

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Postava učitele a její výstavba ve vybraných dílech české prózy  
Teacher character type and its construction in selected works of fiction

Žofie Pýchová

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Neumann, Ph.D.  
Studijní program: Specializace v pedagogice  
Studijní obor: B ČJ-FJ

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Postava učitele a její výstavba ve vybraných dílech české prózy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2. červenec 2024

Děkuji panu Mgr. Lukáši Neumannovi, Ph.D. za cenné připomínky a čas, který mé práci věnoval.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>12</b>
<b>PAN UČITEL (1860)</b> .....	<b>14</b>
CHARAKTERISTIKA UČITELE .....	14
ŠKOLA JAKO „REPREZENTANT“ NARATOLOGICKÉ KATEGORIE PROSTŘEDÍ .....	17
<b>ZAPADLÍ VLASTENCI (1894)</b> .....	<b>19</b>
CHARAKTERISTIKA UČITELE .....	20
STRUČNÁ HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MEZI LETY 1774 A 1842 .....	24
<b>MÍ ČERNOVLASÍ BRATŘI (1964)</b> .....	<b>25</b>
CHARAKTERISTIKA UČITELE .....	25
UČITEL ZEMĚPISU JAKO SYMBOL NACISMU A ZHMO TNĚNÍ KONCEPCE NACISTICKÉ VÝCHOVY .....	28
<b>UČITEL VIKTOR PELC (1984)</b> .....	<b>29</b>
CHARAKTERISTIKA UČITELE .....	30
PROMĚNA ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ V LETECH 1946 AŽ 1948 .....	35
<b>KONTINUITA PARKU (2021)</b> .....	<b>37</b>
CHARAKTERISTIKA UČITELE .....	37
KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY V ROMÁNU <i>KONTINUITA PARKU</i> A VE SKUTEČNOSTI .....	44
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>47</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ</b> .....	<b>52</b>

## **Klíčová slova**

Postava, učitel, česká próza, naratologické kategorie, Božena Němcová, Karel Václav Rais, Ladislav Fuks, Bohumil Říha, Petr Šesták

## **Abstrakt**

Cílem této práce je analyzovat pomocí vybraných naratologických aspektů způsob konstrukce postav v českých prózách *Pan učitel* Boženy Němcové, *Zapadlí vlastenci* Karla Václava Raise, *Mí černovlasí bratři* Ladislava Fukse, *Učitel Viktor Pelc* Bohumila Říhy a *Kontinuita parku* Petra Šestáka. Práce se též zaměřuje na způsob vyučování postav a postoj, který každá z nich zaujímá k žákům, a následné srovnání s tehdejšími předpisy, neboť jde o texty z různých dob literárních a společenských dějin, do nichž se propisují dobové normy a vliv možných estetických činitelů. Text vytyčuje čtyři tematické okruhy, které společně vymezují a odůvodňují záměr autorů použít v prózách postavu učitele. Těmi jsou tvorba nového člověka, mocenská struktura a její pojetí, vize budoucnosti a osvětová činnost. Byť všichni vybraní autoři nezpracovávají v práci níže stanovené tematické okruhy, najdeme každý z nich nejméně ve třech vybraných dílech. Závěrem se práce vyjadřuje ke snaze sestavit hrubý nástin „archetypu“ učitele, neboť v průběhu našeho zkoumání jsme zjistili, že charakterizace jednotlivých postav-učitelů ve vybraných prózách na popis celistvého „archetypu“ nedostačují.

**Key words**

Character, teacher, Czech prose, narratological categories, Božena Němcová, Karel Václav Rais, Ladislav Fuks, Bohumil Říha, Petr Šesták

**Abstract**

The thesis aims to analyze the method of construction of the characters from the following Czech works of fiction: *Pan Učitel* by Božena Němcová, *Zapadlí Vlastenci* by Karel Václav Rais, *Mí Černovlasí Bratři* by Ladislav Fuks, *Učitel Viktor Pelc* by Bohumil Říha and *Kontinuita Parku* by Petr Šesták. Since the books were published in different eras, they may have been influenced by the respective period esthetical movements and norms in education. Therefore, the thesis also deals with the characters' manner of teaching and their respective attitude towards the pupils and whether these comply with the concurrent regulations or not. In the text, four ranges of topics are introduced that jointly define and clarify the authors' intention to opt for the use of a teacher character. These include the creation of a new man, the power structure and its concept, vision of the future and educational activity. Although none of the authors address the complete set of these thematic areas, each of these is included in at least three of selected works. To conclude, the thesis comments on the possibility of creating a rough idea of "the teacher character type". During the span of our research we have realized that the characters' characteristics do not suffice for the construction of a conceivable archetype.

## Úvod

Předkládaná práce se zaměřuje na postavu učitele v českých prózách z let 1860 až 2021. Toto téma jsme zvolili, neboť v české literatuře je znatelná tradice postav učitelů. Mezi vybranou primární literaturu patří povídka *Pan učitel* Boženy Němcové (1860), román *Zapadlí vlastenci* Karla Václava Rase (1893), soubor povídek *Mí černovlasí bratři* Ladislava Fukse (1964), román *Učitel Viktor Pelc* Bohumila Říhy (1984) a román *Kontinuita parku* Petra Šestáka (2021). Byly zvoleny tyto prózy, neboť zpracovávají postavu učitele odlišně, což je dáno i dobou vzniku děl. Zároveň jsme vybrali tato díla proto, že pokrývají posledních zhruba sto šedesát let české literatury, což nám umožňuje sledovat vývoj zpracování postavy učitele a literárně-estetickou reflexi dobových norem vztahujících se k výkonu a náplni povolání učitele. Budeme sledovat, jaký je záměr autora pracovat s postavou učitele ve vybraných prózách.

Hlavní část se dělí na pět oddílů, které se věnují jednotlivým prózám. V nich postavu učitele analyzujeme na základě vybraných teoretických přístupů k analýze postavy vyplývajících z naratologického zkoumání: dimenze postavy dle Jamese Phelana, typologického označení Edwarda Morgana Forstera, jednoduchosti versus komplexnosti postavy<sup>1</sup>, vnitřní a vnější charakteristiky a dle interakce s ostatními postavami. Jsme si vědomi, že zmíněné aspekty literárně-teoretického výzkumu tvoří pouze zlomek možných rozměrů analýzy literární postavy.<sup>2</sup> Jako výchozí zdroje jsme zvolili *Naratologii* Tomáše Kubíčka, Jiřího Hrabala a Petra A. Bílka a *Literární postavu: vývoj a aspekty naratologických zkoumání* Bohumila Fořta. Ke škále prostředků analýzy předkládaných těmito publikacemi jsme přistoupili kriticky a vybrali pouze ty, které nám v naší práci umožní vystihnout výstavbu postavy v rámci literární teorie co nejkomplexněji a poskytnou tak efektivní prostředky pro srovnání postav z jednotlivých děl. Za stěžejní považujeme tři dimenze postavy J. Phelana a vnitřní charakterizaci – tyto aspekty se zabývají vztahem literárního textu a mimoliterárního světa, a proto mohou pomoci nejvíce objasnit motivaci autora využít v díle postavu učitele.

V těchto pěti oddílech též sledujeme způsob literárního odrazu tehdejších poměrů ve školství souvisejících buď přímo s platnými normami ve vzdělávání, nebo s politickou situací. Dále uvádíme, zda způsob vyučování „v podání“ příslušných postav odpovídá tehdejšímu úzu a předpisům. Pro potřeby zkoumání čerpáme z odpovídajících dobových dokumentů a

---

<sup>1</sup> Toto rozvržení navrhuje Tomáš Kubíček.

<sup>2</sup> Práce hlouběji nezpracovává například podoby vztahu postavy a vypravěče dle G. Genetta či teorii vyprávěcích situací F. Stanzela.

z publikací věnovaných této problematice. Hledisko dobově-společenských představ a literárně-estetických „norem“ propojujeme v analýzách jednotlivých titulů.

Třebaže autoři sledovali při psaní svých děl odlišný záměr (například u B. Němcové jím je přdestření modelu ideálního učitele), čtyři tematické okruhy odůvodňují výběr postavy učitele a vymezují funkce postav učitelů v daných dílech. Těmito okruhy je tvorba nového člověka, mocenská struktura a její pojetí, vize budoucnosti a osvětová činnost.

V závěru se vyjadřujeme ke snaze načrtnout hrubý nástin „archetypu“ učitele sestavený na základě společných bodů z oblasti naratologie.



## Pan učitel (1860)

V próze Boženy Němcové *Pan učitel* sledujeme šest let školní docházky Bětušky a průběh jejího vzdělávání na základní škole ve Chvalíně. Vyprávěný příběh je nejprve pojat jako exemplum prvního školního dne Bětušky. Další část prózy představuje výuku během celého školního roku a zároveň ukazuje detaily z jednotlivých vyučovacích hodin.

Možným záměrem autorky bylo představit či navrhnout učitele s ideálním vztahem k dětem, který díky svým inovativním metodám výuky dokáže v dětech probudit touhu učit se a poznávat svět. Pro pochopení eventuálního spisovatelčina cíle je nutné říci, že povídka byla publikována v tzv. oborovém kalendáři *Kalendář učitelský na rok 1860* (vyšel v září 1859).<sup>3</sup> Šlo o kalendáře jiné povahy, než jak je známe dnes. Sestávaly stejně jako tehdejší běžné, tzv. všeobecné, kalendáře ze tří hlavních částí – jedné se samotným kalendářem, druhé s údaji o trzích v regionu odpovídajícímu jazykovému prostředí a třetí, „literární“ části. V ní byly publikovány krátké prózy nebo verše, anekdoty, zprávy o událostech minulého roku, rady do domácnosti nebo odborné články s hospodářskou tematikou.<sup>4</sup> Literární část oborového kalendáře měla danou cílovou skupinu; v našem případě jí byli učitelé nebo uchazeči o toto povolání. Proto bychom mohli usoudit, že pan učitel v povídce *Pan učitel* má být postavou vykreslenou tak, aby nabádala učitele budoucí či stávající k následování jeho vzoru. Domnívá se tak též český literární vědec Zdeněk Hrbata s ohledem na druh média, v němž bylo dílo publikováno.<sup>5</sup> Tento potenciální autorčin záměr jsme se rozhodli využít jako výchozí hypotézu při analýze postavy učitele z této povídky.

### Charakteristika učitele

Učitel v této povídce funguje nejen jako zprostředkovatel vzdělání, poznávání světa, ale také jako morální vzor. Můžeme říci, že z naratologického hlediska je zde dle teorie o třech dimenzích postav amerického naratologa Jamese Phelana zdůrazněna *tematická dimenze*, neboť text má zřejmě ukázat následováníhodný příklad učitelům.<sup>6</sup> Z tohoto důvodu je pan učitel postavou zcela jednoznačnou a mohli bychom dokonce říci zjednodušenou.<sup>7</sup> Vzhledem k tomu,

---

<sup>3</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 251.

<sup>4</sup> BOSÁKOVÁ, 2013. [online]

<sup>5</sup> HODROVÁ A KOL., 1997. S. 85.

<sup>6</sup> KUBÍČEK, HRABAL, BÍLEK, 2013. S. 63.

<sup>7</sup> KUBÍČEK, HRABAL, BÍLEK, 2013. S. 67.

že po celou dobu trvání příběhu je postava pana učitele velice předvídatelná, dle rozdělení anglického spisovatele a literárního teoretika E. M. Forstera bychom jej nazvali *flat* (plochou) postavou.

V průběhu první kapitoly vypravěčka poskytuje přímou vnější charakteristiku učitele.<sup>8</sup> Pan učitel má bílé vlasy téměř po ramena, holé temeno, na němž nosí černou aksamitovou čepici (tedy pravděpodobně z nějaké draze vypadající látky). Jde o staršího vyučujícího, vrásčitého, s přívětivou a hezkou tváří a „s laskavě se dívajícíma modrýma očima“.<sup>9</sup> S ohledem na mimoliterární společenské a kulturní konvence již tedy na základě fyziognomie, přestože je nám poskytnuta intradiegeticko-homodiegetickou vypravěčkou, lze rovněž soudit, že autorčiným záměrem bylo vyvolat ve čtenářích skrze postavu učitele pozitivní dojem.<sup>10</sup> Ten je umocněn též užitou perspektivou dítěte, které pana učitele očividně obdivuje.

Pan učitel je vždy čistě oblečen („na šatu neměl ani chmýrka“<sup>11</sup>) a upraven. Na čistotu je dán důraz v příběhu vícekrát (například při příchodu do školy je nutné si na učitelovo přání očistit boty věchem slámy), což jen podtrhuje vyvolaný obraz spořádané, idylické školy.

Pan učitel v povídce nemá jméno. Z autorčiny volby nepojmenovat postavu a tedy nevyužít referenčního významu, který jméno může nést, bychom mohli usuzovat na možný záměr jisté univerzality s ohledem na didaktickou funkci textu. Avšak opačný postup, tj. pojmenování postavy, často umožňuje čtenářům-učitelům se s postavou snáze ztotožnit, potažmo se jí inspirovat.

Pokud bychom chtěli poskytnout učitelovu vnitřní charakteristiku, zdůrazníme vlastnosti jako vlídnost, vyrovnanost, racionalita. Autorka volí převážně formu charakterizace, kterou naratologie označuje termínem *showing*, což lze ukázat na níže uvedených příkladech.<sup>12</sup> Učitel se ovládá, i když žáci zlobí, a za všech okolností si zachovává autoritu a kontrolu nad třídou. Jedná ve prospěch druhých a v souladu se svým posláním vychovat z žáků počestné a slušné občany.<sup>13</sup>

Toto je doloženo zejména ve scéně z učitelova pohřbu ve třetí části povídky, kdy snacha popisuje svůj úmysl psát dvěma jeho žákům o jeho blížící se smrti, na což jí pan učitel tehdy

---

<sup>8</sup> KUBÍČEK, HRABAL, BÍLEK, 2013. S. 136.

<sup>9</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 229.

<sup>10</sup> Rozdělení vypravěče dle G. Genetta.

<sup>11</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 229.

<sup>12</sup> KUBÍČEK, HRABAL, BÍLEK, 2013. S. 68.

<sup>13</sup> Tento cíl postavy autorka ukazuje také na příkladu psaní mravní průpovědi každé pondělí. Žáci psali celou hodinu krasopisu krátkou a každý týden jinou sentenci s cílem ji napsat co nejkrásnějším písmem. Text povídky neposkytuje žádný konkrétní příklad, pouze to, že jim obsah průpovědi hluboce utkvěl v paměti.

odpověděl, aby zprávou *jim mysl nekalila*, že je dost „[...] odměněn, že se z nich stali hodní, počestní muži!“ Na jeho poslání dále poukazují jeho poslední slova: „Zde jest úkol můj dokonán; umru pokojně a děkuji Bohu, že požehnal mojí práci!“<sup>14</sup> Žákům chce skrze vyučování ukázat svět a pomoci jim se v něm orientovat. Snaží se jim vštípit úctu k lidem, kteří žáky něco naučí.

Český literární teoretik a historik Zdeněk Hrbata pana učitele nazývá „moudrým vychovatelem“, což znamená, že jeho pole působnosti není jen třída a škola, ale funguje též jako zprostředkovatel osvěty v téměř všech sférách života žáků.<sup>15</sup> Díky němu se mění nejen prostředí, ve kterém se škola nachází, ale také životy žáků, které učí.

Tohoto efektu dosahuje učitel i tím, že finančně podporuje sociálně znevýhodněné žáky.<sup>16</sup> Učitelé v padesátých letech 19. století vybírali jednou týdně od rodiny každého žáka nevelkou částku, tzv. sobotáles.<sup>17,18</sup> V námi vybrané povídce pan učitel od chudých dětí sobotáles nevybírá; těm nejchudším na školní pomůcky, oblečení a stravu dokonce sám přispívá, byť pouze pod podmínkou, že se budou dobře a pilně učit. Toto jednání, jež vypravěčka dokládá příkladem se dvěma chudými chlapci, jednoznačně přispívá k obrazu učitele jako velkorysého a obětavého.

