online]. 29. 10. 2019 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/vojtech-matocha-prasina-je-knizka-jakou-jsem-vzdycky-chtel-cist-skautum-na-8097266>

¹⁴¹ Tamtéž.

6.2 Postavy

6.2.1 Postavy prvního dílu

Prašina otevírá dveře do světa současnosti poháněné moderními technologiemi, jimiž dnešní mládež disponuje mnohdy až s úctyhodnou zručností. Vlivem dospívání v této digitalizované době tak čtenář dokáže ocenit míru ztotožnění se s postavami náctiletého věku. Řeč je především o dívčí postavě En, prašinským jménem Anastázie, jejíž dovednosti s programováním a schopnosti briskně logicky uvažovat, stejně tak její selektivní přístup ke studiu v žácích podporuje pocit důležitosti vlastního výběru zájmů. V souvislosti s pasáží, v níž dochází k vyobrazení Eniny studijní morálky, a především jejího talentu,¹⁴² se žáků můžeme v rámci otázek jak před čtením, tak při čtení ptát:

- Jsou špatné známky ukazatelem nízké inteligence?
- Jsou pro vás známky důležité? Myslíte, že je to efektivní ohodnocení? Poznáte ze stupně známky, jak jste učivo zvládli?
- V čem spatřujete výhody a nevýhody internetu? A má podle vás své místo i ve škole?

Oproti energické a houževnaté En se staví postava nerozhodného Jirky, jehož obranyschopnost v krizových situacích mnohdy stojí na vnější pomoci od En. Zároveň přihlédneme-li k faktu, že Jirka ani příliš nedisponuje pohybovým umem, leckterý žák, pro něhož atributy fyzické zdatnosti taktéž nestojí na piedestalu žebříčku hodnot, se v něm rázem shledává. Hlavním charakteristickým rysem této postavy je však jeho láska k En, kvůli níž apriori upozaduje dlouholeté kamarádství s Tondou. Navíc v situaci, v níž dojde k zajetí Tondy, Jirka před záchranou kamaráda zavírá oči. Se žáky lze danou událost probrat následovně:

- Jaké jsou možné důvody Jirkovy zdráhavosti kamarádovi pomoci?
- Jak myslíte, že bude příběh nyní pokračovat?
- Jak byste se na jeho místě zachovali vy? Nabídněte na základě toho, co jste se doposud dozvěděli, možnosti řešení dané situace.

¹⁴² MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 35.

V souvislosti s aktivitami při čtení je také nabíledni využít metodu čtení s předvídáním, pro jejíž účely je vhodné využít pasáž Jirkovy a Eniny návštěvy Nápravníkovy místnosti na Východní baště, která nabízí dynamický spád událostí, zainteresovává čtenáře v kontextu fyzikálních znalostí o výšce hydrostatického válce a vztlakové síly a angažuje tak čtenáře v hledání možností úniku.

Obecně interpretačně bohatá je postava dědy, Václava Novotného, jenž se jako typický dědeček zcela nechová. Má pro to však své důvody. V závěrečné promluvě totiž odkrývá pravý důvod udržování stroje v chodu, čímž se nabízí mnoho otázek k diskusi:

- Na základě čeho staví děda důvod ke svému opovržení v očích protagonistů Jirky a En? Souhlasíš s tím? Okomentuj to.
- Jak bys popsal/a domov? Co je pro jeho podstatu důležité? Dá se domov zničit?
- Vnímáš dědovy předsudky o dnešní mládeži jako opodstatněné? Kdybys v dané situaci nyní byl/a, co bys dědovi řekl/a?
- Zformuluj jednou větou hlavní myšlenku ukázky.

S danou scénou, která by se v rámci ukázky dala upravit do podoby seřazení textu ve dvojici angažující žáky číst kriticky, zvažovat logickou posloupnost a hodnotit celkovou významovou ucelenost textu, se bezvýhradně pojí i postava Klementa Hroudy. Od samého začátku čtenář vnímá danou figurku jako negativní postavu, u níž lze při rozhovorech s novináři sledovat jistou neupřímnost projevu. Se žáky vyššího ročníku základní školy by se tudíž dalo konverzovat nad věrohodností vlastního projevu, manipulací v médiích, popřípadě i body-language. („*Co z toho budete mít vy osobně?*“ zeptala se reportérka. „*Já osobně?*“ zatvářil se Klement Hrouda pobaveně. „*Nic víc než každý obyvatel tohoto města. Zkrátka se domnívám, že přišel čas udělat z Prahy lepší místo k životu.*“)¹⁴³ Ve spojení s předešlou ukázkou zaměřenou na odhalení dědova nitra, stejně tak poskytující rozuzlení celé zápletky děje, souvisí i obchodní pohnutky této záporné postavy. Se žáky tak lze zabřednout do debaty vedené na téma investování a komunikačního záměru:

¹⁴³ Tamtéž, s. 25.

- Jak bychom popsali Hroudovy charakteristické rysy? Napiš alespoň pět přídavných jmen, které tuto postavu vystihují.
- Napadají tě příklady využití čtvrti v případě, že by Klementa Hroudu nikdo nezastavil? Co usuzuješ, že by se s Prašinou dále dělo?
- Jaký byl pravý důvod Hroudova zkupování levných bytů? Lze daný proces označit za chytré investování? Pokud ano, co na něm v případě našeho příběhu proběhlo dobře, co špatně?

Nejenže danými otázkami zabředáváme i do oblasti rozvoje finanční gramotnosti, se žáky vyšších ročníků lze vést debatu i na téma již zmíněné analogie jména Klement, jenž v měřítku československých dějin minulého století nese určitou negativní příznakovost.

6.2.2 Postavy druhého dílu

V porovnání s prvním dílem trilogie zaznamenáváme v chování En i Jirky obrovské rozdíly. Jejich vztah nese břímě uplynulých událostí vedoucí k otřesené důvěře mezi oběma postavami. Právě v souvislosti s tímto křehkým tématem je záhodno použít v rámci aktivit před čtením metodu kostky, v duchu jejíž koncepce bychom zjišťovali žákovské povědomí a stanoviska o tomto abstraktním pojmu. Cílili bychom tím na aktivizaci žákovských prekonceptů v evokační fázi hodiny:

- Popiš důvěru. Jaké jsou její základní rysy?
- K čemu bys důvěru přirovnal/a?
- Vybavíš si nějakou situaci, v níž byla tvá či cizí důvěra zpochybněna?
- Co je pro důvěru nejdůležitější? Jak se důvěra buduje?
- Proč je důvěra v mezilidských vztazích důležitá?
- Je lehké důvěru získat, stejně tak ztratit? Argumentuj.

Na základě výstupů dané aktivity provedené ve skupinách po šesti žácích ať už za pomoci hrací kostky, či nikoli přecházíme k práci s textem reflektujícím klíčový

moment mezi Jirkou a En, která odhalí své udělené poslání se o stroj starat, čímž rozkolísá vzájemnou důvěru obou jedinců. V závislosti na znění ukázky se žáků ptáme:¹⁴⁴

- Na čí straně stojíte a proč? Jaké spatřujete výhody a nevýhody funkčnosti stroje?
- Jaké myšlenky se pravděpodobně Jirkovi honí hlavou, když jeho vlastní děda upřednostnil cizí dívku jako svou nástupkyni před vlastním vnukem? Co myslíte, že ho k tomu mohlo vést?
- Hodnotíte danou situaci jako zradu vůči Jirkovi? Proč ano, proč ne?

Potenciál ukázky netkví pouze v zobrazení narativního zvratu, naopak angažuje žáky v polemikách o podstatě věci, aneb je důležitější uchovat čtvrt' bez elektřiny pro ty, jež se nechtějí adaptovat nové době, nebo nadále riskovat životy těch, kteří bez okamžité pomoci nemocničních přístrojů o život přijdou? Debatu zaměřenou na danou tematiku lze provést kolektivní formou aktivity Jeden na jednoho¹⁴⁵, v níž se třída rozdělí na polovinu, každá z nich se zaměří na hledání argumentů podporujících buď vypnutí stroje, nebo jeho zachování. Po chvíli by každý žák z jedné skupiny se žákem ze skupiny druhé vedl dialog, v němž by se snažili podpořit vlastní koncepci. Nejenom, že tím podporujeme kooperativní učení, ale zároveň tím cílíme na komunikaci vlastního záměru v konverzaci. V pojetí aktivit po čtení po vzoru tvůrčího psaní by bylo záhodno žákům nabídnout příležitost transformace textu; žáci by se pokoušeli o rekonstrukci ukázky z pohledu En, jež od začátku čelila vnitřnímu dilematu – říct, či neříct.

Citlivému tématu se věnuje i scéna zobrazující bití Doroty s nečinným Jirkou i otcem přihlížejícím celé události.¹⁴⁶ Daný výjev vzbuzuje mnoho pocitů, necháme žáky je verbalizovat v podobě pětílístku. Dále se zaměříme na úsudky vyvozené z kontextu časoprostoru ukázky situované do čtvrti Krchleby, v níž funguje autonomie distriktu neshodující se s lidskými právy.

- Co soudíš o společenství, ve kterém se Jirka ocitl? K čemu bys ho mohl/a přirovnat?

¹⁴⁴ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Černý merkuít*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 102–103.

¹⁴⁵ GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele. Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group, a. s., 2019, s. 141.

¹⁴⁶ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Černý merkuít*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 204–205.

- Má dle tvého názoru koktavost vliv na charakter postavy Sama? Jak? Všiml/a sis toho?
- Proč Jirka nic neudělal? Co by se stalo, kdyby se Jirka přece jen vzdal? Co bys udělal/a ty? Je Jirkova vina na místě?
- Četl/a jsi někdy příběh, ve kterém má rodič podobný schvalující odporný nezáměr o život vlastního dítěte?

Z pohledu interpretace postav se nabízí i využití samotných Anniných dopisů, v nichž se čtenář dozvídá o rozměru Nápravnickových výzkumů. Časová dotace vyučovací jednotky není ovšem s to obsáhnout v ukázkách komplexní charakteristiku všech postav, tudíž je nyní na učiteli, aby postavu Hanuše Nápravníka uvedl do kontextu ukázky, jež pojednává o Annině obavě ze hry se zákony přírody, jež se Nápravník rozhodl na Velikonoční neděli porušit tím, že oživí svého přítele a žáka Prokopa Steinera.¹⁴⁷

- Jakého činu balancujícího na hraně přírodních zákonů se dle vašeho názoru chystá Nápravník dopustit?
- Proč Anna zdůraznila konkrétní den? Jaký den v souvislosti s křesťanstvím mohla myslet?

Poté, co se žáky objasníme zrození Prokopa Steinera, se dále nabízí polemika nad jeho samotným životem, jenž v rukou drží En s Jirkou.¹⁴⁸ Text reflektuje mimo jiné i téma odpovědnosti za život, aneb kde začínají a kde končí hranice práva rozhodovat za druhé? V ukázce zobrazující Prokopa Steinera jako monstrum s lidskou hlavou a plechovým tělem oscilujeme na pomyslné ose smyslu života, který pro více než sto let přežívajícího Prokopa nemůže mít cenu, je jen schránkou ničivé třaskaviny, která by ve špatných rukách způsobila velké škody. Vhodnou metodou, jež by žákům nastínila východiska, se zdá být metoda T-grafu, v jehož pojetí by žáci nahlíželi na dilema kritickým pohledem argumentů pro a proti. Dále je vhodné se žáky vést diskusi následujícími otázkami:

- Jaký záměr sleduje svými argumenty Jirka a jaký En? Na čí stranu se přikláníš a proč?

