

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

**DIDAKTICKÁ INTERPRETACE VYBRANÝCH
TEXTŮ ARNOŠTA LUSTIGA**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Michaela Vránová

Učitelství pro střední školy, obor Učitelství českého a německého jazyka

Vedoucí práce: Mgr. Vladimíra Brčáková

Plzeň 2018

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2018

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Mé poděkování patří v první řadě Mgr. Vladimíře Brčákové za odborné a trpělivé vedení, cenné rady a za její čas, který mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Také bych ráda poděkovala své rodině a příteli Petrovi, kteří mě v průběhu celého studia finančně, ale především psychicky podporovali.

OBSAH

1. ÚVOD	2
2. TEORETICKÁ ČÁST	4
2.1 LUSTIG JAKO ČLOVĚK.....	4
2.2 LUSTIG JAKO AUTOR	8
2.3 ODBORNÁ ANALÝZA POVÍDKOVÉ SBÍRKY DÉMANTY NOCI.....	13
2.4 ODBORNÁ ANALÝZA NOVELY DITA SAXOVÁ.....	18
2.5 KOMUNIKAČNĚ POJATÁ LITERÁRNÍ VÝCHOVA	24
2.5.1 Didaktická interpretace jako metoda literární výchovy.....	26
2.5.2 Učivo komunikačně pojaté literární výchovy ve vztahu k vybraným textům A. Lustiga a ke studijnímu zaměření žáků.....	31
3. APLIKAČNÍ ČÁST	33
3.1 DIDAKTICKÁ INTERPRETACE POVÍDKY SOUSTO	34
3.2 DIDAKTICKÁ INTERPRETACE NOVELY DITA SAXOVÁ	47
4. ZÁVĚR	60
5. RESUME	62
6. SEZNAM LITERATURY	63

1. ÚVOD

Z pohledu budoucí učitelky českého jazyka a literatury považuji za nutné vzdělávat se ve svém oboru a jeho didaktice, rozšiřovat si znalosti z oblasti metodiky a zdokonalovat své interpretační dovednosti ve snaze dostát současným nárokům kladených na vzdělávání jazyka, jazykové a literární komunikace. Zmíněné požadavky byly hlavní motivací pro výběr tohoto tématu.

Ve své budoucí učitelské praxi chci překonat postupy tradičního pojetí literární výchovy, jež do svého zájmu staví učitele coby garanta pravdy a na žáky pohlíží coby na příjemce hotových poznatků, aniž by byly zohledňovány jejich potřeby a čtenářské názory. Chtěla bych se ubírat cestou komunikačně pojaté literární výchovy vycházející z principů pedagogického konstruktivismu a recepční estetiky kostnické školy, jež upíná svou pozornost na žáka jako spoluautora uměleckého díla. V inovativní výuce se upřednostňuje čtenářský zážitek, tj. emocionálně-estetický prožitek z četby, jehož prostřednictvím žáci nenásilně poznávají poetiku literárních děl. Toto inovativní pojetí je pod záštitou rámcově vzdělávacích programů, které mají zajistit celorepublikovou školskou integritu.

Předložená diplomová práce je koncipována na dvě části – teoretickou a aplikační. V teoretické části věnuji pozornost tvůrčí a zejména pak životní cestě Arnošta Lustiga, jejíž znalost je pro analýzu a interpretaci autorových děl důležitá, neboť jsou velmi silně ovlivněna jeho vlastními zkušenostmi s holocaustem. Dále podrobuji obě vybraná díla – povídku *Sousto* z povídkové sbírky *Démanty noci* a novelu *Dita Saxová* – odborné, čtenářsky poučené analýze, kterou v aplikační části transformuji do didaktické interpretace. V druhé teoretické části se zabývám především principy komunikačně pojaté literární výchovy a didaktickou interpretací coby dominantní metodou. V poslední kapitole si vytýkám učivo ve vztahu k vybraným dílům A. Lustiga a zároveň ke studijnímu zaměření žáků, tj. střední školy a gymnázia.

V aplikační části využívám všech teoreticky nabitých poznatků k tvorbě tvořivé didaktické interpretace povídky *Sousto* a novely *Dita Saxová*. Přípravu k první zmíněné povídce jsem odučila na čtyřletém pedagogickém gymnáziu v Karlových Varech, a to v závěrečném ročníku pedagogického lycea. Žákovské výstupy jsem následně konfrontovala s výstupy očekávanými.

K výběru výše zmíněných próz mě vedlo hned několik důvodů. Povídku *Sousto* jsem si vybrala jako text reprezentující oblast autorových povídek. Oproti tomu novelu *Dita Saxová* jsem zvolila z důvodu jejího zvláštního postavení v autorově tvorbě, konkrétně pro její netypické téma. A. Lustig se zde pokusil proniknout do mysli mladé židovské dívky Dity Saxové, pro níž mu byla předlohou skutečná postava Dity Saxlové, a zprostředkovat tak čtenáři onen tragický příběh jejíma očima. Mimo jiné se v této novele A. Lustig přiblížil žánrové variantě psychologického románu/novely, s jehož prvky se tak žáci mohou blíže seznámit.

Poslední kritérium výběru obou děl spočívá v jejich rozdílné tematice. V povídce *Sousto* se žáci setkávají s hrdinou, jenž musí bojovat nejen o svůj život v nelidských podmínkách židovského ghetta, ale též o vlastní morální integritu, která v místech, kde se hrdina nachází, přestala platit. Naopak hrdinka novely *Dita Saxová* byla schopna přežít válečné trýznění, dokonce v koncentračním táboře, ale už nedokázala žít v míru. Naskýtá se nám zde jedinečný pohled do života mladých lidí za zdmi koncentračních táborů a ghett, ale také do života těch, kteří se z války vrátili osamoceni a beze všeho. Obě díla považuji za nosná také z pohledu mezipředmětových vztahů českého jazyka s dějepisem.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 LUSTIG JAKO ČLOVĚK

A. Lustig je dodnes jeden z nejznámějších českých, ale i světových židovských spisovatelů, který na základě vlastních zkušeností zasvětil svou tvůrčí cestu tematice 2. světové války, holocaustu a především genocidy Židů.

A. Lustig se narodil do rodiny maloobchodníka jako druhorozený otcí Emilovi a matce Terezii 21. prosince 1926 v Praze, kde také 26. února 2011 v důsledku zákeřné nemoci zemřel. Vyrůstal se sestrou Hanou (o dva roky starší) a jako dítě navštěvoval měšťanku, odkud byl v roce 1941 vyloučen z rasových důvodů. Poté se vyučil krejčovskému řemeslu a pracoval jako ozdobník v dílně na výrobu kožených předmětů.

Celý Lustigův život a tvorba byly silně ovlivněny válečnou situací, jež pro něj a jeho rodinu vyvrcholila v roce 1942 povoláním k transportu do terezínského ghetta, jediného sběrného tábora v protektorátu Čechy a Morava. Tento krutý osud ho zastihl teprve jako šestnáctiletého chlapce, který se musel vyrovnat s nově vzniklou situací.

Projít Terezínem ale nebylo, jak sám A. Lustig řekl, tak hrozné, protože zde lidé stále žili.¹ Za branami ghetta vznikala i celoživotní přátelství, jako například kamarádství s bratry Oty Pavla, díky nimž vznikl po válce pevný a dlouholetý vztah Arnošta a Oty, o kterém A. Lustig řekl: „[...]byl ohromnej kamarád. Třeba se zastavil, podal mi dvě stovky a řekl: Vidím, že nemáš prachy, vem si je, někdy mi je vrátíš. Doopravdy se dovedl vcítit do druhého, byl to skutečný kamarád.“² Osudové bylo přátelství s Jiřím Justicem, s nímž se seznámil při fotbalových zápasech v Terezíně. Mladí židovští chlapci, a výjimkou nebyl ani A. Lustig, zde zažívali i své první milostné zážitky, do nichž je zasvětila cirkusová krasojedkyně z Hamburku jménem Inge Grossová. A. Lustig na ni po celý život rád vzpomínal a zachytil ji ve svém díle *Tanga. Dívka z Hamburku*.³

V roce 1944 přišla další rána v podobě transportu do koncentračního tábora Osvětim, kam byl převezen společně s Jiřím Justicem. O den později poslal Josef Mengele oba jejich otce bezprostředně po příjezdu do plynové komory a možná právě tato událost je

¹ LUSTIG, A., SUK, J. *Interview II: vybrané rozhovory 1979-2003*. Praha: C. A. T. International, 2004. s. 225.

² HVÍŽĎALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 65.

³ HVÍŽĎALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 113.

ještě více sblížila. „[...] Já pro tátu schovával cigaretu... A pak mi Olda Eckstein, co se mnou hrál v Libni fotbal, řekl: „To už neschovávej, protože on si nesundal brýle.“ Tím mi sdělil, že je po něm. Vůbec jsem tomu nerozuměl. Jak je to možné? Můj táta nikomu nic neudělal. Byl a už není... Najednou to nebyli neznámí mrtví, ale tatínek.“⁴ A. Lustig měl v tomto ohledu větší štěstí. Snad zásluhou své šťastné povahy, nebo důvtipu, díky kterému při rozřazování pohotově zareagoval, přidal si rok a půl života navíc a byl poslán místo do plynu mezi pracovní otroky.⁵

Dalším hrůzným zážitkem v nacistickém pekle byl nucený pochod jeho maminky a dalších žen, které šly v zimě nahé přes appelplatz, a esesmani se posmívali těm, jimž stékala menstruační krev po stehnech: „[...] Až ta předposlední byla moje máma. Nevěděl jsem, jestli jdou do plynu nebo do práce, ale moc dobře vím, že v ten moment jsem si přál, aby nežila, aby ji rychle zabili. To byl tak strašný obraz ubohosti života, že se mi zdálo, že by pro ni bylo lepší, kdyby nežila.“⁶ Na konec byly obě dvě – jak jeho maminka, tak i sestra Hanka převezeny do tábora ve Freiburgu, a poté do Mathausenu, odkud se po válce vrátily zpět do Prahy.

Poslední Lustigovou stanicí byl koncentrační tábor v Buchenwaldu, kam byl 14. listopadu 1944 spolu s Jiřím Justicem převezen a oba zde pracovali v muniční továrně. Po bombardování lágřů spojeneckými letouny nastoupili do transportu smrti z Buchenwaldu do Dachau, ze kterého 13. dubna 1945 uprchli. Tuto strastiplnou cestu za svobodu, na níž byli nejméně třikrát odsouzeni k trestu smrti, zaznamenal A. Lustig v povídce a později novele *Tma nemá stín*. Až do květnového povstání, jehož se aktivně účastnili, se skrývali v Praze.⁷

Po válce se A. Lustig, již jako dvacetiletý, rozhodl pro dráhu novináře: „...novinářství učí úspornosti, kázni, humoru a pokoře ... Nemůžete čekat na inspiraci. [...] Učí vás vyjadřovat se s ohledem na čtenáře. Užívat nejjednodušších a nejpřesnějších výrazů. Slouží námětu a čtenáři. [...]“⁸ V letech 1948-1949 vycestoval jako válečný zpravodaj do Izraele, kde právě probíhala arabsko-židovská válka. Tam se seznámil se spisovatelem Ludvíkem Aškenazym, jenž mu byl dobrým kamarádem, vzorem, učitelem

⁴ EMINGEROVÁ, D. *Živel Lustig: jak se píše kniha, aneb, Hod' sebou ty bejku, už nemám moc času*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 19.

⁵ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 7-11.

⁶ HVÍŽĎALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 173.

⁷ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 11.

⁸ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 12.

a mentorem,⁹ a také se svou životní partnerkou Věrou Weislitzovou, sionistkou a příslušnicí izraelské armády. V roce 1949 se s ní oženil a společně vychovali dvě děti – syna Josefa a dceru Evu.

Po návratu začal studovat Vysokou školu politických a sociálních věd v Praze, kterou v roce 1954 dokončil. Během studií pracoval v Československém rozhlasu jako reportér a režisér a přispíval do časopisu *Židovský věstník*, *Lidové noviny*, *Kultura*, *Kulturní tvorba*, *Plamen*, *Rudé právo*, *Host do domu*, *Literární noviny* aj. V letech 1959-1961 se stal vedoucím Kulturní rubriky týdeníku *Mladý svět* a působil jako scénárista Filmového studia Barrandov.¹⁰ Zde měl možnost spolupracovat na zfilmování svých děl, jako například *Transport z ráje* Zdeňka Brynycha, který byl inspirován knižní předlohou *Noc a naděje*, dále pak *Démanty noci* Jana Němce podle povídky *Tma nemá stín* nebo zpracování novely *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* od režiséra Antonína Moskalyka aj.

Nelze opomenout Lustigovu dočasnou politickou náklonnost ke KSČ. Stejně jako mnoho jiných spisovatelů byl i Arnošt Lustig členem komunistické strany, v jejíž ideály slepě věřil. Sám k tomu dodal: „[...] jak já jsem komunisty poznal v obyčejných lágrech, tedy odspodu, byli to pro mě ti nejodvážnější, nejnezištnější protivníci nacismu.“¹¹ Po pár letech těžkého socialismu mění Lustig svůj názor. Prvním impulsem, který ho k tomu vedl, byla návštěva Ruska. Dále k onomu poznání přispěla situace, při níž se z úst stranického funkcionáře řinula chvála na konto nacistické režisérky Leni Riefenstahlové za velmi působivý propagandistický film o Adolfu Hitlerovi, podle něhož měla být vytvořena propaganda stranického vedení. Toto jednání se A. Lustiga jakožto přímého účastníka nacistického vraždění ve jménu vůdce velmi dotklo. Pomyslnou poslední kapkou byla v roce 1968 sovětská okupace. Ta zastihla celou jeho rodinu na dovolené v Itálii, odkud se už nevrátili. Odcestovali přes Jugoslávii, kde A. Lustig pracoval ve filmovém studiu, přes Izrael až do USA.

⁹ HVÍŽDALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 70.

¹⁰ HAMAN, A., KOŠNAROVÁ, V. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. ÚČL AV ČR, 2006-2009 [cit. 5. 11. 2017]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=507>.

¹¹ HVÍŽDALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 33-34.

Tam nejprve působil na univerzitě v Iowě, poté na Drakeově v Des Moines a od roku 1973 se usadil na Americké univerzitě ve Washingtonu D. C., kde přednášel evropskou literaturu, dějiny druhé světové války v literatuře a filmu a tvůrčí psaní.¹²

Ještě před emigrací byla v Americe a Londýně vydána jeho dvě díla – povídková sbírka *Noc a naděje* (1957) a román *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* (1963). Po přesídlení začaly vycházet i další práce.¹³

V roce 1989 se vrátil se svou rodinou do Čech, na něž nikdy nezanevřel, a po revoluci se sem pravidelně navracel z emocionálních důvodů: „*Ale dodnes, když jsem v Čechách, mám pocit, že jsem určitým způsobem s tátou. Duch toho táty, který to tu měl taky rád, tu někde stále je. Tenhle pocit mám od návratu z lágru.*“¹⁴ V roce 1995 začal pracovat jako šéfredaktor pro českou odnož časopisu Playboy.

Za svůj život Arnošt Lustig získal řadu ocenění: Státní cenu za literaturu za televizní inscenaci románu *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* (1967), Cenu Karla Čapka (1996) nebo také cenu Franze Kafky (2009). V roce 2003 byl nominován na Pullizerovu cenu za román *Krásné zelené oči* a v roce 2009 na Man Bookerovu cenu.

Arnošt Lustig byl člověkem, který až do konce svého života oplýval humorem a dokázal v sobě najít tolik vnitřní síly, aby se vypořádal se vším, co ho v životě potkalo: „*Já mám takovou povahu, která spíš hledá bezstarostnost, lehkomyšlnost a mírnost, čili není to povaha pronikavého myslitele, který vidí skrz věci, aby věděl, jaký to opravdu je, jak fungují. Mně je bližší vidět věci v mírnějším provedení, abych se nemusel bát brutálnějších důsledků.*“¹⁵

A jak by chtěl sám autor zůstat ve vzpomínkách ostatních? „*Bylo by příjemné, kdyby si lidi, kteří si ještě vzpomenou, včetně mých dětí a vnuků, řekli, to byl fajn chlap, držel slovo, nikoho nepodrazil. Byl bych rád, kdyby po mně zůstala pověst slušného člověka. To by mi úplně stačilo.*“¹⁶

¹² HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 13-15.

¹³ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 48.

¹⁴ HVÍŽDALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 59.

¹⁵ HVÍŽDALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 40.

¹⁶ HVÍŽDALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 189.

2.2 LUSTIG JAKO AUTOR

Celosvětově uznávaný autor A. Lustig dodnes předává prostřednictvím svých děl mladé generaci (ale nejen jí) svědectví o nehumánním nacistickém zločinu a uchovává tak vzpomínky na největší masové vraždění v soudobých dějinách světa.

V literárních začátcích byla autorovou největší inspirací jeho vlastní životní zkušenost s koncentračními tábory, jež mu poskytla nevyčerpatelnou studnici témat a námětů. Ovšem není v moci jednoho člověka vyličit osudy všech šesti miliónů zavražděných Židů. A. Lustig k tomu v jednom z rozhovorů podotýká: [...] *Musím napsat jeden příběh, ve kterém budou všechny osudy obsaženy, jako je v kapce vody moře.*¹⁷ Z mého pohledu svědčí toto rozhodnutí o autorově silné osobnosti a charakteru, neboť se nesnažil na všechna prožitá traumata zapomenout, ale naopak cítil povinnost je sdílet s celým světem. Lustigova díla však neměla pouze funkci informační. Psaní autorovi pravděpodobně poskytlo určitý druh terapie, jež mu umožnila psychicky se vyrovnat s válečnými zážitky. Zásadním podněcujícím faktorem pro Lustigovu tvorbu byla obava, že kus historie upadne v zapomnění, což, jak sám několikrát zdůraznil: [...] *je ďábelská lest, jak se ocitnout znovu tam, kde už jsme jednou byli. [...] Jen hloupí by se vzdal zkušenosti, za kterou takové množství lidí zaplatilo.*¹⁸

První impuls pro Lustigovu literární činnost bylo setkání s učitelem Jůzou, k němuž po válce směřovaly autorovy první kroky. A. Lustig cítil potřebu se někomu svěřit, vypovídat se a zároveň si tak ulevit. Učitel si však nechtěl nic z žákova děsivého vyprávění připustit, což vedlo A. Lustiga k myšlence o válečných traumatech napsat. Lustigovy začátky byly velmi primitivní,¹⁹ jak sám tvrdil, ale inspirací mu byli velikáni jako F. M. Dostojevský, E. Hemingway, L. N. Tolstoj, N. V. Gogol, Thomas Mann, Victor Hugo nebo Honoré de Balzac a další.

Velmi silný vliv na Lustigův literární, ale i duševní rozvoj měl Dostojevského nadčasový román *Zločin a trest*, který přečetl při odpykávání si šestitýdenního trestu v terezínských kasárnách za krádež margarínu. Byla to právě Raskolníkova úvaha

¹⁷ LUSTIG, A., SUK, J. *Interview II: vybrané rozhovory 1979-2003*. Praha: C. A. T. International, 2004. s. 210.

¹⁸ CINGER, F. *Arnošt Lustig zadním vchodem*. Praha: Mladá fronta, 2009, s. 94.

¹⁹ CINGER, F. *Arnošt Lustig zadním vchodem*. Praha: Mladá fronta, 2009, s. 70-71.

o právu vraždy jedince ve jménu skupiny, nad níž autor často přemýšlel. Denně byl totiž svědkem toho, jak si jedna skupina lidí na úkor jiné skupiny usurpuje právo na život.²⁰ Kde tedy byla v Terezíně spravedlnost, pravda a svědomí? Právě tyto otázky A. Lustiga tížily, a možná také proto se rozhodl nemlčet a předávat své poselství dál.