Pan učitel společně se svou ženou také dbají o výchovu a zajištění základních sociálních potřeb dětí mimo školu. Pokud dítě nebo jeden z jeho rodičů onemocní, chodí je paní učitelová navštěvovat. Pečuje také o hygienu dětí: „Když viděla, že některý ze žáků do školy jde neučesaný, neumytý, hned se ho ptala, proč není umyt a učesan. Jestli se dítě vymlouvalo, že ho matka neumyla, říkala mu, že se může samo umýt, a hned mu podala vody i hřeben, a ukázala mu, jak se má spořádat, a doložila, že je dost schopné, aby si to samo udělalo.“<sup>19</sup> Zajišťovali tedy služby, které dnes spadají mezi kompetence Orgánu sociálně-právní ochrany dětí, České správy sociálního zabezpečení nebo jiných státních institucí.

Vzhledem k uvedené charakteristice pana učitele nás jako čtenáře nepřekvapí, že se ve vesnici těší mimořádné úctě a velkému obdivu. Toto je patrné například ze smuteční řeči na jeho pohřbu ve třetí části povídky. V ní farář velebí učitelovy ctnosti a zdůrazňuje rozsah

---

<sup>14</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 248.

<sup>15</sup> HODROVÁ A KOL., 1997. S. 86.

<sup>16</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 243.

<sup>17</sup> VESELÁ, 1992. S. 11.

<sup>18</sup> Vzhledem k tomu, že učitelé na triviálních školách v 50. letech 19. století v mnoha případech trpěli hmotnou nouzí a byli v ní udržováni záměrně vlivem vydání Konkordátu, zastávali učitelé v obci nějakou funkci či měli ještě jedno výdělečné zaměstnání. (VESELÁ, 1992. S. 34n.) V povídce *Pan učitel* tomu ale tak není.

<sup>19</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 242.

učitelova přínosu pro obec. Stejně tak můžeme spatřovat projevy obliby učitele mezi obyvateli vesnice ve vysoké účasti na jeho pohřbu.

Stejná přízeň je v obci věnována i jeho ženě Veronice. I chování pana učitele vůči ní bychom mohli považovat za příklad pro žáky, neboť manželé jsou k sobě navzájem velmi laskaví, jak vypravěčka dokládá příkladem z hodin drobných domácích prací vedených snachou pana učitele: „Měla-li paní učitelová pokdy, přišla mezi nás, [...] a oči upřela na pana učitele, a to bývala její tvář jako ozářena, a když pan učitel hráti přestal, přistoupil k ní a buď jí ruku podal, aneb ji po hlavě pohladil.“<sup>20</sup>

### **Škola jako „reprezentant“ naratologické kategorie prostředí**

Postava učitele v povídce *Pan učitel* nepředstavuje jediný izolovaný prostředek dosažení záměru díla, podílí se na něm více naratologických kategorií. Nejnápadněji na čtenáře působí kategorie prostoru, kterou můžeme v tomto případě ztotožnit se školou. Jak uvádí T. Kubíček, „Prostor v této podobě [tj. že prostor sám a zavedení tohoto prostoru jsou způsobem individualizace aktu vyprávění] slouží jako součást strategie hodnotového ukotvení vyprávěného světa.“<sup>21</sup>

V námi vybrané povídce je škola popsána jako jednopatrová budova, s vydlážděným zápražím a lípou v předzahrádce působící přívětivě, neděsí velikostí; malá květinová zahrádka a vlašťovky pod střechou vypravěčce dokonce připomínají domov. Reminiscence domova je pro příběh klíčová a tento dojem je zachován po celé jeho trvání. Ke zmíněné reminiscenci musíme též dodat, že vypravěčka ke své předchozí zkušenosti přistupuje nekriticky a vzhledem k nedostatku reevaluace z její strany bychom její pozici mohli v rámci typologie vymezené rakousko-americkou literární teoretičkou Dorrit Cohnovou označit za *konsonantní*.<sup>22</sup> Autorka nechává vypravěčce dětské vidění světa, čímž patetizuje obraz školního prostředí. Tento efekt přispívá k dosažení možného záměru díla, jenž spočívá v představení vzoru ideálního vzdělávání.

Dle tehdy platného Všeobecného školního řádu z roku 1774 šlo o školu triviální. Byly zde tudíž vyučovány předměty trivia (čtení, psaní, počítání) a náboženství a základy

---

<sup>20</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 244.

<sup>21</sup> KUBÍČEK, HRABAL, BÍLEK, 2013. S. 82.

<sup>22</sup> KUBÍČEK, HRABAL, BÍLEK, 2013. S. 132.

hospodaření, což bylo zaměřeno zejména na potřeby lidí žijících se zemědělstvím ve vesnických oblastech.<sup>23</sup>

Na triviálních školách byl již od vydání Všeobecného školního řádu jazykem výuky ten jazyk, jímž mluvila etnická skupina v dané oblasti.<sup>24</sup>

Jak můžeme poznat z druhé části povídky, jde o malotřídní školu (tzv. malotřídku), tedy že se učí více ročníků společně v jedné místnosti. Takto je to v povídce minimálně první rok, co se ve třídě vzdělává vypravěčka.<sup>25</sup>

Mladší žáci<sup>26</sup> se učí jednotlivá písmena, která následně skládají do slabik (*složek*) a slov, počítají s pomocí kuliček, kroužků a fazolí a pojmenovávají společně s učitelem rostliny a zvířata. Žáci se sami při poznávačkách zapojují, komentují na zvířatech či rostlinách to, co již znají z dřívější, přičemž jsou učitelem pochváleny a doplněny. Aby nevyrušovaly, když se učitel věnuje starším žákům, je jim zadáváno kreslení písmen, zvířat, nebo psaní čísel. Vypravěčka také popisuje učitelův způsob výuky čtení s konkrétními příklady a komentuje to slovy, že: „Byl mi jeho způsob čtení zcela nový.“<sup>27</sup> Z dnešního pohledu bychom tento způsob mohli nazvat analyticky-syntetickou metodou výuky čtení, neboť se žáci zaměřují spíše na zvuk jednotlivých písmen a slabiky.<sup>28</sup>

Starší žáci v mezičase z textu vypisují různé slovní druhy, procvičují si pravopis nebo počítají slovní úlohu z matematiky.

Třída, *školní světnice*, je místo statické, po desítky let se nemění, zejména co se týká vybavení třídy – najdeme zde kříž, obraz *Kristus, jak žehná maličkým* (tj. dětem), vedle podobizny císaře, vyobrazení Prahy a mapu Čech.<sup>29</sup> V rohu místnosti stála stará zelená kachlová kamna a u nich almara, která sloužila učiteli jako kabinet – uschoval v ní pomůcky do výuky, papíry a knihy. Skrze tři okna je vidět na zámek, za nímž se rýsují travnaté návrší a borový les.

---

<sup>23</sup> K omezení vlivu církve na školství došlo deset let po časopiseckém vydání povídky říšským zákonem z 25. května 1868 – dohled nad veškerým vyučováním včetně výuky náboženství má stát. (VESELÁ, 1992. S. 41)

<sup>24</sup> VESELÁ, 1992. S. 35.

<sup>25</sup> „O rok později přišel mladý pomocník, který učil malé děti ve zvláštní světnici.“ (NĚMCOVÁ, 1987. S. 223)

<sup>26</sup> Nevíme přesně, jak jsou děti staré, víme pouze, že mezi jejich školní pomůcky patří slabikáře a tabulky na psaní písmen.

<sup>27</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 234.

<sup>28</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 234: V textu je uveden příklad s písmenem M: učitel napodobí zvuk medvědova mumlání (mmm), k němu připsal některou ze samohlásek a děti si slabiky zapisovaly na své tabulky, na nichž jim k jejich radosti postupně vznikala celá slova (máma, jahoda). (WILDOVÁ, 2004.)

<sup>29</sup> HODROVÁ A KOL., 1997. S. 85.

Vypravěčka popisuje, jak se do školy první den bála jít a byla tam skoro dovléčena tetou Anežkou. Po prvním usazení do lavice pátrá pohledem po oslovské lavici, tabulce k pověšení na krk, na níž bude výsměšný popisek, nebo pytlíku s hrachem, na němž se za trest klečelo.<sup>30</sup> Nic takového se v místnosti však nenachází.

Vypravěčka má téměř s každým kusem třídního inventáře spojenou naopak příjemnou vzpomínku, jak popisuje v retrospektivním vyprávění: kamna vydávala v zimě příjemné teplo, okna poskytují výhled na les, v almaře byla uložena spousta vycpaných zvířat a také tzv. zlatá kniha, kam vyučující zapisuje nejhodnější žáky.

I přes vypravěččiny velké prvotní obavy je tedy škola příjemným místem, které ke vzdělávání „nenutí, ale zve“.<sup>31</sup>

### ***Zapadlí vlastenci (1894)***

Cílem Karla Václava Raise bylo v literárním díle skloubit „ideál“ a skutečnost. Chtěl vykreslit ukázkové společenství lidí, které spojují nejen dobré a upřímné vztahy, ale také navzdory všem překážkám jednotné vlastenecké a buditelské úsilí. Toto společenství zasadil do chudých poměrů české horské vesnice ve čtyřicátých letech 19. století. Vykreslení špatného postavení a hmotné nouze postav pomocného učitele (preceptora) a učitele (principála) umožňuje autorovi tematizovat, že si lidé učitelské profese neváží, a poukázat na špatné životní podmínky, s nimiž se museli učitelé tehdy potýkat. Výraznou inspirací pro postavu pomocného učitele byl autorovi kromě vlastní zkušenosti také deník pomocného učitele Věnceslava Metelky, který skutečně žil v první polovině 19. století v Pasekách nad Jizerou.<sup>32</sup>

V souvislosti s vlasteneckým rozměrem románu, který se projevuje už v názvu, můžeme nahlížet na příběh rovněž jako na model vlasteneckého nadšení. Z. Hrbata v této věci uvádí, že se dílo může jevit jako „miniaturní obdoba peripetií národního obrození“.<sup>33</sup> Například na besedě k uvítání nového hraběte pomocný učitel Karel Čermák zpívá českou píseň *Kde domov můj?* a dočká se bouřlivého kladného přijetí od českého i německého obcenstva. Houževnatost hlavních postav románu při prosazování písně, jejich pochvalné poznámky o učiteli a ocenění písně posluchači mohou působit jako paralela nenásilného úsilí o zrovnoprávnění českého jazyka a kultury s kulturou a jazykem německým.

---

<sup>30</sup> NĚMCOVÁ, 1987. S. 230.

<sup>31</sup> HODROVÁ A KOL., 1997. S. 75.

<sup>32</sup> METELKA, 1982. S. 9.

<sup>33</sup> HODROVÁ A KOL., 1997. S. 75.

## Charakteristika učitele

Z výše uvedeného vyplývá, že postava Karla Čermáka zastupuje v díle dvě tematické roviny. Na jedné straně slouží jako příklad učitelského postavení v obecní komunitě, na straně druhé (společně s postavou faráře a principála) zastupuje snahy za (národní) sebeurčení. V rámci Phelanovy typologie je tedy zvýrazněna zejména dimenze tematická. Zmíněné tematické roviny však nefungují izolovaně, v textu dochází i k jejich prolínání. Mezi prostředky, jichž autor využívá ke spojení obou tematických rozměrů, patří například produkce hudby. V první řadě slouží zpěv a hra na hudební nástroj učiteli a jeho pomocníkovi jako vedlejší zdroj obživy. Zadruhé jsou oba dva výbornými muzikanty a zpěváky, což má pozitivní ohlas v místní komunitě, čímž je kompenzována nedostatečná prestiž jejich povolání. A v již parafrázované pasáži s besedou představuje hudební vystoupení pole pro symbolický boj proti německému kulturnímu útlaku.

Třebaže se nabízí postava Václava Čížka svou pozicí ve škole, pro potřeby práce budeme charakterizovat pouze postavu pomocného učitele Karla Čermáka. Václava Čížka bychom totiž označili za *flat* postavu. Její funkce v díle zůstává stejná. V textu vystupuje v roli Čermákova zasvětila do místního společenství, zároveň mu zprostředkovává přístup k české vlastenecké a pedagogické literatuře. Naproti tomu můžeme říci, že Čermák by dle Forsterovy typologie spadl spíše do kategorie *round* postav. Byť se na první pohled výrazně nemění a jeho jedinou proměnou by se mohlo zdát začlenění do pozdějšího kolektivu buditelů a vlastenců, poskytují nám Čermákovy vnitřní monology rovněž vhled do jeho mysli. Z nich je patrné, že si o sobě a o jiných vytváří nepravdivé představy. Ukázka hovoří o vyzvání milované dívky k tanci na plese v blízkém městě: „Mám-li někoho rád, nehledím na nic a zřejmě, hrdě to projevim! Je pravda, že sám pro ni nešel a že při volené oplácela těm, kteří s ní tančili: ale což jej cení jen jako ty druhé, nic více jí na něm nezáleží?“ Příklad nám též ukazuje v románu převažující formu charakterizace postavy, *showing*.

Jak Karel Čermák vypadá, se dozvídáme na začátku první kapitoly: je štíhlý, má modré oči, husté vlasy tmavší hnědé barvy a rašící knír. Z rozhovoru s principálem zjišťujeme, že byl nucen z finančních důvodů ukončit studium gymnázia během posledního ročníku a tři roky pomáhal dědečkovi, který byl též učitelem. Čermákovi je tedy osmnáct let.<sup>34</sup> Jeho mládí je

---

<sup>34</sup> Karel Čermák byl nucen odejít v tzv. poetice, páté a poslední třídě gymnázia v Jičíně, kde dle svých slov studoval. Tehdejší městská gymnázia šest tříd, venkovská pět. Nastupovalo se po přijímací zkoušce v deseti letech. Zmiňované gymnázium skutečně existovalo. (MORKES, 1999. S. 13)

často tematizováno v souvislosti s jeho hudebním nadáním a útrapami, kterými si v již tak nízkém věku prošel.

Za pozoruhodný detail považujeme způsob propojení postav preceptora, principála a pozdětínského faráře skrze jejich jména-symbolické znaky. Ačkoliv jde o běžná příjmení Čermák, Čížek a Stehlík, autor využil obrazného sjednocení postav, aby s jistým patosem zdůraznil jejich jednotu co do zájmu a vlasteneckého úsilí, neboť se všichni jmenují jako zpěvní ptáci. Sama postava faráře na charakter jmen v textu poukazuje: „Ale jsme to pěkně pohromadě: Čížek, Čermák, Stehlík – jako bysme se byli hledali!“<sup>35</sup>

Nejdůležitějšími vlastnostmi Karla Čermáka jsou zakřiknutost, skromnost, obětavost, ale také až přílišná hrdost a bázlivost. Trpí sociální úzkostí, neboť očekává nepřiměřeně negativní reakce okolí, přestože k tomu nemá racionální důvody. To plyne z jeho nízkého sebevědomí, o němž budeme hovořit v následujícím odstavci. Vybrali jsme příklad tohoto chování. Čermáka při dámské volence vyzvala vdova, která ho svádí, a on přijal, ačkoliv o ni nestojí. Zpětně si své chování velice vyčítá, jak vidíme z pozdějšího rozhovoru s principálem: „Všecko se mi při tom tanci zmotalo v hlavě. Co si o mně lidé pomyslí – nehněvate se na mě?“ „Dětino, proč bych se hněval? Hochu, hochu, jste jako děvče, a ne muž!“ „Neměl jsem chodit – vidíte že ne?“ „I kata, nevidáno, copak vy za to můžete, že přišla jako granatýr?“<sup>36</sup> Z rozmluvy s Čížkem vidíme, že jemu Čermákovy obavy připadají zbytečné, a čekal od něj větší rozhodnost.