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 99.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 192–193.

- Souhlasíš s tvrzením, že i navzdory eminentnímu nebezpečí z Krchlebanů je na místě nebrat rozhodnutí o osudu Prokopa do vlastních rukou?
- Spatřuješ v Prokopovi s merkuitem v hrudi hrozbu? Co za pocity v tobě vzbuzuje Prokopův osud? Napadají tě situace, v nichž nestojíš za to žít a kdy to za boj naopak stojí? Kdo má v této situaci právo rozhodovat?
- Jakými prvky se dle tvého názoru dá poznat, že se jedná o science-fiction?
- Připomíná ti toto zmrtvýchvstání ještě nějakou postavu světové literatury?
- S přihlédnutím k Pražským pověstem, se kterými bys postavu Hanuše Nápravníka a Prokopa Steinera spojil? Na základě čeho tak usuzuješ?

Posledními dvěma otázkami při čtení se mimo jiné snažíme v žácích vzbudit myšlení v kontextech literární tvorby jiných autorů a žánrů, neboť právě zasazení díla do prostoru hlavního města Prahy a stvoření dvoumetrového netvora závislého na přítomnosti „pojistky“ v podobě merkuitu bezprostředně evokuje pražskou pověst o Golemovi, jenž měl stejně jako Prokop Steiner spojené své životní funkce s vnějším předmětem – šémem. V té souvislosti je na místě zmínit i jistou analogii mezi jménem Hanuš Nápravník a Mistrem Hanušem, který stejně jako v Prašíně dal v pověstech za vznik stroji na Staroměstském náměstí. Z hlediska světové tvorby je záhodno uvést nechvalně známé dílo Mary Shelly a jejího Frankensteina, který taktéž pokoušel zákony přírody a sestavil monstrum, jímž si stejně jako Nápravník potvrdil svou genialitu, avšak danému stvoření nenabídl nic než utrpení ve světě, kde pro něj společenské předsudky nenaleznou místo.

6.2.3 Postavy třetího dílu

Ve druhém díle ságy čtenář objevuje zápornou postavu Melichara, o němž nevíme nic kromě jeho vůdčí pozice v Krchlebách. Obzvláštní potenciál proto tkví v ukázce, v níž se s touto postavou Jirka poprvé setkává. V kontextu ukázky nás budou zajímat především Melicharovy komunikační techniky, kterými Jirkovou postavou manipuluje v domnění, že jej tím tak přiměje uvolnit potřebné informace. Zároveň je záhodno se žáky vést diskusi o odpovědnosti za své činy.¹⁴⁹

¹⁴⁹ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 82.

- Jakými mechanismy se podle tebe Melichar snaží dosáhnout svého? Daří se mu to?
- Co usuzuješ, že stojí za Melicharovým omamným hlasem? Jaký myslíš, že měl dotyčný život?
- Jak bys označil Melicharovo ospravedlnění se nad zločiny, které sice nespáchal, ale které nařídil? Je nevinný?
- Do jaké pozice se Melichar staví, když říká, že žádné životy nezničil, že pouze posbíral střepy? Koho myslí těmi střepy? A jak bychom tento slovní obrat mohli pojmenovat?

Zamyšlení nad postavami Prašiny nenalézá příhodnějšího zakončení než zaměřeného na Hanuše Nápravníka. Ve svém dopise do budoucnosti personifikuje obor matematiky do role nejmocnější z věd, jež je s to odvrátit zbloudilé myslí obyčejných lidí od pokušení. Dostáváme se tak k jeho genialitě předpovídat kroky technologií vedoucím k nadvládě nad schopnosti obyčejných lidí. Se žáky lze danou ukázkou¹⁵⁰ zpracovat po vzoru aktivity Poslední slovo patří mně, v níž by každý z kruhu pěti žáků uvedl pro něj nejzajímavější část textu a sdělil k němu komentář. Poslední z pěti by nakonec vzal v potaz všechny komentáře, vyjádřil by se k nim a nakonec poskytl své ultimátní hledisko.

Otázky, jimiž žáky zinteresueme, mohou mít následující znění:

- Z jakého důvodu píše Hanuš Nápravník o matematice s velkým počátečním písmenem?
- Na základě čeho se dá podle tebe předpovídat, co bude v následujících letech v oblasti vědy a techniky následovat?
- Můžeme již dnes s jistotou uvést příklad takového pokroku, jenž bude formovat další staletí?
- Pamatuješ si, v kolika letech jsi ty dostal/a svůj první telefon? K čemu jej používáš nejčastěji? Myslíš, že nás v tomto ohledu čeká ještě nějaký vývoj? Za jakým účelem myslíš mobilní technologie vznikla původně?

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 131–132.

Personalizovanými otázkami tak prohlubujeme vztah mezi čtenářem a textem a světem kolem nás, čímž pro žáky zintenzivňuje prožitek z četby. Nakonec také tematickým zaměřením na mobilní telefony, jež v současnosti pro některé teenagery představují alfu a omegu každého dne, konsekventně zvyšujeme zájem o četbu v obecném měřítku.

6.3 Motivy

6.3.1 Motivy prvního dílu

Nefungující elektřina a s ní spojený strach o vlastní život, jenž je nemožností si bezprostředně zavolat pomoc automaticky daný v sázku, jednoznačně rezonují všemi třemi díly. Čtenář je angažován v otázkách dalšího pokračování příběhu hned v samém počátku děje, když se dostává do přímého kontaktu se smrtí Patrika Galéna, kterému nebyl s to poskytnout jinou první pomoc než zaklonění hlavy. Touto znepokojivou událostí otevíráme témata jako je záchrana života a první pomoc, důležitá čísla a jednání člověka v případě, když se jako na Prašíně člověk nemůže spolehnout na mobilní připojení. Mimo jiné se nabízí i polemika nad automatickými předsudky stratifikace společnosti Prašiny, jež hlavní hrdina ve svém vnitřním monologu čtenářům prezentuje (stařenka, feťák, šílenec...). Součástí ukázky je i motiv kontrastu minulosti a přítomnosti, v jehož konturách lze se žáky provést Vennův diagram či T-graf ilustrující jejich vzájemné shody a odlišnosti.

Příhodné je také využití aktivit, jež žáky angažují ve výtvarné projekci vlastní fantazie, čímž cílíme na aktivizaci žáků s kinestetickou preferencí disponující jinou než verbální inteligencí; řešením je v rámci aktivity po čtení spíše u mladších žáků druhého stupně kresba klíčů dírkou, skrze níž vidí cokoli, co si s obsahem ukázky asociují. Současně by však měli nabídnout ústní odůvodnění, k němuž lze přistoupit v pojetí malých výtvarných skupin. Alternativou je také samotné tvůrčí psaní, jehož zadání, vesměs náročnost, se diverzifikuje v závislosti na konkrétní třídě – žáci napíší buď krátký dopis Jirkovi, kde mu vyjádří podporu a navrhnou, co by měl dělat dál, nebo se žáci vžijí

do role hlavního hrdiny a napíší si deníkový záznam z daného dne. Dále žáky přivádíme k následujícímu zamyšlení:¹⁵¹

- Myslíš, že Jirka v první pomoci zareagoval správně? Udělal maximum, co v dané situaci šlo?
- Co se na základě Jirkova popisu struktury tamních obyvatel dá o Prašíně usuzovat?
- Co je to plynová lampa? A víš, čím jméno si s elektrickým obvodem pražských částí pojíme? Zjisti na internetu. Poté zkus z nabídnutých letopočtů vytvořit osu událostí ilustrující životní mezníky daného člověka.

Poslední otázkou uvádíme do kontextu Františka Křížíka, v jehož kontrapozici stojí postava Hanuše Nápravníka. Dochází tedy k přímému kontrastu fabule a reálií. V tomto duchu lze danou aktivitu považovat i jako jednu z možností aktivit před čtením.

S elektřinou, jejíž klady, stejně tak zápory se nesou napříč celou trilogií, neodmyslitelně souvisí i moderní technologie a pokrok doby. Otázky s těmito motivy byly již navrženy v kontextu postavy Hanuše Nápravníka, nyní se však zaměříme na implementaci tohoto motivu, jenž je v mezích vybrané ukázky realizovaný v těsném sepětí s rozuzlením příběhu, a to za použití IT terminologie. Vzhledem ke krátkým úsekům, jež se dynamicky liší svým obsahem a jež nabízí celkový zvrat událostí, je záhodno do výuky začlenit čtení s předvídáním. Rozhodneme-li se k užití dané metody práce s textem, je nabíledni jeho správné uvedení předpokládající fakt, že si již žáci v dílčích otázkách předcházejícím tomuto úkolu letmému předvídání věnovali. Následně uvedeme žáky do kontextu příběhu a ve dvojicích za pomoci tabulky předvídání provádíme čtení vybraných úseků ukázky. Alternativou může být čtení dezintegrovaného textu s cílem jej poskládat v kohezní celek.¹⁵² Aktivitou, jež by předvídání či skládání textu předcházela, se tak může stát alfa box s ústředním tématem „záhada“.

Po čtení je záhodno žáky zainteresovat příhodnými otázkami:

- Myslíte, že by En byla schopná v této situaci blafovat?

¹⁵¹ MATOCHA, Vojtěch. *Prašína*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 18–19.

¹⁵² MATOCHA, Vojtěch. *Prašína*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 249–250.

- Proč ji Hrouda pojmenoval Anastázie? Odkud se tedy vzalo jméno En? A co znamená streamování?
- Které Eniny argumenty byly pro smlouvání nejdůležitější?
- Vypiš pět slov, která ti přijdou v dané ukázce klíčová.

Vezmeme-li v potaz dílo jako celek z pohledu aktivit před čtením a po čtení, nabízí se užití Čajové party, jež by žáky rozpochovala po třídě v intenci od každého spolužáka zajistit jeden dílek s informací jakkoli odhalující dějovou linku příběhu. Závěrem se naopak hodí reflektovat po vzoru mediální a komunikačně pojaté výchovy pomocí demonstrace rozhovoru mezi reportérem a účastníky událostí (En, Jirky, dědy nebo Hroudy), jejichž úkolem by bylo sestavit rozhovor odpovídající na otázky: Kdo? S kým? Kde? Kdy? Jak? Proč? čímž bychom zároveň provedli syntézu tématu.

6.3.2 Motivy druhého dílu

V kapitole věnující se literárněvědné interpretaci Prašiny jsme stanovili jako jedny z hlavních motivů potažmo až ústřední témata problematiku vlastního místa na světě/ve společnosti a segregaci způsobenou diverzifikací přístupů k životu Pražanů kontra lidem z Prašiny a Krchleb. V té souvislosti je záhodno pracovat s ukázkou reflektující v promluvě paní Bartákové letmou historii těchto vztahů.¹⁵³ Zároveň zde dochází k vyobrazení rodové determinace, s níž se jen těžko bojuje. V otázkách při čtení by nás zajímalo především:

- Jak si odůvodníš větu: „Křičeli, že prý chtějí zpátky staré pořádky a že někdo musí vrátit Prašince její důstojnost.“? Co zde znamenají staré pořádky a čím mohla být důstojnost Prašiny poznamenána?
- Slučují se praktiky Krchleb s demokratickými zásadami? Pokud ne, čím je Krchlebané porušují? K jakým státům bys chování čtvrti Krchleby přirovnal/a?
- Napadá tě nějaké řešení, kterým bys stabilizoval/a vztahy mezi jednotlivými distrikty?