A. Lustig se proslavil především svými povídkami nebo kratšími novelami. Stal se doslova mistrem svého řemesla. Na velmi malém prostoru dokázal autenticky vylíčit osudy židovských vězňů, a podařilo se mu tak vytvořit velkolepá a světoznámá díla, která čtenáře dodnes oslovují.

Lustigovu tvorbu pro její tematiku, jež se obrací k základním otázkám bytí, řadíme k existencionální próze. Autorova díla necharakterizuje klasický boj dobra proti zlu, ale boj jedince o holou existenci. Tvorba A. Lustiga a dalších autorů, jako například Alfréda Frýda nebo Ladislava Fukse, byla impulzem ke vzniku tzv. „druhé vlny poválečné literatury“.²¹ Tomu odpovídá i pojetí Lustigových hrdinů: postavy trestané režimem, na první pohled slabé, „nehrdinské“, trýzněné a zlomené, na druhou stranu však odvážné, vzdorující a bojující o svou důstojnost, jejichž nejtěžším úkolem je obstát v těžkých životních situacích. V některých rozsáhlejších prózách (*Dita Saxová* 1962, *Můj známý Vili Feld*, 1961) se námětem staly vykořeněné existence člověka, které se musí vyrovnat s novými poměry a žít běžným životem, přičemž jsou jejich adaptační schopnosti trvale poznamenány válečným traumatem, což v některých případech vedlo k tragickému konci.

Silným motivem v Lustigově díle je apel na morální svědomí postav, jež se projevuje v mezních situacích. Každý jedinec se řídí vlastní intuicí a tzv. situační morálkou. A. Lustig ji přirovnává k situaci, ve které se ocitaly terezínské prostitutky: „[...] Možná od té doby mám lepší vztah k prodejným ženám, protože vím, že se neřídějí učebnicovou morálkou, ale morálkou daný chvíle. Morálka je přece jen dítě nutnosti. Stále se mění. Není to věc výchovy. Zákony morálky si každý určuje sám. Každý je sobě Bohem, Mojžíšem i Starým zákonem. Proto má každý svůj práh a svůj strop: práh nechce člověk překročit, stropu by se rád dotkl. A samozřejmě v říši zla jsou všechny

²⁰ CINGER, F. *Arnošt Lustig zadním vchodem*. Praha: Mladá fronta, 2009, s. 78-81.

²¹ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 27.

prahy a stropy posunutý, ale každý podle své náтуры se snaží chovat správně. Říká se tomu situační morálka.“²²

Z tohoto důvodu pro Lustigovy hrdiny není důležité, z jakého sociálního prostředí pocházejí, jaký je jejich původ nebo jaké mají vychování, jelikož to nejsou klíčové determinanty, které by formovaly charakter postav, ale je to právě situace, jež utváří jejich osobnost. Stěžejní roli v Lustigově díle hrají také postavy nacistických trýznitelů, v nichž se autor snaží najít špetku morálního svědomí a jež nevykresluje pouze jako násilnické maniaky, nýbrž některé z nich líčí jako oběti nacistické propagandy. Někteří členové SS se psychicky zhroutili a vážně uvažovali o předělení na frontu nebo o sebevraždě. Tato situace je přiblížena v povídce *Konec a začátek*.²³ Autorova nepředpojatost k Němcům je zobrazována také v některých povídkách ze sbírky *Noc a naděje* (1957). Například v povídce *Modrý den* nebo *Růžová ulice*, v níž se německý komandant slituje nad starou Židovkou.

Některé další zážitky autor zakomponoval do svých povídek, například do povídky *Michael a druhý s dýkou*, ve které židovský hrdina zachrání padajícího chlapce z Hitlerjunge, a ten ho na důkaz vděku nenahlásí za rabování. Autobiografické zážitky nalezneme též v povídce *Druhé kolo*, v níž Scharführer užasne nad odvahou chlapce, který se vrhne před hlaveň pistole, aby tak zachránil svého kamaráda. Všechny tyto situace A. Lustiga přesvědčily o tom, že ne všichni nacisté byli v té době nelidští, i když jak sám říká: „[...] *tahle generace byla špatná skoro celá, ale nikdy ne úplně celá*“.²⁴

Protikladem těmto lepším charakterům z řad nacistů nebo Němců se stali židovští hrdinové či hrdinky, v nichž A. Lustig objevil sílu pomsty, nenávisti a vražednosti. Tyto charaktery vylíčil v povídce *Dívka s jizvou* (1995) nebo v próze *Nemilovaná* (1979).²⁵ Jak je z předcházející výpovědi patrné, důležitou roli v Lustigově tvorbě zastávaly vedle mužských protagonistů hojně také ženské hrdinky, k nimž autor choval úctu a respekt. Pokud opomeneme fakt, že byl mimo jiné obrovským milovníkem žen, velkou inspirací mu byly právě ženy-vězenkyně, jež s ním sdílely stejný osud, ale také jeho matka a sestra, které velmi miloval a obdivoval.

²² HVÍŽDALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 115.

²³ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 89.

²⁴ HVÍŽDALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 31.

²⁵ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 89.

[...], „Měl jsem dobrou matku a mám vynikající sestru. Dobrou ženu. Poznal jsem ženy kamarádky, bojovnice, ženy vězně. Povím vám příběh z Osvětimi - Březinky. Každý večer, když se z komínu kouřilo, protože vraždili ve dne v noci desetitisíce lidí za to, jak se narodili, vycházel po setmění z ženských baráků zpěv. Netrval dlouho. Esesáci si pospíšili se psy a stačilo zastřelit pár zpívajících, aby se ženský barák zase utišil. Ženy zpívaly těm, které ztratily někoho, kdo se v tu chvíli právě měnil v dým. Matkám, které ztratily děti, dcerám, které ztratily matku. Jejich zpěv byl krásný. Byl to vzdor, protest proti krutosti, proti nelidskosti.“²⁶

Mimo zmíněné tituly, v nichž se v hlavní roli objevují ženy, nelze opomenout také novelu *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* (1964). Do poslední chvíle napínavý příběh židovské tanečnice, kterou před selekcí zachrání skupinka bohatých italských Židů, jimž je pod záminkou vykoupení slíbena svoboda. Nikdo z nich však netuší, nebo spíše nechce tušit, že to celé je pouze divadlo sehrané pod taktovkou nacistů a že jejich kroky nesměřují k propuštění, nýbrž ke smrti. Postava mladičké Kateřiny lest na poslední chvíli prohlédne a svým zoufalým činem se vzepře svému osudu, a ukáže tak nepokořitelnou lidskou důstojnost, kterou byla schopna obětovat za cenu vlastního života.

A. Lustig se vepsal do dějin literatury nejen válečnou tematikou a svými „nehrdinskými“ hrdiny, ale také osobitým stylem, jenž dotváří celkový čtenářský dojem. Velmi silným tvůrčím prvkem Lustigovy tvorby, který vychází z tradice psychologické prózy, je polyperspektiva. Tento způsob je nejviditelnější v autorových prvních dvou povídkových sbírkách *Noc a naděje* a *Démanty noci* (1958), v nichž slouží především k retardaci děje v mezních situacích. Jde o vnímání světa objektivního a subjektivního, díky němuž může čtenář sledovat vnitřní pohnutky jednajících postavy. V určitých modifikacích se s tímto stylem setkáváme téměř ve všech Lustigových dílech. V novele *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou* je objektivní čas vnímán z pohledu podvodných nacistů a subjektivní čas z pohledu naivní zajatých Židů.²⁷

Tyto formy vnímání času A. Lustig velmi rychle střídá a v některých dílech, jako jsou například novely *Můj známý Vili Feld* nebo *Dita Saxová*, ustupuje dějovost

²⁶ LUSTIG, A., SUK, J. *Interview II: vybrané rozhovory 1979-2003*. Praha: C. A. T. International, 2004. s. 201.

²⁷ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 86-88.

na úkor vnitřní motivace, což čtenáři poskytuje lepší pochopení vnitřních pohnutek a jednání hrdiny. Naopak v některých dílech (např. *Démanty noci* nebo *Dívka s jizvou*) je dějová dramaticnost velmi silná a vnitřní motivace postav slouží pouze ke zpomalení děje, aby tak mohla vyznít závěrečná pointa.²⁸

Dalším typickým rysem Lustigovy tvorby je styl jazyka a práce s ním. Důležitým prvkem je dialogičnost, pomocí níž se autor snaží zachovat co nejvěrohodnější výpovědní hodnotu, a to zejména využitím obecné češtiny. Zajímavostí je, že dialogy A. Lustig využívá především k navození situace a psychické pohnutky hrdinů zprostředkovává formou vnitřních monologů. V dialozích se tak ve většině případů neprojevuje vnitřní svět hrdinů. Jako příklad lze uvést povídku *Sousto*, v níž je celá pointa (tj. mravní svědomí a obnažená pudová stránka osobnosti) zprostředkována pouze vnitřními monology hlavního hrdiny.²⁹

Co se týká grafické stylizace textu, je A. Lustig znám střídáním typu písma. Kurzívou označuje vnitřní, psychické pochody postav a ještě častěji pomocí ní zvýrazňuje detaily, věci či postavy, aby tak poukázal na perspektivu, z jaké je na věc nahlíženo.³⁰

Na závěr nelze opomenout jeden z nejdůležitějších znaků Lustigovy tvorby, kvůli němuž zůstává sám autor i jeho díla trnem v oku některým kritikům. Řeč je o autorových četných a v některých případech velmi rozsáhlých zásazích do již hotových textů. A. Lustig svým přepracováváním mnohdy zcela měnil ráz a vyznění celého díla. Měl pocit, že jim něco chybí nebo že nějakou postavu dostatečně nevyličil, a proto se ke svým starším textům po letech vracel. Jediné dílo, s nímž byl od začátku spokojen a které prošlo pouze nepatrnými změnami, byla novela *Modlitba pro Kateřinu Horovitzovou*.

Nejvýraznějšími úpravami prošla novela *Můj známý Vili Feld* z roku 1961, již A. Lustig v roce 1990 přepracoval do podoby románu s názvem *Král promluvil, neřekl nic*. V 90. letech autor výrazně pozměnil povídku *Tma nemá stín* ze sbírky *Démanty noci*, v níž reflektuje vlastní útěk z transportu smrti. Novela *Nemilovaná. Z deníku sedmnáctileté perly Sch.*, jež původně vyšla v roce 1979 v nakladatelství manželů

²⁸ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 86,93.

²⁹ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 92-93.

³⁰ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 92.

Škvoreckých, byla v roce 2007 revidována a nově vydána. Tato novela je mimo jiné zajímavá tím, že ji A. Lustig věnoval dceři Evě pro představu, za jakých podmínek se musely dívky v ghettech a koncentračních táborech žít. V neposlední řadě také zmiňme povídku *Kůstka*, která byla rozšířena do podoby románu *Krásné zelené oči* (2000).

A. Lustig svými texty a hrdiny jednoduše žil. Měl pocit, že to, co bylo řečeno, nestačí, že postava má čtenáři ještě co nabídnout. Bezesporu to dokazuje autorův mistrný um, ale také to, že nelze najednou obsáhnout všechny příběhy lidí, kterým byl předurčen podobný osud. A. Lustig si zkrátka díky své neobyčejně pozitivní a velkorysé povaze, ale také díky svým nesmrtelným příběhům ukradl srdce nejednoho čtenáře, a zaslouženě je tak považován za jednoho z předních českých a světových autorů.

2.3 ODBORNÁ ANALÝZA POVÍDKOVÉ SBÍRKY DÉMANTY NOCI

Jelikož se budeme v aplikační části zabývat didaktickou interpretací povídky *Sousto* ze souboru *Démanty noci* a románem *Dita Saxová*, je nutné si tato díla nejprve představit.

Povídková sbírka *Démanty noci* poprvé vyšla v roce 1958 a obsahovala 9 povídek. V roce 1998 byla rozšířena o dvě další – *Poslední den ohňů* a *Chvilé hned po ránu*. Celý výbor je provázen motivem mravní síly a vědomím své vlastní důstojnosti. Autor v povídkách „[...] zachycuje individuální lidské konání v podmínkách krajní fyzické i duševní zátěže, v podmínkách strádání, ponížení, izolace, ohrožení, vyvrženosti“.³¹ Vlivem těchto faktorů se v člověku obnažuje holá lidskost a na povrch se dere pudové a zvířecí chování, které v sobě dokážeme za normálních okolností potlačit: „Lustig přímo žlzní dozvědět se o člověku to prazákladní, hledá to, co v něm zůstane, když už konvence, výchova a ohledy přestaly působit a korigovat jednání.“³²

³¹ Kolektiv autorů. *Česká literatura 1945-1970. Interpretace vybraných děl*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. s. 163.

³² JUNGSMANN, M. *Umělec tragického vidění. Literární noviny* 7. 1958, č. 42, s. 4.

Přidanou hodnotu povídkám dodávají osobní zážitky buď samotného autora, nebo jeho blízkých a přátel, které mu byly inspirací při tvorbě. Tak je tomu i v povídce *Sousto*, která má svůj tematický základ v životním příběhu Lustigova bývalého spolužáka, jenž ztratil celou svou rodinu ve válce.³³ Autorovu osobní zkušenost lze nalézt například v povídce *Druhé kolo*, jež vypráví o krádeži bochníku z vagonu, při které A. Lustigovi zachránil život kamarád Jiří Justic. Povídka *Michael a druhý s dýkou* zachycuje moment, kdy A. Lustig zachránil německého chlapce z Hitlerjunge padajícího z patra rozbořené továrny. Na autentických zážitcích je postavena téměř celá povídka *Tma nemá stín*, jejímž ústředním tématem je útěk z transportu smrti s Jiřím Justicem, při kterém přišel A. Lustig několikrát málem o život.³⁴

V analýze si postupně na konkrétních příkladech ukážeme hlavní motivy a rysy povídkové sbírky a rozebereme hlavní tematické celky. V úplném začátku bychom se měli věnovat názvu knihy *Démanty noci*, neboť je interpretačním klíčem otevírajícím celý soubor. V démantech můžeme vnímat Lustigovy hrdiny, kteří jsou popisováni jako „nehrdinští“ nebo slabí. Jedná se totiž především o dětské protagonisty nebo starce. Právě oni jsou těmi „démanty“ noci uprostřed tmy. Ačkoliv se na první pohled zdají slabými, ve skutečnosti je tomu naopak, poněvadž se v těch nejtěžších chvílích dokážou zachovat mravně a hrdinsky: „*Je-li v člověku něco bezelstného a čistého i v dospělosti a stáří, jsou to někdy jen nejlepší pozůstatky z dob jeho dětství.*“³⁵ Jinak tomu není ani v povídce *Sousto*, v níž se setkáváme s náctiletým Ervínem, stojícím před životní zkouškou a morálním dilematem. V povídce *Starci a smrt* čekají titulní postavy na osvobození, jež ve vztahu k nim přichází pozdě.

Arnošt Lustig čtenáři předkládá postavy, které nejsou zatížené minulostí, vychováním nebo prostředím, z něhož pocházejí, neboť v koncentračních táborech či ghettech jsou si všichni vězni rovni. Stejně je tomu v případě pojmenování postav, jež se většinou omezuje pouze na přezdívky (např. Blecha, Markýz, Kuřátko, Očko ...) nebo povšechné pojmenování (např. „hoch s dýkou“, „pejzati“, „malý“, „vysoký“ apod.) V několika povídkách však lze najít i propria (např. Ervín a Čiky – *Sousto*, Vincent L. – *Chlapec u okna*, Emil – *Poslední den ohňů* nebo Dany a Many – *Tma nemá stín* aj.).

³³ HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Praha: H&H, 1995. s. 76.

³⁴ HVÍŽDALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011, s. 25-28.

³⁵ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 169.

Postavy a prostředí nejsou vylíčeny do detailů, a pokud autor v krátkosti vykresluje zuboženost postav, tak jen proto, aby si čtenář uvědomil, jak křehké a zubožené lidské tělo je, a i přesto se v něm ukrývá neoblomný „démant vnitřní síly“. Jedním z tělesných detailů je motiv očí³⁶, který je pro sbírku typický, a čtenář si tak díky němu může o postavě udělat ucelenější představu. V povídce *Sousto* se objevují Ervínovy „kočičí oči“, v povídce *Michaela a druhý s dýkou* „znavené staré oči“. „Muž s okem ze skla a zelené barvy“ (*Začátek a konec*) představuje krutost a chlad vraždícího esesmana a „fialové oči“ (*Chlapec u okna*) Vincentova otce znázorňují zbabělost.

Chronotop povídek není vždy explicitně vyjádřen, ačkoliv lze v některých textech přesně určit, kde se postavy nacházejí (např. v povídce *Sousto* víme, že se děj odehrává v lodžském ghettu v Polsku, nebo povídky *Chlapec u okna* a *Černý lev* jsou situovány do poválečné Prahy), ale v jiných titulech jsme odkázáni pouze na názvy ulic či na historické souvislosti – povídka *Poslední den ohňů*. V textu se nesetkáváme ani s přílišným líčením prostředí. Pokud ano, jedná se především o temná zákoutí, úzké a tmavé uličky apod. Tak je tomu i v povídce *Sousto*: „Zapadl do jednoho z trpasličích krámů, který jím dávno již nebyl, protože roleta se nedala stahovat ani vytahovat [...] Všechno zde bylo zabedněno víky od beden, světlo ulice sem téměř nepronikalo. Tady bydlel. [...] a myslel na to, i když přestal dýchat, aby nenabral do plic příliš ztuchlého vzduchu naráz.“³⁷ Protipólem k těmto děsivým zákoutím jsou lyrické pasáže prostupující textem. V již zmíněné povídce Ervín pozoruje nad hlavou poletující vlaštovky, jimž závidí jejich svobodu a volnost pohybu, který byl vězňům v ghettech odpírán.

V textu často narazíme na zájmenná pojmenování věcí a osob, které byly již jednou zmíněny. Autor se tak snaží oprostít od děsivé reality. V povídce *Sousto* najdeme hned několik příkladů: „když se mu *tohle* stalo“ – smrt, „myslel na to *temné* v dece“ – mrtvé tělo Ervínova otce, „*tyhle* kalhoty“ – kalhoty mrtvého otce aj., a v povídce *Starci a smrt* je místo smrti použit eufemismus v podobě „*té chvíle*.“

Tato zájmenná pojmenování bývají s ohledem na čtenáře nesrozumitelná při orientaci v textu. Tak je tomu i v případě přímého vstupu do děje – tzv. *in medias res*.

³⁶ Leitmotiv očí může v Lustigových povídkách odkazovat na duševní stav či vlastnosti postav, neboť právě oči o člověku vypoví i to, co je na první pohled skryté.

³⁷ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 175-176.

Příběh nezačíná expozičním vyprávěním, ale dialogem nebo detailním líčením scény, která jako by se odehrávala již před samotným začátkem děje. S postavami a jejich osudy se podrobněji, ale nikoli detailně, seznamujeme až s odstupem. Tyto zvláštnosti přidávají textu na tajemnosti, ale zároveň mohou působit obtíže při jeho vnímání: „*Lustigovy povídky nejsou čtivé, nepoddávají se lehkou. Kladou odpor, vyžadují soustředěnou pozornost. Jeho způsob vyprávění se zmocňuje tématu chuchvalci vjemů reflexí, které plynou přerývaně [...]*.“³⁸

V souvislosti s dějem je typické, že se ve velmi krátkém časovém úseku odehrává vzpomínka na nějakou událost, vnitřní monolog nebo psychologický zvrát. Takovým reprezentativním příkladem je povídka *Druhé kolo*, v níž hrdina sehrává závod s časem při krádeži chleba z vagónu. Ve dvacetisekundovém běhu líčí autor dlouhé myšlenkové pasáže protagonisty. V *Soustu* je to například Ervínova vnitřní úvaha při souboji s Čikym apod.