Výrazným charakterovým rysem preceptora je úcta k rodině. Matka byla svedena ve službě svým zaměstnavatelem a její rodiče se z toho nikdy nevzpamatovali. Přestože byla Čermáková matka společností odsouzena, její rodiče byli přesvědčeni, že odsouzení zasluhuje muž. Sami se pod tlakem opovržení okolí stáhli do ústraní. Preceptor si je svého nemanželského a v jeho době odsouzeníhodného původu a křivdy na matce vědom a brání ji před posměchem okolí. Vliv prostředí (tj. předsudků), ve kterém vyrůstal, zapříčiňuje jeho nízké sebevědomí. Svou již mrtvou matku nesmírně miluje a často na ni láskyplně a s úctou vzpomíná. Lásku k ní staví na stejnou úroveň jako lásku k milované ženě a považuje za nutné si matku neustále připomínat: „Což pořád nevěříte, že na vás a jen na vás stále myslím? I na maminku někdy nevzpomínám jako dřív!“<sup>37</sup> Věřící, že ho matka bezpodmínečně milovala, a neoprávněně se obává, že láska jeho dívky je nestálá a on opět ztratí milovanou osobu. Z této

---

<sup>35</sup> RAIS, 1965. S. 45.

<sup>36</sup> RAIS, 1965. S. 233.

<sup>37</sup> RAIS, 1965. S. 284.



nejistoty pramení projevy žárlivosti, které nacházíme v jeho vnitřních monolozích: „V divadle jsem ještě nebyla, pán a paní tam nevešli kolik roků, a kdybychom šli, musela bych platit za všecky, a to jenom do německého, na ty české kusy chodí prý jen učedníci a hokyně.“ [...] „Dobře tak, dobře tak, že tě drží doma, aspoň mezi ty panáčky nepřijdeš!“ myslil si.<sup>38</sup> Ve chvíli, kdy cítí, že jeho láska není opětována, pomýšlí dokonce na smrt. Ačkoli si posmrtný stav svým způsobem idealizuje, předpokládáme, že tento typ smýšlení byl vzhledem k pevné pozici náboženství v životech lidí tabu. Vybrali jsme ukázkou těchto Čermákových úvah: „Přešed myslil si, zda Žalák tam dole v zemi ví, že mu nejdražší bytost jeho klečí u hrobu, že si otírá oči. Ach, jaké by v tom bylo blaho, ležeti v té půdě míru, necítit bolesti, jenom prsa mítí plna sladkého vědomí, že nad hrudami hořekuje a vzpomíná ta, kterou nejvíce miloval...“<sup>39</sup> Navenek však Čermák nedává nic znát.

V některých ohledech působí naivně či až dětinsky (též s ohledem na věk), avšak reflexí životní situace a původu prokazuje jistou životní zkušenost. Přese všechno je nekonfliktní, za což se mu dostává uznání ostatních postav. Pro tuto povahu a obětavost je oblíbený. Přízní se těší též pro svůj libozvučný hlas, jímž zpívá náboženské či jímavé lidové písně.

Jak již bylo řečeno výše, Karel Čermák je tzv. pomocným učitelem ve škole v Pozdětíně. Pomáhal principálovi, který školu vedl, či ho zastupoval. Karel Čermák přichází do Pozdětína již s tříletou zkušeností pomocného učitele ze školy svého dědečka v Lánech u Paky. Podle zvyku by měl jako preceptor převzít školu, avšak byla předána služebně staršímu učiteli. Čermák zprvu není spokojen ani s učitelským stavem, ani s Pozdětínem, zapadlou vesnicí v horách. V průběhu příběhu však na obojí mění názor. Jak vidíme z ukázky, výkon učitelské profese mu poskytuje osobní uspokojení: „Pan pomocník by učil od rána do večera,“ vypravovala paní; „jde-li náš tatík do klasy, pan Čermák ne aby si polevil a vyšel, ale zůstane tam taky. Jiný by s radostí utíkal, beztoho pomocníci hubují, že si kantoři školy nehledí. Jen abyste také někdy nehuboval!“ Pomocník se usmál. „Mne škola těší, ať si jen pan učitel oddechne, nadřel se dost; [...]“<sup>40</sup> Jeho zájem dosvědčují též knihy pedagogického zaměření, které si opatřil již v době *preceptorování* u svého dědečka: *Zeměpis všeobecný nebo geografía, Kniha methodní, Přírodozkum čili fysika čili učení o přirozených věcech, Pravidla dobropísemnosti, Přírodopis co kratochvilník školní* nebo *Proč a proto při umění početním*.

---

<sup>38</sup> Ibid. S. 355.

<sup>39</sup> RAIS, 1965. S. 243.

<sup>40</sup> RAIS, 1965. S. 306.

Všechny tyto knihy skutečně existovaly a používaly se ve výuce.<sup>41</sup> S radostí si též půjčuje knihy se stejným zaměřením od Čížka: „To si pěkně počtu!“ hledě na knihy, chválil si mladík.<sup>42</sup>

Žáků je ve škole hodně zvláště v čase, kdy je málo práce na poli, proto jsou oba ve třídě ve stejný čas. Žáci však nejsou všichni stejně staří, dělí se na „třídy“ podle toho, čemu se primárně ve svém věku věnují. „Písaři“ opisují z plátěné tabule latinkou či kurentem psané věty, kdežto „písmenkáři“ a „slabikanti“ se teprve učí jednotlivá písmena nebo slabiky psát či číst. Pomocník na ně dohlížel, spravoval jim brky a linkoval listy papíru. Nezřídko bylo vyučování rozděleno kvůli nedostatku místa v lavicích na dopolední a odpolední. Třída, „klasa“, bývala často také místností, kde pomocný učitel či dokonce principál s rodinou žili. Ve škole v Pozdětíně však mají principál se ženou „světnicí“ oddělenou od třídy stejně jako pomocný učitel. Budova samotné školy je dřevěná, obklopená zahradou, kde žáci v teplých měsících pomáhají a zúročují dovednosti z přírodopisu.

V poslední kapitole románu vidíme, jak probíhala zkouška žáků, tzv. komis, při příležitosti návštěvy nového hraběte ve škole. Nejprve farář zkouší žáky z náboženství.<sup>43</sup> Místní honorace žáky přezkoušuje z různých dovedností: v matematice z velké násobilky („velká adice“), odčítání („substrakce“), násobení (multiplikace“), dělení („divise“), zlomků či trojčlenky („regula de tri“ a „regula societatis“).<sup>44</sup> Pod Čermákovým vedením žáci dle výše uvedeného rozdělení píší a čtou, starším žákům jsou diktovány celé věty („sady k dobropisu“). Na žádost hraběte jsou žáci přezkoušeni též ze zeměpisu, dějepisu a přírodopisu. Pomocník se zprvu obává, aby žáci nepohořeli, avšak nakonec jsou oba učitelé společně s žáky výslovně pochváleni. Závěrem principál přečetl ze „Zlaté knihy“ jména žáků s vynikajícím prospěchem, které následně hrabě podaroval knihami, diplomy či obrázky svatých. Čermákův úspěch je dovršen nabídkou k převzetí školy v nedalekých Milovech, kterou přijal. Tím jsou ukončena jeho léta učitelova pomocníka a také si finančně polepší, neboť v Milovech bude zastávat post principála. Na patetičnosti konci románu přidává též fakt, že s vidinou zlepšení jeho finanční situace rodina milované dívky přestává bránit sňatku.

---

<sup>41</sup> *Zeměpis všeobecný nebo geografia* (K. Šádek, 1822-1847), *Knihy methodní* (opat Flbiger 1777), *Přírodozkum čili fysika čili učení o přirozených věcech* (K. Šádek, 1825), *Pravidla dobropisemnosti* (J. N. J. Filčík, 1827), *Přírodopis co kratochvilník školní* (J. N. J. Filčík, 1834), *Proč a proto při umění početním* (J. N. J. Filčík, 1823)

<sup>42</sup> RAIS, 1965. S. 54.

<sup>43</sup> Od počátku povinné školní docházky v roce 1774 byly školy zřizovány při farách. (MORKES, 1999. S. 9) Nejinak je tomu i zde.

<sup>44</sup> RAIS, 1965. S. 376n.

## **Stručná historie vzdělávání učitelů mezi lety 1774 a 1842**

Pro potřeby této kapitoly vycházíme zejména z publikace Františka Morkese z roku 1999 *Učitelé a školy v proměnách času*. Uvedený časový rozptyl jsme zvolili s ohledem na dobu, v níž se *Zapadlí vlastenci* odehrávají (tj. rok 1842).

Povolání učitele před zavedením povinné školní docházky roku 1774 běžně zastával vysloužilý voják nebo student univerzity, který však studia z jakéhokoli důvodu nedokončil. Bylo však zapotřebí skutečně kompetentních osob k výkonu tohoto povolání, proto byl v roce 1775 v Praze založen první ústav pro vzdělávání učitelů, tzv. praeparanda. Postupně vznikaly ve větších městech další takovéto instituce. Délka studia se lišila dle typu školy, na níž měl absolvent povolání vykonávat (na škole triviální tři měsíce, na hlavní šest). Studium bylo zakončeno zkouškou, ke které se však mohl přihlásit též ten, který nejméně rok sloužil jako pomocný učitel a byl starší dvaceti let. Přestože bylo studium krátké, stav před zavedením povinné školní docházky zejména na odlehlých místech dlouhá léta přetrvával. Konec tomu učinil dekret z roku 1792, kdy učitelé bez vzdělání alespoň ze školy triviální či hlavní či vyučující na neveřejné škole měli být odstraněni z výuky. Ve třicátých letech bylo prodlouženo studium budoucích učitelů triviálních škol na šest měsíců, učitelů škol hlavních na jeden rok. V této dekádě se zvyšoval zájem o povolání učitele, neboť ti byli osvobozeni od vojenské služby. Často též povolání přecházelo „z otce na syna“, protože pomocník byl povinně vyplácen z příjmů principála. Stejně je tomu tak v *Zapadlých vlastencích*.

Požadavky na učitele se netýkaly jen jejich dosavadního vzdělání či věku. Nejobsáhlejší co do nároků na budoucí i stávající učitele bylo *Politické zřízení školské* z roku 1805. Protože do roku 1842 nevyšel jiný předpis či novelizace Zřízení, pomyslně platí též pro Čermáka a Čížka.

Zřízení stanovovalo nutné kvality učitele (zdravé tělo, dobrý zdravý rozum, zdravé smysly, výřečnost, bohabojnost, nestrannost v konfliktech ve třídě a přátelskost a upřímnost k rodičům), jimiž mohl žáky inspirovat. Učitelé jím byli též varováni před „hluboce zakořeněným pekelným chlastem“, toulkami a zpustlým životem, mj. za což jim hrozilo nepřípustné opovržení či výsměch společnosti. Vyučující sami měli vést příkladný život v harmonii a udržovat pořádek a čistotu ve vlastních domovech. Zřízení platilo jak pro učitele, tak pro učitelky, protože tímto předpisem se povolovalo ženám věnovat se tomuto povolání. První praeparanda pro učitelky však byla zřízena v Praze až právě roku 1842. Jak vidíme z výše

uvedené charakteristiky pomocného učitele Čermáka a principál Čížka, autor jim nutné kvality vtiskl i ve svém románu.

### ***Mí černovlasí bratři (1964)***

Ladislav Fuks se v povídkách *Mí černovlasí bratři* zaměřuje, jak sám uvádí ve vysvětlujícím dopisu připojeném k rukopisu, na vykreslení atmosféry válečných let 1938 až 1941 v Československu a „vyvolání protiantisemitského stanoviska“.<sup>45,46</sup> V díle je představována změna politického ovzduší (tj. nástup nacismu) prostřednictvím postavy učitele zeměpisu.

Cílem prózy je poukázat skrze výchovné metody a náplň výuky zeměpisu na příklad psychického teroru, kterému mohli být zejména žáci židovského původu a ti, jejichž blízcí se během válečných let stavěli na odpor režimu, vystavováni.

### **Charakteristika učitele**

V próze je zdůrazněna *tematická dimenze* (dle rozdělení J. Phelana), neboť učitel zeměpisu představuje nacistické názory a postoje. Níže vysvětlíme, proč však nejde o analogii s nacismem. Ze způsobu zkoušení, výběru zkoušených a otázek, které jim klade, lze seznat, že učitel reprezentuje v textu zejména jeden z projevů nacismu, antisemitismus. Nelze s určitostí tvrdit, že je postava je od počátku knihy předvídatelná. Je vypočitatelná, co se týče světonázoru či výběru zkoušených, ne však například v obtížnosti otázek, které bude žákům pokládat. Přestože je redukována pouze na zosobňování nenávisti vůči židům, dokládá nám například Michaelova poznámka „Vycházeli jsme ze třídy úplně zmatení a spletení, jako z hrobu“, že žáci (společně se čtenářem) nevědí, co mají od učitele očekávat. To je vidět též na rozporu mezi očekáváními a prvním dojmem z učitele první školní den: „Vešel do třídy, [...] usmíval se. [...] Vlídne nás vyzval, abychom si sedli, a oznámil nám, že nás bude učit zeměpisu. [...] Spokojeně jsme na sebe s Brachtlem kývli.“<sup>47</sup>

Postava je psychicky nemocný člověk, přesto však se nemění idea, na níž je postava učitele zeměpisu postavena, a to je zlo nacismu a antisemitismu. Přestože se postava učitele

---

<sup>45</sup> BAUER, 2003. S. 16.

<sup>46</sup> Přesněji řečeno se povídky odehrávají od září 1938 do září 1941. Sám autor považuje za velmi důležité toto přesné vymezení doby, jak uvádí ve výše zmiňovaném dopisu.

<sup>47</sup> FUKS, 1964, S. 11.

projevuje ve zmíněných ohledech nevyzpytatelně, dle rozdělení E. M. Forstera se blíží spíše kategorii *flat* postav.

V druhé části povídky *První den školy* hlavní postava Michael popisuje učitelův vzhled. Na základě vzezření („[...] vysoký, s předkloněným trupem a svěšenou hlavou, [...]). Připadal mi jako starší učený čáp, se kterým si budeme rozumět.“<sup>48</sup>) se nedá dle mimoliterárních konvencí usoudit, jakou bude mít postava povahu. Mohli bychom se domnívat, že učitel má být na základě stereotypu o vzhledu lidí inklinujících k nacistické ideologii vykreslen účelně jako „křivý“ a „nerovný“. Už o pár řádků dále čteme o prvním projevu chování, které v žácích vyvolává jistý diskomfort a nejistotu z nesouladu mezi učitelovou promluvou a výrazem ve tváři: „[...] a tu jsme poprvé viděli, jak člověk může zvednout oči, aniž pohne čelem a tváří. Zeměpisář zvedl oči, aniž pohnul tváří a čelem...“<sup>49</sup>

Postava učitele zeměpisu nemá jméno. Autor tak v tomto případě mohl dát najevo, že jméno či jakékoli podrobnosti z života postavy nejsou podstatné<sup>50</sup>, neboť (s odkazem na zdůraznění tematické funkce textu) je postava učitele zeměpisu nositelem jistých zločinných názorů a postojů. Bezejmennost poskytuje postavě anonymitu, neurčitost, možnost reprezentovat celou skupinu lidí zastávajících stejné politické názory.

Pokud bychom chtěli sestavit vnitřní charakteristiku postavy učitele zeměpisu, budeme mluvit pouze o negativních vlastnostech: o výbušnosti, přísnosti, hrubosti a nenávistnosti. Tyto vlastnosti učitele nám zprostředkovává třináctiletý zeměpisářův žák Michal. Výrazně převažuje forma charakterizace postavy, kterou označujeme termínem *showing*. Zvolili jsme dva příklady, které ilustrují jak *showing*, tak výše zmíněné vlastnosti: „Zeměpisář skončí výklad, zvedne oči, aniž pohne tváří, a vyvolá Katze. Katz v zadní lavici u kamen vstane a chce jít, jako posledně, k tabuli, ale zeměpisář zahřmí, že ho nevyzýval, ať zůstane, kde je, zeměpisář zahřmí, proč nejde k tabuli, když ho vyzýval!“ (s. 42) „Pak se ho zeptá, kolik korun dnes stojí jídlo pro jednu osobu na den, a Arnstein koktá, deset, patnáct, dvacet, třicet, zeměpisář bouchá do stolu a Arnstein vyhrkne, padesát a sto, zeměpisář bouchá ještě strašlivěji a Arnstein vykřikne, pět a tři a dvě padesát, zeměpisář zahřmí a Arnstein zašeptá, korunu... A zeměpisář vezme notes a píše: ‚Arnstein utrhal na cti.‘“

---

<sup>48</sup> FUKS, 1964. S. 11.