Poslední zmíněnou otázku lze navrhnout jako zadání pro jednotlivé skupiny žáků, již by dostali větší čas na promyšlení a navržení řešení. Nutno podotknout, že charakter dané

¹⁵³ MATOCHA. Vojtěch. *Prašina: Černý merkuít*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o. 2020, s. 42–43.

otázky anticipuje vyšší úroveň přemýšlivosti žáků. Současně se v intencích mezipředmětových vztahů nabízí zmapování Prašiny v koncepci rozlohy dnešní Prahy, čímž by žáci získali bližší povědomí o prostoru, ve kterém se postavy pohybují. Pointa úlohy spočívá v prezentaci zeměpisných názvů, jež by žáci zanášeli s potřebnou technickou podporou digitálních serverů do slepé mapy Prahy: Barvířská ulice, Andělské schody, Jeremiášova ulice, Stará astronomická věž, Vodičkova ulice, Vinařská ulice, Wenzigova tržnice, Myší plácek, Koryta, Písecká skála, Horácká, Haltýř, Kočičí hrádek.

Potenciál úlohy netkví pouze v procvičení psaní velkých písmen, ale také především v rozvoji logického myšlení, smyslu pro orientaci v prostoru a jeho zaznamenávání, nehledě na provázání se zeměpisným učivem. Na druhé straně však stojí samotný autorův nesouhlas se snahou o místní určitost hranic Prašiny.¹⁵⁴ Navzdory tomu ponecháváme toto rozhodnutí na konkrétním učiteli.

6.3.3 Motivy třetího dílu

S třetím dílem krystalizuje na povrch úloha stroje v pojetí krchlebského obyvatelstva, stejně tak se vytváří jak vnitřní, tak vnější charakteristika záporné postavy Melichara. V souvislosti s jeho popisem nás však bude zajímat především Melicharova promluva k Jirkovi, která zavdává myšlenku ospravedlnění násilí v područí mesiášského záměru, kterým tato postava manifestuje kritiku mediální společnosti. Předtím, než se však pustíme do interpretace takto náročné pasáže textu, je nabíledni evokace představ volným psaním zaměřeným na téma Online, nebo off-line?, čímž bychom v žácích aktivizovali jejich prekoncepty s tématem spojenými. Poté lze pokračovat ukázkou a její interpretací.¹⁵⁵

- Co podle tebe v promluvě Melichara znamená odkaz na svět samoty a nesmyslné, bezcílné práce?
- Komu svou řeč adresuje? Je to Jirka? A z čeho má Melichar skutečnou obavu?
- Co můžeme soudit o Jirkově otci? A proč o Anastázii hovoří jako o „naší“?

¹⁵⁴ STÁRKOVÁ, Blanka a SLÍVOVÁ, Hana. Vojtěch Matocha: Prašina je knížka, jakou jsem vždycky chtěl číst skautům na táboře. Český Rozhlas [online]. 29. 10. 2019 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/vojtech-matocha-prasina-je-knizka-jakou-jsem-vzdycky-chtel-cist-skautum-na-8097266>

¹⁵⁵ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 85.

- Dalo by se pro postavu Melichara nalézt pochopení? Pokud ano, napiš pro něj krátkou obhajobu.
- V textu můžeme najít různé příklady kontrastu. Uveď alespoň tři dvojice.

Zhodnotíme-li Bílou komnatu prizmatem interních subjektů a postav, shledáváme ji z pohledu didaktického využití do značné míry interpretačně podobnou s předešlými díly. Z hlediska aktivit před čtením se nabízí využití názvů kapitol, na základě nichž by žáci předvíдали anticipovaný děj příběhu. Alternativou může být prezentace koláže vybraných ilustrací s tímtež úmyslem v žácích podnítit odhad sledu událostí. Ostatně práce s obrazem je v případě trilogie Prašina více než vhodná, neboť mnohé atributy příběhu dané ilustrace nejen podkreslují, ale také vytváří významy, které by si čtenář nevybavil (Dorotin postoj¹⁵⁶). S tím také souvisí komiksově pokračování Prašiny, jehož implementace minimálně v rámci čtenářských dílen je více než na místě.

Mnohé ukázky nesou z pohledu jazykové výstavby příznakové atributy práce s textem. Máme tím na mysli především metaforická označení, na jejichž potenciál v kontextu díla se blíže podíváme v rámci následující podkapitoly.

6.4 Zamyšlení nad jazykovou stránkou textu

Prostřednictvím ukázek se žáci dostanou k debatám o hloubce textu, jenž, jak jsme demonstrovali výše, je možné interpretovat na rovině vztahu čtenáře s textem, textem a světem kolem nás, intertextovosti, na rovině tvorby úsudku, předvídání či v rovině syntézy, a to za pomoci široké palety metod. V některých vybraných ukázkách jsou mimo jiné implementované jazykové obraty, jež anticipují znalost obrazných jazykových prostředků spadajícím marginálně do skupiny tropů. V konturách této podkapitoly proto nabídneme některým příkladům, jež jsou součástí zmíněných ukázek, možné interpretační výklady, k jejichž odůvodnění žáky budeme směřovat vhodnými otázkami.

První zamyšlení poskytuje metaforické označení samotné Prašiny (*Za noci zůstávala Prašina černým ostrovem uprostřed zářícího oceánu.*)¹⁵⁷ Žáků se proto v kontextu ukázky

¹⁵⁶ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 44–45.

¹⁵⁷ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 19.

ptáme jak na zařazení k typu obrazného jazykového prostředku, na jejich náhled na význam, tak na vjemové asociace:

- Co tím chtěl vypravěč říct? Jak bys to vysvětlil jednou větou?
- Vybavují se ti spíše teplé, nebo studené barvy?
- Co je myšleno tím zářícím oceánem a proč myslíš, že je užito zrovna tohoto přirovnání?
- Kdybys měl člověku, který ztratil paměť, vysvětlit, co je to elektrický obvod osvětlující města, co bys mu řekl?
- Vnímáš osvětlení měst jako dobrou, nebo špatnou věc?

Zajímavé je také pozastavení u metaforického označení vlivu moderních technologií na myšlení člověka, jeho psychomotorický vývoj, socializační preference apod. (*„Ti, co bydlí na Krchlebách, v sobě tu tmou ještě pořád mají,“ prohlásila paní Bartáková zadumaně. „To světlo, co v sobě máme my, oni vůbec neznají.“*)¹⁵⁸

- Co je podle vás myšleno tmou a co světlem? S čím si tmou a světlo pojíte vy?
- Jakými slovy byste tato označení mohli nahradit, aby význam věty v rámci ukázky zůstal nezměněn?
- O jaký jazykový prostředek v tomto případě jde?

Polemiky nad hledáním významu nabízí i ukázky vybrané ze třetího dílu ságy. Konkrétně se lze věnovat přirovnání s atributy metafory a aplikované apoziopce zvyšují konsekventně dramatickosti dané scény v promluvě Melichara. (*„Člověk je jako... skleněná váza,“ řekl Melichar po chvíli ticha, „stačí málo a rozbije se.“*) Setkáváme se s analogií lidské psychiky, která stejně jako skleněná váza, je křehká. (*„A nebyl jsem to já, kdo zničil jejich životy. Já jenom posbíral střepy.“*)¹⁵⁹

- Jaké obrazné jazykové prostředky v textu pozoruješ?
- Proč je dle tvého názoru užito zrovna přirovnání se skleněnou vázou?
- Na co Melichar odkazuje? Jaké možné příčiny tě napadají?
- Která část textu ti přijde nejdramatičtější a proč?

¹⁵⁸ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Černý merkuít*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 42.

¹⁵⁹ MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020, s. 82.

- Co v textu označují ony střepy? S čím si střepy spojuješ ty?
- Jak bychom označení „posbírat střepy“ mohli popsat v kontextu ukázky?

7 Navržení a realizace výukových lekcí

7.1 Výuková lekce 1

Téma: Prašina

Ročník: 6.–7. ročník

Cíl: Žáci na základě indicií sestaví pravděpodobnou trajektorii příběhu, zdůvodní odpovědi provázejících otázek a ve spolupráci se spolužáky příběh v jednotlivých krocích shrnou.

Dotace hodiny: 90minutový blok (Jednotlivé úkoly budou dále časově segmentovány v kontextu daných zadání.)

Metody a formy práce: Předvídání – Čajová party, seřazení textu, kladení otázek, tvůrčí psaní – skupinová práce

Fáze hodiny:

Evokace (45 minut)

V rámci uvedení výukové jednotky žáky nejprve krátce seznámíme s autorem Vojtěchem Matochou a jeho tvorbou. Ptáme se žáků, jestli ví, co je to science-fiction a jak se podle nich liší od žánru fantasy, stručně představíme autorův medailon a poté přecházíme k samotné úvodní aktivitě před čtením, jež se nese v duchu předvídání v rámci metody Čajové party.

Žáci obdrží lísteček s jedním fragmentem/klíčovým slovem/spojením z příběhu (podle počtu žáků lístečky upravíme – buď zmnožíme, nebo domyslíme další). Tato aktivita je pohybová, žáci chodí po třídě a zjišťují slova, která jim napoví, o čem příběh bude. Poté ve skupině komponují příběh a dle vlastního názoru domýšlí souvislosti. Vzhledem k náročnosti vypracování předpokládáme předběžnou časovou dotaci celé vyučovací hodiny (na konci hodiny by žáci četli své návrhy), která by vytvořila volný přechod ke druhé vyučovací jednotce, v níž by již došlo k práci s konkrétní ukázkou.

Potenciál předvídání touto formou spatřujeme v aktivizaci vlastní představivosti a tvořivosti uskutečňované v konturách kooperativního učení.

Uvědomění (20 minut)

Předpokládáme-li, že hodiny, v nichž dochází k realizaci této výukové lekce, nejsou v rozvrhu uvedené v bloku, ale standardně k výuce literární výchovy dochází jednou týdně v daném čase, krátce připomeneme dění minulé hodiny, přečteme si výsledky žáků a přejdeme k interpretaci ukázky.

Ukázka nejprve zaměřená na seřazování textu reflektuje událost z konce knížky, v níž dědeček zaváhal se svou odpovědí o původu problému stroje. Také zde trénujeme porozumění z hlediska koherence textu. Správné odpovědi jsou: 1D, 2F, 3E, 4A, 5G, 6B, 7H, 8C.

Poté přecházíme ke kladení otázek, jež cílí na hledání souvislostí mezi čtenářem a textem, angažují čtenáře jak ve vystižení nejdůležitější myšlenky textu, tak nabízí i prostor pro vlastní hodnocení.

Reflexe (25 minut)

Po přečtení ukázky žáci získají obrazný přehled o událostech a motivacích chování určitých postav. U žáků šestého a sedmého ročníku převažuje mimo jiné z hlediska výukových strategií především kompetence shrnutí přečteného textu či předvídání. V konturách našeho investigativního příběhu, v němž důležitou roli hrají i média, proto k reflexi přistoupíme aktivitou ve skupinách a pokusíme se vytvořit krátké shrnutí zaobalené v duchu rolí novinářů/reportérů a popsat, co se v Prašíně vlastně stalo, důležité je, že co žáci neví, mohou domyslet podle sebe.