Tyto niterné myšlenky a představy, znázorněné většinou kurzívou, mají v textu funkci psychologizační. Autor sice detailně nepopisuje osoby, věci nebo prostředí, ale o to více do textu vkládá vnitřní stránku postav. Ta pomáhá čtenáři lépe pochopit chování jedince, jenž je vystaven krajní mezi. Právě tato hlediska jsou pro pochopení celé povídkové sbírky stěžejní. Z dnešního úhlu pohledu nelze jednání postav zcela objektivně hodnotit, jelikož se jedná o tzv. situační morálku.

V povídce *Sousto* je etickou otázkou, zda má Ervín zneuctit mrtvolu vlastního otce (vysvěcení z kalhot, vytrhnutí zlatého zubu) pro záchranu sestry. I když tak Ervín učiní (vymění otcovy kalhoty za krajíc chleba, otcův zlatý zub za citrón), neumí se s nastalou situací smířit, zpytuje svědomí a snaží se přesvědčit především sám sebe, že už to není jeho otec, jen mrtvé tělo, věc: „*To přece už není tvůj otec, hučel sám k sobě, to byl jenom do včerejška. Ted' už to nikdo není, jen tělo, z kterého nezbylo nic než váha a práce s odnášením.*“³⁹ Podobnou situaci nalezneme i v povídce *Tma nemá stín*, ve které chtějí dva vězni, utečenci z transportu smrti, zabít a okrást německou selku. V jednom z nich se ale probudí pocit soucitu, morálního vědomí a k činu se neodvází. V další povídce *Michael a druhý s dýkou* zachrání mladý židovský vězeň německého člena Hitlerjunge při pádu z patra rozpadlé budovy. V jednu chvíli v hlavě přemítá, jaké by to bylo, kdyby spadl a zabil se, ale jeho mravní síla převáží a chlapce zachytí.

³⁸ VOHRYZEK, J. *Próza dnes. Pokračování III. Květen 4. 1959*, č. 1, s. 25-27.

³⁹ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 183.

Jednání, k němuž jsou hlavní postavy nuceny, je motivováno získáním nějakého předmětu, v který je vkládána veškerá naděje na záchranu lidského života a je mu připisována až „magická moc“. V Soustu jde o půlku citrónu, jež potřebuje Ervínova sestra pro přežití. V povídce *Druhé kolo* může zachránit partu židovských chlapců před vyhladověním bochník chleba a v povídce *Bílý*, v níž nejde o získání, ale spíše o naivní víru Oškliváčka, je bílý králík motivován záchranou a rozveselením smrtelně nemocné Blechy apod.⁴⁰

Důležité také je, se zmínit o naratologické rovině Lustigových příběhů. Povídky jsou stavěny především na formě dialogů, které přispívají k dynamickému vývoji děje a k zachování autentické atmosféry. Do nich je potom vkládána v podobě scénických poznámek linie vypravěče. Jinak je tomu v pasážích, kde se prolíná objektivizovaná forma se subjektivizovanou. Je to především v momentech, v nichž vypravěč přechází do nitra jednajících postav. Máme tak pocit, že k nám promlouvá sama postava, ale skrze vypravěče.

Po stránce jazykové jsou v pásmu postav užity prostředky nespisovné, obecné češtiny, které opět zachovávají pocit věrohodnosti promluv. Z roviny lexikální například – *nejposranější, gauner, lump, smradi* aj. Nebo z roviny hláskoslovné – *vo, celej, vzkříšenej, moh, do štyr* apod. V kontrastu stojí řeč vypravěče, jež je ryze spisovná.

Na úplný závěr je vhodné uvést citaci Michala Bauera, který svým článkem stručně vystihl smysl a ráz celé sbírky: „*Lustig umí napsat povídku, je to mistr tohoto žánru v české literatuře. Od úvodního Sousta až k závěrečné Chvíli hned po ránu se čtenář pohybuje v oblasti, z níž není úniku. Děj graduje, myšlenkové pochody postav jsou rozevřeny a rozkryty, dialogy a vnitřní monology vrhají do centra existence, do středu mezních situací. Lustig dokáže zastavit čas a nechá své postavy uvažovat, vzpomínat, přemýšlet. Dokáže nastolit otázky mravnosti tohoto století, problémy smyslu přebývání ve 20. století, a to v těch nejpodstatnějších věcech. „Všechny lidské vlastnosti mají jen určitou hranici,“ vyjevuje vypravěč v okamžicích prozření, v okamžicích maximálního lidského ponížení a pokoření.“⁴¹*

⁴⁰ Kolektiv autorů. *Česká literatura 1945-1970. Interpretace vybraných děl*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. s. 162-175.

⁴¹ BAUER, M. *Démanty noci: i po čtyřiceti letech událost*. Tvar. 1999, č. 6, s. 20.

2.4 ODBORNÁ ANALÝZA NOVELY DITA SAXOVÁ

„Život není to, co chceme, ale to, co máme.“⁴²

Tato slova charakterizují složitý, těžce pochopitelný a velmi tragický životní příběh mladé židovské hrdinky Dity Saxové ze stejnojmenné novely Arnošta Lustiga. Je to příběh dívky, která byla dost silná na přežití nacistického trýznění, ale už nedokázala žít v míru.⁴³ Z války se vrátila příliš mladá, než aby mohla být ponechána vlastnímu osudu, a zároveň příliš dospělá na to, aby někomu dovolila se o ni starat.⁴⁴

Arnošt Lustig je známý svými zásahy do již vydaných textů, které tím více či méně pozměňuje. Žádné z děl ale neprošlo tak výraznou změnou jako právě novela *Dita Saxová*: „[...] Dita ke mně neustále promlouvá, vytýká mi, co jsem v příběhu vynechal, jaké má záměry, sny a jak je na tom s erotikou. A tak knížku doplňuji od vydání k vydání [...]“⁴⁵ Ve své prvotní podobě vyšla v prosinci 1962 a později ji četnými a rozsáhlými zásahy, především v rovině psychologie postav, A. Lustig přepracoval a v roce 2007 pod nakladatelstvím Mladá fronta vydal. V předložené práci však budeme vycházet z vydání z roku 1966.

Postava hlavní protagonistky je inspirována skutečnou postavou Dity Saxlové, s níž A. Lustig zasedal v kulturní komisi Židovské obce a již dříve ji znal z Terezína a Osvětimi. Její smrt autora velmi zasáhla a zaskočila, neboť si uvědomil, že neví, kdo ve skrytu duše Dita Saxlová skutečně byla. Nedokázal se smířit s tím, že si tak mladá, chytrá a krásná dívka, jež měla celý život před sebou, sáhla na život a napsáním novely se snažil najít důvod, kterým by si její jednání opodstatnil.⁴⁶ „Byla pěkná, báječně zformovaná, každý z těch starších s ní chtěl spát. Když jsem se ptal, jaká byla, nedokázali mi odpovědět. Nakonec si vzala život a všichni si lámali hlavu, jak je to možné. Proč? Nikdo jí neviděl do zraněného srdce, které už nechtělo dál.“⁴⁷

Arnošt Lustig se tedy pokusil proniknout do mysli dospívající dívky a začal uvažovat jako Dita Saxová. Velmi detailně si domyslel hrdinčiny pocity, touhy a především se snažil najít důvody, které ji mohly vést k sebevraždě. Otázkou zůstává,

⁴² LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 431.

⁴³ VONDRÁŠEK, J. *Lustig: O svých blízkých nevíme nic*. Zlínské noviny. 2005.

⁴⁴ OPELÍK, J. *Ve špatných službách*. Host do domu. 1963, č. 2, s. 81.

⁴⁵ CHATEAU, L. *Arnošt Lustig: O Dítě Saxlové*. Tvar. Praha: Klub přátel Tvaru, 2008, s. 14.

⁴⁶ HVÍŽDALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. s. 204-205.

⁴⁷ CINGER, F. *Arnošt Lustig zadním vchodem*. Praha: Mladá fronta, 2009, s. 216.

zda je muž opravdu schopný vidět svět dívčíma očima. Dle mého názoru se tohoto nelehkého úkolu zhostil A. Lustig mistrně a s pokorou. Jedno z možných vysvětlení je, že autorovi pomohla v pochopení Ditina jednání jejich podobná zkušenost s koncentračními tábory a ghetty. Rozdíl spočívá pouze v tom, že A. Lustig měl dostatek síly na vyrovnání se s válečnými traumaty, zatímco Dita S. už takové štěstí neměla. Byla rozpolcená a nedařilo se jí najít takový život, po němž toužila.

Formou, již A. Lustig při tvorbě novely užil, se přiblížil více než kdy dříve psychologickému románu, v němž rezonuje aktualizované téma okupace, odcizení způsobené válkou a údělem židovského etnika.⁴⁸ V *Démantech noci* šlo o problematiku pudové stránky postav, která se v mezních situacích beznaděje, strachu a morálního úpadku dere na povrch. Čtenář sice nahlíží do nitra hrdinů a sleduje motivaci jejich činů, ale pouze z jedné perspektivy. V případě novely *Dita Saxová* jde o celkovou analýzu osobnosti jako takové. Autor zachycuje složitost a rozpolcenost duše hlavní protagonistky, již se snaží pochopit. Pro realizaci takových situací užívá A. Lustig formu autorského vypravěče, jenž si udržuje svůj racionální pohled a zároveň zprostředkovává vnitřní pohnutky jednajících postav. Do pozadí se dostává přímá dějová linka, která je zpomalena prolínáním časových rovin. Vypravěč se několikrát vrací do Ditina dětství a také do nedávné minulosti koncentračních táborů a ghatt. Mnohem častěji se ale čtenář ocitá v protagonistčiných myšlenkách a úvahách o novém životě, o budoucnosti a přítomnosti. Retrospektivní pasáže mají hrdince pomoci pochopit samu sebe a zároveň pomáhají čtenáři v analýze její postavy.⁴⁹

Stejně jako Dita Saxlová se i literární postava Dity Saxové vrací z koncentračního tábora, kde strávila podstatnou část svého dětství. Přichází do Prahy, do svého rodného města, v němž vyrůstala se svou matkou a otcem, kteří zahynuli ve válce. Dita i její vrstevníci jsou ubytováni v domě osiřelých dívek a chlapců, což jim mělo pomoci při hledání pevné půdy pod nohama: „*Holkám pomáhalo, když měly kluky. Vyměňovali si erotické zkušenosti a vzájemně žasli. [...] Všichni, kdo přežili, potřebovali sílu a schopnost začít znovu, z ničeho, bez rodičů, bez peněz. [...] Byli hladoví po kráse, hledali smysl existence, trvalost. Rovnováhu.*“⁵⁰

⁴⁸ MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha a Litomyšl: FINIDR, s. r. o., 2004. s. 559.

⁴⁹ MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha a Litomyšl: FINIDR, s. r. o., 2004. s. 554-555.

⁵⁰ CHATEAU, L. *Arnošt Lustig: O Dítě Saxlové*. Tvar. Praha: Klub přátel Tvaru, 2008, s. 14.

Nejtěžším úkolem pro tak mladé lidi, již si prošli nacistickým peklem, bylo přijmout fakt, že ztratili svou rodinu a na všechny těžkosti života v míru zůstali sami. Po návratu z války jim nic nezbylo, museli začít od úplného začátku a Dita tento úděl nesla velmi špatně. Ze dne na den nikam a k nikomu nepatřila. Josef Jungmann to ve svém článku vystihl přesně – jde o novelu, jež vypráví o „nemoci nedůvěry a osamocení“.⁵¹ Také z toho důvodu je protagonistka velmi nestálá. Naskytne se jí práce v archívu a ona chce studovat uměleckou školu, kterou nakonec skoro nenavštěvuje. V mysli se upíná pouze na jediný bod, a tím je vidina bílého domu, který si pro ni vysnili její rodiče. Ten pro ni představuje pojítka s předválečnou minulostí a dětstvím.

Ve skrytu duše je Dita rozpolcená, osamocená a potřebuje patřit k někomu, u něhož by znovu našla bezpečí a pocit lásky. Ačkoliv má několik nápadníků, kteří si ji předcházejí a jež okouzila svou krásou, které si je vědoma, nenašel se nikdo, kdo by pochopil její citlivé a zraněné srdce.

*„Dita žije obklopena mnoha přítelkyněmi a všechny jsou vykořeněny, nesou v sobě strašlivé dědictví války, neviditelné, zasunuté v každodennosti, ale žhnoucí kdesi hluboko v nich.“*⁵² V novele se A. Lustig zaměřuje také na Dityny přítelkyně z Lublaňské ulice (Brita Mannerheimová, Líza Vágnerová, Tonička Blauová, Linda Huppertová a Doriska Levitová), jež představuje většinou ve vztahu k Dítě Saxové⁵³. Tyto dívky se snažily najít své místo v novém světě a využívaly k tomu všech prostředků, které jim byly poskytnuty. Brita Mannerheimová (zvaná Bohorodička) se vydává na cestu za svým pochybným milencem do Anglie a Líza Vágnerová se vdává za starého, zámožného právníka Gottloba. Dita se stejně jako její spolubydlící snaží objevit smysl svého života. V přesvědčení, že by pro ni byl vysvobozením odjezd do Švýcarska, se nechá pozvat od starého Gottloba na večeři, aby si tak vycestování zajistila. Chce si ověřit, zda dokáže využít svého těla, ale neubrání se myšlence, že zrazuje Lízu Vágnerovou, přemohou ji výčitky svědomí a ze schůzky prchá. Další z možností, jak by se mohla Dita dostat do zahraničí, je nabídka od Herberta Láguse, s nímž má odcestovat k jeho strýčkovi do San Salvadoru. Dita si však neumí představit, že by žila sice v bohatství, ale bez lásky, což pro ni ztrácelo smysl.

⁵¹ JUNGSMANN, J. *Knihy Lustigova hledání*. Literární noviny 12, 1963, č. 6, s. 5.

⁵² JUNGSMANN, M. *Knihy Lustigova hledání*. Literární noviny 12, 1963, č. 6, s. 5.

⁵³ Vzhledem k zaměření navržené didaktické interpretace především na hlavní hrdinku Ditu Saxovou, se v analýze podrobně nevěnuji ostatním dívčím, ani chlapeckým postavám.

Při hledání lásky a pocitu sounáležitosti se Dita milostně sblíží s D. E. Huppertem (nevlastní bratr Lindy Huppertové). Je zajímavé, že se Dita z války vrátila jako panna. Byla jako jedna z mála ušetřena nacistického znásilňování, a proto se chce stát ženou se vším všudy. U D. E. Hupperta našla chvilkovou něhu a příjemné pohlázení, jež jí tak dlouho chybělo. Potýkala se s nedostatkem citu, které hledala v náručí mladého židovského chlapce: „*Byla by ráda vyslovila nahlas, že je to příjemné, vlídné, něžné. Nebo, že ji ještě nikdy nikdo takhle nehladil. Snad matka nebo otec, ale to už bylo dávno.*“⁵⁴ Příjemně strávenými chvilkami ale pochopení ze strany D. E. nepřichází a Dita pociťuje, že to opět není to, po čem ve skrytu duše touží.

Dita svůj žal, bolest a nevyrovnanost skrývá za svým úsměvem. Nechce na povrch projevovat své city a málokomu se dokáže zcela otevřít. Jediný člověk, jemuž se svěří, je Tonička Blauová, zvaná Mumie, vedle níž má pocit, že se může opět o někoho starat a strachovat. Mumie je stále spíše jako dítě, ať už svým dětským vzhledem, naivním pohledem na svět, lpěním na svých panenkách nebo infantilním chováním. Dítě tento vztah zřejmě připomínal chvíle strávené v Terezíně, kde měla na starosti děti.

Významnou roli v Ditině životě hraje také profesor Erich Munk, jenž se jí snaží poskytnout cenné rady, do jisté míry jí supluje otce, ale hlavně ji chce nasměrovat k nějakému cíli, k němuž by se mohla upnout. Nosí Dítě knihy ve víře, že v nich najde smysl života, jež hledá, ale Dita má stále pocit, že vše, co dělá, smysl postrádá: „*[...] Proč jsem vlastně tak neklidná? Proč si pořád musí vyčítat, že žiju mizerně a že by se to nějak mělo změnit, i když nakrásně nikdo na světě neví jak, a proč při všem, co podniká, má dojem, že je to zoufale povrchní a že tu něco spíš předstírá, než doopravdy dělá [...].*“⁵⁵

Zásadním problémem, který Dita řeší, je otázka budoucnosti. Tu v ghettu a koncentračním táboře řešit nemusela, neboť o ní nerozhodovala ona sama, ale nacisté. Přežít se jí podařilo především díky lhostejnosti, jelikož nesměla vnímat zlo kolem sebe. Musela se odosobnit a žít pouze okamžikem, čímž se chtěla řídit i po válce, jenomže taková pravidla již neplatila. Minulost, která jí zcela zničila život a ukradla dětství, ji začíná dostihovat, přičemž musí myslet na budoucnost, kterou

⁵⁴ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 449.

⁵⁵ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 441-442.

neumí a nechce plánovat. Chce žít pouze daným okamžikem: „[...] V Terezíně jsem měla na starosti děti. Ted' na to myslím jako nikdy v Lublaňské, čestné slovo, D. E. Nikdo se neptal, co bude zítra, co bylo včera. Bylo jen ted'. Ted' je samozřejmě taky jen ted'; ale lidé se přitom dokáží tvářit, jako by to nebylo to hlavní. [...] To, co je ted', by mělo být vždycky ze všeho nejlepší. Říkám to proto, že bych to chtěla. Ne že to pro mne takové je.“⁵⁶

Dalším problémem, který zůstal v Dítě hluboko zakořeněn, byl pocit méněcennosti, jež v Židech probudili nacisté. Všichni, kdo přežili válku, si ho v sobě nesli: „[...] Možná že to bude tím, jak nám Němci pořád říkali, že je v nás nějaká židovská nebo slovanská méněcennost. Snad v nás opravdu je. Možná, že předtím nebyla, ale oni ji do nás nasadili a utvrdili.“⁵⁷ Válečné okolnosti v lidech neprobouzely pouze pocit méněcennosti, ale také vědomí, že jim nic nepatří. Dita vlastní jen pár kousků oblečení a starý gramofon, na kterém si pouští oblíbené písničky. V momentě, kdy zdědí po strýčkovi zlaté fólie, neví, jak s nimi naložit. Nemůže si zvyknout na pocit, že skutečně patří jen jí a nikomu jinému: „Celé ty čtyři týdny si také nebyla jista, zda jí fólie opravdu zůstanou. Uložila si dobrovolnou lhůtu, než si zvykne, že jsou naprosto její.“⁵⁸

Postava Dity Saxové je od začátku do konce velmi komplikovaná. Nelze ji zcela pochopit, neboť ani ona se sama v sobě nevyznala. Několikrát se v mysli vrací do nedávné minulosti, ale na své rodiče raději tak často nevzpomíná. Možná má strach z pocitů, jež v ní vzpomínka na ně probouzí. Nemá ani dost síly, aby se vrátila na místa, kde vyrůstala. Odhodlá se k tomu teprve až před odjezdem do švýcarského Grindenwaldu: „Zpáteční cestou se zastavila v Josefovské ulici, na chodníku před někdejší krámem, z něhož si podnikavý domovník udělal prozatímní byt. [...] Snažila se rozžehnout něco, co už přece jen asi pohaslo. Vchod do bývalé prádelny pana Josefa Saxe a paní Věry Saxové byl zazděný. Na jejích pootevřených ústech se objevil nesmělý úsměv.“⁵⁹ Věří, že pokud opustí Prahu a všechna místa, která jí připomínají život před válkou, tak opět nalezne smysl života.

⁵⁶LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 455-456.

⁵⁷LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 491.

⁵⁸LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 428.

⁵⁹LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 538-539.

Po odjezdu do Švýcarska si ale uvědomí, že i když odejde ze své rodné země, všechny starosti a špatné myšlenky stejně nezmizí. Více než kdy dříve zde vzpomíná na Prahu, na rodiče a na obyvatele Lublaňské 53, jež v Praze zanechala. V duchu se opět prochází po městě, o němž tvrdí: „[...] nebylo to jenom město, které jí dávalo to, co dávalo všem, tu více a tu méně, spravedlnost i hřích, bloudění i cíl, rány i pohlazení, marnost i možnost; bylo to všechno; naučila se tu něco, co asi přece jen dělá z malého lidského zvířátka člověka“.⁶⁰ V takových slabých chvílích se nemůže ubránit myšlence, že by jí bývalo bylo lépe, kdyby ji tehdy poslal esesman za maminkou do plynu.