<sup>49</sup> Ibid, S. 11.

<sup>50</sup> Jediné, co o životě postavy víme, je, že na začátku první povídky výstražně říká, že „on od té doby, co ovdověl, nikoho o nic neprosí, abychom si na něj dali dobrý pozor [...]“ Ibid. S. 16.

Žáci se učitele zeměpisu bojí, což ilustrují následující příklady: „Ale nejdivnější je to Arnsteinem a Katzem. [...] Není hodiny zeměpisu, aby nebyli voláni, a to na konci, aby se celou dobu báli.“ (s. 41), „[Khon, pozn. aut.] Vykoktal, ječmen, datle, pomeranče. A co dál? Zašeptal, dál citróny. A co ještě? To už nevěděl, zoufale se točil po třídě, ale nikdo se neodvážil napovědět, při zeměpisu je to strašně trestné.“ (s. 24).<sup>51</sup> Nicméně ve třetí části první povídky sledujeme, že Katz, Arnstein, Brachtl a Michael společně zakládají „spolek na potírání zeměpisu“. Ovšem už po rozdělení funkcí Arnstein oprávněně pochybuje o vlivnosti spolku: „Avšak jestli něco takového má vůbec nákou cenu,‘ namítl Arnstein, ‚s tím zeměpisářem nebude žádný jednání.“<sup>52</sup> Příklad může představovat jistou bezmocnost, kterou mohli pociťovat obyvatelé okupovaných území vůči nacistickému útlaku.

Zejména v závěrečné povídce *Nedohořelá svíčka* dochází ke změně odezvy na učitelovo chování, žáci jej jen bázlivě netrpí a rozhodnou se řešit situaci oficiální cestou: „V té chvíli se ve mně něco vzepřelo. Řekl jsem, že jdu k řediteli.“<sup>53</sup> Právě tato povídka prostřednictvím vypravěčova velmi sugestivního popisu učitelovy gestikulace, mimiky, útržkovitých promluv a nesmyslného používání několika jazyků vyvrací veškeré pochybnosti o postupujícím učitelově šílenství, což nám dokládají vybrané příklady: „Probral se z vytržení, svěsil hlavu a opět si sedl za stůl, jeho lesklé oči byly teď téměř vlhké, rosolovitě změkklé, a jako by přímo pod víčky skákaly...“<sup>54</sup> „Seděl za stolem smrtelně bledý, s lesklýma, třesoucíma se očima, a před ním na postříkané, zeleně nalakované desce plála žlutá svíčka.“<sup>55</sup> „Pak si stoupl zpřímá pod kancléřův obraz čelem k nám a v té chvíli se stalo, že jeho zrak, dosud vlhký, rosolovitě změkklý a kmitající, nepochopitelně zšedl a zocelil, znehybněl, vyschl a zežhavěl a upřel se přes naše hlavy do protilehlého koutu třídy k posledním lavicím [...]“<sup>56</sup>

Vzhledem k tomu, v jaké době se povídka odehrává, nelze usuzovat na analogii s nacistickým režimem. Mohli bychom velmi rychlý úpadek postavy v poslední povídce považovat za analogii se zlem, jež postupně stravuje člověka zevnitř.

---

<sup>51</sup> Spisovatel a redaktor nakladatelství Československý spisovatel Jiří Fried k samotné postavě učitele zeměpisu k druhé verzi rukopisu napsal: „Fuks by měl projít i materiál o profesorovi zeměpisu, jež je roztroušen po jednotlivých povídkách. Často zde dalším výčtem profesorových sadismů tu figuru umrtvuje, než dokresluje; [...]“ (BAUER, 2003. S. 18.) Na tomto místě též podotýkáme, že tísnivý pocit z chování učitele je v díle umocněn perspektivou bezbranného dítěte, Michala, který příběh vypráví. Jedná se o intradiegeticko-homodiegetického vypravěče.

<sup>52</sup> FUKS, 1964. S. 19.

<sup>53</sup> Ibid. S. 110.

<sup>54</sup> FUKS, 1964 S. 102n.

<sup>55</sup> Ibid. S. 105.

<sup>56</sup> Ibid. S. 108.

## Učitel zeměpisu jako symbol nacismu a zhmotnění koncepce nacistické výchovy

Ačkoliv nacistická ideologie, kterou hlásá učitel zeměpisu, odpovídá tehdejšímu režimu a jeho normám<sup>57</sup>, z poslední povídky vyplývá, že učitel je psychicky nemocný, což dokládá například to, že vyvolává mrtvé žáky: „Vyvolal Arnsteina, Kohna a Katze, aby to přeložili do češtiny... [...] Třídou jako by projel děs.“ (s. 108) či „... a sanitka přijela za čtvrt hodiny... Když ho vedli po chodbě a schodech, bílého a žlutého, s divokýma očima a rozházenými vlasy a trupem předkloněným [...] Když míjel naši třídu, zvolal něco o končících dějinách, ale hlas se mu zhroutil.“ (s. 111) Překladatelka Marie Vodičková postavu charakterizovala jako psychopatického antisemitu, který na konci knihy zešílí.<sup>58</sup>

Nacistická výchova kladla důraz na jasně vymezené rozložení sil – na podřízené a nadřazené. Jak uvádí německý psycholog a sociolog Erich Fromm v kapitole Psychologie nacismu, patří toto k výchovným cílům formulovaným již Adolfem Hitlerem: „Říká, že ‚úplná výchova a rozvoj žáka musí být zaměřeny na předávání přesvědčení, že je bezpodmínečně nadřazen ostatním‘. Jinde prohlašuje, že se žák musí naučit i snášet nespravedlnost, aniž se jí vzepře, [...]“<sup>59</sup> Toto se jasně v díle promítá v rámci přístupu učitele k žákům a v míře poslušnosti, kterou od nich vyžaduje (jak ostatně dokazuje již výše zmíněný příklad s Katzem, s. 42).

Tento asymetrický vztah ilustruje i zvolené prostředí – škola. Pro postavu vyžadující poslušnost je toto prostředí ideální, poskytuje jí možnost realizovat svou domnělou nadřazenost a (zbytečně) trestat žáky. Právě nadřazenost vůči žákům a postupně se zesilující demonstrace i vlastní podřízenosti vůči Adolfu Hitlerovi, jehož obraz ve třídě visí, je dle E. Fromma příkladnou ambivalencí typickou pro nacistický sadomasochismus.<sup>60</sup>

Není též náhodou, že psychopatický učitel vyučuje zrovna zeměpisu. Právě překrucováním a záměrným vybíráním témat týkajících se dějin či oblastí obývaných židy učitel dociluje kýženého ponižování žáků. Z otázek, jež žákům klade, též vyplývá, že zkouší nadměru detailní a dalo by se říci zbytné znalosti.

---

<sup>57</sup> „Po 15. březnu 1939 šlo ideologům německého fašismu o postupnou germanizaci celého prostoru tzv. protektorátu. [...] Postupně byly násilně zaváděny do praxe školských institucí principy fašistické pedagogiky, spočívající na rasové diskriminaci, výchově elit a zastírání třídních rozporů. Ilegální fašistické hnutí [...] se společně s pokrokovými občany bránilo také proti tomuto vlivu fašistické ideologie na děti a mládež a aktivizovalo nejpokrokovější část učitelstva k odporu. (MAUROVÁ, 1982).

<sup>58</sup> Postavu okomentovala též slovy: „Fuks asi nikdy nedokáže vytvořit životně silnou postavu [...]“ (BAUER, 2003. S. 16.)

<sup>59</sup> FROMM, 2014. S. 173.

<sup>60</sup> FROMM, 2014. S. 173.

Školství během války prošlo turbulentními změnami, které mohly být v důsledku fungování *führerprincipu* přijímány a aplikovány v praxi velmi rychle.<sup>61</sup> Právě zeměpisu se dostalo větší časové dotace a společně s dějinami Velkoněmecké říše patřil k pilířům tzv. loajální výchovy, nacisticky upravených témat z historie a geografie.<sup>62</sup> Patřil též k jednomu z nejvíce časově dotovaných předmětů na učitelských ústavech.<sup>63</sup>

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel zeměpisu učí dle jistých standardů nacistické propagandistické výchovy. V důsledku jeho postupně se zhoršujícího psychického stavu se od tohoto vzoru však odklání. Z toho rovněž pramení stupňující se nepředvídatelnost učitelova chování, následkem níž jsou jeho žáci vystavováni čím dál větší nejistotě týkající se učitelova chování v hodinách. Žáci se ve třídě necítí bezpečně, a to nejen ti, jež byli systémem perzekvováni. Nejsou ani vyučována odpovídající témata, vybraná jsou pouze nástrojem k psychického teroru žáků. Na tomto místě však musíme zopakovat, že učitel je fiktivní postavou z beletristického díla. Považujeme za nutné podotknout, že ve skutečnosti nebylo možné, aby začal učitel s takovými politickými názory, vzhledem k vývoji událostí, v září 1938 bez jakýchkoli negativních následků učit na chlapeckém gymnáziu.<sup>64</sup>

### ***Učitel Viktor Pelc (1984)***

Román českého spisovatele Bohumila Říhy vypráví příběh učitele v obci Suchdol v letech 1946 až 1948.<sup>65</sup>

Vzhledem k tomu, že román vyšel v první polovině osmdesátých let minulého století a jeho autor je řazen mezi přední české spisovatele oficiální literatury, jsou v díle patrné ohlasy komunistické ideologie.<sup>66,67</sup> Záměrem naší práce je však zkoumat postavu učitele a způsob jejího vyučování, proto jsme vybrali takové příklady, které nejsou příliš ideově zatížené.

---

<sup>61</sup> VESELÁ, 1992. S. 127.

<sup>62</sup> Ibid. S. 127.

<sup>63</sup> Ibid. S. 130.

<sup>64</sup> Marie Vodičková postavu učitele nazvala otevřeným zběsilým antisemitou a fašounem. (BAUER, 2003. S. 16.)

<sup>65</sup> Jedná se o fiktivní obec Suchdol.

<sup>66</sup> JANOUŠEK, 2007. S. 57.

<sup>67</sup> „Bohumil Říha je výraznou tvůrčí osobností naší současné literatury. Veškeré jeho dílo směřuje k tomu, vyjádřit prostotu a velikost lidského života, přispět k uměleckému poznání současnosti v rozměrech lidského snažení, štěstí a lásky. Je zaujatým účastníkem své doby, hluboce přesvědčeným socialistou.“ (HRZALOVÁ, 1981. S. 163.)



Cílem prózy Bohumila Říhy je přiblížit vývoj nového sociálního pořádku po válce a reflexe tohoto pořádku skrze titulní postavu, učitele Viktora Pelce.<sup>68</sup> Učitel Pelc je představitelem mladé generace, jehož cíle jsou nadosobní a který zůstane věrný svému poslání.<sup>69</sup> Zavedení postupně krystalizujících hodnot, které jsou poplatné době vzniku díla, do praxe, učitel umožňuje autorita, které se těší ve škole, a také důvěra, kterou do něj jako do předsedy Místního národního výboru vkládá obec Suchdol.

### Charakteristika učitele

S přihlédnutím k tomu, že postava učitele Viktora Pelce (v díle je často označován pouze jako Viktor; budeme tohoto označení užívat také) v próze představuje pokrokového učitele, který předává dětem správné morální vzorce a který se snaží prosadit vlastní hodnoty („nesobecké přátelství, potřeba práce, souznění s přírodou“<sup>70</sup>) ve vedení obce Suchdol, můžeme říci, že je zřetelná tematická dimenze díla. Nelze však opomenout druhou dimenzi, kterou je dimenze mimetická. Ta je zvýrazněna množstvím informací o vzhledu, o povaze, o milostném životě či o interakcích s ostatními postavami, které o postavě Viktora čtenář má a které rozebereme v následujících odstavcích.

Postava Viktora je bez pochyby *round* postavou. Sledujeme její vývoj, je tedy dynamická a čtenář se o změnách jejího uvažování a chování, které jsou dány především postupným upevňováním Viktorovy pozice jako předsedy národního výboru, dozvídá díky vypravěči: „Viktor naproti tomu postřehl sám v sobě jakousi novou jistotu, kterou ještě neznal, i když musel připustit, že jeho výcvik pro život teprve začíná.“<sup>71</sup> Příklad potvrzuje, že převládající formou charakterizace postavy je *showing*.

Z části první kapitoly, kdy se Viktor zhlédne v zrcadle, víme, že má „vysoké svrstělé čelo, ve vlasech počínající kouty, tma očí, měkká brada, jen nos čněl z obličeje s nápadnou rozhodností“. Dle počínajících koutů, kterých si všímá, vidíme, že na sobě pozoruje první známky stárnutí. Lze též říci, že má za sebou těžkou životní zkušenost, neboť sám sobě čte „v

---

<sup>68</sup> ŘÍHA, 1988. S. 274.

<sup>69</sup> Postava Viktora Pelce své poslání popisuje: „Jaké to bylo poslání? Otec mu ho připomínal takto: My nic nemáme, a proto se můžeme starat o všechny.“ (S. 15) S obdobným vyjádřením se v díle setkáváme ještě několikrát, například při promluvě učitele s poštmistrem Evženem Staňkem: „Já ti rozumím, odpověděl Viktor nevesele. Když jsi sám, myslíš jen na sebe a na svou rodinu. Já když jsem sám, myslím nejen na sebe, ale taky na naši obec.“ (S. 198)

<sup>70</sup> ŘÍHA, 1984. S. 189.

<sup>71</sup> ŘÍHA, 1984. S. 71.

tváři záznam tvrdé zkušenosti ze čtyřleté pracovní povinnosti v říši“.<sup>72</sup> Z vnitřního monologu učitele se dozvídáme, že je mu dvacet šest let.<sup>73</sup> Po návratu z říše bydlí s matkou, má sestru a bratra. Postava otce je pro příběh důležitá, literární historička Hana Hrzalová ji v doslovu druhého vydání popisuje takto: „Jeho otec, před válkou kovář na velkostatku, byl komunistou, zahynul v koncentračním táboře, Suchdolští na něho vzpomínají s úctou. Důvěra, kterou věnují synovi, je z velké části motivována důvěrou, kterou měli v otce.“<sup>74</sup>

V románu je tematizován také Viktorův rodinný stav. Z vnitřních promluv seznáváme, že čeká na svou životní partnerku: „Jeho životní družka už je jistě na světě. Ale kde je? Proč ji nemůže Viktor najít?“<sup>75</sup> Vede úvahy o rodinném životě jako takovém, nechává se unášet představami o svém budoucím rodinném životě a těší se na něj. Přestože sám sebe vyleká, kam až v představách zašel, tyto „vábivé a šťastné“ vidiny ho ukolébávají ke spánku.<sup>76</sup> To, že mu autor do úst vkládá tyto myšlenky, je důkazem, že skrze postavu Viktora je apelováno na tradiční rodinu v duchu komunistické ideologie. V duchu Viktorova idealismu panujícího v díle mají tyto pasáže za úkol vyvolat ve čtenáři obdobný slepý optimismus.

Pokud sestavíme Viktorovu vnitřní charakteristiku, nevyhnutelně se setkáme se dvěma odlišnými polohami postavy: Viktor ve veřejném životě (učitel, předseda MNV) a Viktor v soukromém životě. V prvním případě budeme mluvit o vlastnostech jako činorodost, pracovitost, rozhodnost, ale i o postupné smířlivosti a snášenlivosti, v případě druhém o zakřiknutosti, citlivosti, ohleduplnosti, obrazotvorné schopnosti a tíhnutí k domáckému životu.

