

# Český psychologický román v učitelově přípravě na výuku

Vladimíra Pánková, FPE ZČU v Plzni

vbrcakov@kcj.zcu.cz

**Klíčová slova:** český psychologický román, učivo o psychologickém románu, didaktická interpretace

**Key Words:** czech psychological novel, psychological novel curriculum, didactic interpretation

## Czech Psychological Novel in the Teacher's Preparations for Lessons

This study attempts to define a psychological novel as a literary curriculum at high school. It proposes didactic means for selected Czech psychological novels, such as questions and tasks with which it would be possible to fulfil this genre-based curriculum in all its components (cognitive, communicative and affective). Reflective dialogue is combined with creative methods in the given proposals.

Komunikativní, konstruktivisticky pojatá literární výchova klade vyšší nároky nejen na žáky, ale v první řadě na učitele, který přestává být garantem pravdy (nevystačí si s transmisivním způsobem výkladu) a namísto toho vstupuje do role garanta metody (to ovšem neznamená rezignaci na oborové znalosti a interpretační dovednosti, jak se mnohdy mylně myslí). Dominantními metodami inovativní literární výchovy by měly být četba a didaktická interpretace uměleckého textu (ideálně aktivizovaná tvůrčími technikami). O koncepci didaktické interpretace rozhodují čtenářské dovednosti a zájmy žáka (zde adolescenta), tematické i poetické zvláštnosti textu (zde psychologického románu), strukturace učiva vyplývající jak z předchozích zmíněných determinant, tak ze čtenářských i profesních kompetencí učitele. Jelikož pouze za předpokladu, že učitel rozpozná žánrová specifika psychologického románu (zdaleka nejde jen o zobrazení protagonistova nitra), může v nich (a samozřejmě ve vztahu k čtenářským dispozicím svého žáka) reflektovat umělecký i didaktický potenciál textu.

Poměřováním vazeb mezi očekávanými výstupy literární komunikace definovanými dle RVP G (2007) a psychologickým románem jako žánrem se nejprve pokusíme vyvodit strukturu učiva o psychologickém románu (její poznatkovou, komunikační

---

<sup>27</sup> HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. Přel. I. Chvatík. Praha: Oikúmené, 1993, s. 5.

i formativní část), a to s respektem ke čtenářské (potažmo životní) zkušenosti gymnaziálního, popř. středoškolského žáka.<sup>1</sup>

V RVP G (2007, s. 15) se píše: *Žák rozliší a specifikuje jednotky vyprávění (časoprostor, vypravěč, postavy) a zhodnotí jejich funkci a účinek na čtenáře. Žák rozzezná typy promluv a vyprávěcí způsoby a posoudí jejich funkci v konkrétním textu.*

Při promýšlení konstruktivistické cesty za poznáním strukturních dominant psychologického románu včetně jejich funkcí a účinku na čtenáře je zapotřebí si uvědomit, že tematické složky textu jsou vzájemně podmíněné, ale jinak hierarchizované než v ostatních žánrech. Zvláště zmiňovaný časoprostor je druhotný, neboť v psychologickém románu je obvykle nahlížen, prožíván a posuzován prizmatem hlavního hrdiny. Právě protagonistova optika rozjitřeného, složitého, rozporuplného vnitřního světa integruje významy textu.

Žánrová specifičnost psychologického románu<sup>2</sup> se nejzjevněji projevuje v narativním aktu, který je subjektivizován několikerým způsobem. Zaprvé ich-formou přímého vypravěče, zadruhé er-formou reflektora, zatřetí frekventovanou přímou řečí. Učitel by si měl uvědomit (a žák pod jeho didaktickým vedením pak objevovat) dialektický vztah mezi postavou a prostředím, pakliže existuje a je důležitý pro budování protagonistovy charakteristiky. Spojitost mezi obojím se vyjevuje například v momentech, kdy výchozí (rodinné) prostředí (de)formuje osobnost svého nositele, jenž pak osvojená měřítka uplatňuje (byť bezděčně) v hodnocení jiného (cizího, odlišného) prostředí (viz *Neviditelný* od J. Havlíčka). Povahové rysy hlavního hrdiny se také odrážejí v jeho obytných prostorech, ve způsobu jejich zvelebování (viz *Spalovač mrtvol* od L. Fukse). Právě z obrazu domácího prostředí lze vyčíst charakter postav, které v něm žijí a vlastní aktivitou ho utvářejí (viz *Vlčí jáma* od J. Glazarové). Na prožívající subjekt je rovněž navázáno střídání časových rovin. Ne náhodou je v psychologickém románu retrospektiva užívána častěji než v jiných žánrech. Její pomocí se totiž konfrontuje protagonistovo přítomné a minulé já. Ve vzpomínkách (v dětství, ve výchově, v odžití mezních událostí) se hledá klíč k pochopení komplikovaného, normám se vymykajícího nitra, jež svou odlišnou povahou vybízí k analýze (viz *Černé světlo* od V. Řezáče). Taktéž děj se v psychologickém románu podřizuje hlavní postavě. Situace (zejména ty mezní) jsou záměrně voleny tak, aby obnažovaly protagonistovu psychiku, která je pak ve svém odmaskování nebo přestrukturování předmětem tvůrčího zájmu autora.