7.2 Výuková lekce 2

Téma: Prašina: Černý merkuit

Ročník: 7. ročník

Cíl: Žáci ve skupině popíší hlavní téma ukázky optikou otázek metody kostky a samostatně navrhnu znění ukázky z pohledu druhé hlavní postavy.

Dotace hodiny: 45 minut

Metody a formy práce: Kostka, kladení otázek, transformace textu, skupinová práce

Fáze hodiny:

Evokace (15 minut)

Úvodní část hodiny se bude nést v pojetí metody kostky, jejíž koncepce nabízí zevrubné zamyšlení nad tématem. Vzhledem k zaměření ukázky proto volíme téma *důvěry*, pro jehož účely vytvoříme odpovídající set otázek reflektující jednotlivé stupně Bloomovy taxonomie. Situačně lze dále rozhodnout, zdali je nutné fyzicky zakomponovat hrací kostku, jež eliminuje posloupnost v odpovídání otázek, a konsekventně zvyšuje hravost.

Důvodem implementace dané metody v úvodu hodiny je evokace představ o abstraktním pojmu, jehož podstata se stává meritem věci naší ukázky. Základem je mimoděk i vzájemná kooperace žáků v hodu kostkou, respektování odpovědi žáka či potřeba argumentace v rámci reakce na dané odpovědi, což vede i k rozvoji komunikačních dovedností a prosazování vlastního úsudku.

Uvědomění (15 minut)

Ukázka zobrazující Jirkovo zjištění o tom, že o stroji po dědově smrti rozhoduje En, cílí na utvoření vlastního úsudku založeného na komparaci možností udržet či vypnout stroj. V závislosti s danou ukázkou pokládáme otázky podněcující především hodnocení přečteného.

Reflexe (15 minut)

Stejně tak jako každá mince má dvě strany, nabízí i zmiňovaná ukázka tendenci nahlédnout na událost z druhého úhlu pohledu. Závěr hodiny se proto ponese v pojetí

tvůrčího psaní a změny vypravěčské strategie, jejíž princip anticipuje popis situace optikou druhé zúčastněné postavy. Žákům vysvětlíme, že je nutné se pokusit vžít do druhé postavy ukázky En a představit si, co se jí pravděpodobně odehrává v hlavě a co nedává Jirkovi znát.

Potenciál ukázky spočívá především v tvorbě úsudku založeném na kritickém čtení ukázky, jíž rezonuje téma díla, a sice otázka hodnoty života a jakou má v jeho pojetí místní determinace smysl.

7.3 Výuková lekce 3

Téma: Prašina: Černý merkuit

Ročník: 8. ročník

Cíl: Žáci ve spolupráci se spolužáky navrhnou přibližnou dějovou linku příběhu, prostřednictvím otázek při čtení zhodnotí téma ukázky a s pomocí Ishikawova diagramu dané téma posoudí.

Dotace hodiny: 45 minut

Metody a formy práce: předvídání, brainstorming, kladení otázek, rybí kost

Fáze hodiny:

Evokace (20 minut)

Pro aktivizaci představ o dějové lince díla je vhodné zakomponování názvů kapitol, jež čtenářům nabídnou okrajovou trajektorii příběhu, kterou si v rámci úvodní části hodiny mohou zkonstruovat sami. Aktivitu budeme realizovat jako skupinovou práci, jež bude substituovat celo-třídní brainstorming, k němuž dojde až ve skupinách. Žákům tedy prvně akcentujeme úlohu sdílení svých nápadů o tom, jakým směrem by se příběh mohl teoreticky ubírat, následně přejdou k vlastní tvorbě. Učitel během skupinové práce prochází a posuzuje míru kreativity jednotlivých žáků ve skupině.

Uvědomění (15 minut)

Na základě didaktické interpretace druhého dílu shledáváme ukázkou pojednávající o životě či smrti netvora Prokopa z pohledu En a Jirky v rámci jejich debaty podnětnou ať už z hlediska intertextovosti, tak apelu na afektivní kompetence každého žáka. Zároveň také dochází k angažování kritického myšlení podmíněném komparací entit spjatými s odpovědností za život a hranicemi našich lidských práv. Žákům pokládáme otázky jak na tvorbu úsudku spojeného s verbalizací komunikačního záměru v komunikaci, tak zaměřené na vyjádření vlastního hodnocení.

Reflexe (10 minut)

Vzhledem k dilematu, s nímž se žáci setkají v rámci ukázky, je nabíledni použití metody Ishikawova diagramu, jehož prostřednictvím by žáci definovali hlavní problém – tedy život/smrt netvora Prokopa Stainera, jehož vnější charakteristika netvora

nekoresponduje s jeho vnitřní charakteristikou, a ve dvojicích by se zamysleli nad možnými příčinami jeho smrti, nebo života v Prašíně.

7.4 Výuková lekce 4

Téma: Prašina: Bílá komnata

Ročník: 7. ročník

Cíl: Žáci specifikují a zhodnotí prostředky manipulace promluvy postavy a z dané schůzky napíší v Jirkově pojetí deníkový záznam.

Dotace hodiny: 45 minut

Metody a formy práce: předvídání, kladení otázek, kritické myšlení, tvůrčí psaní

Fáze hodiny:

Evokace (15 minut)

Komunikace obrazem získává na důležitosti, a to nejen v mediálním prostoru. V souvislosti s ilustracemi Karla Osohy se proto nabízí užití jeho kreseb v pojetí předvídání děje v evokační fázi hodiny. Žákům promítneme ilustrace vyňaté z třetího dílu trilogie za účelem sestavení přibližné dějové linky.

Uvědomění (15 minut)

Vybraná ukázka zobrazuje první interakci postavy Melichara s hlavní postavou Jirky. V závislosti na úvodním předvídání se žáků ptáme, která ilustrace odpovídá popisované scéně a zdali text odpovídá obrazu, čímž akcentujeme smysl pro kontinuitu mezi textem a obrazem. Další naše otázky budou směřovat k mechanismům Melicharovy manipulace, jíž dosahuje omamnou rétorikou vzbuzující dojem handicapovaného neškodného chudáka. Dále nás pochopitelně zajímá i výklad metafor, jak jim žáci rozumí a zdali na ně užitá apoziopse působí dojem zvýšené dynamiky atmosféry scény.

Reflexe (15 minut)

V rámci reflexe žáky navedeme na myšlenku deníkového záznamu události. Nebudeme se ptát, kdo si píše, či nepíše deník, spíše uvedeme do kontextu ukázky důležitost možnosti mít kde ventilovat své myšlenky a závažné otázky, jež člověka zaměstnávají. V této souvislosti žáky požádáme, aby si představili, že se Jirka vrátil z této zvláštní schůzky domů, vezme deník či kus papíru a vypíše, co se mu stalo. Veškerá vyjádření emocionálního rozpoložení jsou přípustná (citoslovce apod.)

7.5 Ověření výukových lekcí v praxi

V rámci běžné školní třídy byly v hodinách literární výchovy realizovány dvě ze čtyř navržených výukových lekcí. Se žáky třídy 7.C a 8.A Základní školy Gutha-Jarkovského v Kostelci nad Orlicí jsme se v rámci dvou vyučovacích hodin zaměřili na druhý díl trilogie Prašina: Černý merkuit.

7.5.1 Realizace výukové lekce 2

Výuková lekce 2 si kladla za cíl popsat hlavní téma ukázky optikou otázek metody kostky a navrhnout znění ukázky z pohledu druhé hlavní postavy. V první řadě je nasnadě zmínit, že k ověření dané lekce došlo ve třídě (7.C), jež působí z hlediska složení kolektivu konzistentně, spolupracuje s učitelem na bázi vzájemného respektu, opomineme-li pár problémových žáků, a vykazuje se vesměs dobrým prospěchem.

Evokační část hodiny se nesla v duchu skupinové práce založené na principu metody kostky. Žáci se rozdělili do šestic, v rámci kterých odpovídali na otázky z pracovního listu. Žáci házeli kostkou a debatovali nad otázkami bez ohledu na posloupnost jednotlivých úrovní znění textu, čímž byla zachována motivace hrou. Já jsem společně s paní asistentkou procházela jednotlivé skupiny a popřípadě přeformulovala některá znění otázek, která se žákům zdála nejasná. Konkrétní potíže v porozumění se vyskytly u páté otázky (*Proč je důvěra v mezilidských vztazích důležitá?*). Obecně však můžeme danou aktivitu před čtením hodnotit kladně, a to i navzdory zaměření na abstraktní téma. Žáci si důvěru představovali jako *přátelství, vztah s blízkým člověkem nebo že mohou říct někomu něco, co ostatním ne*. Připodobňovali ji nejčastěji k přátelství, přičemž právě v souvislosti s tím sami zažili zpochybnění důvěry. V tomto bodě žáci nechtěli sdílet konkrétní případy, na základě znalosti charakteristiky třídy jsem dané stanovisko respektovala.

Ve čtvrté otázce žáci uváděli, že důvěra se buduje *schopností věřit druhému či uchováním tajemství, které mají znát pouze oni a nikdo jiný*. Již zmíněná pátá otázka jevila žákům určité potíže, a proto jsem danou otázku vysvětlila: *Proč je důležité moci někomu důvěřovat, když mezi sebou máme komunikovat a mít mezi sebou dobré vztahy?* Žáci poté odpovídali, že *by komunikace pak vůbec neměla smysl, lidé by nakonec zůstali na všechno sami*. Vposled se všichni shodli, že je daleko těžší důvěru získat nežli ji ztratit.

Bylo vidět, že žáci mají s důvěrou svou vlastní zkušenost, ať už dobrou, či špatnou. Časové vymezení aktivity odpovídalo zhruba 15 minutám, a to včetně přesunu skupin.

Před čtením dané ukázky bylo nutné žákům připomenout přibližný děj prvního dílu. Mezi žáky se vyskytli i tací, kteří Prašinu již četli nebo ji mají právě rozečtenou. Proto jsem jednu žákyni požádala, aby se pokusila krátce shrnout děj prvního dílu.

Po čtení jsme se následně věnovali otázkám 3–5. V případě třetí otázky: *Na čí straně stojíte a proč?* byly odpovědi značně vyrovnané a genderová příbuznost zde nehrála roli. Některé z dívek se zastávaly spíše Jirky s tím, že mu En měla říct pravdu a stejně tak se mnozí chlapci zastávali En. Žáci se v souvislosti s výhodami zamýšleli především nad lidmi z Prašiny. Odpověď jedné žákyně zněla: *Když stroj funguje, existuje malý ostrůvek uprostřed Prahy, tam žijí lidé, kteří jsou zvyklí žít bez elektřiny a nechtějí měnit své návyky.* Nevýhody žáci spatřovali v nebezpečí z nepřístupnosti možností dnešního lékařství.

Otázka č. 4 ve třídě rozdmýchala diskusi. Žáci odpovídali, že Jirka zažívá především *zradu, zklamání, smutek, dilema, nemožnost se k tomu sám vyjádřit.* Poté se však většinou domnívali, že by to Jirka nezvládl, že na to neměl. Odpověď nejmenované žákyně se nesla v duchu: *Musel si myslet, že si děda myslel, že je Jirka lempl a musel k tomu mít určitě nějaké důvody.*

Dilematem se stala i otázka č. 5, v níž se pouze někteří explicitně vyhradili proti dědovu rozhodnutí. Vesměs se však třída shodla na tom, že v případě pojmání dané situace jako zrady se s tím En měla Jirkovi svěřit, na druhou stranu uznávali, že je Jirka zbrklý a do všeho jde po hlavě. Nutno podotknout, že daná část hodiny vyžadovala 20 minut.