První polohu charakterizuje několik vybraných příkladů. Vidíme, že Viktor svou úlohu předsedy MNV bere vážně a věří ve sjednocení kolektivu na základě idejí: „Viktor je jedním z kormidelníků obce Suchdola a jeho povinností je, aby hledal pravdu, která by nebyla jen jeho pravdou, ale která by platila pro všechny.“<sup>77</sup> Reflektuje své dosavadní chování, neboť si připadal doteď příliš důvěřivý a bezstarostný, a upravuje své uvažování tak, aby dle jeho představ odpovídalo funkci předsedy MNV.<sup>78</sup> O Viktorově pracovitosti a ráznosti se dozvídáme například ze schůze místního národního výboru, kterou „zdvižením ruky ukončil“ a kdy „nabídl suchdolským lidem zamyšlení místo hádek, vlastní zodpovědnost místo kličkování, svědomitou práci místo lajdáctví, přirozenost místo pokrytectví, jasnost a přímou

---

<sup>72</sup> ŘÍHA, 1984. S. 8.

<sup>73</sup> Ibid. S. 36.

<sup>74</sup> ŘÍHA, 1988. S. 272.

<sup>75</sup> Ibid. S. 137.

<sup>76</sup> Ibid. S. 229.

<sup>77</sup> Ibid. 100.

<sup>78</sup> Ibid. 19.

v řeči místo postranního povídání a jednotu v záměrech místo roztříštěnosti.<sup>79</sup> Svou zkušenost z totálního nasazení a nenávisné klima ve společnosti, které zapříčinila válka, společně s vleklým sporem o velkostatek v Suchdole, v němž se Viktor angažuje, vnímá jako formativní zážitky, díky nimž mu přibývá „nejen smířlivosti a snášenlivosti, ale podle všeho i tvrdosti. Stával se tak pomalu mužem, který si o sobě začíná myslet, že si zaslouží každou bitvu, která ho očekává.“<sup>80</sup> Záleží mu na zvelebení obce pro kolektiv, což dokládá například Viktorovo zorganizování nedělní pracovní brigády za účelem generálního úklidu suchdolského parku ve třetí kapitole.<sup>81</sup>

Akcentován je též Viktorův vztah k fyzické práci, které se nevyhýbá a které přikládá nemalý význam. Lituje, že se nevyučil kovářem či zedníkem, který staví domy, jedny „ze základních pilířů lidské existence“.<sup>82</sup> Připomíná si, že nesmí zůstat pouze u intelektuální činnosti a čtení knih.

Naopak v soukromém životě se postava prezentuje odlišně, je citlivá, ohleduplná a disponuje bohatou představivostí. Toto se projevuje například v pasážích, které sledují Viktorův pobyt v přírodě. Ve Viktorových popisech přírody můžeme sledovat známky jeho romantického založení. To dokládá i jeho tendence ve stresových situacích se utíkat k četbě. Jmenuje několik oblíbených titulů – *Tři řeky* Vladislava Vančury a *Havířskou baladu* Marie Majerové, jejichž opakovaná četba je mu útechou. Tu společně s inspirací nachází i v *Dějínách Všesvazové komunistické strany (bolševiků)*.<sup>83</sup>

Romantickou (on sám se nazývá „v podstatě romantikem“) bychom mohli nazvat i jeho představu naplněného partnerského života, mezi jehož pilíře dle něj patří „pokojná práce, společná touha a přesný životní cíl“.<sup>84</sup> Viktor též zmiňuje spěch, útěk či očekávaný návrat „do klidu domova“.<sup>85</sup> Chce si s budoucí partnerkou vyzkoušet žít bez zatížení majetkem a v souladu s přírodou, v čemž bychom mohli spatřovat příklon k idealistickému, utopickému způsobu života v rovnostářské společnosti. Viktorovo pojetí života může ve čtenáři vyvolat zdání kýče a patosu.

---

<sup>79</sup> Ibid. S. 79.

<sup>80</sup> ŘÍHA, 1984. S. 137.

<sup>81</sup> Ibid. S. 80.

<sup>82</sup> Ibid. S. 174.

<sup>83</sup> Ibid, S. 173n.

<sup>84</sup> Ibid. S. 229.

<sup>85</sup> Ibid. S. 119.

Patos nepostrádá ani jedna z poloh postavy Viktora. Patos je ovšem přítomen záměrně a má za úkol vyvolat kladný dojem ve čtenáři, který má s obdivem sledovat Viktorův vývoj. V ideálním případě má Viktorova patetičnost ve čtenáři evokovat přání být mu podobný.

Dalo by se říci, že vedlejší postavy (kovář Jindra Michalec, šafářka Magda Vavřincová, poštovník Evžen Staněk, matka Pelcová, řídící Vašák, Lucinka, Martin Kelich a Kristýna) jsou dle námi zvolených kategorií flat, statické a jednoduché postavy, které vytvářejí v textu kulisu dokreslující prostředí, v němž protagonista žije. Vybrali jsme názornou ukázkou, kdy Viktor rozmlouvá s poštovníkem Staňkem, jehož životní zásady jsou v této situaci s Viktorovými v kontrastu: „Viktor si povzdechl: Já bych rád věděl, jak si představuješ svou budoucnost. To je jednoduchý: zestárnu, ztloustnu a budu ředitelem pošty. Jestli se ožením, to ještě nevím. Ale do té doby: jím, kdy mám jíst, spím, kdy můžu spát, a bavím se, když se chci bavit, vykládal poštovník tak ohnivě, jako by stál před houfem posluchačů. Potřeboval bys občas pořádný kopanec, ulevil si Viktor. Poštovníka dobrá nálada neopouštěla: Viktoro, přízněj si, že se ti alespoň něco na mně líbí. To je pravda, připustil Viktor.“<sup>86</sup>

Zkoušku Viktorových přesvědčení, názorů a zásad představuje práce s dětmi. Přestože už pár let učí a navíc většinu dětí zná z obce, necítí „potřebný klid profesionálního učitele“, je v napětí, zda se ve třídě nestane něco neočekávaného.<sup>87</sup>

Pasuje se, jak sám tvrdí, do role „vysvětlovače“, avšak stále si připomíná, že je třeba látku ozvlášťovat a přibližovat dětem, ačkoli právě vykládání látky může svádět k opaku: „Viktor se nenechával unášet mechanismem svého povolání a učební látku promýšlel znovu a znovu ze všech stran. Vybavoval ji novými jiskřivými myšlenkami a předkládal ji dětem živou a ještě horkou, zajímavou a trochu tajemnou, zčásti zpracovanou s naléhavou výzvou ke konečnému dohotovení.“<sup>88</sup>

Z textu seznáváme, že Viktor je chápavý k momentálním potřebám ve třídě i na úkor výkladu, neboť ví, že děti vnímají, co se v jejich prostředí (míněno v obci Suchdol) děje, „protože věděl velice dobře, že prudké vnímání současnosti je pro děti přímo bytostné“.<sup>89</sup> Viktor se tedy rozhodl nepřehlížet tázavé pohledy dětí a zasvětit je do situace ohledně suchdolského velkostatku, o nějž vede spory ves a dědic bývalého majitele.

---

<sup>86</sup> Ibid. S. 80.

<sup>87</sup> Ibid. S. 194.

<sup>88</sup> Ibid. S. 193n.

<sup>89</sup> Ibid. S. 172.

Ačkoli by se z následujícího příkladu mohlo zdát, že je Viktorův přístup k dětem veden jeho politickým názorem, není tomu tak. Ukázka naopak poukazuje na jednu ze zásad, s níž bychom mohli souhlasit i dnes, více než tři desetiletí po pádu komunistického režimu – podporovat v dětech jejich individualitu a originalitu: „Viktor byl téhle rozmanitosti dětí [každé z dětí hlásí své jméno jiným tónem a s jiným výrazem, pozn. aut.] v podstatě rád. Nasvědčovala, že děti nepřijaly, ani pokud se týká vnějšího projevu, uniformitu školního chování, každé z nich zastupuje samo sebe. Tenhle základní postoj měl Viktor vůči dětem v celém svém výchovném systému: nikoli vychovávat děti jako na běžícím pásu, ale dbát na to, aby rozvíjely samy sebe podle svých schopností, aby posilovaly svou originalitu.<sup>90</sup>

Přesto však najdeme v díle Viktorovy vnitřní monology týkající se výchovy a vyučování dětí, kdy čtenář zřetelně cítí poplatnost textu době. To je patrné zejména v části, kdy na Viktorovu hodinu občanské nauky přijde školní inspektor. Tématem je samospráva obce Suchdola a Viktor používá příklad zámeckého parku a jeho úklidu brigádou. V závěru, kdy pokládá dětem otázky, komu park skutečně patří či zda je správné, aby byl park zavřený, je inspektorem přerušen a je mu vyčten politický ráz výkladu. Viktor se však obhájí svou pozicí v MNV. Inspektor mu též vyčte přátelskost a přílišné sžití s kolektivem, což Viktor nepopírá, naopak to vidí jako pozitivum. Postava inspektora v této části figuruje jako pokušitel, který se neúspěšně snaží Viktora zviklat v politických názorech a zpochybnit jeho dosavadní způsob přístupu k dětem.<sup>91,92</sup>

Dílo se ideově vrací do poválečných let, kdy bylo idealizované smýšlení o komunistickém režimu běžné. Připomeňme, že dílo bylo vydáno roku 1984, tedy v době postupného uvolňování cenzurních praktik.<sup>93,94</sup> Přestože próza odpovídá tehdejší literárně-estetickým požadavkům, tj. srozumitelnosti pro masu a ideologické jasnosti, Říhův eklekticismus jako způsob zpracování ovšem zapříčinil, že jeho díla včetně *Učitele Viktora Pelce* nemohla být pokládána za všeobecně platný vzor tehdejší tzv. oficiální literatury.<sup>95</sup>

---

<sup>90</sup> Ibid. S. 171.

<sup>91</sup> Ibid. S. 195.

<sup>92</sup> Na tomto místě se sluší říci, že Bohumil Říha byl sám učitelem. Učil v letech 1925 až 1945 na různých úrovních vzdělávání (typech škol), v roce 1945 se stal školním inspektorem. Znal tedy zevrubně rutinu učitelského povolání a též velice dobře psychologii dětí. Obojí zúročil při psaní knih pro děti, z nich mezi nejznámější patří *Honzíkova cesta* (1954) či *O letadélku káněti* (1957) (HRZALOVÁ, 1981. S. 123.)

<sup>93</sup> STICH, 1998. S. 848, 871.

<sup>94</sup> V osmdesátých letech v české literatuře dochází k proměnám. Je například upouštěno od extra-heterodiegetického vypravěče, kterého v tomto díle též nenajdeme. (STICH, 1998. S. 855)

<sup>95</sup> MATONOHA, 2002. S. 11.

## Proměna českého školství v letech 1946 až 1948

Proměna školství po druhé světové válce započala již Košickým programem z 5. dubna 1945. Mimo jiné v něm byly zakotveny snahy o proměnu školství, které měly navazovat na předválečné období demokracie a které by umožnily vybudovat moderní školský systém.<sup>96</sup> Program v XV. hlavě požadoval důslednou demokratizaci kultury a vzdělání za pomoci zpřístupnění škol a pramenů co nejširším vrstvám.<sup>97</sup>

V námi sledovaném období, tedy od roku 1946 do roku 1948, se školská politika státu soustředila zejména na otázku reformy škol na státní jednotné (nediferencované) školy. Neshody, které ohledně této reformy vznikaly, řešení této otázky protáhly do roku 1948.

Vzhledem k tomu, jak obsáhlá je tato problematika, jsme se rozhodli s přihlédnutím k dílu, které rozebíráme, soustředit se pouze na problematiku základní školní docházky. Též podotýkáme, že otázka jednotné nediferencované státní školy je silně provázána s politickou situací v tehdejší Československu, resp. s převzetím moci komunisty v roce 1948 a událostmi, které mu předcházely.

Vleklý spor o jednotnou nediferencovanou státní školu měl několik etap. Poprvé byla idea této školy nastolena v červenci 1945, kdy se konal sjezd českých učitelů pod heslem „Jednotnou školou k jednotě národa“.<sup>98</sup> Výraznou osobností zasazující se o vznik jednotné nediferencované státní školy byl první ministr školství a osvěty Zdeněk Nejedlý. Ve svém projevu na sjezdu zdůraznil, že je třeba sjednotit školství ve smyslu vyučované látky a též se zasadit o „jednotného ducha“.<sup>99</sup> Předestřel důležitost politického vzdělání žáků a jako ukázkový příklad uvedl dělníky. Pokud bychom chtěli hlouběji porozumět příkladu dělníků z projevu Z. Nejedlého, narážíme na vágní pojmenování a zavádějící popis situací. Lze však říci, že podstatou příkladu je sjednocení dělníků ve vypjatých situacích a jejich absence vzdělání na úkor manuální práce. Právě proto, že nejsou vzdělaní, po vzdělání lační, jsou energičtí a vlastní přičinlivostí se vzdělání domohou.

Hned zpočátku vyvstávaly oprávněné výtky, že sjednocením škol se sníží úroveň např. gymnázií, což Z. Nejedlý už v projevu popřel. Proti zestátnění škol se ohrazovala katolická

---

<sup>96</sup> VESELÁ, 1992. S. 132.

<sup>97</sup> Kolektiv, 1982. S. 10.

<sup>98</sup> Kolektiv, 1982. S. 11.

<sup>99</sup> Kolektiv II, 1982. S. 12

církev, neboť tři procenta škol byly církevní. Negativně se k ideji jednotné státní školy stavěl např. arcibiskup Josef Beran, který byl patronem soustavné kampaně vedené proti jednotné státní škole.<sup>100</sup>

Vývoj této problematiky značně zasáhly parlamentní volby konané v květnu 1946. Komunistická strana Československa, která bojovala za tento typ škol, získala největší počet hlasů. Ministrem školství a osvěty se stal Jaroslav Stránský. Ten stáhl návrh zákona o jednotném státním školství, který měl vejít v platnost již 1. září 1946, a nahradil ho novým návrhem školského zákona na jaře 1947. Prezident Edvard Beneš souhlasil s jednotnou školou, otázku diferenciaci však přenechal odborníkům, čímž se jednání o jednotné škole opět protáhla.

Rozhodujícím krokem pro přijetí principu jednotné nediferencované státní školy se stal rok 1948. Ještě před květnovými volbami vstoupil v platnost zákon o základní úpravě jednotného školství (školský zákon – 95/1948 Sb.) a účinnosti nabyl 1. září toho roku. Vznikl tak školský systém, který zaručoval všem ve věku od šesti do patnácti let jednotné základní vzdělání, které bylo bezplatné a povinné. Ustanovila se tak povinná, nově o rok delší, tj. devítiletá, školní povinnost. Zákon též nařizoval tříletou vzdělávací povinnost na základních odborných školách těm, kteří nenavštěvovali odbornou či tzv. výběrovou všeobecně vzdělávací školu.

Otázka jednotné nediferencované státní školy se v díle *Učitel Viktor Pelc* netematizuje. Z textu je však patrné, že Viktor učí na základní škole.

Z příkladů, které jsme uvedli, vidíme, že Viktor učí na základě nadčasových a ideologií nezatižených principů. Přemýšlí nejen o látce, kterou bude vykládat, ale také o dětech a jejich způsobu uvažování, aby jim mohl látku co nejvíce přiblížit. Oceňuje jejich zvědavost a dychtivost a snaží se podporovat jejich individualitu, neboť věří v rozmanitost kolektivu. Můžeme říci, že Viktorův přístup k výuce je moderní a i v dnešní době přijatelný.

---

<sup>100</sup> Kolektiv, 1982. S. 17.

## ***Kontinuita parku (2021)***

Próza *Kontinuita parku* spisovatele a držitele ceny Magnesia Litera za rok 2023 Petra Šestáka vypráví příběh Josefa, který se vrací do rodného maloměsta na periferii a snaží se zde zakořenit po několika letech v cizině.