Ve chvíli, kdy už nemůže tam ani zpátky, se rozhodne dobrovolně ukončit své trápení skokem z ledovce. Na vrcholku přemítá o všem, co ji sužuje a pokládá si mnoho otázek, které ji vždy trápily: „Proč se ona taková narodila? Aby zůstala nakonec vždycky sama? [...] A jak bylo možné k něčemu přijít, aby člověk necítil ponížení? Kde byla její budoucnost a o co se měla opřít ve svých představách? [...] Proč dovedla unést ztrátu rodičů a nedokázala se posadit jako žebrák u cesty? Proč by měl člověk o všechno prosit?“⁶¹ Právě v tento moment v sobě najde vše, co hledala. Cítí se silná, svobodná a smířená se svým osudem: „[...] cítila Dita Saxová svůj pád jako let volným prostorem, pohlcujícím výčitky za zbytečný život [...]“.⁶²

Jiří Opelík Lustigův závěr novely *Dita Saxová* považuje za slabý, jelikož autor prezentuje Ditinu smrt jako její osobní vítězství, navíc laděné do „romanticky sentimentální mlhy“.⁶³ Oproti tomu Aleš Haman, s jehož tvrzením se ztotožňuji, vnímá hrdinčinu smrt jako velmi charakterní gesto ve chvíli, kdy už nemůže dál, a Josef Jungmann ve své stati konstatuje, že ani po dvou stech stranách nám není osobnost Dity Saxové zřejmá, a proto je na úplný závěr dodán ještě dopis od učitele Munka, jenž má do příběhu vnést jasnější světlo. To vše byl, dle mého názoru, Lustigův záměr a tímto mlhavým koncem chtěl vystihnout své osobní „nepochopení“ smrti Dity Saxové.

⁶⁰ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 541.

⁶¹ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 566.

⁶² LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 567.

⁶³ OPELÍK, J. *Ve špatných službách*. Host do domu. 1963, č. 2, s. 81.

2.5 KOMUNIKAČNĚ POJATÁ LITERÁRNÍ VÝCHOVA

„Pod čtenářsky pojatou literární výchovou si představuji takovou literární výchovu, která se odvíjí od uměleckého textu a jeho interpretace, od čtenářského zážitku; takovou literární výchovu, kterou je rovněž možné synonymicky označit jako interpretativní, protože její nedílnou součástí je interpretace uměleckého textu, avšak i zážitkovou, protože se odvíjí od čtenářského zážitku.“⁶⁴

Takto vymezuje O. Hník poměrně mladou a inovativní koncepci komunikačně pojaté neboli čtenářsky orientované literární výchovy vycházející z teorie pedagogického konstruktivismu. Oproti transmisivnímu modelu, při němž jsou předávány hotové obsahy a učící se subjekt je pouze jejich pasivním příjemcem, staví konstruktivismus do středu svého zájmu žáka a jeho aktivní spoluúčast na vyučování. Tato teorie vychází z předpokladu, že poznání a tvorba obsahů je závislá na žákových předešlých představách o světě a jeho fungování a na získaných zkušenostech, které společně tvoří složku tzv. prekonceptů. K jejich aktualizaci dochází tehdy, pokud žák aktivně pracuje s novými informacemi a konfrontuje je s dosavadním poznáním.⁶⁵

Pro komunikačně pojatou literární výchovu je metodickým východiskem recepční estetika kostnické školy, která vznikla v 60. letech 20. století v Kostnici. Tato interdisciplinární skupina vědců v čele s Hansem Robertem Jaussem a Wolfgangem Iserem se zaměřila na recepci textu a na samotného recipienta. Recepční estetika text nevnímá (jak to bylo u teorií ruského formalismu a strukturalismu, jejichž hlavním zájmem byla textově orientovaná analýza) jen jako uzavřený objekt s autorsky danými významy, které lze dekodovat pouze v textu samotném, ale zkoumá ho z hlediska jeho působení na čtenáře. V tomto směru recepční estetika navazuje na fenomenologii Romana Ingardena, který tvrdil, že literární dílo nabývá svého významu pouze v čtenářově mysli.⁶⁶ Každý text totiž obsahuje „*tzv. místa nedourčenosti*“, která musí být vyplněna v procesu čtenářské konkretizace“.⁶⁷

⁶⁴ HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. s. 84.

⁶⁵ KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 49.

⁶⁶ HOLÝ, J. „Poznámky ke koncepcím „kostnické školy“ a českého strukturalismu“, in: *Čtenář jako výzva. Výbor prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host, 2001. s. 272-274.

⁶⁷ MITOSEKOVÁ, Z. *Teorie literatury: Historický přehled*. Brno: Host, 2010. s. 149-152.

Opomenout nelze ani hermeneutickou teorii vnímání textu, jež obdobně jako fenomenologie začíná zohledňovat čtenáře coby důležitou složku interpretačního procesu. Gadamerova moderní hermeneutika se nezabývá pouze významem textů, nýbrž jejich pochopením ze strany interpreta. Poznání významu se tedy odehrává na pozadí fikční situace textu a čtenářově životní situaci a jde „o pochopení sebe sama – skrz text“.⁶⁸

Z předešlých tvrzení je tedy patrné, že literární výchova prošla zásadními změnami. Tradiční čili herbartovské pojetí totiž staví do středu svého zájmu učitele coby garanta pravdy, jež využívá umělecký text pouze jako jazykový ilustrační materiál k posílení literárních poznatků. Žák je stavěn do pasivní role příjemce a nikterak výrazně se nezapojuje do komunikace s textem ani učitelem, což odpovídá triádě *učitel – dílo – žák*, tj. výuka probíhá pouze na úrovni didaktické interakce. Zásadní inovativní proměnou komunikačně pojaté literární výchovy je orientace na žáka coby čtenáře a především komunikačního partnera ve vlastní estetické (tj. triáda *autor – dílo – čtenář*), ale i didaktické interakci. Dochází zde k propojení jak žákovy komunikace s literárním dílem, která mu přináší hluboký čtenářský zážitek, tak komunikace o uměleckém textu mezi učitelem a žákem. Učitel je v tomto případě garantem metody, jenž v didaktické interakci vede a prohlubuje čtenářské interpretační soudy.⁶⁹

Závěrem je nutné zmínit, že ačkoliv se komunikativní pojetí literární výchovy zaměřuje primárně na žáka, ideově čerpá též z ruského formalismu, strukturalismu (zejména toho pozdního, recepčně zaměřeného – Jana Mukařovského), sémiotiky, fenomenologie, recepční estetiky či hermeneutiky, tj. z metodologických směrů, které se vzájemně doplňují a ovlivňují. Učitel tak volí cestu nejen zážitkově intuitivní, ale také cestu racionality, při níž je poznávána struktura uměleckého textu, tedy jeho literárnosti. Kombinací obojího potenciálně přispívá k estetickému prožitku žáka.

⁶⁸ MITOSEKOVÁ, Z. *Teorie literatury: Historický přehled*. Brno: Host, 2010. s. 423.

⁶⁹ LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o. 2004. s. 18-19.

2.5.1 Didaktická interpretace jako metoda literární výchovy

Před uvedením pojmu didaktická interpretace je nutné si vysvětlit samotný termín interpretace, jímž se rozumí výklad či porozumění textu, který se však ze strany čtenáře nemusí zcela shodovat s autorským záměrem. Četba a interpretace jsou základní metody komunikativně pojaté literární výchovy. Jejich předmětem je umělecký literární text, prostřednictvím něhož se recipient snaží o rekonstrukci autorského záměru. Tento interpretační akt závisí na hodnotících postojích, schopnostech vnímat kvalitu daného díla a dosavadních literárních i životních zkušenostech čtenáře. V jeho literární komunikaci by měl být ideálně zohledněn také kulturně-spoločenský kontext daného uměleckého textu.⁷⁰

Didaktická interpretace je považována za interakční dialogickou metodu literární výchovy, která se opírá o výsledky literárněvědecké interpretace s ohledem k literárněhistorickému, literárněteoretickému a literárněkritickému poznání textu. Využívá teoretických poznatků receptivní estetiky a pedagogického konstruktivismu a její pozornost je zaměřena především „na osobnost čtenáře a na rozvoj a kultivaci jeho komunikace s textem“.⁷¹ Zde můžeme spatřit hlavní rozdíl mezi odbornou a didaktickou interpretací. Zatímco odborná interpretace se zaměřuje na text, didaktická interpretace primárně cílí na žáka a rozvoj jeho osobnosti.

Didaktická interpretace představuje literaturu a učivo o ní názorně, přiměřeně, cílevědomě a systematicky, přičemž plní funkci rozvoje čtenářské kreativity, zároveň motivuje a přispívá ke čtenářskému uspokojení z četby a zvyšuje tak čtenářskou potřebu. Zohledňuje osobnost žáka, tj. jeho úroveň myšlení, cítění, vědomostí, dovedností a čtenářství, aby tak mohlo dojít „k žákovu plnějšímu prožitku významů textu a k jejich estetickému porozumění“.⁷² Jednou z dalších funkcí je prohlubování čtenářských kompetencí, které by žáky měly vést k estetickému osvojování a k uvědomělé komunikaci s uměleckým textem. Poslední funkce vzdělávací rozšiřuje

⁷⁰ NÜNNING, A. *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno: Host, 2006. s. 347.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2002. s. 125.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 103-104.

⁷¹ LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1997. s. 6.

⁷² LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 211, 203-204.

penzum poznatků o literatuře, zejména literárněhistorických, ale také vzdělává v oblasti utváření estetických, uměleckých a životních hodnot.⁷³

Důležitým procesem při didaktické interpretaci je kultivace a rozvoj žakovy četby ve všech fázích komunikace, tj. fáze percepce, apercepce, interpretace a konkretizace, jež na sebe navazují a doplňují se. Ve fázi percepce čtenář vnímá grafickou a zvukovou stránku jazyka. Při auditivním vnímání textu se žáci zaměřují nejprve na pouhou denotační složku významu, aniž by si uvědomovali, že umělecký jazyk, tedy jeho slovesná složka, může svým zvukem odkazovat k významům konotačním. Učitel by měl žáky vést k uvědomění, že jazyk umělecké literatury je esteticky motivován a nemělo by k němu být přistupováno pouze jako k odkazu určité realie.

Naopak při vizuálním vnímání textu je žák schopen na první pohled rozlišit informace o architektonice předloženého textu, tj. dokáže rozpoznat žánrovou příslušnost, na jejímž základě bude od básně očekávat lyrický text, od prózy epický. Tyto čtenářské prekoncepty lze využít ještě před vlastní četbou. Například při interpretaci prozaického textu lze již podle grafické výstavby vyvodit jeho určitou významovou potenci. Podle graficky plného textu lze usuzovat, že autor preferoval pásmo vypravěče, tj. líčení či reflexe děje, popis prostředí nebo forma vnitřních monologů apod. Oproti tomu text méně zhuštěný s řadou krátkých výpovědí odkazuje k většímu prostoru v pásmu postav – metodě dialogu.⁷⁴

Fáze percepce je úzce spjata s následující fází apercepce, neboť již při auditivním vnímání textu (v reálném obsahu četby) si čtenář vytváří tzv. imaginativní rovinu významů. Je schopen na základě porozumění denotačním významům slov, jež jsou determinovány jeho životními a zejména čtenářskými zkušenostmi, představivostí, fantazií a estetickým vnímáním, utvořit vlastní „film“, promítaný pro vnitřní smysly: *Jde o originální, zcela individuální „film“, jehož znaková potence se začíná realizovat v denotačně – konotačních vztazích významů, které jsou v textu „vidět“, „slyšet“, „cítit“...*⁷⁵ Představivost také podmiňuje čtenářův estetický zážitek z četby, který následně dopomáhá při tvorbě interpretačních soudů. Zde je důležitá role učitele, jenž

⁷³ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 204-205.

⁷⁴ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 151, 169-170.

⁷⁵ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 178.

žáky vede a usměrňuje tak, „*aby imaginativní rovina žákovy četby korespondovala se sémantickým gestem textu*“.⁷⁶

Fáze apercepce přes utvářenou imaginativní rovinu silně zasahuje do fáze vlastní interpretace. V samotné interpretaci jde již o upevňování konotačních (tzv. hloubkových) významů textu. Jde tedy o kultivaci žákovy komunikace s textem jako dílem-znakem, při níž by měly být zohledněny vztahy literárněhistorického, sociálního, kulturního, tematického, ale také žánrového kontextu.⁷⁷

Poslední fáze konkretizace by měla usouvztažnit paměťové spoje mezi čtenářskou a životní zkušeností. Tohoto ideálního výsledku lze dosáhnout pomocí konkretizačních aktivit, které se mohou objevit již ve fázích předešlých. Za vhodně zvolené konkretizační metody jsou považovány čtení a hra v roli, variace nebo metoda tvůrčího psaní⁷⁸.

Didaktickou interpretaci ovlivňuje řada činitelů, na něž by měl učitel při její tvorbě brát ohled. Tou nejzákladnější, určující determinantou je samotný výběr uměleckého textu, jeho potencionální obsahová nabídka a významová struktura. Texty jsou specifické svou významovou dominantou, a každý z nich proto vyžaduje jiný interpretační přístup, který definuje jeho kompozice. To určuje, v jakých fázích komunikace budou obsahy textu rozvíjeny. Úroveň čtenářské kompetence žáka a jeho čtenářských potřeb je dalším faktorem, jehož naplnění je podmíněno učitelovou znalostí pubescentního čtenářství, zejména pak procesu identifikace s hlavním hrdinou nebo lyrickým mluvčím. Důležitá je, jak již bylo zmíněno, volba vhodného textu, která bude respektovat čtenářské kompetence žáka. Učitel by měl žákovu pozornost směřovat na takové významové komplexy textu, jež budou podněcovat čtenářskou potřebu pubescenta, povedou ho k porozumění uměleckého textu a k jeho estetickému vnímání.⁷⁹

Za problémovou determinantu považují koncepci literární výchovy a strukturaci jejího učiva, neboť jak uvádí L. Lederbuchová, umělecký text funguje zároveň jako umění i učivo, což není učiteli v praxi vždy respektováno a umělecký text je vnímán

⁷⁶ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 180.

⁷⁷ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 192-193.

⁷⁸ Tuto metodu jsem využila ve své didaktické interpretaci novely Dita Saxová v úkolu: „*Zkuste se vžít do role Dity Saxové a pokuste se napsat dopis na rozloučenou, ve kterém přiblížíte důvody své sebevraždy.*“

⁷⁹ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 208.

pouze jako učivo, jako doplňující materiál pro výklad. Za část učiva je v didaktické interpretaci považováno osvojení poznatků z tematiky, kompozice a jazyka, na jejichž pozadí si žáci osvojují teoretické znalosti z oblasti poetiky, ale také kultivují čtenářskou komunikaci s textem. Uměním se literární text stává tehdy, pokud je respektována jeho primární estetická funkce, jež v žákovi při četbě vzbuzuje různé představy či pocity a zanechává v něm hluboký čtenářský zážitek. Čtenář vnímá obrazy a scény textu ale i z hlediska jejich literární „udělanosti“, tj. nevšímá si pouze toho, co se říká, ale také jakým způsobem je to vyjádřeno. Tato funkce je v didaktické interpretaci rozvíjena prostřednictvím vhodně zvolených kreativních a tvůrčích metod či navozujících otázek.⁸⁰

Posledním činitelem ovlivňujícím učitelovu koncepci didaktické interpretace (a vůbec její volbu jako hlavní metodu) je jeho vzdělanost a dovednost pedagogické komunikace s žákem. Zde hraje hlavní roli učitelova literárněvědecká a didaktická vzdělanost, ale také jeho čtenářské zkušenosti a didaktická invence. Vždy by si měl klást za cíl posílit čtenářskou gramotnost žáků a motivovat je k četbě vhodně zvolenými metodami, pomocí nichž představí literaturu jako komunikačního partnera.⁸¹

V neposlední řadě je třeba zmínit didaktické zásady, jež přispívají k efektivitě literárněvýchovného a interpretačního procesu. L. Lederbuchová (2010) zmiňuje celou řadu principů, z nichž uvedu jen několik, které považuji za klíčové (tím nechci deklasovat zbývající zásady, i ty mají v didaktické interpretaci své místo). První a klíčová je *zásada čtenářského zážitku jako východiska interpretace*, podle níž výsledek a smysluplnost interpretace závisí nejenom na výběru uměleckého textu a jeho čtenářské náročnosti, ale také na motivaci a čtenářské kompetenci. Didaktická interpretace by měla posilovat a proměňovat estetické vnímání textu a postupně vést žáky k uvědomělejší komunikaci s textem, což následně vede k lepší fixaci.

Dále uveďme *zásadu strukturního přístupu k textu*, jež klade nárok především na integritu všech složek výstavby textu, které by neměly být vykládány izolovaně. Každý interpretovaný význam by měl být žákům představen na pozadí estetické funkce textu ve vazbě na významový kontext.

⁸⁰ V mnou navržených didaktických interpretacích je estetická funkce textu navozena otázkami typu: „*Jaká pasáž Vás nejvíce zaujala? A proč?*“; „*Jaké pocity ve Vás přečtený úryvek zanechal?*“; „*Jak rozumíte danému obrazu?*“ apod.

⁸¹ LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 209-211.

Zásada komplexnosti interpretace by měla všestranně rozvíjet žákovu osobnost a především pak komunikační dovednosti s uměleckým textem a zároveň podněcovat představivost, citovost, estetické vnímání, fantazii apod.

S tím nepřímo souvisí *zásada rozvoje komunikace ve všech fázích recepce*, které byly představeny výše. Interpretace se dříve upínala především k samotné fázi interpretační a fázi konkretizační, v nichž se hledá význam a smysl textu. Zanedbány by ale neměly být ani předešlé fáze (percepce, apercepce), především proto, že se v jejich průběhu rozvíjí emocionálně-estetické vnímání textu, fantazie či představivost, tzn. důležité podloží pro následné utváření interpretačních významů. Také závěrečné fázi konkretizace, která byla odtržena od obsahu četby, by se mělo věnovat více pozornosti, neboť zde čtenář přisuzuje významovosti textu smysl. Je nutné podotknout, že nelze při každé interpretaci věnovat stejný čas rozvoji všech komunikačních fází, jelikož se významová struktura v každém textu liší.