Na žácích bylo znát, že je daná polemika zaujala. Jakmile jsme si přečetli zadání úkolu č. 6, někteří se dali okamžitě do psaní. Je pochopitelné, že se jednalo především o žáky, kteří pravidelně čtou nebo jsou s dějem více obeznámeni než zbytek třídy, pro něž jsem zadání tvůrčího psaní směřovala k vlastní identifikaci s postavou, aby si představili, že v ukázce stojí oni na místě En, aby se vžili do její kůže. V rámci dané výukové jednotky se písemně podařilo v určeném zbývajícím čase dokončit hrstce žáků, přičemž ukázky znění vybraných žakovských prací jsou zahrnuty v přílohách této práce.

7.5.2 Realizace výukové lekce 3

V rámci půlené hodiny třídy 8.A byla realizována navržená výuková lekce taktéž pojednávající o druhém díle Prašiny, jejímž záměrem bylo v žácích vzbudit tendenci předvídat s pomocí prezentovaného podnětu – obsahu knihy, na základě čehož měli žáci předložit návrh přibližné trajektorie příběhu a posoudit míru problému ukázky. Podíváme-li se na charakteristiku skupiny optikou žákovských predispozic k učení, zjišťujeme, že ačkoliv se žáci nevykazují pílí a dovednostmi v oblasti jazykových hodin, naopak vynikají kreativitou a schopností verbalizovat svůj úsudek v hodinách literatury.

Daná výuková jednotka čítala 12 žáků, již se podle čísel 1–4 rozdělili do tří skupin. Někteří se zprvu příliš nezapojovali, tudíž bylo nutné akcentovat, že každý žák by se měl alespoň jedním nápadem zapojit do diskuse. Nutno podotknout, že pro připomenutí a zefektivnění práce bylo záhodno žákům poskytnout krátké shrnutí prvního dílu.

Polovina žáků byla schopna své předvídaní zpracovat písemně, přičemž ukázky prací lze zhlédnout v přílohách této práce. Ostatním žákům se text podařilo připravit pouze ústní formou. Časová dotace 20 minut byla dostačující.

Otázky č. 3–5 vzbudily v žácích velký zápal k diskusi. V případě otázky č. 3: *Jaký záměr sleduje svými argumenty Jirka a jaký En? Na čí stranu se přikláníš?* se takřka všichni přikláněli na stranu En s tím, že se žákům její způsob řešení situace zdál daleko bezpečnější. I u otázky č. 4 se žáci povětšinou ve svém názoru nakonec shodli s tím výsledkem, *že v případě zapojení ostatních lidí by došlo akorát k hádkám a nic by se nevyřešilo*, tudíž by danou situaci všichni řešili na vlastní pěst. Zajímavé bylo také zjištění, že slovo netvor nese pro drtivou většinu žáků negativní příznakovost, tudíž jej pojmají jako negativní a nebezpečnou postavu díla. V souvislosti s otázkou č. 5 by tedy žáci netvora odstranili, aby tím tak zajistili všeobecné bezpečí obyvatel Prahy, neboť pro některé netvor představoval personifikaci atomové bomby.

Intertextovost byla žáky odhalena až poté, co byla otázka č. 7 ve svém původním znění: *Připomíná ti toto zmrtvýchvstání ještě nějakou postavu světové literatury?* rozvedena dalšími průvodními otázkami zaměřujícími se na popis Frankensteinova. S asociací postav s Pražskými pověstmi, konkrétně Golemem a Mistrem Hunušem zde nebyl problém.

S rybí kostí neboli Ishikawovým diagramem, byli žáci již seznámeni z předešlých hodin. Takřka většina stanovila za hlavní problém/následek smrt netvora. Pouze 2 žáci si za následek určili jeho život. V takovém případě v něm především spatřovali zdroj pro vyprávění dějin jako hlavní důvod, proč by měl zůstat netvor naživu. Mimo fakt, že by mohl zemřít někde na odlehlém místě sám. Mnozí však za hlavní problém určili smrt netvora. Žáci stanovili následující příčiny tohoto následku: *zničené město, zneužití jako zbraň, ohrožení lidu, naprogramování netvora jako vraha, ...*

I v tomto případě byla časová dotace jedné vyučovací hodiny dostačující. Žáky daná témata zaujala, oceňovali především polemiku nad složitějšími otázkami kauzality, ať už hovoříme o sedmém či osmém ročníku.

Závěr

V diplomové práci jsme se věnovali interpretaci trilogie Prašina autora Vojtěcha Matochy v kontextu literárněvědné a didaktické analýzy. Pro účely praktické části jsme vyložili obecnou teorii pojednávající o literární výchově ve výchovném procesu, taktéž jsme se zaměřili na vyobrazení současného nazírání na čtenářství a v závěru této části se především soustředíme na didaktickou interpretaci v její teoretické rovině pojetí. Na to navazujeme praktickou částí, jež se specializuje na vyložení významu díla z pohledu analýzy poetiky prizmatem interních subjektů a posouzení didaktického potenciálu ságy sledující hlavní cíl didaktické interpretace děl, na jejímž základě byly definovány postupy práce v běžné školní třídě.

Výstupy literárněvědné analýzy nám poskytly dostatečné podněty pro provedení didaktické interpretace, jež navrhla konkrétní přístupy k práci s textem se žáky druhého stupně základní školy, a to prostřednictvím metod a strategií navržených v teoretické části práce. Kromě hlavního cíle, jehož bylo dosaženo, jsme sledovali i cíle dílčí a sice navržení výukových lekcí a jejich ověření v praxi. Podařilo se nám navrhnout celkem čtyři výukové lekce realizovatelné v rovině šestého až osmého ročníku základní školy. Vzhledem k časovým možnostem došlo k reflexi pouze druhého dílu trilogie, tedy v praxi byly ověřeny dvě výukové lekce. Potvrdili jsme si tak funkčnost výstavby výukových jednotek strukturovaných na bázi E–U–R. Zároveň jsme byli schopni sledovat čtenářské preference žáků, jež souvisí s anticipovanou premisou, že žáci dosahují požitku ze čtení takového textu, který je angažuje v otázkách vyžadující vyšší myšlenkové operace a zároveň který žákům poskytne určitou míru ztotožnění, ať už optikou postav či motivů promítnutých ze života, který oni znají.

Součástí diplomové práce se staly i krátké kapitoly reflektující vyobrazení trilogie Prašina v kontextu současné kritiky a komiksové vydání pokračování díla. S čím je záhodno souhlasit, je subtilní podobnost dílů z pohledu vypravěčské strategie i motivické výstavby. Navzdory tomu však Prašina nabízí mnohé interpretační soudy, jimiž lze u žáků rozvíjet klíčové kompetence na rovině psychomotorické, afektivní i kognitivní. Nabíledni je také vyzdvihnout sešitové vydání komiksu, jímž rezonuje jak Matochův vypravěčský um, tak malebné a precizní ilustrace Karla Osohy. Diplomová práce obsahuje přílohy využitelné při práci se žáky druhého stupně základní školy.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Michaela Janebová
Katedra:	Český jazyk a literatura
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jaroslav Vala, PhD.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Didaktická interpretace díla Vojtěcha Matochy
Název práce v anglickém jazyce:	Didactic Interpretation of Vojtěch Matocha's Work
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje trilogii Prašina současného autora Vojtěcha Matochy. Práce se zaměřuje na literárněvědnou a didaktickou analýzu děl Prašina, Prašina: Černý merkuít a Prašina: Bílá komnata. Na základě výstupů rozborů jsou navrženy čtyři výukové lekce určené pro práci se žáky druhého stupně základní školy v hodinách literární výchovy. Díla jsou interpretována na základě vytyčených metod zahrnutých v teoretické části této práce, jež dále předkládá problematiku čtenářství a vymezuje literární výchovu v kontextu kurikula.
Klíčová slova:	Didaktická interpretace, trilogie, Prašina, Vojtěch Matocha, vypravěč, motiv, postava, žák.
Anotace práce v anglickém jazyce:	The diploma thesis deals with a trilogy of a contemporary author Vojtěch Matocha. The work focuses both on a literary and didactic

	<p>interpretation of volumes of Prašina, Prašina: Černý merkuit and Prašina: Bílá komnata based on which four teaching lessons intended for the pupils of the lower secondary school in terms of literary classes are designed. Works are interpreted via theories introduced in the theoretical part of the thesis which further proposes a reading literacy matter and defines the literary lessons in terms of the curriculum.</p>
Klíčová slova v anglickém jazyce:	<p>Didactic interpretation, trilogy, Prašina, Vojtěch Matocha, narrator, motive, character, pupil.</p>
Přílohy:	<p>Pracovní listy k výukovým lekcím a ukázky žákovské práce</p>
Rozsah:	<p>89 stran</p>
Jazyk:	<p>Čeština</p>

Zdroje

Primární zdroje:

MATOCHA, Vojtěch. *Prašina*. 2. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020. 264 s.

MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Černý merkuít*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020. 264 s.

MATOCHA, Vojtěch. *Prašina: Bílá komnata*. 1. vyd. Praha: Paseka s. r. o., 2020. 256 s.

MATOCHA, Vojtěch a OSOHA, Karel. *Prašina: Křídový panáček*. 1. vyd. Praha: Paseka, 2022–2023.

Sekundární zdroje:

CENEK, Svatopluk. *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN, 1979. 231 s.

DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. 2. vyd. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2014. 142 s. ISBN 978-80-87855-13-3.

GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele. Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group, a. s., 2019. 367 s. 978-80-906082-6-9.

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2014. 179 s. ISBN 978-80-246-2626-0.

HODROVÁ, Daniela a kol. ... *na okraji chaosu...: Poetika literárního díla 20. století*. Praha: Torst, 2001. 865 s. ISBN 80-7215-140-1.

JANOTOVÁ, Zuzana et al. *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA. Úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. 1. vyd. Praha: Česká školní inspekce, 2020. 192 s. ISBN 978-80-88087-44-1.

KOSTEČKA, Jiří. *Interpretace a misinterpretace uměleckého textu. Český jazyk a literatura*. 2011–2012, roč. 62, č. 5, s. 232–236.

KOŠTÁLOVÁ, Hana et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. 65 s.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 1*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1995. 57 s. ISBN 80-7043-170-9.

- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 2*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 266 s. ISBN 978-80-7043-891-6.
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- NEZKUSIL, Vladimír. *Nástin didaktiky literární výchovy: z praxe pro praxi*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. 166 s. ISBN 80-7290-160-5.
- OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 176 s. ISBN 978-80-244-5141-1.
- RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění*. 1. vyd. Brno: Host, 2001. 174 s.
- SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy*. Didaktické metody pro 21. století. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2019. 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- STANZEL, Franz Karl. *Teorie vyprávění*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1988. 327 s.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metodika čtenářství*. Praha: Materiál vznikl v rámci projektu Jak efektivně vyučovat průřezová témata a zároveň rozvíjet čtenářství, 2012. 64 s.
- ŠLAPAL, Miloš et al. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012. 146 s. ISBN 978-80-905036-8-7.
- TODOROV, Tzvetan. *Poetika prózy*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2000. 336 s. ISBN 80-86138-27-5.
- URBANOVÁ, Svatava. *Konfigurace – Figury a figurace II*. 1. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2021. 280 s. ISBN 978-80-555-2664-5.
- VALA, Jaroslav. *Úvod do studia literatury*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, s. 26
- VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy*. Olomouc: Hanex, 2017. ISBN 978-80-7409-086-8.