Identifikace záměru tohoto díla není snadná. Pokud bychom chtěli prózu klasifikovat, nazvali bychom ji existenciálním románem. Využití učitelského prostředí umožňuje autorovi zacílit na problémy, které jsou pro soudobou existenciální literaturu stěžejní. Učitelská profese se často nachází v rámci třecích ploch těchto konfliktů, kterými jsou například generační střet nebo kontrast centra a periferie. Zároveň je povolání učitele tradičně spjato s formulací jistého poslání či vize budoucnosti. Implementace postavy učitele tedy autorovi umožňuje vstoupit na pole diskuse o stavu společnosti a jejího potenciálního vývoje.

### **Charakteristika učitele**

Než se dostaneme k samotné charakterizaci postavy Josefa, je důležité říci, že klíčové události, jména osob a rodin, názvy věcí či zeměpisné názvy jsou uváděny s velkým písmenem. Autor pracuje s interkulturními odkazy-symbolikou. Názvy umožňují také zasazení příběhu či jeho části do prostoru a času: „Revoluce“ (s. 61), „Zanedbaný hřbitov“ (s. 17), „Malí básníci“ (s. 158), „Velký jazyk“ (s. 206), „Cizí značka“ (s. 43), „Naše hlavní město“ (s. 247). Díky této univerzalitě je pozornost čtenáře upírána ke zkušenostem postavy místo k případnému hledání spojitosti mezi příběhem postavy a psychofyzickou osobou autora. Pro potřeby práce budeme těchto označení užívat v podobě, jak jsou přítomna v textu.

Dále lze konstatovat, že se v díle setkáváme s dle G. Genetta intradiegeticko-homodiegetickým vypravěčem, který však nevystupuje jako obvykle v první gramatické osobě, nýbrž ve třetí. Fokalizace však zůstává interní, vymezená postavou Josefa. Považujeme za důležité na odlišnost upozornit na tomto místě, než budeme uvádět příklady, v nichž se tento typ vypravěče vyskytuje. Dle našeho mínění jde o prvek ironie, neboť autor tak poskytuje jistý odstup vypravěče od jednání a prožívání postavy.

Vypravěč poskytuje čtenáři informace o Josefově rodinné historii, chování a uvažování či o jeho volnočasových aktivitách. Dozvídáme se také, jaká je náplň jím vedených hodin na místním Gymnáziu Jana Ámose a jak se na ně připravuje. Z toho můžeme usuzovat, že je zvýrazněna mimetická dimenze díla. Zároveň je však výrazná též dimenze tematická, neboť



postava Josefa se vrací do rodného města s jasnou vizí „pěstovat citlivé duše maloměsta“<sup>101</sup>. Tuto vizí se snaží prosadit nejen ve výuce, ale také při organizaci různých kulturních akcí ve městě. Ve stejném duchu se vyjadřuje v soukromém a veřejném životě. Příkladem může být poučování místních zastupitelů v komentářích pod jejich příspěvky na sociální *Síti* (s. 146) nebo při vysvětlování skutečného významu nejslavnějšího Hérakleitova výroku *dvakrát nevstoupíš do stejné řeky své milence Sabině*.<sup>102</sup>

Josefa můžeme označit za *round* postavu. Na počátku se seznamujeme s Josefem toužícím po životní změně, kvůli níž se vrátil do rodného města. Sama postava o této změně v průběhu celé knihy mluví jako o budování „Zodpovědného života“. Přijel do města se seznamem bodů, z nichž se dle něj „Zodpovědný život“ skládá: „– pěstovat citlivé duše – pěstovat vztahy – pěstovat veřejné aktivity – pěstovat rajčata na zahradě. Od těchto základních pěstitelských choutek se rozvíjeli pavouci s konkrétnějšími nápady, ty se občas propojovaly s vícero nadřazenými kategoriemi a celý seznam vypadal spíš jako nějaký sociogram: – mimoškolní aktivity pro elévy – filmový klub – čtenářský kruh – zapojit se do kulturního dění (oslovit nějaký spolek, připojit se k nějaké iniciativě) – nabídnout redakci Zpravodaje Našeho města spolupráci – pořídit kosu – chodit pravidelně (ale ne příliš často) do jedné hospody a sedat si na stále totéž místo ...“ Z uvedeného seznamu vidíme, že Josefův ideál je stereotypní a téměř až patetický. Pro splnění některých bodů podnikne patřičné kroky (například koupí kosu a kosí trávu na zahradě, napíše do Zpravodaje fejeton, snaží se společně se dvěma dalšími postavami zorganizovat kulturní akce podobné těm, kterých se účastnil v zahraničí či hlavním městě), avšak k realizaci některých dalších plánů nedojde vůbec (pěstování rajčat, mimoškolní aktivity pro elévy, čtenářský kruh). Přestože Josef o naplnění „Zodpovědného života“ aktivně usiluje, nedaří se mu vybudovat odpovídající zázemí ani ve veřejném, ani v soukromém životě. Na jeho inovátorství a upřímnost reagují negativně nejen kolegové ze školy, ale i jeho nejbližší (přátelé a milenky). Protože se neustále setkává s odmítnutím či nesouhlasem, na konci poslední kapitoly Josef z města odjíždí směrem k „Našemu hlavnímu městu“ (s. 247). Tento Josefův nečekaný krok jednoznačně ukazuje na plasticitu této postavy, neboť čtenář nemá k dispozici aparát, který by mu umožnil předjímat toto Josefovo rozhodnutí.

Josefův vzhled není v románu tematizován. Víme pouze, že má v důsledku úderu pěstí v rané pubertě křivý nos. Přestože se společenskými očekáváními, která jsou v díle predestřena,

---

<sup>101</sup> ŠESTÁK, 2021. S. 45.

<sup>102</sup> S. 62: Hérakleitos v textu označen jako „Starý filosof“.

souvisí otázka věku, přesný věk Josefa čtenáři není znám.<sup>103</sup> Ovšem již v předzpěvu se dozvídáme skrze odkaz na první verš *Pekla Danta Alighieriho*, že „v době kdy život bývával cca v půli se svou poutí“, Josef přijíždí do rodného města.<sup>104</sup> Usuzujeme tedy, že je mu mezi třiceti a čtyřiceti lety.

Postava učitele v díle nemá příjmení, pouze křestní jméno Josef. Josef mluví o svém příjmení pouze v případě, kdy žertovně naráží skrze vymyšlené varianty na svá rozhodnutí a svůj životní styl. Pomocí této hříčky se snaží sestavit svou osobnost na základě vlastností, které u něj vnímají ostatní : „[...] a Josef Zradil, Josef Nehnízdil, Josef Kdesjenbyltaceládlouháléta, zkrátka Josef, [...]“.<sup>105</sup> Autor tak naráží na zvyk, kdy příjmení postavy vypovídá například o určité vlastnosti a získává tudíž referenční význam. Toho autor nevyužívá u hlavní postavy, ale u některých vedlejších (například matka Víra – pravděpodobně odkazující na matčin židovský původ, strýc Dařimil – úspěšný strýc žijící v hlavním městě a cizině). Prostřednictvím jmen je také stavěna do kontrastu plasticita hlavní postavy a plochost postav vedlejších.

Převládající formou charakterizace postavy je *showing*. Z následujícího příkladu je zřejmé, že Josef vnímá neflexibilitu a přílišnou standardizaci výukového procesu a způsobem vyjádření jeho nespokojenosti s tímto stavem je hyperbolizace: „Josef otevřel tabulku, do které měl vyplnit plán, co bude se studenty následující školní rok dělat. Co třeba přesně budou dělat ve III. C v pátek 17. dubna následujícího roku. Pro pořádek. Proč rovnou nenapsat hotový scénář, co kdo v té hodině bude říkat, kdo se přihlásí, že potřebuje na záchod, komu spadne pod lavici propiska, kdo bude vyrušovat, a kdo se naopak bude hlásit a spolupracovat...“<sup>106</sup> Z příkladu vyplývá, že Josef je proaktivní a má chuť k zavedeným pořádkům zaujmout jiný, progresivní postoj. Třebaže svoje výhrady vůči stavu školství prezentuje jako snahu napravit prostředí a chránit zájmy žáků, pocítujeme v jeho formulacích náznaky arogance. Jinými slovy svým zdánlivě bohu libým posláním maskuje touhu cítit se lepší než ostatní učitelé, kteří pro něj symbolizují stereotypní a řadové vyučující. Tento Josefův postoj ke kolegům lze najít

---

<sup>103</sup> Vzhledem k tomu, jak velký prostor v románu je věnován společenským očekáváním, rozhodli jsme se uvést výčet těch, která jsou zmíněna v textu. Citujeme z předzpěvu: „život není jen samá zábava / je čas najít si stálou práci / začít ssssssss opravdovým životem / [...] / najít si doupě / zbudovat úkryt pro mláďata / reprodukovat genetickou informaci / zapustit kořeny / pocít společenské a osobní odpovědnosti / touha být pro ostatní důležitý / hromadit společenský kapitál / potřeba něco dokázat / něco zbudovat [...]“ Jak lze vyčíst z ukázky, od Josefa „společnost“ očekává stále a nejlépe výnosné zaměstnání, usazení v bytě či domě, který v ideálním případě postaví, vlastní rodina a zvětšování sociálního kapitálu. Tato očekávání Josefa v románu pronásledují ve formě „tří šelem“, před nimiž se nikde neschová. Tyto šelmy symbolizují společenský tlak a výchovou předané konvence. (Ibid. S. 11n.)

<sup>104</sup> Ibid. S. 11.

<sup>105</sup> ŠESTÁK, 2021. S. 18.

<sup>106</sup> ŠESTÁK, 2021. S. 70.

v pokračování výše uvedeného příkladu: „Co Josef blbne, pracovat hned první den? Ilonka s Mirkou si uvařily kávičku a mají k tomu zákusky. A panáka. Tak co, šup šup, ať si dá Josef pěkně taky! Jistě, musí si dát, je přece důležité zapadnout do kolektivu. Zapadnout do kolektivu a už nikdy se z něj nevyhrabat.“<sup>107</sup> Vidíme, že odpor k, v jeho očích, „starým strukturám“ je tak silný, že v zápalu rozhořčení útočí i na zvyky učitelů, které s procesem výuky nesouvisejí. Jeho frustrace může vycházet i z negativní odezvy na jeho pojetí výuky. Taková situace je jednoznačně doložena v ukázce týkající se každoroční recitační soutěže ve škole. Josef je pro své mládí a entuziasmus vybrán, aby se ujal nácvičku. I přes negativní postoj k soutěžím (navíc těm spojeným s recitováním poezie) pobídku přijímá: „To [spojovat se soutěžením právě poezii, pozn.] je něco jako vrchol zhovadilosti, ale že to tedy vezme jako výzvu a zkusí v tom najít něco přínosného pro elévy, pro něho, jakož i pro všechny další zúčastněné.“<sup>108</sup> Předtucha Josefova kolegy, že „jako nováček do toho jistě vnese neotřelý pohled“, je správná. Josef k soutěži skutečně přistoupí netradičně: celá třída recituje kolektivně napsanou báseň skládající se z žáků zachycených momentů ve městě. Ačkoli jde o inovativní nápad, na který je Josef pyšný, nesetká se s úspěchem zejména z toho důvodu, že nastavuje zrcadlo obyvatelům města. Josef je málem vyhozen ze školy, avšak ředitelka gymnázia se rozhodne mu dát ještě šanci: „Josef, Josef! Co jim to jen provádí? To vystoupení byla ostuda školy před celým okresem, naprostý trapas. Paní ředitelce přišla stížnost i od samotného starosty! [...] Ale vystoupení jeho třídy bylo opravdu za hranicí dobrého vkusu A dokonce tam padl nějaký vulgarismus? [...] Každý na paní ředitelku kvůli tomu vystoupení tlačí, aby z toho vyvodila nějaké důsledky. [...] Co má teď podle něj dělat? Nemá moc argumentů na jeho obhajobu. Jen jeho mládí a nezkušenost. Paní ředitelka se za něj rozhodla postavit a dát mu ještě šanci. Ale škrtne mu za minulý a za tento měsíc prémie. Musí nést za své jednání zodpovědnost. Bude teď od něj taky vyžadovat podrobný rozpis vyučovacích hodin vždy na měsíc dopředu a bude k němu chodit na hospitace. Chce mít pod kontrolou, co se u Josefa v hodinách děje. Bude se ptát i elévů. Doporučuje Josefovi předcházet jakýmkoli komplikacím.“<sup>109</sup> Dalo by se říci, že Josef po tomto neúspěchu určitým způsobem zpokorní, neboť ředitelka opakovaně dochází do jeho hodin na hospitace a vyžaduje od něj podrobné formuláře plánu hodin. Josef uvádí, jak ve formulářích podrobně rozepisuje použití různých výukových metod či činností a variace pracovních konfigurací. Definuje si též jasně cíl hodiny a učebního bloku nebo výchozí kompetence žáků.

---

<sup>107</sup> ŠESTÁK, 2021. S. 70.

<sup>108</sup> Ibid. S. 118.

<sup>109</sup> Ibid. S. 239.

Jeho úsilí se dočká uznání nejen od ředitelky, ale i od žáků, jimž hodiny připadají méně chaotické.<sup>110</sup> Poslední uvedená situace nám též může dokládat „kulatost“ hlavní postavy, neboť poukazuje na nečekanou změnu Josefova postoje.

Pakliže bychom chtěli shrnout výše uvedené ukázky a vyvodit konkrétní vlastnosti, budeme mluvit o pochybovačnosti, skepsi a odmítavém postoji zejména vůči klientelismu ve městě a bezduchému přizpůsobování se společenským pravidlům, jimiž Josef opovrhuje. Postava Josefa prostřednictvím vypravěče také často ironicky či sarkasticky komentuje okolní dění nebo společenské konvence. Tyto komentáře však mohou být směřovány i na jeho osobu, jak vidíme v následujícím příkladu: „Josefova hra je hra na hlavu studovanou. Nepoužitelný, nepraktický. Materiální svět se ho týká, jen co se týče placení nájmu a zajištění vlastní obživy. On řeší velké etické, filosofické a estetické otázky. Hraje vznešenou hru na pěstitele citlivých duší maloměsta.“<sup>111</sup>

Josefova nevázanost je patrná také v sexuální oblasti. Nechal k sobě na přechodnou dobu nastěhovat dívku, se kterou strávil noc, nebo se jednorázově vyspal se svou neplnoletou studentkou, barmankou v místním baru. Příležitostně také spí s kamarádkou Sabinou, kterou přivedl do jiného stavu, avšak ta potratí. Josef se od ní dozvídá pouze o potratu a v souvislosti s tím uvažuje, jaký způsob života vlastně hledá. Dochází k názoru, že na vině jsou nedostatky u předchozích generací: „Ale vědomí, že se stane otcem, by v něm možná něco zlomilo, z toho by se nemohl nijak vykrucovat, dál si na Zodpovědného Josefa jen hrát, prožívat svoji další zážitkovou exkurzi, tentokrát do pracovního světa dospělých v hezkém, ale zapadlém regionu. Kdyby to včas věděl, musel by se k tomu nějak postavit. [...] Nehledal podvědomě právě tohle? Nebýt už bytostně sám, spojit se s někým neoddělitelně a neodvolatelně, vychovávat jednu, dvě nebo i tři malinké citlivé duše maloměsta? [...] Zdrcující žaloba Josefovy lehkosti bytí, nevázaní se, proklamace volného vztahu, za kterou se schovávala jen jeho duševní deformace, neschopnost nesobecké, vřelé lásky, dědičné zatížení rodičů, kteří byli oba těmi druhými dětmi a trpěli deficitem lásky mateřské, [...]“<sup>112</sup> Vidíme, že Josef se se „Zodpovědným životem“ zcela neztotožňuje, pouze se přetvařuje. Přestože připouští možnost životního zlomu, není schopen predikovat svou reakci. Jakmile se ho totiž „Zodpovědný život“ začne až příliš osobně dotýkat a začne nabývat skutečných obrysů (tj. vyvstane možnost, že by měl se Sabinou dítě), Josef zjišťuje, že upřednostňuje tento způsob života jen v představách.