Poslední zásadou, již blíže specifikujeme, je *zásada jednoty žákova verbálního a neverbálního hodnocení komunikace s textem*. Tato zásada je považována za jeden z hlavních cílů didaktické interpretace. Pro pubescentního čtenáře není snadné verbalizovat estetický soud důvodový či kritický, který by vycházel z jeho vlastního čtenářského zážitku, tudíž je důležité tuto hodnotící oblast dále rozvíjet.⁸²

Zásady didaktické interpretace uvádějí ve svých publikacích i další autoři, jako například O. Hník (2014) nebo P. Poslední (1999) a další. P. Poslední hovoří o čtyřech základních zásadách vyučování literatuře. První je *sledování a podporování hodnotícího postoje ke skutečnosti za účasti estetických prvků*, při níž by měl být rozlišen fikční svět od žitého a zároveň by měly být respektovány generační zájmy, pomocí kterých je žákům učivo přiblíženo. Druhá *zásada tematizace estetického hodnocení skutečnosti* spočívá v objasnění utváření daného motivu, jenž odráží jisté chápání světa v návaznosti na čtenářský prožitek. Dále je zde uvedena *zásada kontextualizace hodnotícího postoje spjatého s vedoucím motivem*, která vychází ze čtenářských konkretizací prekonceptů. Poslední zmíněná zásada se týká *sémantické transformace hodnotícího postoje*, jež vede žáky k poznání jedinečnosti umělecké

⁸² LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 213-220.

výpovědi pomocí významů díla v „jazycích“ různých uměleckých oblastí – literatury, filmu, hudby, divadla či výtvarného umění.⁸³

2.5.2 Učivo komunikačně pojaté literární výchovy ve vztahu k vybraným textům A. Lustiga a ke studijnímu zaměření žáků

Tradiční chápání učiva literární výchovy spočívá především ve výkladu vybraných literárněhistorických poznatků (tj. poznatková část učiva). Žáci si pak z hodin odnášejí pouze roztržité a zprostředkované poznatky založené na paměťovém memorování, místo aby získali poznání opřené o vlastní zkušenost a zážitek. Naopak cíle komunikačně pojaté literární výchovy vyplývají z propojení všech tří složek učiva (poznatkové, komunikační, hodnotové) a jde primárně o čtenářský zážitek z četby, který pomáhá k utváření trvalého poznání opřené o vlastní zkušenost. To žákům umožňuje otevřít umělecký text, nechat ho na sebe působit a svobodně se o něm vyjádřit. V takto transformované, čtenářsky orientované literární výchově slouží literární poznatky k rozvoji čtenářské kompetence a fungují jako nástroj k porozumění významu textu a komunikaci s ním.⁸⁴

Dle RVP G je celkové zaměření českého jazyka a literatury vymezeno takto: „[...] žáci získávají přiměřené poučení o jazyku – ve svém obsahu i rozsahu prohloubeném ve srovnání se základním vzděláváním – jako východisko ke komunikaci v různých, i náročnějších typech mluvených i psaných textů. To umožní vybudovat kompetence pro jejich recepci a produkci a pro čtení s porozuměním, jež povede k hlubokým čtenářským zážitkům. Učitel iniciuje hovory či úvahy o nich.“⁸⁵

Ve vztahu k svému studijnímu zaměření si žáci osvojují poznatkovou složku učiva, tj. literárněhistorické, literárněteoretické, literárněkritické znalosti. S tím korespondují v RVP G také uváděné všeobecné společensko-historické znalosti o vývoji lidské společnosti, které má žák získávat prostřednictvím četby (komunikativní složka učiva) a interpretace textu. Komunikativní část učiva je rozvíjena tvořivou prací s věcným i uměleckým textem, což přispívá k porozumění

⁸³ POSLEDNÍ, P. *Hledání tvaru*. Hradec Králové: Gaudamus, 1999. s. 16-18.

⁸⁴ HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014, s. 37-39.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 15-17.

⁸⁵ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, [cit. 2018-06-17]. s. 12.

významu textu, k jeho posouzení z hlediska stylu a pozitivně působí na estetickou, emocionální, ale také etickou stránku žákovy osobnosti.⁸⁶ Formativní část učiva klade důraz na výchovu četbou, pomocí níž lze z žáka vychovat kultivovanou, samostatně a kriticky smýšlející osobu, formovat jeho hodnotovou orientaci, vkusové preference a vést ho k citlivému vnímání okolí i sebe sama.

Nyní se pokusme vytknout učivo k vybraným dílům A. Lustiga, jimiž jsou povídka *Sousto* a novela *Dita Saxová*. V obou textech hraje podstatnou roli společensko-historický kontext. V poznávací složce učiva je tudíž jako jeden z hlavních cílů vytyčeno posílení historického povědomí žáka o holocaustu. Ve vztahu k povídce *Sousto* jsme si vybrali v rámci poznatkového cíle seznámit žáky s Lustigovými specifickými tvůrčími prostředky, pomocí nichž utváří charakter jednajících postav v mezních situacích, které odkrývají (obnažují) pudové stránky lidské osobnosti. Při práci s novelou *Dita Saxová* je pak vzhledem k žánrovým aspektům psychologické prózy nejdůležitějším poznatkovým cílem charakteristika postavy hlavní hrdinky.

Další cíle lze vytknout dle očekávaných výstupů: žáci dokážou rozlišit jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěče a postavy), vyvodí jejich funkci a účinek; rozeznají různé typy promluv jak z pohledu vypravěče, tak postav, tj. žáci rozliší tato dvě pásma a charakterizují je vzhledem k intenci textu.⁸⁷

Komunikativní složkou učiva se myslí samotná četba a kreativní didaktická interpretace textu. Oba Lustigovy texty mají velmi silný esteticko-emocionální potenciál, který je prožíván a reflektován prostřednictvím četby. Žáci se pokouší vcítit do kůže hlavního hrdiny/hrdinky, a snaží se tak pochopit jejich jednání, ale také si všímají obrazů z hlediska literárního způsobu vyjádření. Posledním vytyčeným cílem vztahujícím se k novele *Dita Saxová* je komparace závěrečné scény z pohledu filmové adaptace v porovnání s literární předlohou. Žáci si tak uvědomují, že nelze tato dvě zcela odlišná zpracování zaměňovat. Autor literárního díla má k dispozici pouze jazyk, jímž působí na recipienta. Naopak režisér filmového zpracování užívá jiné prostředky

⁸⁶ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, [cit. 2018-06-17], s. 13.

⁸⁷ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, [cit. 2018-06-17], s. 15.

pro ztvárnění určitého obrazu – střih, kameru, hudbu, kostýmy, výběr herců apod. S těmito prostředky se žáci seznámí a zhodnotí je vzhledem k literárnímu textu.

Nedílnou součástí učiva je formativní složka, v níž jsou vzhledem k silnému etickému a morálnímu potenciálu obou textů rozvíjeny občanské kompetence, tedy snahy přispět k antimilitarismu, k odmítavému postoji nejen vůči antisemitismu, ale vůči bezpráví a násilí v obecném slova smyslu. Ve vztahu k oběma textům je jako učivo vytčen také rozvoj citlivého a empatického vnímání vůči židovským vězňům jak ve válečném, tak v poválečném období.

3. APLIKAČNÍ ČÁST

Cílem aplikační části v předložené diplomové práci je návrh didaktických interpretací ke dvěma dílům Arnošta Lustiga – k povídce *Sousto* ze sbírky *Démanty noci* a k novele *Dita Saxová*. Poznání Lustigovy literární tvorby je zprostředkováno pomocí metod RWCT⁸⁸ se zapojením třífázového modelu E-U-R⁸⁹.

Interpretace jsou zamýšleny pro žáky středních škol a gymnázií a tematikou analyzovaných děl, tj. obrazem 2. sv. války, jsou vhodné pro 3. - 4. ročníky. Jejich koncepce je rozvržena na dvě 45 minutové vyučovací hodiny.

Příprava zaměřená na povídku *Sousto* byla odučena na Střední pedagogické škole v Karlových Varech, konkrétně v závěrečném ročníku pedagogického lycea a žákovské výstupy, jež se nějakým způsobem odlišovaly od očekávaných výstupů, jsou v návrhu zaznamenány jako žákovské výstupy, a jsou výsledkem parafráze.

⁸⁸ Jedná se o program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, jenž učitelům poskytuje konkrétní praktické metody, strategie a techniky. Hlavním cílem tohoto programu je, aby se žáci stali samostatně smýšlejícími bytostmi, které dokážou ze všech úhlů pohledu kriticky zhodnotit daný problém. Základním rámcem programu je třífázový výukový model E-U-R, prostřednictvím něhož jsou vybrané metody realizovány. Více: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>.

⁸⁹ Jednoduchý a zároveň velmi účinný model učení, který slouží učitelům jako pomůcka při plánování výuky. Pomocí modelu E-U-R se zachovávají rysy přirozeného učení, jež je nejefektivnější. Více: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur.

3.1 DIDAKTICKÁ INTERPRETACE POVÍDKY SOUSTO

Fáze evokace⁹⁰

Metoda čtení s předvídáním⁹¹

1) *Jaký příběh očekáváte, když vám řeknu, že se povídka jmenuje Sousto?*

Očekávané výstupy: Sousto je velmi malá porce jídla, kterou člověk dokáže na jedno polknutí pozřít. Zřejmě půjde o příběh, v němž bude hrát velkou roli kousek nějakého jídla, které bude potřebné pro přežití.

Klíčová slova⁹²

ghetto, citrón, rodina, smrt, směna

Žakovský výstup 1: Příběh se bude odehrávat v nějakém ghettu a půjde o výměnu citrónu za jiné jídlo, aby se hlavní hrdina a jeho rodina vyhnuli smrti.

Uvědomění si významu⁹³

I. Ukázka

Arnošt Lustig – Sousto

Ervín se zamračil. Jeho kočičí oči, vsazené do podlouhlé úzké lebky, proplouvaly neklidně víčky. Svíral rty hněvivě do tenké nafialovělé křivky. Sotva odpověděl Čikymu na pozdrav. Pod paží mačkal kalhoty stočené do klubka.

„Co za ně dáš?“ zeptal se po chvíli. Nechal teď plandat nohavice ve vzduchu a řídkým, ořechově hnědým tkanivem na zadnici prosvítalo.

Čiky se šklebivě zazubil: „Kdes tohle sebral?“ A pak: „V tomhle spodním rouše,“ okukoval manžety a podšívku, „by se neukázal ani Kristus.“

„Mě zajímá teď jenom jediný, Čiky“ odrážel jeho pošklebky Ervín. „Co bych za ně mohl dostat.“ Řekl to rychle, skoro až příliš, jak se mu zdálo.

„Ani vzkříšenej Kristus,“ opakoval ledabyle Čiky, „v tý nejposranější lodžský ulici.“

A hned, když viděl, jak to Ervínovi cuká u čelistí: „Na kolenou jsou ještě dost dobrý. Kdes je vzal?“

⁹⁰ Ve fázi evokace si žáci vybavují již dříve osvojené znalosti a představy o tématu (tzv. prekoncepty). Zároveň zde dochází k vnitřní motivaci žáků, přičemž je ale důležité, aby byli zvědaví a měli potřebu získávat nové informace. (BÍNA, D., LEŽÁKOVÁ, D., 2006, s. 18.)

⁹¹ Metoda čtení s předvídáním se zpravidla užívá ještě před samotnou četbou. Žáci se nejprve pokoušejí odvodit z názvu textu jeho možný obsah a tyto domněnky poté konfrontují s textem. Text může učitel rozdělit na více částí a po každé přečtené části mohou žáci z již zjištěných informací usuzovat, jak se bude příběh dále odvíjet. (ZORMANOVÁ, L., 2012, s. 127.)

⁹² Metoda klíčových pojmů spočívá v učitelově volbě 4-5 klíčových slov, jež vycházejí z obsahu textu. Žáci následně promýšlejí, jaké vazby by mohly tyto pojmy v textu vytvářet a během četby sledují, zda se jejich očekávání naplnila či nikoliv. (BÍNA, D., LEŽÁKOVÁ, D., 2006, s. 21.)

⁹³ Ve druhé fázi uvědomění si významu jsou žáci konfrontováni s dalšími informovanějšími zdroji – texty, obrazy, učitelovým výkladem, audio-video nahrávkou apod. Postupně si tyto informace dávají do souvislostí a snaží se jim přisoudit interpretační význam. (BÍNA, D., LEŽÁKOVÁ, D., 2006, s. 18.)

Vlaštovky létaly docela nízko. Ervín je pozoroval se snivou nepřítomností a neodpověděl, poněvadž tuhle otázku čekal, připravil se na ni a obrnil se proti ní již tolikrát cestou sem.

Začal zas pozvolna stáčet své málo oslnivé zboží.

Na rohu se ukázal člen vnitřní pořádkové služby.

„Smradi zelený,“ prohodil ledově a přelétl zášlehem oka jejich pohublá tílka.

A potom: „Koukejte zmizet.“

Otočili se k němu nevšímavě zády. Naštěstí jela žlutá židovská tramvaj s naraženým předkem a tak se jeho pozornost také upjala jinam.

„Snad to není taková tajnost,“ ozval se potom Čiky. „Každá pozná, že jsou to kalhoty velkého člověka.“ A zlostněji: „Čeho se bojíš, pitomče. Snad ti je nesežeru.“

„Čeho bych se bál?“ odpověděl vyhýbavě Ervín. Zase mlčel a mrkal a cukání se mu trhavě ukázalo na tváři.

Sevřel pevně nohavice pod paží: „Potřebuju je proměnit.“

„Je to hadr,“ prohlásil najednou Čiky znalecky.

„Není to hadr,“ odpověděl věcně Ervín, „blekotáš! Je to anglická látka.“

„Pokusil bych se teda někde,“ podvolil se Čiky, „ale napůl.“

„Jak to?“

„Krásně,“ řekl Čiky s převahou. „Tys je někde otočil a já je proměním.“

A pak, když mu Ervín předal balíček, vytáhl Čiky z kapsy kus motouzu a převázal jej, s uměleckou kličkou. Stáli zde v úzké uličce, vydlážděné jen řídké kočičími hlavami, a lidé, pokud tu občas procházeli směrem na stanici židovské tramvaje, se jim museli vyhýbat. Někde v pozadí tu a tam zahrčela, ale nebylo ji vidět. Někdo na ně začal kývat z protějšího okna. Nevěnovali tomu pozornost a nepoznali, zda jim hrozí nebo kyne.

Teď držel menší z nich, Čiky s dohola ofinkanou hlavou, hnědé kárované kalhoty pod paží zrovna tak úzkostlivě jako prve Ervín. „Ale abys necuk,“ zapochyboval. „Já si s tím ošoupu nohy a...“

„Neboj se,“ řekl rychle Ervín. Sotva se zbavil kalhot, byla na něm znát zlehčení. Cukání u čelistí mu docela ustalo.

„To já jen tak,“ kasal se hned Čiky. „A jestli si jako o tamtom myslíš, že je to taková tajnost, je mi to tedy fuk.“

„Umřel mi táta,“ řekl Ervín náhle.

„Aha,“ odpověděl Čiky. „Ptám se jen kvůli tomu, co bych měl říct, kdyby něco...“

„Samo,“ prohodil Ervín a pořád se díval do země.

„Taky jsem to nemoh vědět,“ dodal Čiky s omluvnou výčitkou.

„Teď je zajímavý jen jedno, jestli to máš kde vyměnit,“ řekl opět rychle Ervín. Vrhel kradmý pohled na Čikyho obličej a pak zase na kalhoty. „Ale honem, rozumíš.“

„Mám,“ odpověděl pohotově Čiky. „To je jasný.“ Napadlo ho ihned, že Ervín hodlal zvýšit hodnotu svého zboží, když byl od jeho otce a když se s ním *tohle* stalo.

„Kde?“ dorážel Ervín.

„U starýhoMojšeho,“ lhal Čiky.

„Kdo to je?“ ptal se Ervín. „Tohle jméno jsem ještě neslyšel.“

„Nejvyšší lump v Lodži,“ odpověděl Čiky přesvědčivě. Pásl se na Ervínově údivu.

„Jen se moc nenaparuj,“ hučel Ervín. Nebylo mu příjemné handrkovat se tu, i když by mu na tom jindy vůbec tak nezáleželo. Ani vlastně nechtěl. Něco mu tahle slova vkládalo do úst.

„Žes o něm ještě neslyšel,“ podotkl Čiky, „to na tom nemůže docela nic změnit. Je to největší gauner v Lodži. Originál, Ervíne.“

„Co by mi za ně moh dát?“ dotázal se Ervín hluše. „Snad *nám*, ne?“ opravil ho Čiky. Skoro uraženě si otřel nos.

„No jistě,“ řekl Ervín. Ale znělo to tak divně. Skoro se bál, že tomu nebude chtít Čiky věřit, když to říká tak plačtivě.

„Moh by navalit čtvrtku chleba nebo pár deka mouky,“ rozvažoval Čiky nahlas, „protože (teď zase rozmotal uzel a znovu roztáhl kalhoty) kolena nemají docela žádný záplaty.“ „Možná vo gram víc, Ervíne, ale to ti nemůžu zaručit předem.“

„Potřeboval bych citrón,“ vyhrkl najednou Ervín. Skoro vytřeštil oči. Vězelo v něm celou tu dobu, co tady čachrovali, jako přilepené, ale teď to konečně oderval. „Když ne celej, aspoň půlku.“

(...)

„Sám bych ho nechtěl,“ vysvětlil mu Ervín.

„Nebud' pitomej,“ řekl zkrátka Čiky. „Kde by starej Mojše, a vím já, kdo jinej, tady vzal citrón? S těma je to tu horší...“ (nemohl však dost rychle na nic vhodného přijít).

(...)

„Povídám ti,“ houkl umíněně Ervín, „že ho nepotřebuju pro sebe.“

„I kdybys ho chtěl pro zázračného rabína,“ odsekl Čiky, „je mi to jedno citron je citron.
„Jestli ho sestra nedostane,“ řekl Ervín tak suše jako prve, když tohle začalo, „je to s ní jistý.“
„Oč u ní běží?“ zeptal se Čiky mimochodem a zabaloval opět kalhoty.
„Přesně to nevím,“ odpověděl Ervín. „Nějaká avitaminóza, ale moc blbá. Doktor u ní byl ráno a prohlídl taky mámu; měli jsme toho plnou šišku, poněvadž fotr ještě ležel vedle.“

Po přečtení:

Fáze percepce, apercepce s přesahem do interpretace:

1) O čem jste právě četli? Kdy a kde se příběh odehrává? A proč tak miníte?

Očekávané výstupy: Ervín chce s Čikym směnit kalhoty po jeho mrtvém otci, aby za ně dostal citron, který by mohl zachránit jeho nemocnou sestru, jež trpí avitaminózou.

Úryvek nám signalizuje, že se děj odehrává za druhé světové války v polském židovském ghettu v Lodži (př. „*žlutá židovská tramvaj, člen vnitřní pořádkové služby, nejvyšší lump v Lodži...*“).

2) Naplnilo se vaše očekávání?

Žáci v drtivé většině již před samotným čtením očekávali velmi podobný příběh, takže všichni souhlasili s tím, že se jejich očekávání pouze s malými odchylkami naplnilo.

3) Jaké pocity ve vás přečtený úryvek zanechal?

Očekávané výstupy: Úryvek ve mně zanechal velmi silný zážitek. Nedokážu si představit, že bych se ocitla ve stejné situaci a musela bych se za takových podmínek starat o svou matku a sestru. Ervína lituji a zároveň s ním soucítím.

4) Jaká pasáž vás nejvíce zaujala a proč?

Očekávané výstupy: „*Umřel mi táta,*“ řekl Ervín náhle. V tomto momentě je zvrát celého úryvku. Ervín původně nechtěl říct, kde kalhoty vzal, protože se za to styděl a měl výčitky. Ale ve chvíli, kdy to vyslovil nahlas, jako by se mu trochu ulevilo.

Nemusel ani přímo říct, že je sundal ze svého mrtvého otce, ale z jeho výpovědi je to jasné.

Žákovský výstup 1: „*[...], poněvadž fotr ještě ležel vedle...*“ Tato pasáž na mě velmi silně zapůsobila. Jak to Ervín řekl, a především jak použil výraz „fotr“.

5) *Věděli byste, proč autor použil právě tento výraz? O jaký jazykový prostředek se jedná?*

Žákovský výstup 2: Přijde mi, že s tátou neměl příliš dobrý vztah, protože slovo „fotr“ vnímáme expresivně až hanlivě.

Žákovský výstup 3: V tom slově je určitá „síla“. Možná chtěl Čikymu ukázat, že to zvládá a nechtěl vypadat jako slaboch. Nemyslím si, že to má co dočinění se vztahem k jeho otci.

6) *Co bylo židovské ghetto, kdo v nich byl vězněn a proč?*

Očekávané výstupy: Části měst, které byly od zbytku zcela odděleny a uzavřeny. Za druhé světové války v nich nacisté věznili Židy. Nacisté považovali židovskou rasu za méněcennou, Židé tak neměli právo na stejné životní podmínky jako árijci. Z těchto ghett byli následně transportováni do vyhlazovacích táborů. Ghetta sloužila jako přestupní stanice.