Internetové zdroje:

Česká televize. Dřív se bloudilo ve Stínadlech, dnes mladí hledají napětí na Prašině. Podle bestselleru vzniká film [online]. © Česká televize 1996–2021. 6. 12. 2020 [cit. 2023-03-17]. Dostupnost z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/3236210-driv-se-bloudilo-ve-stinadlech-dnes-mladi-hledaji-napeti-na-prasine-podle>

DRAHOŇOVSKÁ, Kamila. Ve víru prašinských dobrodružství podruhé. In: iLiteratura [online]. 17. 10. 2019 [cit. 2023-03-17]. Dostupnost z:

<https://www.iliteratura.cz/clanek/42171-matocha-vojtech-prasina>

HEIDENREICH, Julius. O tvaru motivů. Slovo a slovesnost. Praha: Ústav pro jazyk český. Akademie věd ČR, v. v. i., r. 9 (1943), č. 2–3, s. 68–96. Dostupné z: http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=491#_ftnref1

HOLASOVÁ, Táňa. Pojetí oboru český jazyk a literatura v RVP ZV. Metodický portál RVP. CZ [online]. 2004 [cit. 2023-01-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/35/POJETI>

LOJÍN, Jiří. Fenomén Prašina. In: VašeLiteratura.cz. [online]. 21. 9. 2021 [cit. 2023-03-17]. Dostupnost z: <https://www.vaseliteratura.cz/pro-deti-a-mladez/7797-prasina3>
<https://www.vaseliteratura.cz/pro-deti-a-mladez/7797-prasina3>

Klicperovo divadlo. Prašina přivítala 5000. diváka a chystá se do Prahy. [online]. Hradec Králové: © 2022 Klicperovo divadlo, 12. 2. 2023 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://www.klicperovodivadlo.cz/news/prasina-privitala-5000-divaka-a-chysta-se-do-prahy-12620/>

Konstanty a proměny výchovy čtenáře. In *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole. Sborník prací z mezinárodní konference*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 36. ISBN 80-244-0814-7.

KOŠTÁLOVÁ, H. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká skloní inspekce, 2010 [cit. 17-01-2023]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>.

KOŠTÁLOVÁ, Hana et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, s. 9.

KOUBEK, Petr. Česká gramotnost ve výuce škol PPUČ. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2018 [cit 2023-01-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/21741/CTENARSKA-GRAMOTNOST-VE-VYUCE-SKOL-PPUC.html>

KRATIMOVÁ, Petra. Co je dramatická výchova. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2011 [cit 2023-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/13535/CO-JE-DRAMATICKA-VYCHOVA.html>

MANDYS, Pavel. Tajemný žhář ve čtvrti bez elektřiny. In: iLiteratura [online]. [cit. 2023-03-18]. Dostupnost z: <https://www.iliteratura.cz/clanek/45695-matocha-vojtech-oso-ha-karel-kridovy-panacek>

MAZÚCHOVÁ, Sára. Fascinuje mě krása rozkladu, říká autor Prašiny: S Vojtěchem Matochou o vzniku populární dětské knihy i moderních technologiích. Respekt [online]. 12. 4. 2019 [cit. 2023-03-18]. Dostupnost z: <https://www.respekt.cz/kultura/fascinuje-me-krasa-rozkladu-rika-autor-prasiny>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-01-10]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

STÁRKOVÁ, Blanka a SLÍVOVÁ, Hana. Vojtěch Matocha: Prašina je knížka, jakou jsem vždycky chtěl číst skautům na táboře. Český Rozhlas [online]. 29. 10. 2019 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://vltava.rozhlas.cz/vojtech-matocha-prasina-je-knizka-jakou-jsem-vzdycky-chtel-cist-skautum-na-8097266>

Svaz českých knihkupců a nakladatelů. Žebříček: tištěné knihy – týden č. 10 (06. 03. - 12. 03.) [online]. Praha: © 2009–2017 Svaz českých knihkupců a nakladatelů. [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: <https://www.sckn.cz/zebricek-tistene-knihy/>

SLADOVÁ, Jana. Kultura a literární výchova jako báze pro rozvíjení komunikačních kompetencí žáků. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2011 [cit 2023-01-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14401/KULTURA-A-LITERARNI-VYCHOVA-JAKO-BAZE-PRO-ROZVIJENI-KOMUNIKACNICH-KOMPETENCI-ZAKU.html>

SMETÁNKOVÁ, Irena a Šlégrová, Anna. Vzdělávací cíle a realita výuky. In: Scio.cz [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: https://scio.cz/1_download/cile_skoly_SP_prepr.pdf

SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2011 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>

ŠKODA, Jiří, DOULÍK, Pavel a JINDRÁČEK, Václav. Princip názornosti v didaktické komunikaci s uměleckou literaturou. In: Česká asociace pedagogického výzkumu [online]. [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: https://capv.cz/wp-content/uploads/2019/08/CAPV12_Sko_Princ.pdf-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html

TICHÝ, Martin. Základní pojmy poetiky. [online] Opava: Slezská univerzita v Opavě Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, 2017, s. 62 [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fpf/leto2020/UBK12012/um/Zakladni_pojmy_poetiky.pdf

Jiné:

MATOCHA, Vojtěch. Prašina [divadelní inscenace]. Režie Pavel Khek. Klicperovo divadlo Hradec Králové 11. 2. 2023.

Seznam příloh

Příloha 1 – Pracovní list k výukové lekci 1

Příloha 2 – Pracovní list k výukové lekci 2

Příloha 3 – Pracovní list k výukové lekci 3

Příloha 4 – Pracovní list k výukové lekci 4

Příloha 5 – Ukázka žákovské práce výukové lekce 2

Příloha 5 – Ukázka žákovské práce výukové lekce 3

Přílohy

Pracovní list k výukové lekci 1

Aktivity před čtením

Čajová party

1. Každý z vás obdržel jeden kousek skládačky – slovo, které nějakým způsobem vystihuje, co se v příběhu stane. Chod' po třídě a zjisti od spolužáků jejich slova, ta si zapiš na lísteček. Až budeš mít všech 20, utvoříš s dalšími pěti spolužáky skupinu a jako tým se pokuste přijít na to, co se v ději bude dít! Začněte se slovy „Myslíme, že příběh bude o...“



Seřazení textu

2. Seřad'te text tak, aby jednotlivé dějové úseky vytvářely souvislý text. Pořadí zanes do tabulky.

A	„Tak proč...“ začal Jirka, ale Klement Hrouda ho přerušil. „Proč se Prašina zvětšuje? Ptáš se správně, chlapče.
B	Až se zastaví, Prašina se smršt'í a přestane existovat. Prostě zmizí. Jenom si to představ,“ zasn'íl se Hrouda, „nová čtvrť přímo uprostřed Prahy!
C	Ne, nebudu se nikde chlubit, že jsem zastavil stroj, co bych z toho měl? Trochu slávy? K čemu by mi byla? Ne, vždyť stroj je poklad!
D	„Já...Prašina byla můj domov,“ hlesl děda a pro slzy málem nedokázal pokračovat: „Prašina byla domov spousty lidí. Prašina byla místo k životu. Asi jinému životu, než na který jsi zvyklý, Jirko. Ale byl to život, který chtěly tisíce lidí, kteří by se v tom tvém životě necítili dobře. Prašina byl náš tichý, uzavřený svět. Ostatní si klidně mohli vzít celý zbytek Prahy nebo planety a postavit si tam ty své dálnice a kanceláře a obchod'áky... My chtěli jenom Prašinu, kterou nám Hanuš Nápravník ponechal, nic víc.
E	Že mi nebudete chtít pomoci, když budete znát pravdu. Že mnou budete opovrhovat. Omlouvám se, je mi to líto,“ řekl děda a znovu se rozplakal.“
F	„Když jsem říkal, že to bude konec světa, nelhal jsem. Pro nás svět opravdu skončil,“ zalapal děda po dechu a vysmrkal se. Ale já... byl jsem na to všechno tak sám... a věděl jsem, že mě nepochopíte.
G	Protože se Nápravníkův stroj pokazil. Přehřívá se, nič'í sám sebe, vymkl se kontrole.
H	Už dneska mi tu patří spousta prázdných domů, další domy jsem na Vinohradech koupil za poslední dva dny. Až na Prašině začne opět fungovat elektřina, ceny vzrostou stonásobně.

1

2

3

4

5

6

7

8

3. Na základě čeho staví děda důvod ke svému opovržení v očích protagonistů Jirky a En?
Souhlasíš s tím? Okomentuj to.

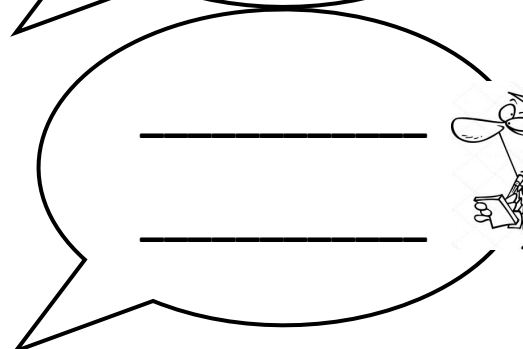
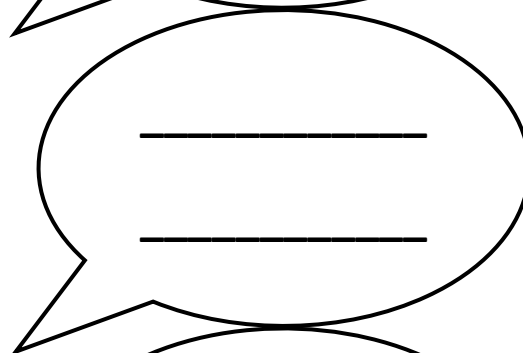
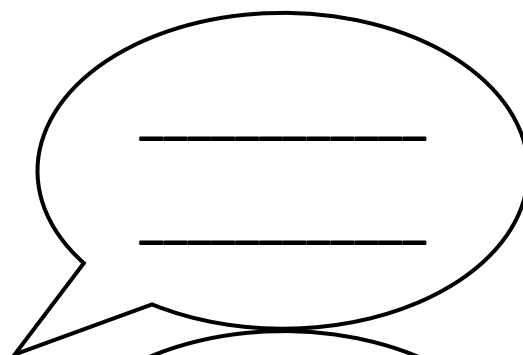
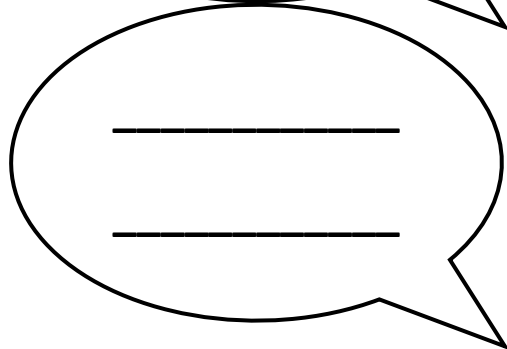
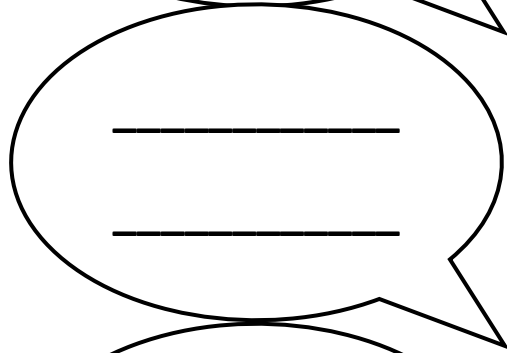
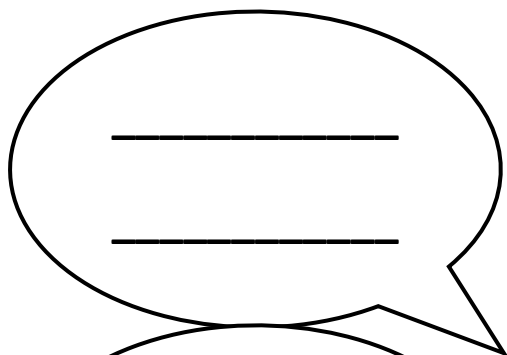
4. Vnímáš dědovy předsudky o dnešní mládeži jako opodstatněné? Kdybys v dané situaci
nyní byl/a, co bys dědovi řekl/a?