---

<sup>110</sup> ŠESTÁK, 2021. S. 195.

<sup>111</sup> ŠESTÁK, 2021. S. 120.

<sup>112</sup> Ibid. S. 220.

Josefovi je práce učitele na místním gymnáziu nabídnuta, což mu přichází vhod i vzhledem k rostoucímu společenskému tlaku, který cítí, že je na něj vyvíjen: „Ty tři šelmy, které po Josefovi vyběhly, mají bezpočet krotitelů, nejsou to divoká zvířata, ale vy cvičené nástroje určené k vyhledávání, asimilaci a v případě nutnosti přímé eliminaci veškerých ahasverů. [...] Naštěstí v tu správnou chvíli přišlo volání rodného města, nabídka důstojné a zajímavé práce, jobu, který sice poskytne jen nuznou obživu, ale který má smysl, nabídka práce, která je posláním.“<sup>113</sup>

Výše jsme uvedli, že Josef je gymnaziálním učitelem. Právě gymnázium je jediné místo, které má v románu alespoň částečný název – Gymnázium Jana Ámose. K J. A. Komenskému odkazuje též nápis na fasádě: „ŠKOLA – DÍLNA LIDSKOSTI“.

Z vypravěčova popisu školní budovy víme, že gymnázium se nachází ve spodní části Městského parku. Do budovy se vchází z malého, nově vydlážděného náměstí, které je po stranách vybetonované a podsvícené zářivkami. Ačkoli by představa takového náměstí mohla vyvolat kladný dojem, Josef v tom spatřuje pouze opatření proti nežádoucímu chování žáků, neboť ono vybetonování a podsvícení má za úkol, „aby bylo dobře vidět na elévy, kteří mají tendence se tu sdužovat, halekat, plivat na dlažbu, kouřit marihuanu“.<sup>114</sup>

Josef několikrát vzpomíná na dobu studia na tomto gymnáziu. Přestože má vystudovanou vysokou školu s pedagogickým zaměřením, jde o jeho první zaměstnání učitele. Proto si také po dobu několika měsíců připadá před tabulí „pořád trochu nesvůj, ještě si nezvykl, nejspíš si připadal, jako kdyby byl sám zkoušený, [...]“.<sup>115</sup> Chce mít s žáky jiný vztah, než jaký měl s vyučujícími on, a proto se k žákům snaží přistupovat s větším respektem – například jim na první hodině dá na vybranou, zda si budou vzájemně vykat, či tykat. Z příkladu je zřejmé, že Josef si uvědomuje vztah nadřazenosti a podřízenosti v rámci mocenské struktury ve škole a chce ho vyrovnat. Přestože si žáci zvolili tradiční vykání jemu jako vyučujícímu, rozpačitě přijímají vykání z Josefovy strany: „Vybrali si vykání. Ale i to jim přijde divné, aby jim profesor vykal, aby se na ně někdo obracel uctivým tónem. Na to nejsou zvyklí.“<sup>116</sup>

---

<sup>113</sup> Ibid. S. 29.

<sup>114</sup> Ibid. S. 44.

<sup>115</sup> Ibid. S. 112.

<sup>116</sup> Ibid. S. 94.

V románu sledujeme Josefa, jak se připravuje na hodiny. První školní den Josef v kabinetě připravuje „učební plán“ a „svoji koncepci výuky“. Nedožíváme se detailněji, co obě položky obnášejí. Seznamuje nás pouze s termíny, které Josef při sepisování používá: „aktivní slovesa, rámcový vzdělávací program, taxonomie výukových cílů, proaktivní metody, efektivní řízení vzdělávacího procesu, kurikulární dokument, klíčové kompetence...“.<sup>117</sup> Josef má zautomatizované tyto termíny, neboť, jak již bylo řečeno, má vysokoškolské pedagogické vzdělání. Přiznává také, že právě „sepisování výukových plánů“ a „různých koncepcí výuky“ tvořilo většinu příprav na vyučované hodiny v době jeho studií. Je tedy pro něj rutinní záležitostí.<sup>118</sup>

Josef zaujímá stejný negativní postoj k nepružnému a standardizovanému výukovému procesu jako k jazyku, který je tradičně v kurikulárních dokumentech užíván. Tyto specializované výrazy dle něj tvoří „paralelní svět“ ke světu reálnému.<sup>119</sup> Přesto se však snaží pečlivě během pracovní doby v kabinetě vypracovat požadované písemnosti. Jak ale zjistíme z ukázky, přístup ostatních vyučujících na tomto gymnáziu k vyplňování dokumentů je zcela odlišný: „Co to ten Josef pořád sepisuje? Jo tohle, na to se může vyprdnout, to stejně nikdo nechte. Ať si něco zkopíruje ze Sítě, všichni to tak řeší, že Ilonko? No, jó. To nikdo nepsal sám. Takovejch blbostí po nich chtějí čím dál tím víc. To aby tady nic jinýho nedělali, než pořád něco sepisovali.“<sup>120</sup> Josef se však tím zřejmě nenechá ovlivnit a dále dokumenty vypracovává sám, jak ukazuje příklad s recitační soutěží.

Zmiňovaný odpor a negativní postoj Josef zaujímá vůči zkonstatěnému procesu výuky zejména proto, že stávající systém žákům neslouží k rozvoji intelektu a kulturního povědomí, ale k zvnitřnění základních společenských návyků, které člověk, aby mohl být ostatními lidmi považován za řádného člena společnosti, musí bezpodmínečně zvládnout: „Co si odnesli ze všech těch matik, zemáků, vlastivěd, češtin, dějáků, výtvarků a biol? Jen zlomky, které budou horkotěžko lovit v paměti, detaily bez souvislostí, jen pramálo principů. To, co se ve skutečnosti naučili, je ráno vstávat nevyspalí, česat se, slušně se oblíkat, vzít si obě ponožky stejné, opláchnout si obličej a vymýt z očí ospalky, hodiny sedět, hodiny mlčet, vykonávat činnosti podle rozvrhu, ztrácení času brát jako samozřejmost, trávit čas za nějakým účelem, podřizovat prožívání času naplnění cíle, přijímat rutinu jako nutnost, přijímat nutnost,

---

<sup>117</sup> Ibid. S. 79.

<sup>118</sup> Ibid. S. 79.

<sup>119</sup> Ibid. S. 79.

<sup>120</sup> Ibid. S. 81.

poslouchat autority, nikoli je respektovat, ale nedělat si problémy...“.<sup>121</sup> Josefovi navíc vadí tento způsob nakládání s časem, neboť až do výkonu povolání učitele neměl pevně stanovenou pracovní dobu: „Josefovi se sevře hrdlo, tak dlouho si určoval čas práce a odpočinku sám, podle potřeb těla i ducha, pokud to jen trochu šlo, [...]“.<sup>122</sup>

### **Kurikulární dokumenty v románu *Kontinuita parku* a ve skutečnosti**

Vraťme se nyní k dokumentům či formulářům, které Josef připravuje a vyplňuje, a termínům, kterých užívá. Z uvedených jsme vybrali pět pojmů: „učební plán“, vlastní „koncepce výuky“, „výukový plán“, „plán hodiny“ a „klíčové kompetence“. V této kapitole rozebereme, zda dané písemnosti či termíny existují, co obnášejí a kdo je kompetentní dokumenty vypracovávat či vyplňovat. Užíváme definice daných pojmů, jak je uvádí Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (v úplném znění, 2021), Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ a Doporučení Rady Evropské Unie z 22. května 2018 o klíčových kompetencích.

Učební plán popisuje Rámcový vzdělávací program jako „část školního vzdělávacího programu vymezující na základě rámcového učebního plánu organizaci výuky na konkrétní škole; obsahuje tabulaci s výčtem povinných a volitelných vyučovacích předmětů a poznámky k organizaci a realizaci jednotlivých vyučovacích předmětů“.<sup>123</sup> Na sestavení samotného učebního plánu se podílejí vyučující konkrétní školy společně s jejím vedením. U každého předmětu musí být respektována minimální časová dotace, jež je zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu.<sup>124</sup> Oproti tomu disponibilní časová dotace, která musí být zcela vyčerpána, je nechána vyučujícím a vedení jednotlivých škol ke zvážení, jak bude využita. Odůvodnění využití disponibilní časové dotace je uváděno pedagogickými zaměstnanci ve Školním vzdělávacím programu jednotlivých škol.<sup>125</sup> Josef tedy ve výše uvedených situacích mohl například vypracovávat vlastní poznámky ke stávajícímu učebnímu plánu, avšak je krajně nepravděpodobné, aby na něm pracoval sám.

Koncepcí výuky (didaktických koncepcí) najdeme v historii didaktiky hned několik: dogmatickou, slovně názornou (J. A. Komenský či J. F. Herbart), reformní, koncepci rozvíjejícího vyučování, koncepci programovaného vyučování a koncepci problémového

---

<sup>121</sup> Ibid. S. 114.

<sup>122</sup> Ibid. S. 78.

<sup>123</sup> RVP G\*, S. 100.

<sup>124</sup> RVP G\*. S. 84.

<sup>125</sup> PRŮCHA, 2021. S. 300.

vyučování.<sup>126</sup> Označují pojetí procesu vyučování. V České republice je poslední ucelenou koncepcí výuky *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2020. Josef tedy mohl na koncepci výuky pracovat, pokud vymýšlel svou vlastní, novou. Předpokládáme však, že hlavní postava románu měla „svou koncepcí výuky“ na mysli způsob, jak konkrétně bude realizovat v hodinách obsah učebních osnov daného předmětu.

Jak jsme již zaznamenali u předchozích dvou příkladů, v díle není zcela dodržována terminologická přesnost. Nejinak je tomu u třetího příkladu, kterým je výukový plán. Termín „výukový plán“ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia nenajdeme. S přihlédnutím k tomu, že Josef tvořil „výukové plány“ již na vysoké škole, můžeme usuzovat, že měl na mysli spíše tvorbu plánů jednotlivých hodin, které v návaznosti na sebe vytvářejí tematický blok. Vytvářel tedy tzv. tematický plán (plán tematického okruhu).

Oproti výukovému plánu čtvrtý vybraný pojem, „plán hodiny“, existuje, avšak není kodifikován. Jde o podrobnou strukturaci a charakteristiku vyučovací jednotky, která sestává z více fází. Tento dokument slouží nejen učitelům k organizaci hodin a její reflexi, ale také předmětové komisi či vedení školy jako prostředek kontroly průběhu vyučovacích jednotek. Organizační řád, jeden z interních předpisů jednotlivých škol, určuje interval, s jakým učitelé plány hodiny dodávají vedení. Častěji jsou však dodávány tematické plány řízené ročníkovými výstupy Školního vzdělávacího programu (vycházejícího z Rámcového vzdělávacího programu).

Posledním vybraným pojmem jsou „klíčové kompetence“. V posledních letech jsme v prostředí českého školství mohli zaznamenat tento pojem zejména v souvislosti se *Strategií vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Příloha doporučení Rady Evropské Unie z 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení, z níž vychází zmíněná *Strategie*, definuje klíčové kompetence jako „kompetence, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění, udržitelnému způsobu života, úspěšnému životu v pokojných společnostech, zvládnání životních nároků s vědomím významu zdraví a aktivnímu občanství“.<sup>127</sup> Klíčové kompetence jsou strukturované soubory znalostí, postojů a dovedností. Doporučení jich specifikuje celkem osm: kompetence v oblasti gramotnosti, mnohojazyčnosti, kulturního povědomí a vyjadřování, dále kompetence matematická a v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství, kompetence digitální,

---

<sup>126</sup> SPILKOVÁ, 1994. S. 7.

<sup>127</sup> [DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení](#)



podnikatelská, občanská a personální, sociální a kompetence k učení.<sup>128</sup> Protože jde o vágní pojmy a způsob jejich implementace se může zdát nejasný, je každá z kompetencí v doporučení zevrubně popsána. Společně s popisem jsou uvedeny též nejdůležitější znalosti, postoje a dovednosti, které s nimi souvisejí.

Josef si po recitační soutěži ve svých přípravách na hodiny „vždy definoval výchozí kompetence, kterých by měl elév dosáhnout“.<sup>129</sup> Vzhledem k tomu, že mu bylo svěřeno vedení recitace poezie a Josef s žáky jednu hodinu diskutuje o odlišnostech mezi lidmi, soudíme, že vede hodiny českého jazyka a literatury.<sup>130</sup> Kromě kompetencí týkajících se přírodních věd, technologií a inženýrství, včetně té matematické, a kompetence podnikatelské tedy mohl Josef ve výuce obsáhnout všechny uvedené klíčové kompetence, které žáci potřebují získat.

Z výše uvedených odstavců vyplývá, že autor v některých případech disponuje didaktickými termíny v rozporu s jejich arbitrárními definicemi, případně směšuje termíny kodifikované s všeobecně užívanými. Odchytky pozorujeme zejména v psaných dokumentech týkajících se příprav na jednotlivé vyučovací jednotky a u koncepce výuky. Naopak klíčové kompetence v románu se s termínem „klíčové kompetence“ shodují. Předpokládáme, že použitím těchto termínů chtěl autor poukázat na přílišnou standardizaci výukového procesu, nikoliv termíny představit.

---

<sup>128</sup> Strategie 2030+, 2020. S. 11.

<sup>129</sup> ŠESTÁK, 2021. S. 195.

<sup>130</sup> ŠESTÁK, 2021. S. 113.

## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat způsob konstrukce postav v dílech *Pan učitel* Boženy Němcové, *Zapadlí vlastenci* Karla Václava Raise, *Mí černovlasí bratři* Ladislava Fukse, *Učitel Viktor Pelc* Bohumila Říhy a *Kontinuita parku* Petra Šestáka na základě vybraných aspektů naratologického zkoumání, jejichž výběr práce též odůvodnila.

Závěr práce uvádí čtyři tematické okruhy. Autoři daných děl se k různému počtu z nich vztahují právě prostřednictvím postavy učitele. Naše zkoumání si též původně kladlo za cíl sestavit hrubý nástin „archetypu“ učitele, avšak společných znaků postav, z hlediska naratologické analýzy, je příliš málo. Za společné vlastnosti postav bychom sice mohli označit citlivost, vnímavost, případně nejistotu týkající se výkonu povolání, avšak tyto vlastnosti nejsou společné pro všechny postavy z vybraných děl. Pro jasnou formulaci celistvého „archetypu“ vlastnosti nedostačují. Neznamená to ovšem, že náš výzkum byl neúspěšný. Nalezli jsme a formulovali tematické okruhy, které determinují funkce, které postava učitele v dílech má. Využije-li tedy autor v díle postavu učitele, dělá tak s největší pravděpodobností z důvodů, aby se mohl velmi konkrétně vyslovit o stavu společnosti a možnostech jejího budoucího vývoje.

Nyní se vyjádříme postupně ke všem aspektům naratologického zkoumání, které jsme si zvolili na počátku výzkumu.

Nemůžeme říct, že by v dílech byla dána do popředí tatáž dimenze postav. V některých z nich jako například v *Panu učiteli*, *Zapadlých vlastencích* a *Mých černovlasých bratrech* je zvýrazněna dimenze tematická, kdežto v *Učiteli Viktoru Pelcovi* a *Kontinuitě parku* jsou dány do popředí mimetická společně s tematickou. Pokud je tedy v popředí pouze dimenze tematická, postavám je svěřen konkrétní úkol, jehož plněním je sledován záměr, s nímž je postava budována. Jsou reprezentanty jednoho či více tematických okruhů, o nichž budeme pojednávat níže. V případě, že přední místo zaujímají dimenze dvě, tedy tematická a mimetická, vidíme, že se autor skrze soukromý a veřejný život postavy vyjadřuje k době, do níž příběh zasadil.

Postavy se neshodují ani co do plasticity, která v tomto případě s dimenzemi úzce souvisí, neboť mají odlišné umístění na škále navržené E. M. Forsterem. Najdeme mezi nimi postavy, které můžeme označit za *flat* (*Pan učitel*, *Mí černovlasí bratři*), ale i *round* (*Zapadlí vlastenci*, *Učitel Viktor Pelc*, *Kontinuita parku*). V případě uvedených dvou *flat* postav je výrazná jejich buď kladnost, nebo zápornost.