RVP G (2007, s. 15) v očekávaných výstupech literární komunikace dále uvádí: *Žák při interpretaci literárního textu ve všech jeho kontextech uplatňuje prohloubené znalosti o struktuře literárního textu, literárních žánrech a literárněvědných termínech.*

<sup>1</sup> Zaměření této studie na gymnázia, popř. střední školy, je dáno specifičností (sémantickou náročností) psychologického románu, která limituje uplatnění tohoto žánru v roli učiva na středních odborných školách a učilištích. Ale samozřejmě i zde platí, že každý učitel by měl poznat čtenářskou úroveň svého žáka a sám zhodnotit, do jaké míry a hloubky může na daném typu školy s psychologickým románem pracovat.

<sup>2</sup> Heslo „psychologický román“ není v literárněteoretických slovnících vždy zahrnuto, spíše je okrajově vyloženo v rámci hierarchicky vyššího literárního pojmu „román“. Coby samostatná položka figuruje ve *Slovníku literární teorie* editora Š. Vlašiny (1984), v *Encyklopedii literárních žánrů* D. Močného a J. Peterky (2004) či v *Labyrintu literatury* Dušana Karpatského (2008).

Na tomto místě je třeba mít na paměti, že žák se s psychologickým románem systematicky seznamuje až ve třetím a čtvrtém ročníku gymnázia, popř. střední školy. Vzhledem k této skutečnosti lze předpokládat, že nemá o jeho žánrových aspektech hlubší povědomí. RVP G, které u žáka předjímá kompletně osvojenou žánrovou strukturu, však s touto možností dosud nepoznaných žánrů nepočítá.

Vedle těchto literárněteoretických znalostí o psychologickém románu do poznatkové složky učiva řadíme i historický vývoj daného žánru včetně informací o jeho významných představitelích, kteří ve své tvorbě inovovali jeho poetiku a tematiku. Přestože RVP G ve vyčteném učivu zohledňuje vývoj literárních druhů a žánrů s důrazem na moderní literaturu, v očekávaných výstupech myslí na chronologický aspekt pouze v souvislosti s periodizací literárních dějin, ale již neakcentuje vazbu na genologii, tj. nauku o teorii literárních druhů a žánrů.

Poznatková část učiva o psychologickém románu obsahuje i neliterární složku, tj. mezipředmětové vazby na psychologii (na psychologii osobnosti, sociální psychologii, psychopatologii a klinickou psychologii atp.), na dějepis (odehrává-li se příběh v minulosti), na základy společenských věd (na etiku, filozofii, sociologii, politologii, antropologii atp.) a na neurologii a sexuologii.

Hledání klíče k porozumění postavě v estetické aktivitě textu je předmětem komunikační složky učiva (četby a didaktické interpretace). V dané komunikaci se pak utvářejí postoje vůči vyvozeným poznatkům (literárního i neliterárního charakteru) **a vzniká tak formativní část učiva**, jež de facto koresponduje s náplní klíčových kompetencí (v rámcových vzdělávacích programech jen obecně formulovaných). **Například jedna z kompetencí nabádá k řešení problémů.** Problém z literárněvýchovného aspektu může být buď literární, chápaný ve smyslu interpretace textu a reflexe jeho poetiky, nebo neliterární, týkající se analogie mezi fikční a žitou situací. Ve druhém případě žák posuzuje téma v mimotextových souvislostech a skrze hodnotové soudy k němu vyjadřuje osobní postoje.