5. Jak bys popsal/a domov? Co je pro jeho podstatu důležité? Dá se domov zničit?

6. Zformuluj jednou větou hlavní myšlenku ukázky.

Tvůrčí psaní

7. Stáváš se reportérem! Rozdělte se do skupin po čtyřech a pokuste se vytvořit živý vstup
do televize o tom, co se v Prašíně událo. Odpovězte na otázky CO, KDO, KDY, KDE,
JAK, PROČ?



Pracovní list k výukové lekci 2



Aktivity před čtením

1. Utvořte skupiny po šesti, házejte kostkou a dle čísla, které vám padne, se pokuste odpovědět na otázky

	Kategorie	Doprovodné otázky
1.	Popiš	Popiš důvěru. Jaké jsou její základní rysy?
2.	Porovnej	K čemu bys důvěru přirovnal/a?
3.	Asociuj	Vybavíš si nějakou situaci, v níž byla tvá či cizí důvěra zpochybněna?
4.	Analyzuj	Co je pro důvěru nejdůležitější? Jak se důvěra buduje?
5.	Aplikuj	Proč je důvěra v mezilidských vztazích důležitá?
6.	Argumentuj	Je lehké důvěru získat, stejně tak ztratit? Argumentuj.

2. Přečtěte si ukázkou a odpovězte na otázky.

Ukázka I

„Děda je po smrti a o stroji rozhodujeme my. A já chci stroj vypnout. Prašina je hrozně nebezpečná. Kdyby nebyla, bylo by všem líp!“

„Potichu, vzbudíš babičku.“

Dochází ti vůbec, že kvůli stroji dneska umřel člověk?! Pilot toho vrtulníku to nepřežil. A víš proč?! Protože stroj zastavil ve vrtulníku elektřinu a on s ním nedokázal přistát. Kdybysme...“

„Stroj běží na Prašině nějakých sto třicet let. Jakmile na Prašině jednou začne fungovat elektřina, už to nikdy nepůjde vrátit zpátky.“

„No a?!“

„Já si prostě myslím,“ řekla En pomalu a bylo ji sotva slyšet, „že bysme měli nechat stroj na pokoji.“

„Já ho ale chci vypnout!“ trval na svém Jirka a hlasem mu cloumalo rozčilení. Copak En vůbec nic nechápe? Těch několik centimetrů, které je ve skutečnosti dělilo, vypadalo náhle jako hrozivá propast. Ať Jirka napínal zrak sebevíc, nedokázal rozpoznat, co se dívce odehrává ve tváři.

En se zhluboka nadechla, rukou si přejela po obličejí. „Slíbila jsem tvému dědovi, že se o stroj postarám.“

„Cože?!“

En mlčela, a když konečně promluvila, hlas se jí chvěl: „Bylo to loni o Vánocích. Napsal mi dopis. Abych za ním zašla, že mi musí něco říct. Já se hrozně dlouho váhala, ale nakonec jsem ho poslechla. Na silvestra, tys byl s vašima na horách. A... bylo to fakt divný setkání. On se po pořád usmíval, nabízel mi bezinkovou šťávu a jakýsi divný sušenky a snažil se působit hrozně vlídně a přátelsky, ale zároveň měl v očích takovej... strašnej smutek. Chvílema mi přišlo, že se nedívá na mě, ale spíš kamsi za mě nebo vedle mě, prostě že mě ve skutečnosti už vnímá jenom tak napůl,“ odmlčela se En a Jirka ani nedutal. Tělem se mu šířila studená prázdnota.

„Chtěl, abych se postarala o stroj, až on umře,“ řekla En přídušeně. „Zničehonic, prostě to řekl, znělo to hrozně obřadně a zároveň... dost strašidelně. Že když Patrik Galén už nežije, potřebuje nástupce a já jsem prý... nejvhodnější adept. Takhle to řekl. A položil přede mě tohle.“

En sáhla do výstřihu pyžama a vytáhla klíček s červenou hlavičkou, uvázaný kolem krku na tmavé tkaničce. Kousek kovu se ve tmě zatřpytil a zase s ní splýnul. Jirka dobře věděl, které dveře se jím odmykají. [...]

„Nevěděla jsem, co odpovědět,“ zašeptala En a Jirka si s hrůzou uvědomil, že mu neříká celou pravdu. Byl si jistý, že neváhala ani vteřinu. Pamatoval si ten okamžik, kdy poprvé spatřili stroj. En tehdy byla jako uhranutá, nikdy předtím ani potom se u ní nesetkal s takovým úžasem. Dědovu nabídku by nikdy nedokázala odmítnout. Nejspíš se rozhodla ještě dřív, než otázka padla.

„Proč jsi mi to neřekla?“ přerušil ji, když už se znovu chtěla nadechnout. Marně se snažil, aby v té otázce nezazněla výčitka.

En zamrkala. „Slíbila jsem tvému dědovi, že o tom neřeknu nikomu. Ani tobě, ani babičce, ani Tondovi, nikomu.“

3. Na čí straně stojíte a proč? Jaké spatřujete výhody a nevýhody funkčnosti stroje?

Pracovní list k výukové lekci 3

Aktivity před čtením

1. Na základě názvů kapitol se pokuste navrhnout předběžný děj knihy. Rozdělte se do skupin po čtyřech a prvně prodiskutujte možnosti vývoje děje.

Přízrak v Kaštanové aleji

Deset ran holí

Krehleby

Černý merkurit

Pětiletá růže

Cesta tmou

Posel bohů

Dlouhá noc

Podivný příbytek

Netvor

Vrať se pro mě

Nikdo není doma

Hlas za mříží

Po Andělských schodech

Poslední útočiště

Dítě z Jižního pahorku

Černá hvězda

Pozdě

Už žádná tajemství

2. Přečtete si ukázkou a pokuste se zodpovědět otázky.

Z těla Prokopa Steinera vycházelo slabé, pomalé klepání, jako kdyby se něco pod plechem bez ustání pohybovalo.

Podle vyprávění paní Bartákové začal černý merkuit vyhasínat někdy v padesátých letech a uplynulo dalších šedesát let, než ho elektrický výboj znovu probudil k životu. Přečkal v něm ty roky, které Steiner strávil v domě se zazděnými okny, alespoň střípek původního vědomí? Nosí v sobě poslední živou vzpomínku na Hanuše Nápravníka? Anebo duše Prokopa Steinera dávno zemřela a tvor, kterého mají před sebou, není nic víc než stará porouchaná loutka?

„Co chceš dělat?“ zamumlal Jirka. Pořád se nemohl zbavit dojmu, že Steiner slyší každé jejich slovo. Rozhodl se, že se raději nebude dívat nahoru. Ze Steinerova vyhaslého pohledu mu naskakovala husí kůže.

„Od začátku je jenom jedna možnost,“ pronesla En po chvíli váhání. Očividně se jí moc nezamlouvala. „Ondeseme merkuit někam hodně daleko. Ideálně mimo Prašinu.“

„Ale to znamená...“ začal Jirka. Větu nedokončil.

„Já vím,“ přisvědčila En a upřela na Jirku podivný pohled. Chvíli bylo ticho. Jirka to nevydržel, popadl En za ruku a odtáhl ji ke dveřím. Nebránila se. Jakmile za nimi dvířka zaklapla a oni se ocitli sami na tmavém schodišti, Jirka polohlasem spustil: „Když z něho vyndáme merkuit, tak ho to přece zabije, ne?“

„Přijde ti živej?“

„Já nevím... Chci říct... Na to přece nemáme právo,“ zamumlal Jirka vyděšeně.

„O tomhle se musí dozvědět celý svět! Nemůžeme rozhodnout jenom my dva. To prostě... nejde. Jestli je tohle všechno pravda, tak tady máme nejstaršího člověka na planetě a neskutečnej vynález, o kterým lidstvo nemá ponětí. Nemůžeme ho přece jenom tak... vypnout.“

„Prokop Steiner je chodící atomovka,“ pronesla En tiše a v jejím hlase zaznělo zvláštní odhodlání. „Krchlebaní ho vypnou rádi, uvidíš.“

„Tady jde o život člověka...“

„Ten člověk měl umřít zhruba před sto třiceti lety,“ odpověděla En. „Díky Nápravníkovi žil dalších sedmdesát let a bylo mu plus mínus devadesát, když potkal Bartákovou. To není zas tak krátkej život, ne? A kdyby se v říjnu kvůli Hroudovi na chvíli nezastavil stroj, tak Steiner pořád leží hibernovanej někde ve sklepě. Myslíš, že Nápravníka nenapadlo, jaký následky pro Steinera bude mít, když na Prašině spustí stroj? Podle mě to měl Nápravník dobře spočítaný. Steiner se měl dožít devadesátky a pak prostě usnout, až v něm merkuit vyhasne. Třeba tak byli dokonce domluvení.“

„Nebo taky ne,“ odtušil Jirka.

„Bartákové řekl, že o něj nemá mít strach,“ pokračovala En. „Věděl, že se blíží konec, a byl se smrtí smířenej. Žil úplně sám neskutečně dlouho. Všichni lidi, co znal, už dávno umřeli. Musel toho mít po krk. Kdyby chtěl žít dál, vyplížil by se už dávno někam mimo Prašinu a obnovil by si reakci v merkuitu sám. [...]

„Já nevím. Vzpomínáš si, co psala Anna? Na světě jsou záležitosti vyhrazený člověku a jiný...“

3. Jaký záměr sleduje svými argumenty Jirka a jaký En? Na čí stranu se přikláníš a proč?

4. Souhlasíš s tvrzením, že i navzdory eminentnímu nebezpečí z Krchlebanů je na místě nebrat rozhodnutí o osudu Prokopa do vlastních rukou?

5. Spatřuješ v Prokopovi s merkuitem v hrudi hrozbu? Co za pocity v tobě vzbuzuje Prokopův osud? Kdo má v této situaci právo rozhodovat?