7) *Za jakých podmínek tam Židé museli žít?*

Očekávané výstupy: Většina ghett byla přelidněná, a proto muselo i několik rodin obývat velmi malé prostory provizorních bytů. Byli nuceni žít v otřesných podmínkách. V ghettech nebyl dostatek jídla ani pití. Lidé často umírali hladem, nebo v důsledku nemocí. Zacházelo se s nimi, jako by ani nebyli lidé.

8) *Jak na vás působí postava Čikyho?*

Očekávané výstupy: Čiky působí jako velmi sebevědomý chlapec, který v tom „umí chodit“. Má v ghettu dobré známosti a ví, na koho se obrátit, když potřebuje něco směnit. Na druhou stranu může o starém Mojšeovi lhát. Nikdo takový nemusí existovat a Čiky tak slibuje, aniž by si byl jist, že bude v jeho silách slovo dodržet. Samotná lež ale nasvědčuje tomu, že je velmi schopný. Zboží chce získat za každou cenu, i za cenu lži. Dokáže se tak o sebe postarat a jeho pomoc kamarádovi není nezištná. Je trochu sprostý, pohotový, bezprostřední a ironický.

Žákovský výstup 1: Působí na mě jako „floutek“, který má v ghettu velmi dobré konexe. Zajímá ho pouze to, co by z dané situace mohl vytěžit on sám, ale neměl bych mu to za zlé, protože v takových podmínkách se každý snažil nějak přežít.

9) *Jak na vás působí postava Ervína a jak starý může být?*

Očekávané výstupy: Postava Ervína je trochu komplikovanější. Působí na mě uzavřeně.

Ačkoliv se v úryvku neudává věk ani jednoho z protagonistů, můžeme odhadovat, že jsou postavy ještě v dětském věku nebo teenagerovském věku, protože ve chvíli, kdy na hrdiny volá člen vnitřní pořádkové služby, oslovuje je hanlivým pojmenováním „*smradi*“.

Žákovský výstup 1: Na jednu stranu bych řekla, že je uzavřený, tichý, bojácny a plachý, ale na druhou stranu chtělo hodně odvahy, aby vysvlékl mrtvolu vlastního otce pro záchranu matky a sestry.

Žákovský výstup 2: Na mě působí velmi rozpolceně. Dostal se do velmi těžké situace a musí řešit, jestli má směnit kalhoty mrtvého otce, nebo nechat zemřít matku a sestru.

10) *Proč Ervín nechtěl říct, kde kalhoty vzal?*

Očekávané výstupy: Protože kalhoty patřily jeho otci, který nedávno zemřel. Ervín mu je musel vzít a nejspíš se za to styděl. Navíc mu ani nebylo příjemné o otcově smrti mluvit. Přišlo mu v té chvíli absurdní, že se dohadují o obyčejné kalhoty.

11) *Proč potřebuje kalhoty směnit? A za co?*

Očekávané výstupy: Musí sehnat jídlo pro svou matku a sestru. Ze dne na den se z něj stal živitel rodiny a musel obstarat jídlo. Původně za kalhoty chtěl jen nějaké potraviny, ale skutečný důvod byl takový, že má nemocnou sestru a potřebuje pro ni sehnat citrón. Sám moc dobře věděl, že to nebude snadné a možná i proto byl takový nervózní a napružený.

12) *Proč chce právě citrón? Co si od něho Ervín slibuje?*

Očekávané výstupy: Jeho volba je motivována záchranou lidského života, přesněji tedy záchranou Ervínovy sestry. Ervín věří, že citrón (byť jen půlka) může jeho sestru uzdravit. Je mu připisována až zázračná moc.

13) Jaké jazykové prostředky užil autor v řeči postav. A proč? Uved'te na příkladech.

Očekávané výstupy: Jazykové prostředky by se daly zařadit převážně k obecné češtině. Postavy používají prvky běžně mluvné češtiny, což dodává dílu na autentičnosti (př. z roviny lexikální - *nejposranější, gauner, lump, smradi* apod.; z roviny hláskoslovné – *vo, celej, vzkříšenej*...).

14) Jakou funkci mají tyto jazykové prostředky?

Očekávané výstupy: V tomto textu plní funkci zachování autentičnosti výpovědí. Přeci jenom spolu mluví dva náctiletí chlapci, kteří nebudou striktně dodržovat normu spisovného jazyka.

15) Jak by se změnil ráz textu, kdyby autor použil pouze spisovných prostředků v mluvě postav? - „...jsou to kalhoty velkýho/velkého člověka“; „Možná vo/o gram více...“; „řeknu tvý/tvé mámě“; „A přines ten citrón. Ale celej/celý, Čiky.“

Očekávané výstupy: Text by mohl na čtenáře působit strojeně, škrobeně. Postavy by už nebyly tak věrohodné. Změnil by se zcela ráz celé povídky. Ve čtenáři by nezanechala tak silný zážitek.

II. Ukázka

„Tak se vymáčkni rovnou,“ zahučel Ervín; ale zavalilo ho zase to temné, co v něm stoupalo jako ledová vlna, čím vlastně od první chvíle rozpoznal, oč jde.

„V puse,“ řekl konečně Čiky.

„A co?“ téměř vykřikl Ervín.

„Třeba zlatý zuby.“

„Cože?“

„Jakýpak cože. V puse prostě. To snad chápeš, ne?“ Ervín se zastavil a Čiky ho následoval. Pak na něho Ervín užasle pohlédl, vyvalil oči a rozevřel ústa.

„Co na mě tak civíš, člověče,“ řekl hněvivě Čiky. „Za to by ten citrón musel najisto bejt.“

Najednou mu dal Ervín facku. Čiky měl takovou docela malou tvář, trochu do trojúhelníku, nahoře šišatou, to bylo hezky vidět, poněvadž byl úplně dohola. A pak druhou. A začal ho bít do obličej a do prsou, kam se trefil.

(...)

To přece není tvůj otec, hučel sám k sobě, to byl jenom do včerejška. Ted' už to nikdo není, jen tělo, z kterého nezbylo nic než váha a práce s odnášením. Budeš na něho myslet, umiňoval si, pouze v dobrém, jako kdyby se to nebylo stalo.

Houni odrhнул naráz. Nyní zavřel oči. Ale nemusel by to dělat, přiznal si hned, pro nic to nebylo. Musel je stejně vzápětí otevřít a poohlédnout se zevrubněji. Ještě chvilku se zdržoval.

Nebude zas moci jíst, říkal si, ale zakřikl to v sobě; musí to rozmetat, aby tu bylo jenom tohle, a ani to. Už si nyní pouze pamatoval, *který to byl*. Pak to zkoušel. Báł se své dravosti, tlumil ji. Ale začal ho náhle pronásledovat strach, že ti chlapi s neckami a Čiky právě jdou, a ještě jiná obava – že ho přistihnou zrovna při tom.

(...)

Potom zahlédl ztemnělou hranu kamene. Povšiml si ho až nyní, protože to jinak nešlo. A stále ho oprádal ten lepkavý pocit, jako by kradl. Konečně něco povolilo. Horce vydechl. Odhodil Kámen. Báł se sám sebe.

Vstal pomalu, jako by jeho tělo a hlava na něm byla někam vytékající proud. Ořel si ruce do kalhot. Ještě to neviděl, ale věděl, že je to ono a že mu to nesmí vypadnout z rukou. Po chvíli vylezl na světlo kanálem na druhé straně chodby.

Sotva se ocitl na ulici, spatřil trojúhelník Čikyho tváře. Tak vida, řekl si, přece číhal. Nezlobil se na něho. Nakonec, připustil si, je na tom on přece daleko lépe, protože to vůbec *mohl* udělat.

(...)

„Tohle si teda vem,“ řekl potichu Ervín. Vyňal ruku z kapsy. „A přines ten citrón. Ale celej, Čiky. A nenecháš si ani kousek.“

Pak otevřel dlaň. Bylo to zde, sotva vábivá skořepina zlata, v odstínu přestárlé měděnky, notně špinavé.

„Jestli je to ryzí, Ervíne,“ vydechl Čiky znalecky, „tak to máš dobrý.“

„Kdy se s tím objevíš?“ zeptal se Ervín věcně.

„Nejdřív to sem dej,“ pronesl Čiky nedočkavě a skryl to matně nazlátlé v prstech. „Ale jako prve – napůl.“

„Starou belu,“ řekl Ervín tvrdě. „Když to Mirka nedostane, neudrží se ani do večera.“

„Půl si nechám,“ prohodil suše Čiky.

„Nic si nenecháš, Čiky, nebo tě zabiju.“

„Zadarmo nehrabu.“

„Nic si nenecháš,“ řekl Ervín znovu tak hněvivě a zoufale. „A běž honem. A přines to. Než bude po všem.“

„Nejsem blázen,“ opakoval Čiky. „Buď to uděláme napolovic, nebo řeknu tvý mámě, kdes to sebral.“

„Tak běž,“ zasípal Ervín. A potom, už docela přiškrceně, jako kdyby současně přesvědčoval sám sebe: „Moc na tom záleží.“

(...)

Ervínovi se nechtělo domů. Zalezl na začátek betonové stoky. Trčela mu ven pouze podlouhlá tenká hlava. Cívil do malé ulice, aby nezmeškal Čikyho, až se vrátí. Vše mu splývalo mlhavě s obrysy baráků a dlažebních kostek zapuštěných do země a vyplavených dávno zaschlými dešti; nutil se koukat vzhůru k oblakům, kde poletovaly vlaštovky.

A plakal, tak docela tiše, spíš dovnitř.

Fáze interpretace:

1) *Jaká pasáž vás nejvíce zaujala a proč?*

Očekávané výstupy: „*To přece není tvůj otec, hučel sám k sobě, to byl jenom do včerejška. Teď už to nikdo není, jen tělo, z kterého nezbylo nic než váha a práce s odnášením. Budeš na něho myslet, umiňoval si, pouze v dobrém, jako kdyby se to nebylo stalo.*“

Nejvíce na mě zapůsobila celá replika promluvy Ervínova „svědomí“. Je to nejsilnější pasáž v celé ukázce, protože můžeme nahlédnout do nitra postavy. Člověk opravdu v těžkých chvílích musí přesvědčit sám sebe, že to, co dělá, je vlastně pro dobrou věc, aby se necítil tak zle.

2) *Proč autor zvolil pro tuto pasáž kurzívu?*

Žakovský výstup 1: Jde totiž o zaznamenání Ervínových myšlenek, svědomí. Vypravěč se dostává do Ervínova nitra.

3) ***Proč si myslíte, že Ervín napadl Čikyho?***

Očekávané výstupy: Ervín si uvědomí, že bude muset mrtvolu otce okrást (zneuctít jeho památku), a je mu z toho úzko. Navíc si uvědomuje, že jiná možnost, jak získat citrón pro svou nemocnou sestru, není, ale v té chvíli se potřebuje na někom vybit. Musí ze sebe dostat všechno, co se v něm za tu dobu nahromadilo.

Žákovský výstup 2: Jde také hlavně o to, jak to řekl: „*Jakýpak cože. V puse prostě. To snad chápeš, ne?*“ Sděluje mu to, jako by o nic nešlo. Jako by to byla naprosto normální a běžná věc.

4) ***Jaké stránky osobnosti v postavách se derou na povrch? Co v postavách obnažuje mezní situace?***

Očekávané výstupy: Začne se projevovat pudová stránka člověka, která je v každém z nás, ale dokážeme ji potlačit. Ale v případě, kdy se člověk dostane do těžké a stresové situace, projeví se. Ervín v sobě probudil agresi, i když se před tím vyznačoval spíše jako klidný, plachý a tichý chlapec.

5) ***Proč se oba uchýlili k vydírání toho druhého?***

Očekávané výstupy: Ervín již pociťuje bezvýhodnost situace. Za každou cenu potřebuje získat citrón pro svou sestru. Uchýlí se proto k výhrůzkám, aby tak Čikyho donutil dát mu citrón celý a ne jen půlku. Naopak Čiky vidí příležitost a chce z toho vyzískat, co se dá a dobře ví, že pro Ervína by bylo nejhorším trestem to, kdyby se o jeho činech dozvěděla jeho matka.

Učitelův komentář: Řekli jsme si, že mezní situace obnažuje pudovou část člověka, jeho instinkty, které dříve spaly. Člověk potřebuje přežít; této části naší osobnosti odpovídá id; a naše ego si potřebuje ospravedlnit činy, které jsou proti morálce; ale otázka zní, zda přesvědčí i naše svědomí (superego). Tato úvaha odpovídá Freudově psychologické teorii o základních složkách osobnosti, která je aplikovatelná na interpretaci Lustigovy povídky.

6) *Jak se asi Ervín cítil v momentě, kdy mrtvému otci vyrážel zub?*

Žákovský výstup 1: Cítil se pokořený, proto možná také zavřel oči, jelikož se na to nemohl dívat.

Žákovský výstup 2: Tady v tom momentě vidím ten vnitřní konflikt. Na jednu stranu to udělat musí, protože jinak přijde o další členy rodiny a zároveň je mu to velmi nepříjemné a stydí se za to, a především sám za sebe. O tom také svědčí pasáže jako například: „bál se své dravosti“, „lepkavý pocit“, „bál se sám sebe...“.

7) *Vyčetli jste z textu, jaký vztah měl k otci?*

Žákovský výstup 3: Určitě k němu choval úctu a vážil si ho. Což může být kontrastem pro již zmíněný expresivní výraz „fotr“.

8) *Jakou hlavní morální otázku Ervín řeší?*

Očekávané výstupy: Ervín se vnitřně pere se dvěma hlavními otázkami – okrást vlastního mrtvého otce, nebo nechat zemřít nemocnou sestru a hladovou matku. Po smrti otce na něj padla odpovědnost a on ji musí splnit. Sám sebe se snaží přesvědčit, že otec už není ta bytost, kterou býval, a potřebuje si sám před sebou obhájit činy, za které se stydí. Moc dobře ví, že není správné takovýmto způsobem hanobit zemřelého, ale na druhou stranu není jiné východisko. Tento vnitřní boj je v textu zachycen kurzívou, aby tato pasáž byla oddělena od zbytku textu. Jedná se totiž o zcela jinou formu výpovědi. Jedná se o výpověď vnitřních pocitů, o svědomí.

Žákovský výstup 1: Jde tedy o morálku, etiku. Ervín si plně uvědomuje, že dělá hrozný čin, ale také ví, že je to pro dobrou věc. Navíc se může uklidnit myšlenkou, že by s tím otec souhlasil, protože jde přece jen o jeho dceru.

9) *Měl by se Ervín zachovat jinak, nebo s jeho činem souhlasíte?*

Žákovský výstup 1: Myslím si, že udělal vše, co mohl a co bylo v jeho silách. Navíc ta situace už byla daná a jiné východisko už nebylo. Šlo pouze o to, vyrovnat se s tím činem. S tím, že to musel udělat.

Žákovský výstup 2: Otec už je mrtvý a není mu pomoci, kdežto jeden zlatý zub může zachránit další život. Řekla bych, že je to jakási posmrtná oběť.

10) *Z jakého důvodu autor v obou úryvcích zmiňuje vlašťovky?*

Očekávané výstupy: Vlašťovky mají spojitost se svobodou, volností pohybu, kterou jim Ervín závidí. Židé v ghettech byli vězněni a neměli kam utéct.

11) *Proč si myslíte, že nechal autor konec díla otevřený? Jak si myslíte, že příběh skončí?*

Očekávané výstupy: Ponechává čtenáři prostor pro fantazii. Autor nechtěl, aby se čtenář příliš soustředil na závěr povídky, neboť ústředním tématem, motivem je především morální dilema, otázka etiky a pudová stránka, jež se v mezních situacích dere na povrch.

Učitelův komentář: Další možný výklad je ten, že A. Lustig nechtěl nechat postavy explicitně zemřít, jelikož je tato povídka inspirována skutečnou událostí a chlapec, jenž to sám zažil a přežil, ji Lustigovi později vylíčil. Stejně tak je tomu v povídce *Tma nemá stín* (Lustig zde reflektuje svůj útěk z transportu smrti), ve které nechtěl nechat zemřít „sám sebe“.

12) *Jak autor pracuje s vypravěčem? Jaký prostor je věnován řeči postav?*

Očekávané výstupy: Text je převážně tvořen formou dialogu, což přispívá k dynamickému vývoji děje a k autentičnosti situace, kterou chtěl autor zachytit.

Autorský vypravěč zprostředkovává čtenáři informace formou scénických poznámek, ale v některých momentech děj komentuje. Naopak v pasáži vyznačené kurzívou máme pocit, že k nám promlouvá sama postava, ale přesto se stále jedná o pásmo vypravěče. V takových momentech autor nahlíží na děj přes vnitřní perspektivu postav.

13) Proč autor ve svém díle pracuje s dětskými hrdiny?

Očekávané výstupy: Dětské hrdinové jsou ještě „nepopsanými, bílými“ listy. Jejich morální a etické hodnoty se teprve utvářejí. Jsou to postavy, které nejsou na takové utrpení připravené a procházejí jakousi životní zkouškou. Jsou svědky křivd, zvráceností páchaných na lidech a čtenář pozoruje jejich formování osobnosti a to, jak dokážou v tak těžké životní situaci obstát. Je zajímavé, jak dětské postavy v tak složitých okamžicích neztrácejí svou lidskost a zpytují svědomí.

Učitelův komentář: A. Lustig obsazuje ve svých dílech dětské hrdiny také z důvodu, že on sám si prošel jako náctiletý tímto peklem (Terezín – Osvětim – Buchenwald – transport smrti) a některé jeho povídky jsou inspirovány jeho vlastními zážitky.

14) Pokuste se zformulovat téma povídky.

Očekávané výstupy: Morální dilema v mezních situacích; životní zkouška lidskosti; boj o přežití...

Fáze konkretizace:

Pětilístek:⁹⁴

ERVÍN
mladý rozpolcený
směňuje pochybuje pláče
odpovědnost žádá velké činy
morálka

⁹⁴ Metoda pětilístku slouží k upevnění nových poznatků s již osvojenými. Žáci si mohou nové informace utřídit do vědomostního schématu, kterým zhuštěně vyjádří podstatu interpretovaného textu. Svou formou se pětilístek podobá básni – první řádek je tvořen jednoslovným hlavním tématem nebo námětem a většinou se jedná o podstatné jméno; druhý řádek obsahuje dvouslovný popis předmětu, jeho vlastnosti – dvě přídavná jména; na třetím řádku jsou tři slova, jež vystihují dějovou složku námětu; čtvrtý řádek je tvořen větou (veršem) o čtyřech slovech, která se opět vztahují k námětu textu; a poslední řádek je tvořen jedním slovem, které shrnuje a rekapituluje podstatu námětu. (ZORMANOVÁ, L., 2012, s. 126.)

Žákovská tvorba:

ERVÍN

obětavý statečný
vymění zachrání přežije
bez práce nejsou koláče
dilema

ERVÍN

citlivý neprůbojný
rozhoduje překonává bojuje
boj života se smrtí
přežití

ERVÍN

uzavřený zoufalý
zachraňuje přemýšlí pláče
být statečný znamená vítězství
záchrana

ERVÍN

obětavý bojácný
hanobí směňuje vydírá
pokus o záchranu sestry
morálka

ERVÍN

dobrosrdečný mazaný
obchoduje zachraňuje obstarává
naděje umírá vždycky poslední
konflikt

ERVÍN

obětavý odvážný
pomáhá přežívá miluje
snaha o záchranu života
přežití

ERVÍN

dobrosrdečný plachý
směňuje ubližuje uzdravuje
pro rodinu udělá cokoliv
dilema

ERVÍN

rozpolcený obětavý
obětuje zneuctí pomáhá
Opravdu světí účel prostředky?
dilema

Reflexe:⁹⁵

15) *Co jste se dozvěděli o literatuře, autorově tvorbě, o společnosti?*

Očekávané výstupy: Žáci by měli být schopni vysvětlit, jakým způsobem pracuje A. Lustig s pásmem vypravěče a postav, tj. v jakých situacích se vypravěč proměňuje, jak je formován charakter postav apod. Také by měli vědět, že postavy v povídce *Sousto* jsou psychologizované, ale ne tradičním způsobem, tj. přes analýzu jejich nitra či rozsáhlé vnitřní monology, nýbrž sama mezní situace obnažuje nitro postav.