Co se týká vzhledu postav, je mu v prózách věnován různý prostor. V některých případech autoři využili mimoliterárního stereotypu nejspíše k vyvolání pozitivního dojmu ve čtenářích (*Pan učitel*), jinde aby zdůraznili formativní životní zkušenost a ilustrovali životní fázi postavy (Karel Čermák ze *Zapadlých vlastenců* měl těžké dětství, *Učitel Viktor Pelc* byl totálně nasazen) či aby podtrhli její negativní vlastnosti s odkazem na mimoliterární skutečnost (*Mí černovlasí bratři*). Najdeme mezi vybranými též prózu, v níž se vzhled postavy tematizuje minimálně (*Kontinuita parku*).

Shodu nenacházíme ani ve způsobu odkazování na postavu pomocí jména či příjmení. Tři autoři zvolili jméno, jež zřejmě nemá nápadný symbolický význam (*Učitel Viktor Pelc*, *Kontinuita parku*, *Zapadlí vlastenci*), třebaže K. V. Rais v textu ústy jedné z postav odkazuje na „spříznění“ tří postav skrze příjmení.<sup>131</sup> Zbylí autoři se rozhodli postavu nepojmenovat vůbec (*Pan učitel*, *Mí černovlasí bratři*). Nutno podotknout, že bezejmenné postavy se vyskytují v jednotlivé povídce a povídkovém souboru. V případě povídkového souboru *Mí černovlasí bratři* bezejmenná postava reprezentuje určitý politický názor, v povídce *Pan učitel* je naopak čtenáři poskytnut obecný model následováníhodného učitele.

Neexistují též vlastnosti, které bychom našli u všech zmíněných postav. Přesto však najdeme jisté podobnosti. Například učitelé z *Pana učitele*, *Zapadlých vlastenců*, *Učitele Viktora Pelce* a *Kontinuity parku* jsou citliví a vnímaví k dění kolem nich. U posledních třech jmenovaných bychom také mohli mluvit o různých formách obav až sociální úzkosti.

Chtěli bychom též podotknout, že až na *Mé černovlasé bratry* pojetí výuky a její náplň v prózách odpovídá s jistými odchylkami realitě, a to například i přesto, že doba, v níž se *Zapadlí vlastenci* a *Učitel Viktor Pelc* odehrávají, není shodná s datem publikování. Skutečnost, že autoři se orientují v dobově platných normách přičítáme faktu, že K. V. Rais a B. Říha byli sami učitelé a P. Šesták má pedagogické vzdělání.<sup>132</sup> Časový posun nezvolili autoři z důvodů, že by poměry tehdejší výuky v místech dějů práz důvěrně znali, nýbrž je k tomu vedl záměr zpracovat témata, která v době publikování děl ve společnosti více či méně rezonovala.

Tento fakt nás přivádí k důvodům, za jakým účelem autoři ve svých dílech umístili postavu vykonávající povolání učitele. Jsme tedy přesvědčeni, že volba postavy učitele a

---

<sup>131</sup> Čermák, stehlík a čížek, jejichž jména postavy nesou, jsou zpěvní ptáci a postavy mají společný zájem – hudbu.

<sup>132</sup> L. Fuks zveličil hierarchické školní vztahy a B. Němcová představila svou představu modelového učitele ve specializované publikaci.

celkově školního prostředí byla ve všech vybraných dílech zcela záměrná, neboť připravila půdu k tematizaci následujících tematických okruhů.

V úvodu jsme uvedli několik tematických okruhů, jejichž zpracování umožňuje autorům použití postavy učitele. Těmito okruhy jsou: tvorba nového člověka, mocenská struktura a její pojetí, vize budoucnosti a osvětová činnost. Zdůrazňujeme, že nenajdeme žádný, který by byl společný pro všech pět učitelů, avšak každý z uvedených najdeme u minimálně tří.

Zpracování konceptu tvorby nového člověka najdeme v *Panu učiteli*, *Mých černovlasých bratrech*, *Učiteli Viktoru Pelcovi* a *Kontinuitě parku*. V první zmíněné próze učitel vystupuje v roli „průvodce“ světem a přírodou, který mladým žákům slouží též jako vzor co do morálky. Stejně tak vnímá sám sebe Viktor Pelc. Oba ve svých žácích podporují individualitu projevující se jejich odlišnými zájmy a schopnostmi. Důraz na nalezení silných stránek žáků klade též Josef v *Kontinuitě parku*. Všichni tři se snaží dát žákům odpověď na „otázku“, proč by měli po vzdělání toužit. V případě *Pana učitele* je to prospěch světa a potěšení z jeho poznávání. Viktor Pelc chce žákům představit jednotnou vizi světa, k jejímuž uskutečnění dojde na základě dobrých a rovnocenných vztahů v kolektivu. Josef se naopak snaží v žácích probudit jistou míru pochybností, neboť věří, že je důležitější rozvoj kulturního povědomí a rozhledu než bezmyšlenkovité zvnitřnění základních společenských návyků. Ostatně k tomuto poslání se postava hlásí doslovně, když uvádí, že jejím cílem je „pěstovat citlivé duše maloměsta“. Zcela odlišně je toto téma zpracováno v *Mých černovlasých bratrech*, neboť zde je bohulibé poslání učitele zneužito v rámci zločinné ideologie. Nesetkáváme se ovšem s literárním zpracováním nacistické propagandy, neboť učitel v žácích nerozvíjí například přesvědčení o nadřazenosti bílé rasy. Nicméně si čtenář všimá toho, že učitel výklad upravuje tak, aby apeloval na bezpodmínečnou poslušnost žáků a jejich schopnost snášet nespravedlnost.

Nejvýrazněji vstupuje do popředí téma mocenské struktury v poslední jmenované próze. Domníváme se, že L. Fuks povídkový cyklus záměrně umístil do školního prostředí, neboť jeho nedílnou součástí je vztah nadřazeného (učitel) a podřízeného (žák). Autor ten to vztah vykresluje jako asymetrický. Postava zneužívá svého postavení k psychickému týrání žáků. Tento stav však není nezměnitelný, jak se dozvídáme v závěru příběhu. Opačně ke struktuře moci přistupují postavy v ostatních prózách, neboť se snaží k žákům chovat ohleduplně a s respektem. Pan učitel dává žákům prostor projevit své dosavadní znalosti při výkladu nové látky a podporuje jejich vnitřní motivaci vlídností a chválou. Viktoru Pelcovi je

dokonce vyčtena přátelskost k žákům a přílišné sžití obecně s kolektivem vsi. Snaží se v dětech vyvolat zápal pro ideologický kolektivismus, jehož je sám silným zastáncem. Hierarchie vztahů ve škole si je vědom do té míry, že se i přes několikaletou zkušenost s vyučováním necítí klid „profesionálního“ učitele, naopak zůstává ostražitý a vnímavý k momentálnímu dění ve třídě. Josef zachází ze všech postav nejdále, když nabízí žákům výběr mezi vzájemným tykáním a vykáním, protože je přesvědčen, že v oslovení tkví rovnocennost. Zajímají ho názory žáků a jejich život a nesnaží se jim vnutit svůj světonázor, jakkoli ho považuje za správný. Proto jim dává volnost například při zpracování kolektivní básně v recitační soutěži. V *Zapadlých vlastencích* nemáme informace o přístupu pomocného učitele k dětem, avšak ze situací, které vykreslují dění ve třídě a z průběhu zkoušky při návštěvě hraběte, usuzujeme na přístup velmi podobný tomu v *Panu učiteli*.

Pro všechny vybrané prózy společný, avšak každou odlišně pojatý, je koncept vize budoucnosti. Jednoznačně vnímáme, že tento koncept úzce souvisí s tématem tvorby nového člověka. Jasně formulovaná je vize budoucnosti v *Panu učiteli* a *Učiteli Viktoru Pelcovi*. V těchto dvou případech můžeme mluvit o vizi budoucnosti žáků, neboť se oba pan učitel i Viktor snaží vychovat z dětí řádné členy společnosti, kteří budou pozorní k přírodě a světu, jež je obklopuje. V případě Viktora je zřejmá též podoba společnosti, jíž mají být žáci nedílnou součástí. V *Zapadlých vlastencích* jde spíše než o vizi budoucnosti žáků o budoucnost české společnosti a národa, jak jsme viděli z uvedených příkladů. Josef z *Kontinuity parku* je skeptický ke stávajícím společenským konvencím. Spíše než s více či méně jasnou představou, jak by měla budoucnost žáků vypadat, se je snaží skrze výuku přimět k samostatnému uvažování a zamyšlení nad tím, zda se skutečně chtějí v budoucnu těmto pravidlům podrobit. Další odlišné zpracování vize budoucnosti nabízejí *Mí černovlasí bratři*. V tomto díle je učitelem zeměpisu predestinován svět založený na nacistické ideologii, avšak v ještě méně realistické a dramatičtější podobě, než jak ji známe z historie. V díle *Pan učitel* můžeme uvažovat o záměru autorky, který ji vedl k napsání díla. Autorka svým zapojením do tvorby učitelských kalendářů a snahou kultivovat učitelské prostředí jednoznačně vyslovuje své přesvědčení o významu učitelské profese pro budoucnost národa. Z výše uvedeného vyplývá, že postava učitele poskytuje prostor pro projekci ideologie, ať už v souvislosti se zločinnými režimy, nebo ve významu jakéhokoli jednotného myšlenkového systému.

Poslední vybrané téma, osvětová činnost, úzce souvisí s ostatními body, neboť touto činností je vyjádřeno působení postavy na její bezprostřední okolí. Pracujeme pouze s osvětou

ve smyslu pozitivního vlivu. Negativní vliv na prostředí, jak jej nacházíme v *Mých černovlasých bratrech*, mezi osvětu nezahrnujeme.

Osvětovou činnost s konkrétním zaměřením najdeme v *Zapadlých vlastencích*. V tomto případě se jedná o osvětu vlasteneckou, neboť má vliv na místní komunitu (dospělých) zejména po stránce kulturní a jazykové. Provádí ji zejména principál, avšak v pomocném učiteli nachází silnou podporu. Osvěta Josefa z *Kontinuity parku* je jí vesměs podobná, jak vidíme na Josefově, v místě jeho působení, netradičním pojetí jednotlivých úkolů ve výuce. Rozdíl mezi osvětou Čížka s Čermákem a Josefa však spočívá v tom, že Josef snahu o tuto činnost projevuje nejen z pozice učitele, ale také kolegy. Z jeho vnitřních monologů cítíme aroganci a jisté osobní potěšení z vědomí, že strůjcem osvěty je ve škole on. Jako šířitel osvěty ve vsi a též ve škole působí, a zároveň se tak cítí, Viktor Pelc. Jeho způsob osvětářské činnosti má základ v komunistické ideologii (přesněji ideologickém kolektivismu), podobně jako je tomu v případě jeho pojetí vize budoucnosti.

Jak vidíme z výše popsaného, body se vzájemně prolínají a souvisejí spolu. Zároveň poukazují na fakt, že v lidském společenství má učitel velký vliv. Nedá se říct o žádné jiné profesi v rámci profesí literárních postav, že by této míry vlivu požívala.<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> Stranou ponecháváme držitele moci, jakým je například panovník.

## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

### SEZNAM PRIMÁRNÍ LITERATURY

NĚMCOVÁ, Božena. *Pan učitel*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1987. 326 s.

RAIS, Karel Václav. *Zapadlí vlastenci*. Praha: Albatros, 1974. 276 s.

FUKS, Ladislav. *Mí černovlasí bratři*. Praha: Československý spisovatel, 1964. První vydání. 110 s.

ŘÍHA, Bohumil. *Učitel Viktor Pelc*. Praha: Československý spisovatel, 1984. První vydání. 240 s.

ŘÍHA, Bohumil. *Učitel Viktor Pelc*. Praha: Československý spisovatel, 1988. Druhé vydání. Edice Klíč. 276 s.

ŠESTÁK, Petr. *Kontinuita parku*. Brno: Host, 2021. První vydání. 255 s. ISBN:978-80-275-0710-8.

### SEZNAM SEKUNDÁRNÍ LITERATURY

BAUER, Michal. Fuksovy povídkové juvenilie: Od Kchonyho cesty kolem světa k Mým černovlasým bratrům. R. 2003 Roč. 14 Č. 15. S. 16-18. *Tvar: literární týdeník*. Praha: Československý spisovatel, 1990-. ISSN 0862-657X.

BOHÁČ, Antonín et al. *Dějiny školství v Československu 1945-1975. 1. díl*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1982. 129 s., [9] s. obr. příl.

FOŘT, Bohumil. *Literární postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008. 111 s. Theoretica & historica; sv. 2. ISBN 978-80-85778-61-8.

FROMM, Erich. *Strach ze svobody*. Překlad Vlastislava Žihlová. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2014. 239 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0615-6.

HODROVÁ, Daniela, HRBATA, Zdeněk, KUBÍNOVÁ, Marie, MACURA, Vladimír. *Poetika míst: kapitoly z literární tematologie*. Vydání první. Jinočany: H & H, 1997. 249 stran. ISBN 80-86022-04-8.

HRZALOVÁ, Hana. *Bohumil Říha*. Praha: Československý spisovatel, 1981. První vydání. Edice Portréty spisovatelů. 174 s.

JANOUSEK, Pavel, ed. a ČORNEJ, Petr, ed. *Dějiny české literatury 1945-1989*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2007. II. díl. 1948-1958. 549 s. ISBN 978-80-200-1527-3.

KUBÍČEK, Tomáš, HRABAL, Jiří, BÍLEK, Petr A. *Naratologie: Strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin, 2013. 247 s. ISBN: 978-80-7272-592-2.

MATONOHA, Jan, ed. *Život je jinde--?: česká literatura, kultura a společnost v sedmdesátých a osmdesátých letech dvacátého století: materiály z mezinárodní mezioborové konference pořádané Ústavem pro českou literaturu AV ČR 13.-15. června 2001 v Praze*. 1. vyd. Praha: Ústav pro českou literaturu Akademie věd ČR, 2002. 415 s. ISBN 80-85778-35-1.

MAUROVÁ, Miroslava, ed. et al. *Dějiny školství v Československu 1945-1975*. 2. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1982. 178 s.

METELKA, Věnceslav a JECH, Jaromír, ed. *Ze života zapadlého vlastence*. Vyd. 2., zrevidované a rozš. (Ve Vyšehradě 1.). Praha: Vyšehrad, 1982. 408 s.

MORKES, František. *Učitelé a školy v proměnách času: (pokus o základní chronologii 1774-1946)*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum, 1999. 59 s. ISBN 80-7020-051-0.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra et al. *K současnému pojetí didaktiky základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994. 38 s. ISBN 80-7066-920-9.

VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 1992. 147 s. Opera Universitatis Masarykianae Brunensis. Facultas philosophica = Spisy Univerzity Masarykovy v Brně. Filosofická fakulta; č. 293. ISBN 80-210-0458-4.

## SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (v úplném znění)*. Online. Praha: MŠMT, září 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/> [cit. 2024-03-28].



*Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Text s významem pro EHP)*. Online. Štrasburk: Rada Evropy, 2018. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [cit. 2024-03-28].

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Online. Praha: MŠMT, 2020. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf) ISBN 978-80-87601-47-1 [cit. 2024-03-28].

BOSÁKOVÁ, Z. Stručná charakteristika knižních kalendářů 19. století. Online. Knihovna 2013, ročník 24, číslo 1, s. 89-103. Dostupné z: <https://oldknihovna.nkp.cz/knihovna131/13189.htm - 1p> [cit. 2024-02-09].

WILDOVÁ, Radka. Některé didaktické problémy výuky prvopočátečního čtení. Metodický portál: Články. Online. 28. 07. 2004. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/31/NEKTERE-DIDAKTICKE-PROBLEMY-VYUKY-PRVOPOCATECNIHO-CTENI.html>. ISSN 1802-4785. [cit. 2024-04-12]