6. Jakými prvky se dle tvého názoru dá poznat, že se jedná o science-fiction?

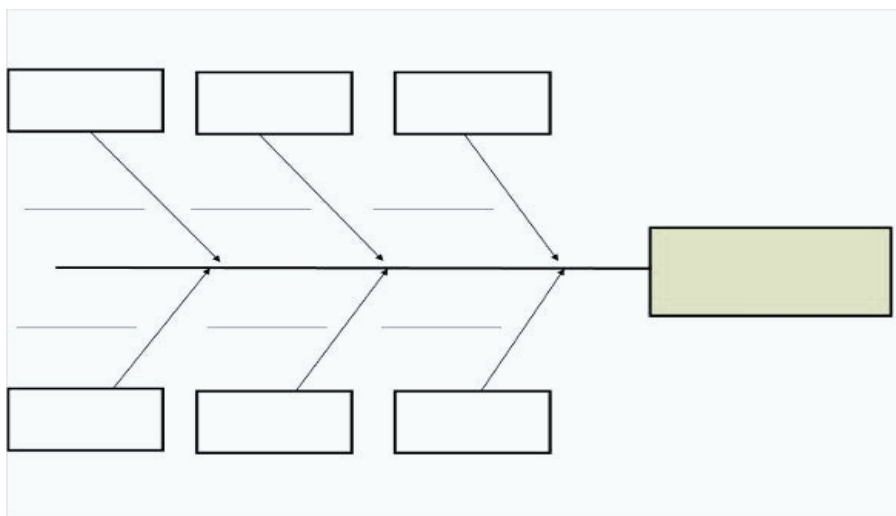
7. Připomíná ti toto zmrtvýchvstání ještě nějakou postavu světové literatury?

8. S přihlédnutím k Pražským pověstem, se kterými bys postavu Hanuše Nápravníka a Prokopa Steinera spojil? Na základě čeho tak usuzuješ?

Aktivity po čtení

9. Pokus se vyplnit rybí kost příčin a následků – na místo hlavy urči problém, na místo

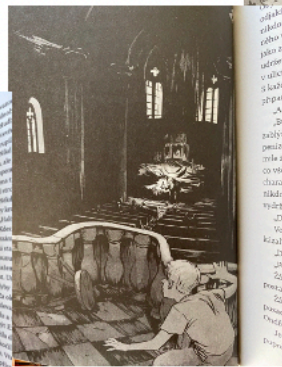
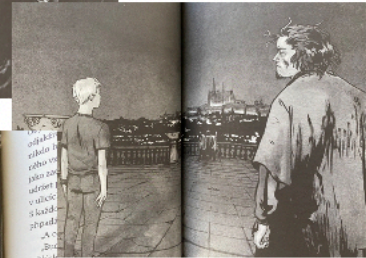
kostí umísti možné příčiny (nebo čím by se problému dalo předejít).



Pracovní list k výukové lekci 4

Aktivity před čtením

1. Pokuste se podle ilustrací knihy odhadnout, o čem příběh pravděpodobně bude.



Myslím, že příběh bude o...

2. Přečti si ukázkou a pokus se odpovědět na otázky.

„Co po mně chcete?“

„Doneslo se mi, co se v zimě stalo na Andělských schodech,“ řekl Melichar a zhluboka se nadechl. „Nepředstavitelná zkáza. Ten výbuch zabil mnoho našich lidí. Doslova se vypařili, nezůstalo z nich vůbec nic. Strašlivý osud. Nejmladšímu bylo jenom patnáct let. Jmenoval se Tom, prý ses s ním před nedávnem setkal.“

Jirkovi přeběhl mráz po zádech. Ano, na Toma si vzpomínal. [...]

„Černý merkuít už nemám, jestli vám jde o tohle. A stejně bych ho lidem, jako jste vy, nikdy nedal,“ vyštěkl Jirka, ale bůhvíproč se hned zastyděl, jako by řekl něco nepatřičného, jako by se tomu starému muži neslušelo odporovat.

Melichar přivřel oči a nechal Jirkova slova odeznít. „Mezi lidmi se toho o Krchlebách hodně napovídá, vid’?“ ušklíbl se. „Neboj, nejsem tak pošetilý, abych ti tvrdil, že nic z toho není pravda, to ne... Nemám tě za hlupáka. Ostatně, s některými z mých přátel už ses setkal a poznal jsi, co jsou zač,“ odmlčel se na okamžik Melichar. „Nic ale není jen černé, nebo bílé. Na každý osud se dá nahlížet z mnoha různých úhlů.“

Jirka si s úžasem uvědomil, že k tomu člověku začíná cítit jistou náklonnost. Až ho to vyděsilo. Hrůzy, kterých se Krchlebani dopouštěli, měl přitom ještě v živé paměti: mučení Doroty a paní Bartákové, pobavený úšklebek na Samově tváři, když zvedal hůl k další ráně, Jáchyma Novotného s pistolí v ruce. Útok na železniční tunel. Proč se všechny tyto obrazy vytvářejí a blednou, když Melichar hovoří? Krchlebani jsou přece zločinci, jsou schopní všeho a poslouchají Melicharovy rozkazy. Jenže... Melicharův hlas zněl tak...

_____ a _____. Zdálo se nemyslitelné, že by on sám měl s těmi vrahy něco společného. Melichar se na Jirku stále ani jednou nepodíval, v očích se mu zrcadlila světla Prahy. Možná je slepý, napadlo Jirku.

„Člověk je jako... skleněná váza,“ řekl Melichar po chvíli ticha, „stačí málo a rozbije se.“
„Proč mi to říkáte?“

„Abys pochopil, že já ty lidi nestvořil.“ Odmlčel se a nepatrně naklonil hlavu k protějším okrajům terasy. Ve stínu se jako neživá socha tyčil Jáchym Novotný. Byl příliš daleko, aby jejich rozhovor mohl slyšet. „A nebyl jsem to já, kdo zničil jejich životy. Já jenom posbíral střepy.“

3. Jaké obrazné jazykové prostředky v textu pozoruješ?

4. Proč je dle tvého názoru užito zrovna přirovnání se skleněnou vázou?

5. Na co Melichar odkazuje? Jaké možné příčiny tě napadají?

6. Na prázdné řádky doplň dvě vhodná slova. Jakým slovním druhem daná slova jsou?
A na základě čeho jsi zvolil/a zrovna tato slova?

7. Která část textu ti přijde nejdramatičtější a proč?

8. Co v textu označují ony střepy? S čím si střepy spojuješ ty?

9. Jak bychom označení „posbírat střepy“ mohli popsat v kontextu ukázky?

Tvůrčí psaní

10. Představ jsi, že jsi zažil/a to samé co Jirka. Vypiš své pocity z ukázky na řádky níže, jako kdyby sis psal/a do deníku. Vše je přípustné sdělit.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Ukázky žákovské práce výukové lekce 2

Ukázky transformace textu z hlediska vypravěčské perspektivy žákyň 7. ročníku vypracovaných v závěrečné části výukové lekce.

1) Monolog myšlenek En

Bojím se. Je to můj nejlepší kámoš. Mrzí mě že je na mě našťvaný. Nechápe mě a je to vzájemné. Nedokážu mu to vysvětlit. Je to dilema. Doufám že se to vyřeší, doufám že to bude lepší a i mezi mnou a Tondou. Je to zrádce ale i já. Chci vyhovět svému kamarádovi ale zároveň těm chudákům.

Nedokážu to. Ale musím:

Bude lepší to vzít do vlastních rukou.

Potřebuju pomoc „dědo“! Možná je Jirka vnuk ale je zbrklý.

2) *Z jakého důvodu by stroj vypl? Kvůli vrtulníku? Vždyť je to hloupost! Vrtulníky Prašinu obletí, ale na obyvatelích Prašiny se to podepíše, to ať mi neříká, že ne! Nechápu, co Jirkovi nedochází a co nechápe. Proč se zlobí, vždyť vlastně o nic nejde, o stroj se můžeme starat oba a společně, ale on je prostě strašně zabeđený! Né, on prostě musí stroj vypnout. Je to blbost! Jirka je zmatený, nerozumný, o ničem nepřemýšlí. Vlastně se ani nedivím dědovi, že mu stroj nesvěřil, vše by zničil. Nemá k Prašině žádný vztah. Já chci Prašinu zachránit. Chci, aby její obyvatelé žili své životy, tak jako doposud. V tomto případě si opravdu nemyslím, že změna je život!*

3) *Děda umřel. O stroj se někdo musí starat a já jsem ráda, že si vybral zrovna mě. Jen nevím, jak to Jirkovi říct. Určitě se bude zlobit, bude našťvaný a taky mu to asi bude líto. Byl to přece jeho děda.*

I když mě to zaskočilo, když mi dal děda klíček od stroje, potěšilo mě to. Stroj by měl fungovat dál.

„Slíbila jsem tvému dědovi, že se o stroj postarám.“

Jirka se na mě dívá jako by tomu nemohl uvěřit.

„Sám děda mě o to požádal a dal mi klíček.“

Jirka stojí celý bledý. Najednou jako kdyby byl hrozně daleko. Snad to časem pochopí. Vím, že by stroj nejraději vypnul, ale to by znamenalo konec celé Prašiny. To já nemohu dopustit. Děda tohle musel vědět, a proto si mě vybral a já ho teď nesmím zklamat.

A taky ho nezklamau.

Ukázky žákovské práce výukové lekce 3

Myslím si, že příběh bude o dvou kamarádech, kterým se zjeví před očima přízrak. Hodně je to zaujme, protože další den se dozví, že našli člověka, který měl okolo 10 ran na zádech. Ty šlehance vypadají jako od hole.

Děti budou pronásledovat netvora do nějakého starého domu, který není obydlený. Je to velice starý dům, někdy z 14. století kde má i své vězení. Děti prolezou do starého domu a někdo je chytne za krk a omráčí je. Děti se probudí ve vězení a uvidí netvora který připravuje jed. Když si jich všimne, tak jim podá pití a chtěl, aby se napili. Děti ho ale neposlechnou a nenapijí se. Netvor se naštvne a začne rvát. Poté se mu zastaví srdce a netvor pomalu umírá. Křičí, že potřebuje pomoci a podá dětem klíč od vězení. Děti se dostanou ven a ptají se, jak mu mohou pomoci. Netvor odpoví: „Podejte mi prosím ten jed.“ Než se netvor napije, poví jim svůj příběh. Když příběh dopoví, vezme jed a celý ho vypije. Poté už jen nehybně leží a nedýchá.

Myslím si, že příběh bude o těch dvou 13letých dětech a bude se to možná později odehrávat v Krchlebach. Nějaký random člověk dostal 10 ran holí a ti dva pátrají, protože si myslí že to nebyl člověk. Budou bádát podle indicií a hlavně v noci, protože přes den se nic neděje. Uvidí božské znamení, tedy červenou růži pokapanou černou rtutí což byla ta indicie. Najdou podivný dům, kde je spousta těch růží. Uvidí tam netvora ale později zjistí že je to bezd'ák. Potřeboval pomoc. Když se potom vrátili, zmizel.

Ve vězení přes mříže uslyší hlas toho bezd'áka, děti mu chtějí pomoci ven. Mříže zmizí a z bezd'áka se stane anděl. Náhle se zase promění v malé bezbranné dítě, poděkuje a vyletí vzhůru ke hvězdám. Chtěli zjistit více, ale nestihly to. Po tomhle už žádná tajemství Krchleb.