Žáci se také seznámili se stylem jazyka, jež A. Lustig využívá v pásmu postav. Jedná se o prostředky obecné češtiny, jimiž zachycuje autenticitu situace, kterou buď sám zažil, nebo od někoho slyšel.

V neposlední řadě se žáci dozvěděli o tehdejší poměru židů v ghettech. Jak na ně bylo nahlíženo, jak s nimi bylo zacházeno a v jakých nelidských podmínkách byli nuceni v ghettech žít.

16) *Otevřela vám metoda řízeného dialogu komunikaci s literárním dílem?*

Žákovský výstup 1: Tato metoda mi velmi vyhovovala, jelikož jsme měli možnost se nad dílem zamyslet. Forma převyprávění příběhu vyučujícím svádí k nepozornosti.

Žákovský výstup 2: Pro mě to bylo přínosnější. Díky tomu, že jsme se nad dílem museli sami zamyslet, tak si z něho mnohem více odnesu.

Žákovský výstup 3: Podle mě je právě toto cílem té literární výchovy. Máme možnost do interpretace promítnout vlastní životní či čtenářskou zkušenost.

⁹⁵ Ve třetí fázi učení se každý žák snaží uceleně zformulovat poznatky, které se během interpretace dozvěděl o textu, autorovi, literatuře, historickém kontextu apod. Více: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur
Z důvodu časové náročnosti jsem reflexi poznatků vynechala, abych se dostala k otázkám žákovské reflexe na celkový průběh hodiny.

3.2 DIDAKTICKÁ INTERPRETACE NOVELY DITA SAXOVÁ

Fáze evokace:

1) *Jak na Vás působí žena/dívka na fotografii? Jaký dojem na Vás dělá?*



CHATEAU, L. *Arnošt Lustig: O Dítě Saxlové*. Tvar: Literární obtýdeník. Praha: Klub přátel Tvaru, 2008.

Uvědomění si významu:

I. Ukázka

„Můžete si sednout, chcete-li,“ řekla ještě. „Nevím, oč přesně jde.“

Příchozí se přestal rozhlížet. Bylo tu střídme nábytku; jediný prádelník, dvě stoličky, bedna od rádia jako spíž a tři lůžka. Na jedno z nich, patřící Britě Mannerheimové, si odložil klobouk. Teprve když si sedla na docela nízkou stoličku, jaké vyráběl Lev Goldblatt pro všechny pokoje v Lublaňské, a také Dita Saxová se posadila, ztratil se poněkud rozdíl mezi jejich délkou. Jeho zraky se zastavily na černém kotouči desky.

„Váš strýc pracoval ještě začátkem války jako zubní technik ... Nechal u mne své fólie s tím, že mu je po válce odevzdám. Nedošlo k tomu. Čekal jsem, jak vidíte, až dodnes. Hledal jsem jeho příbuzné, ale našel jsem jen vás.“

[...]

„Něco jsem věděla,“ zalhala, aniž dořekla, že byla asi ještě malá, a začala se smát jako vždycky, když nevěděla kudy kam; zvykla si, že někdy lidé považují smích za výraz jistoty. Měla podlouhlou tvář s jemnou pletí, která připomínala barvou nedozrálé broskve, a ostře krojené modré oči pod plavými vlasy. Odhalovala dvě řady bílých zubů, z nichž jediný dole opouštěl pravidelný oblouk. Prsty si učísala kadeř, aby jí nepadala do očí.

„Čekal jsem ... zda se váš strýc vrátí...“ „Z naší rodiny jsem se vrátila sama...“ „Kdy jste... chtěl jsem se zeptat ... kdy jste mluvila naposled s vaším strýčkem...?“ „Psal nám z Heidebrecku. Bylo to patrně krycí jméno. Také datum bylo falešné. V době, kdy jsme dostali lístek do Terezína – asi v září 1944 – byl už celý jejich tábor pryč...“

[...]

Vyňal malý balíček v novinovém papíru, dvojitě převázaný. Pak odložil aktovku zpět k nohám. Nevšiml si až do té chvíle, že dědička neměla tušení, k čemu mohou být takové fólie dobré, ale že asi pochopila, proč by se nerad v budoucnosti dostal do nějaké patálie. „Je toho sotva čtvrt kilogramu, všechno dvaadvacet karátů, tedy málo i dost,“ pokračoval stejně věcně jako ona.⁹⁶

Po přečtení I. úryvku

Fáze percepce, apercepce s přesahem do interpretace:

1) *O čem jste právě četli? V krátkosti shrňte.*

2) *Můžete úryvek zasadit do doby, ve které se děj odehrává? A proč tak míníte?*

Očekávané výstupy: Děj se odehrává po 2. sv. válce, protože se o tom protagonisté přímo v textu zmiňují (např. „*Váš strýc pracoval ještě začátkem války jako zubní technik ... Nechal u mne své fólie s tím, že mu je po válce odevzdám. Nedošlo k tomu. Čekal jsem, jak vidíte, až dodnes. Hledal jsem jeho příbuzné, ale našel jsem jen vás.*“).

Autor se také přímo zmiňuje o Terezíně, kam se Dita a její rodina dostali z rasových důvodů, a o Heidebrecku.

3) *Dokázali byste vysvětlit následující pasáž ve vztahu k právě zmiňovanému místu Heidebreck? Jaké máte povědomí o tomto místě?:* „*Psal nám z Heidebrecku. Bylo to patrně krycí jméno. Také datum bylo falešné. V době, kdy jsme dostali lístek do Terezína – asi v září 1944 – byl už celý jejich tábor pryč...*“

4) Mikrovýklad: Mezipředmětové vztahy - Dějepis

V prosinci 1943 a květnu 1944 bylo z terezínského ghetta do Osvětimi-Birkenau, do tzv. rodinného tábora, transportováno několik židovských rodin převážně z řad Čechoslováků, ale také Němců, Rakušanů a Nizozemců. Tito lidé měli zvláštní „privilegia“: při příjezdu neprocházeli běžnou selekcí; nebyla jim rituálně oholena hlava; mohli si nechat své civilní oblečení a děti mohly trávit den

⁹⁶ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 395-396

na dětském bloku. Může se zdát, že jim bylo uděleno výsadní postavení, ale stejně jako ostatní Židé i oni živořili na malém prostoru oploceném ostnatými dráty, trpěli hladem, zimou, nemocemi a velmi špatnými hygienickými podmínkami.

Všem byla vyhrazena půlroční karanténa a v záznamech měli poznámku o „zvláštním zacházení“, což v překladu znamenalo zplynování. Po uplynulé době bylo lidem oznámeno, že se přesunou do „pracovního tábora Heidebreck“. Ještě před odjezdem museli napsat dopisy svým známým do Terezína, aby je nacisté ujistili, že je o ně v Birkenau dobře postaráno a hlavně že jsou živí a zdraví. Než dopisy stačily dojít ke svým adresátům, byli všichni po smrti. Nacisté je místo do fiktivního pracovního tábora Heidebreck odvezli do osvětimských plynových komor, kde se 8. a 9. března 1944 odehrála jedna z největších masových vražd Čechoslováků. Z vyprávění některých přeživších je známo, že lidé uvězněni v komorách zpívali českou a židovskou hymnu na znamení vzdoru.

Zbývá část rodinného tábora prošla před zplynováním v červnu 1944 selekcí a díky tomu mohli někteří válku přežít – především chlapi.

Metoda čtení s předvídáním:

5) *Proč se Dita vrátila sama? Za jakých podmínek mohla přijít o rodiče a příbuzné?*

Očekávané výstupy: Vrátila se sama, zřejmě v koncentračních táborech přišla o celou svou rodinu. Vzhledem k tomu, že Terezín primárně nesloužil jako vyhlazovací, ale jako sběrný a pracovní tábor, lze předpokládat, že se její rodina dostala například do Osvětimi, kde Dita mohla přijít o oba rodiče, protože nacisté posílali starší lidi z důvodů různých handicapů (brýle, stáří, náznak nějaké nemoci, slabosti...) rovnou do plynových komor.

Učitelův komentář: Přečetla bych úryvek (LUSTIG, A., 1966, s. 398.), v němž jsou popsány okolnosti smrti Ditiny matky.

6) *V jakých podmínkách byli Židé nuceni žít v ghettu?*

Očekávané výstupy: Většina ghatt byla přelidněná, a proto muselo i několik rodin obývat velmi malé prostory provizorních bytů. Byli nuceni žít v otřesných podmínkách. V ghettech byl nedostatek jídla a pití. Lidé často umírali hladem nebo v důsledku nemocí. Zacházelo se s nimi, jako by ani nebyli lidé.

7) *Jak byste popsali Ditin vzhled? Jakou barvu očí a vlasů většinou měli Židé?*

Očekávané výstupy: Vysoká, štíhlá, světlolvasá, modrooká s přísnějším pohledem, bledší, s krásným bílým úsměvem (viz úryvek). Podle Ditina vzhledu se lze domnívat, že na první pohled nepůsobila jako Židovka (tmavé vlasy i oči), ale spíše jako Árijka.

8) *Co mohla Dita skrývat za svým „falešným“ úsměvem?*

Očekávané výstupy: Nejistotu, stud, smutek. Nechtěla působit nejistě, nevyrovnaně.

9) *Dokázali byste z ukázky přibližně určit, kde se hlavní hrdinka nachází a s kým teď žije? A proč? Doložte na textu.*

Očekávané výstupy: Žije v Lublaňské ulici na nějakém internátu/v sirotčinci, protože bydlí společně s několika dívkami a vybavení pokoje je velmi skromné (např. *Bylo tu střídme nábytku; jediný prádelník, dvě stoličky, bedna od rádia jako spíž a tři lůžka...*). Nachází se zde, jelikož se vrátila z války bez rodiny a nemá se kam vrátit.

II. Ukázka

Celé ty čtyři týdny si také nebyla jista, zda jí fólie opravdu zůstanou. Uložila si dobrovolnou lhůtu, než si zvykne, že jsou naprosto její. Najednou, když měla svoje zlato, nevěděla, co s ním. Nabízelo se tisíc možností. Mohla se zásobit tím, po čem nejvíce toužila; jenže to všechno se smrsklo a náhle to bylo neurčité a palčivé a zase znovu dráždivě jednoduché. Kabát, hedvábné šaty, nebo krásnou ozdobu. A také by se asi styděla mít hojnost toho, čeho se druhým nedostávalo a u čeho ani nebyla naděje, že by to brzy dohonili. A dost dobře to tu ani nešlo. „Vem si, zbytek dnes vyměním a prodám.“⁹⁷

Po přečtení II. úryvku

1) *Proč se ujišťovala, že jsou zlaté fólie skutečně její? Můžete vyjít i z historických faktů o právech Židů za 2. sv. války.*

Očekávané výstupy: Za 2. sv. války byla Židům postupně upírána veškerá práva, včetně toho nejdůležitějšího – na život. Nesměli navštěvovat kulturní zařízení, nesměli chodit po určité hodině ven, nesměli se stýkat s „čistou rasou“, a především nesměli vlastnit žádný majetek. Veškerý cenný majetek jim byl zabaven, a proto si Dita nemůže zvyknout na pocit, že vlastní něco tak cenného, co ostatní děvčata

⁹⁷ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 428.

z internátu, která si prošla stejnou životní zkušeností, nemají a v nejbližší době ani mít nemohou.

2) *Proč nevěděla, jak se zlatem naložit?*

Očekávané výstupy: Protože najednou bylo tolik věcí, které by si mohla pořídit, a to ji přivádělo do rozpaků. Nebyla zvyklá na to, že si může cokoli koupit. Dřív musela vyžít jen s nutným minimem. Možná se nechtěla vyťahovat s novými věcmi před kamarádkami, jež takové štěstí jako ona neměly.

Metoda čtení s předvídání:

1) *Co myslíte, že si Dita za utržené peníze koupí?*

2) *Co byste si koupili vy?*

Učitelská podpora – posunutí příběhu

Dita si za vyměněné fólie koupila zlatý náramek, na nějž si nechala vyryt své životní motto – „Život není to, co chceme, ale to, co máme.“

1) *Jak si Ditino rčení vykládáte? Jak mu rozumíte?*

Očekávané výstupy: Člověk by se měl spokojit s tím, co mu život přinese, protože to, po čem my sami toužíme, se málokdy vyplní. Vše, co Dita od života chce, mít nemůže a to, co by mít mohla, nechce.

2) *Jakou vyprávěcí formu autor užívá v prvním a druhém úryvku? Respektive jak se proměňuje pásmo vypravěče?*

Očekávané výstupy: V prvním úryvku je využita er-forma objektivizovaná. Autor využívá pásma vypravěče k vylíčení prostředí a navození děje. Dále potom převládá dialog mezi postavami. Ve druhém úryvku je užito také er-formy, ale subjektivizované. Skrze vypravěče je líčen vnitřní stav jednající postavy.

Učitelská podpora – posunutí příběhu

Úryvku předchází Ditino přemítání nad její oslavou 18. narozenin, kde dostala od svého učitele Ericha Munka gramofonovou desku. Ten jí více méně supluje otce a snaží se jí skrze knihy, které jí půjčuje, dělat životního rádce.

A. Neugeborn, D. E. Huppert a H. Lágus jsou židovští chlapci, kteří stejně jako Dita žijí v domově pro osiřelé. Všichni tři po ní touží a chtějí by se jí přiblížit. Jediný, jemuž to dovolí, je D. E. Huppert. Tonička Blauová (zvaná Mumie) je Ditinou nejbližší kamarádkou, které se může se vším svěřit.

III. Ukázka

„Ty tolik nepředstíráš. Dělaš si jen, co sama chceš. A já vím, že na něco čekáš. Každý asi čeká, jenže každý to tak neumí jako ty. Možná že je to proto, že víc víš, poněvadž ses mohla učit, když se to ještě smělo. Tak si to myslím, víš. Asi nechceš dělat něco, co ti nesedí, jako tehdy v archívu na Obci, i když ti to Linda Huppertová tak záviděla.“

„Maličká, já předstírám tolik, že se už tomu ani nemůže říkat s čistým svědomím předstíráním, ale lež, nebo ještě víc, podvod, anebo krádež, nebo dokonce vražda, to je mi už jedno. Ty mne vidíš moc zamilovaně. Nejsem věrná – ani sama sobě. Škoda, že nejsi kluk.“

[...]

„Jsi dobrá,“ řekla Tonička Blauová nahlas. [...]

„Moc dobrá nejsem, Toničko. Já přece vím, co dělám, když vlastně nic pořádně nedělám; že tím trochu lžu, sobě i jiným, jako Munkovi, a že tím podvádím a kradu. Tak jsem byla v archívu na Obci a teď jsem na té škole. Chci utéct co nejdál, jako ty, když máš toho sazeče. Jenže u mě se to hodí zrovna do Grindelwaldu. Není to přes Vystěhovalecký úřad, nemusíš se bát. Někdy člověk lže, krade a podvádí a někdy i vraždí, i když jsou to třeba jenom city, cizí nebo vlastní. To je zamotané klubko, maličká. Jsme tvrdé jako kámen a zároveň měkké jako bačkora. Copak já vím, proč se to v nás tak pomíchalo?“⁹⁸

Fáze interpretace:

1) *Jaké emoce ze strany Dity cítíte? A jak jim rozumíte?*

Očekávané výstupy: Z Ditina vystupování cítím rozporuplnost, nejistotu a trochu i strach. Celou dobu se snaží nějak působit na veřejnosti a zároveň žije úplně jiný život ve skrytu duše. Nikomu jinému než Toničce se s tím ani nemůže svěřit, protože by tomu nikdo nerozuměl.

Sama o sobě nemá dobré mínění – „*moc dobrá nejsem, Toničko...*“ Je si moc dobře vědoma toho, že všechno, co dělá, dělá jen na oko a snaží se tím přesvědčit i sama sebe, což se jí nedaří – „*...že tím trochu lžu, sobě i jiným...*“

2) *Jak se může dlouhodobé předstírání odrazit na jejím psychickém stavu?*

Očekávané výstupy: Rozhodně to na její psychické pohodě nepřidá. Pokud člověk dlouhodobě čelí takovému stresu, promítne se to i na jeho duševním stavu. Dita má

⁹⁸ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 493-494.

pocit, že nikam – viz stálé střídání místa působení (archív, škola) a k nikomu nepatří. Chce utéct od všeho, čemu musí v Čechách čelit.

3) *Co ve svém životě postrádá? Co může hledat? K čemu by se mohla chtít upnout?*

Očekávané výstupy: Postrádá nějakou životní jistotu a především svou rodinu, ke které by se mohla vrátit. Určitě se snaží nalézt smysl života, lásku a hlavně porozumění ze strany ostatních kamarádů/kamarádek.

IV. Ukázka

Byla by ráda vyslovila nahlas, že je to příjemné, vlídné, něžné. Nebo, že ji ještě nikdo takhle nehladil. Snad matka nebo otec, ale to už bylo dávno. [...] Mhouřila stále oči jako kočky Krista a Sára, když k nim bývala na pokoji číslo 16 hodná. Vydržela by takhle dlouho. Ruka D. E. z ní snímala stále víc, než si kdy dovedla připustit. [...]

Pak musela několikrát odsunout ruku D. E. spíše nahoru, ale už nemluvili; zešeřilo se ještě víc, oknem proudila tma a několikrát za sebou řekla, aby to nedělal; ale věděla, že jí neodpoví a že to nebude nic platné. „Nesmíš to dělat,“ řekla znovu. A pak tiše: „Nikoho nemám, kdo by mě chránil. Jsem jenom tak, jak jsem.“ Připadala si náhle jako ostrov, který byl dlouho nedotčen. Jeho ruka zůstala po těchto slovech chvíli pod jejím hrdlem. Stále mlčel, jako by nechtěl nic rozbít nebo zkazit. A tak viděla celou tu dobu spíše jen sebe; jeho vnímala také jako kus sebe; a připravila se na to, co přijde. Jeho dlaně byly horké a náhle všudypřítomné; dosahovaly tam, kam ještě žádné cizí dlaně nedosáhly. Cítila jejich hladkost a vedro, bylo to příjemné, mrazivé, a byla tu jediná obava.⁹⁹

[...]

Znenadání se obrátila od okna: „Nejhezčí místo na světě. To je asi pro každého sporné. V Terezíně jsem měla na starosti děti. Teď na to myslím jako nikdy v Lublaňské, čestné slovo, D. E. Nikdo se neptal, co bude zítra, co bylo včera. Bylo jen teď. Teď je samozřejmě taky jen teď; ale lidé se přitom dokáží tvářit, jako by to nebylo to hlavní. A zároveň to rvou – hlava nehlava – jako cizí vánoční stromek. To, co je teď, by mělo být vždycky ze všeho nejlepší. Říkám to proto, že bych to chtěla. Ne že to pro mne takové je.¹⁰⁰

Fáze interpretace:

1) *Co se v úryvku odehrává mezi D. E. Huppertem a Dítou?*

Očekávané výstupy: Jde o jejich intimní sblížení a nejspíš i o první milování (,,...a připravila se na to, co přijde. Jeho dlaně byly horké a náhle všudypřítomné; dosahovaly tam, kam ještě žádné cizí dlaně nedosáhly.“).

⁹⁹LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 449-450.

¹⁰⁰LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 455-456.

2) ***Jak na Vás vybrané úryvky působí? Jaká pasáž Vás nejvíce zaujala? A proč?***

Očekávané výstupy: „*Nikoho nemám, kdo by mě chránil. Jsem jenom tak, jak jsem.*“
Připadala si náhle jako ostrov, který byl dlouho nedotčen.“ – V tomto momentu dává najevo své obavy z nešťastné lásky. Má strach, že se k D. E. upne a on jí zradí. Působí to na mě tak, že konečně na povrch vyvěrá její dívčí duše, které najednou nepřijde nic důležitějšího než láska a pohlazení.

3) ***Co Dítě scházelo? A proč je pro ni pohlazení tak důležité?***

Očekávané výstupy: Určitě jí scházelo lidské teplo a láska. Dlouhou dobu neměla nikoho, kdo by ji objal a pohladil. Při hlazení vzpomíná na to, jak ji kdysi hladila matka, o kterou ve válce přišla, což jí mohlo připomenout důležitost lásky, již postrádala.

4) ***Na jaké období Dita později v úryvku vzpomíná? A proč? Není absurdní, že se jí ve spojení „nejhezčí místo na světě“ vybaví právě Terezín?***

Očekávané výstupy: Vzpomíná na válku a na povinnosti, které měla v Terezíně. Musela se tam starat o malé děti, a proto možná nemusela tolik myslet na sebe a na své problémy. Tam nemusela řešit, co přijde zítra nebo za měsíc, a to jí svým způsobem uklidňovalo.

Po válce zůstala sama a najednou tu nebyl nikdo, kdo by jí řekl, co má udělat a kam se má vydat. Musela se rozhodnout sama za sebe a to jí činilo velké potíže.

5) ***Co myslíte, díky čemu (díky jakému postoji nebo díky jaké vlastnosti) Dita přečkala koncentrák? A jaká vlastnost u ní převládá nyní? Jak řeší svou současnou situaci? Jak se vyrovnává s minulostí?***

Očekávané výstupy: Dita válku přežila především díky lhostejnosti, protože nesměla vnímat zlo, smrt a utrpení, které bylo v táborech a ghettech všudypřítomné. Musela se také do jisté míry odosobnit, což znamenalo, že neměla odpovědnost za svůj život, jež měli v rukou jiní, kteří rozhodovali o tom, jaká budoucnost vězně čeká. Dítě se stalo osudné, že i po válce uplatňovala svá pravidla a nedokázala za sebe v běžném životě rozhodovat.

V koncentračních táborech a celkově ve válce se naučila žít pouze okamžikem, přítomností. A stejně tak to chtěla provozovat v míru. Jak je z textu patrné, byl pro ni nejdůležitější okamžik dané chvíle, která by měla být výjimečná a neopakovatelná. Lidé jsou ve většině případů pragmatici, a ačkoliv se snaží užívat si to „ted“, stále myslí na to, co bude, na „zadní vrátka“.

6) Jak rozumíte obrazu: „A zároveň to rvou – hlava nehlava – jako cizí vánoční stromek“? **Proč autor ono „ted“ přirovnává k vánočnímu stromečku? A navíc k cizímu?**

Očekávané výstupy: Vánoční stromeček je motivován nějakou sváteční, výjimečnou chvílí: „To, co je ted, by mělo být vždycky ze všeho nejlepší.“ Zároveň ale mají lidé pocit, že by si to „ted“ neměli patřičně užívat (že jim tak docela nepatří), protože by měli myslet na budoucnost, na to, co by mohli z té přítomnosti vytěžit v budoucnosti, což nám signalizuje přívlastek „cizí“ vánoční stromeček.

Učitelská podpora – posunutí děje

Poté co se většina děvčat rozjela do světa nebo se provdala, rozhodla se Dita, že také začne hledat štěstí a smysl života v zahraničí. Odjela do Švýcarska do Grindelwaldu s představou, že tam začne nový, lepší život. Postupně si uvědomuje, že jí chybí Čechy, Praha a hlavně lidé z Lublaňské 53.

Na večírku, který pořádá pan Alfréd Jakob Werli, se Dita seznámí se dvěma bratry, s nimiž odchází do soukromého pokoje. Schyluje se k milostnému aktu, ale v tu chvíli si Dita uvědomí, že tohle ona nedokáže a že to není to, za čím do Švýcarska odjela. Aby si utřídila myšlenky, vyleze téže noci na ledovec, kde přemítá o všem, co se jí právě honí hlavou.

Metoda čtení s předvídáním:

- 1) Co si myslíte, že by měla Dita udělat?**
- 2) Jak myslíte, že tuto situaci vyřeší ona sama? Vráť se do Čech, nebo zůstane v Grindelwaldu? Pro svou výpověď argumentujte.**

V. Ukázka

Cítila se velmi silná. Už ji nebolely nohy. Asi si přece jen vytáhla los jako její matka. Ale neměla v sobě tolik smířlivosti jako ona. Tak, jak to chtěla, to nikdy nešlo, a tak, jak to šlo, to nechtěla. Podivila se jak čirá a prostá byla odpověď, kterou v sobě našla. Musela se v duchu usmát, pohodit hlavou, aby se jí kadeře nedostaly k očím a nezacláněly výhled, který byl náhle jasný. Vše, nač myslela, bylo najednou průzračné, téměř konečné. Stále se dívala, jako by se nemohla nabažit. Žila ráda, tisíci drobnými nadějemi si vždy odsunovala konečné datum, ale vždycky už byla plna strachu. V té chvíli, kdy klouzala a kdy se její tělo kutálelo dobrých tři sta metrů po výstupcích země a hranolech ledu, naráželo na skálu, obrostlou světle zeleným mechem, a když se pak řítilo dolů, cítila Dita Saxová svůj pád jako let volným prostorem, pohlcujícím výčitky za zbytečný život, za zmarněný sen Josefa Saxe a Věry Saxové z Josefovské ulice číslo 7, a ponechávající ve slunci jen těch několik dnů, kdy se starala o cizí děti. Kotouč oranžové záře hořel a stále vnímala, jak ji zahřívá. A zároveň pociťovala uspokojení, že je tomu tak, že letí, beze spěchu a přece neodvratně, a kameny drásaly kůži, která byla do této chvíle nedotčena. Dokázala ještě několikrát otevřít oči a spatřit slunce. Všechno bylo nejdříve ve tmě, pak zalito ostrým jasným světlem a znovu v temnu. [...] Všechno náhled odešlo. Strach, že někomu způsobí potíže, se ztrácel, stejně jako stín bolesti na jemné bílé kůži v barvách nedozrálé broskve.

[...]

Pod ledovcem našli její tělo, na sněhu, kterým se neústupně prodírala tráva. Nikde kolem nebyla ani kapka krve.¹⁰¹

Fáze interpretace:

1) *Naplnilo se vaše očekávání?*

2) *Jaká pasáž Vás nejvíce zaujala a proč?*

Očekávané výstupy: „Kotouč oranžové záře hořel a stále vnímala, jak ji zahřívá. A zároveň pociťovala uspokojení, že je tomu tak, že letí, beze spěchu a přece neodvratně, a kameny drásaly kůži, která byla do této chvíle nedotčena. Dokázala ještě několikrát otevřít oči a spatřit slunce...“ Tato pasáž byla pro mě z celého románu nejemotivnější. Ačkoliv autor líčí hrdinčinu smrt, je to podáno velmi jemně a poeticky, ale zároveň trochu šokujícím způsobem.

3) *Proč Dita spáchala sebevraždu? Myslíte si, že měla ještě jinou možnost? A jakou?*

Očekávané výstupy: Už nevěděla kudy kam a nechtěla dál něco předstírat a jedinou možnost viděla v ukončení svého trápení.

Určitě měla i jiné možnosti. Mohla se vrátit zpátky do Čech a pokusit se tam ještě jednou o nový začátek – přece jenom tam měla více známých (Mumii,

¹⁰¹ LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 567-568

profesora Munka...). Také se mohla věnovat práci s dětmi, jelikož v kontaktu s nimi spatřovala naplnění.

4) *Dokážete pochopit hrdinčino jednání?*

5) *O jakou žánrovou variantu novely/románu se jedná? A proč?*

Očekávané výstupy: Jde o psychologický román, protože text je vystavěn na analýze vnitřních pocitů hlavní hrdinky. Autor se pomocí introspektivní sondy snaží přijít na důvody její sebevraždy.

Učitelův komentář: Tento příběh je inspirován skutečným životem Dity Saxlové (viz fotografie ve fázi evokace), již A. Lustig znal a nedovedl pochopit příčiny její sebevraždy. Proto se pokusil formou introspekce nahlédnout na svět jejíma očima a tuto tragickou událost si tím sám pro sebe opodstatnit.

6) *Co mají hrdinové psychologické prózy společné?*

Očekávané výstupy: Řeší složité životní situace, vnitřní rozporuplnost, která je čtenáři předkládána v podobě vnitřních monologů, hledání vlastní identity, nepředvídatelnost (viz Ditina sebevražda).

7) *Pokuste se zformulovat téma novely Dita Saxová.*

Očekávané výstupy: Hledání smyslu života, vyrovnávání se s tragickou minulostí, zmařený život, dvojitý život.

Fáze konkretizace:

Metoda tvůrčího psaní formou fiktivního dopisu z pohledu hlavní postavy:

Zkuste se vžít do role Dity Saxové a pokuste se napsat dopis na rozloučenou, ve kterém přiblížíte důvody své (její) sebevraždy.

Didaktické využití filmu: komparace literární a filmové závěrečné scény

Film *Dita Saxová* z roku 1967 pochází z dílny režiséra Antonína Moskalyka, v němž si hlavní roli zahrála polská herečka Krystyna Mikolajewská.

Práce s filmovou sekvencí – závěrečná scéna:

1) *Co Vás zaujalo na filmové ukázce? A proč?*

Závěrečný pohled na Ditino mrtvé tělo, protože vypadá, jako by pouze spala. Zároveň je tato scéna ještě více než v knize laděna do „sentimentální mlhy“, což ubírá závěru na dramatičnosti a na zatíženosti situace. Režisér se pro tuto scénu rozhodl z důvodu poslední věty v knižní předloze: „*Pod ledovcem našli její tělo, na sněhu, kterým se neústupně prodírala tráva. Nikde kolem nebyla ani kapka krve.*“¹⁰² Dle mého názoru zde chybí nějaké závěrečné rozřešení v podobě vnitřního monologu, jako je tomu v knize.

2) *Jak se liší vzhled filmové a literární Dity?*

Filmová Dita je přesný typ židovky – tmavé oči a vlasy. Literární Dita je ale světlavá, modrooká, bledá a vysoká dívka – prototyp árijské dívky.

3) *Kdybyste byli režiséry, padla by vaše volba na jinou herečku? Na jakou?*

Držela bych se knižní předlohy a pro roli Dity Saxové bych vybrala štíhlou, plavovlasou a modrookou herečku, protože se domnívám, že volba Krystyny Mikolajewské pozměňuje celkové vyznění díla.

4) *Jak si vysvětlujete sekvenci, v níž na Ditu volá neznámý hlas?*

Dita se při pádu vrací ke vzpomínkám před válkou, kdy ji volá nejspíše matka k večeři. Režisér chtěl s největší pravděpodobností odkázat na její smrt a na to, že se může opět shledat se svými zesnulými rodiči.

5) *Jak na Vás působí vizuální provedení scény?*

6) *Jakým způsobem se režisér snažil navodit tragickou atmosféru Ditiny smrti?*

Krátkými a rychle se měnícími záběry a dobře zvolenou dramatickou hudbou, dodávající scénám ponurou atmosféru.

7) *Kdybyste byli režiséry, ztvárnili byste nějaký moment jinak? Jak?*

Dala bych více prostoru Ditině závěrečnému vnitřnímu monologu, v němž rekapituluje stěžejní otázky svého trápení, jelikož právě v něm protagonistka

¹⁰² LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966. s. 568.

dochází ke svému vnitřní pochopení a vyrovnání se svým osudem. Domnívám se, že nepoučený divák by nebyl schopen zcela pochopit pohnutky jejího rozhodnutí.

Reflexe:

17) *Co jste se dozvěděli o literatuře, autorově tvorbě, o společnosti?*

Očekávané výstupy: Seznámili jsme se s rysy psychologického románu, ve kterém hraje hlavní roli postava dívčí hrdinky, jež se musí vyrovnat s návratem z války a se ztrátou celé její rodiny.

Také jsme si přiblížili život vězňů v koncentračních táborech a ghettech a mohli jsme si názorně ukázat, jak bylo těžké se s takovým utrpením vyrovnat v běžném životě.

18) *Otevřela vám metoda řízeného dialogu komunikaci s literárním dílem?*

19) *Se kterou metodou se Vám dobře pracovalo?*

20) *Vůči které metodě jste skeptičtí?*

4. ZÁVĚR

A. Lustig je autorem světoznámých děl, jež si pro svou tematiku, příběhy a „nehrdinské“ hrdiny získala nejedno čtenářské srdce. Z toho důvodu se domnívám, že by vybrané texty mohly být pro žáky středních škol a gymnázií atraktivní a zajímavé. Tato tvrzení se mi také potvrdila při odučení přípravy k povídce *Sousto* ve čtvrtém ročníku čtyřletého gymnázia v Karlových Varech, kde jsem se setkala s velmi pozitivními ohlasy.

Potěšilo mě, že se žáci aktivně zapojili do interpretačního dialogu a kreativně přistupovali k zadanému tvořivému úkolu. Mile mě překvapilo, že mají žáci přehled o literárněhistorickém kontextu, životě i tvorbě A. Lustiga. Žáci nejvíce ocenili prostor pro vyjádření vlastního interpretačního názoru na text a možnost zamyslet se nad jeho významy, přičemž uplatnili vlastní životní i čtenářské zkušenosti. Celkově se shodli na tom, že interpretačně pojatá práce s textem v nich zanechala hlubší čtenářský zážitek než v běžných hodinách literatury, které jsou vedené převážně formou výkladu a žáky tak svádí k nepozornosti a pasivitě.

Obě didaktické interpretace byly navrženy na dvě vyučovací hodiny, což může být některými učiteli vnímáno jako problém, neboť právě časová náročnost je považována za největší úskalí konstruktivisticky vedené výuky. Vzhledem k tomu, že ve čtenářky pojaté literární výchově je za potřebí více času k získání menšího množství znalostí, je učiteli častěji využívána frontální výuka, při níž je možné v relativně krátkém časovém úseku předat více informací. Dle mého názoru mají oba přístupy (inovativní i tradiční) v literární výchově své místo. Volba didaktické interpretace jako dominantní metody je vhodná, pokud je samotné dílo obsahově a tematicky nosné natolik, že dokáže rozvíjet všechny tři složky učiva, jelikož ne každý text je pro interpretaci vhodný a vyžaduje ji. Z toho vyplývá, že metoda didaktické interpretace není otázkou každé hodiny literární výchovy a měla by být vhodně střídána s formou výkladu či jinými metodami.

Problémem čtenářsky pojaté literární výchovy však není časová náročnost pouze ve smyslu získávání a zobecňování znalostí během vyučování, ale také ve smyslu samotné přípravy didaktické interpretace, což mnohé učitele od její volby zrazuje. Vyšší nároky jsou kladené i na učitelovu odbornou a didaktickou znalost

obsahu, která je pro interpretaci uměleckých děl nezbytná. Domnívám se, že ačkoliv se komunikačně pojatá literární výchova potýká s mnohými překážkami, je prokazatelně přínosnější pro rozvoj žákovy osobnosti a kultivace jeho čtenářských kompetencí či potřeb než výuka tradiční.

Z toho důvodu vnímám přínos předložené diplomové práce především v navržených didaktických interpretacích, které žákům mají umožnit tvořivě komunikovat s dílem, podílet se na jeho spoluutváření a na hledání dalších způsobů jeho přečtení.

5. RESUME

This diplom thesis with the name Didactic interpretation of selected texts by Arnošt Lustig is focused on the problematics of communicative literary education and didactic interpretation of the selected texts. This thesis is consists of two parts – theoretical and practical. The main focus of the theoretical part is given to the work and life of A. Lustig, mainly to academic analysis of two selected writings –short story *Mouthful* from the short story collection book *Diamands of the night* and novel *Dita Saxová*. Second part of this thesis is focused on the principles of a reader-response criticism of Constance School and pedagogical constructivism which give rise to the concept of communicative literary education. The aim of the didactical interpretation chapter is to characterize above mentioned methods, its approaches, principles and methods. The last chapter of the theoretical part is consists of curriculum of communicative literary education which isreproached in relation to selected prose of A. Lustig as well as in relation to study focus of students with the use of RVP G.

Practical part is consists of suggested creative didactic interpretation of above mentioned writings, which completely arise from the theoretical findings of communicative literary education and its methods. Didactical interpretations respect the principles of active student involvement in the lecture, development of communicative abilities and especially a reader's experience that is crucial to reading and creative activity.

The contribution of this diploma thesis can be found in its didactical interpretations which could be used in the literary education on appropriate high schools and grammar schools. It was the interpretation of the short story *Mouthful* which was used as a lecturing material during lessons on pedagogical grammar school and met with a positive feedback from the students.

6. SEZNAM LITERATURY

Primární zdroje:

LUSTIG, A. *Noc a naděje, Démanty noci, Dita Saxová*. Praha: Československý spisovatel, 1966.

Sekundární zdroje:

BAUER, M. *Démanty noci: i po čtyřiceti letech událost*. Tvar. 1999, č. 6.

CINGER, F. *Arnošt Lustig zadním vchodem*. Praha: Mladá fronta, 2009. ISBN 978-80-204-2022-0.

EMINGEROVÁ, D. *Živel Lustig: jak se píše kniha, aneb, Hod' sebou ty bejku, už nemám moc času*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. ISB 978-80-204-2469-3.

HAMAN, A. *Arnošt Lustig*. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-82-2.

HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.

HODROVÁ, D. *Česká literatura 1945-1970. Interpretace vybraných děl*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-23973-0.

HOLÝ, J. „Poznámky ke koncepcím „kostnické školy“ a českého strukturalismu“, in: *Čtenář jako výzva. Výbor prací kostnické školy recepční estetiky*. Brno: Host, 2001. ISBN 80-86055-92-2.

HVÍŽĎALA, K. *Tachles, Lustig*. Praha: Mladá fronta a.s., 2011. ISBN 978-80-204-2470-9.

CHATEAU, L. *Arnošt Lustig: O Dítě Saxlové*. Tvar: Literární obtýdeník. Praha: Klub přátel Tvaru, 2008. XIX.(4). ISSN 0862-657 X.

JUNGMANN, J. *Knihy Lustigova hledání*. Literární noviny 12, 1963, č. 6.

JUNGMANN, M. *Umělec tragického vidění*. Literární noviny 7. 1958, č. 42.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-571-4.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole 2*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 1997. ISBN 80-7082-364-X.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISB 978-80-7043-891-6.

LEDERBUCHOVÁ, L. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.

LEŽÁKOVÁ, D., BÍNA, D. *Komunikační kompetence v literární výchově*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2006. ISBN 978-80-7040-9350.

LUSTIG, A., SUK, J. *Interview II: vybrané rozhovory 1979-2003*. 2. vydání. Praha: C. A. T. International, 2004. ISBN 80-903215-4-2.

MITOSEKOVÁ, Z. *Teorie literatury: Historický přehled*. Brno: Host, 2010. ISBN 978-80-7294-332-6.

MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha a Litomyšl: FINIDR, s. r. o., 2004. ISBN 80-7185-669-X.

NÜNNING, A. *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno: Host, 2006. ISBN 80-7294-170-4

OPELÍK, J. *Ve špatných službách*. Host do domu. 1963, č. 2.

POSLEDNÍ, P. *Hledání tvaru*. Hradec Králové: Gaudamus, 1999. ISBN 80-7041-435 9

VOHRYZEK, J. *Próza dnes. Pokračování III. Květen 4*. 1959, č. 1.

VONDRÁŠEK, J. *Lustig: O svých blízkých nevíme nic*. Zlínské noviny. 2005.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

HAMAN, A., KOŠNAROVÁ, V. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. ÚČL AV ČR, 2006-2009. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=507> [cit. 2017-11-05].

HAUSENBLAS, O., KOŠTÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. *Kritické listy* 22. [online] Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur [cit. 2018-05-16].

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2018-06-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

RWCT International consortium: Principy programu [online]. 2001 [cit. 2018-05-19]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php?co=principy>