Na tomto místě si položíme otázku: Která témata v psychologickém románu potenciálně zastoupená mohou v adolescentním čtenáři evokovat zvědavost a zájem? Atraktivitu psychologického románu spatřujeme v leitmotivu lidské mysli (duše) takřka racionálně nepostižitelné, tedy záhadné, navíc nenormativní (nejen ve smyslu případné vyšinitosti, ale i ve smyslu nekompatibility s odbornými – třeba psychiatrickými – postuláty či se společenskými konvencemi). Psychologický román tudíž čtenáře dráždí temným tajemstvím lidského já, obnažuje touhy, vášně, strachy vymknuté kontrole, konfrontuje vrozené pudy se vštípenou morálkou, zobrazuje patologické jevy, jež dávají průchod animální pudovosti a zbavují postavu civilizačních zábran. Právě v estetizaci nenormativnosti, jinakosti, cizoty, ve srážce racionálního a iracionálního, v šokujících obrazech lidského podvědomí spatřujeme motivační impuls k četbě zmíněného žánru. Psychologická próza nabízí vzrušivá témata a zároveň nabádá ke čtení mezi řádky. Ale její textové situace jsou zaměřeny na nitro postavy, nikoliv na akčnost děje, oproti žánrům, jež preferují adolescenti, a proto od nich vyžadují větší úsilí a hlubší promýšlení významových souvislostí.

Nyní se pokusme k vybraným textům českého psychologického románu navrhnout reflektivní dialog, jímž by bylo možné žánrově pojaté učivo naplňovat, a to ve všech jeho složkách (poznatkové, komunikační i formativní). Jak již bylo řečeno výše, v psychologické próze více než v jiných žánrech je nutné nahlížet postavu v narativním diskursu, tj. ve způsobu, jímž je obraz nitra zprostředkován, ptát se na funkci zvolené vypravěčské formy, na význam užití perspektivy vyprávění, na míru subjektivizace v hodnocení děje, ve vnímání časoprostoru fikce, na důvod protagonistova častého rozpomínání nebo zapomínání atp.

Například při četbě Řezáčova románu *Černé světlo* nebo Havlíčkova románu *Neviditelný se učitel* může ptát: *Jak ovlivňuje vyznění románu fakt, že jeho vypravěčem je morálně pokřivený hrdina? Změnila by se atmosféra díla, kdyby události byly vyprávěny v autorské er-formě (z objektivního nadhledu)? Proč myslíte, že se autor rozhodl pro přímého vypravěče? Jaký význam má podle vás retrospektiva v dané próze? S jakým úmyslem se protagonista obrací za svou minulostí? Proč v románu převládá reminiscenční děj?*

Vzhledem k tomu, že obraz protagonistova vnitřního světa je oproti jiným žánrům složitý, dynamický, často rozjitřený, rozpolcený, dokonce vymykající se duševní normalitě, nevystačí si učitel s úkolem: *Charakterizujte postavu*. Pochopení protagonisty psychologické prózy totiž vyžaduje alespoň základní povědomí o struktuře, mechanismech a fungování lidské psychiky, o zvláštních duševních stavech (například o horečnatých denních snech, o halucinacích, o emoční labilitě, o pocitu osamocení či úzkosti, o komplexu méněcennosti, o schizotypních poruchách atp.). Právě mezipředmětové vazby na psychologii (výše zmíněné jako součást poznatkového učiva neliterárního charakteru) by měly být při poznávání psychologického románu nezbytnou součástí didaktické interakce, a tudíž i předmětem učitelovy přípravy. Učitelem zprostředkovaná dílčí vysvětlení týkající se otázek lidské psychiky totiž žákovi slouží jako informační podloží pro jeho interpretační činnost. Cílem psychologické interpretace postavy však není vytvoření psychologického profilu člověka, nýbrž jeho obrazu ve fikční literární struktuře.

Již připomenutý román V. Řezáče *Černé světlo* umělecky zpracovává komplex méněcennosti, jímž kvůli chatrnému zdraví a slabé tělesné konstituci trpí Karel Kukla, protagonista uvedené prózy. Problém sníženého sebehodnocení se snaží maskovat a kompenzovat sociální nadřazeností (manipulací s druhými). Příznakovost jeho příjmení (nomen omen) může čtenáři signalizovat masku, přetvářku nebo skrytý osobnostní vývoj (klíčení a nenápadný růst zasetého semínka zla). Konflikt tělesných predispozic a vrozené touhy po síle (moci) vychyluje svého nositele z duševní rovnováhy.

Učitelova příprava na didaktickou interpretaci textu by měla zahrnovat zájem o daný psychologický jev. Osvojené základy psychopatologie, ale i Freudovy psychoanalýzy (povědomí o vlivu dětství, výchovy, traumatizujících zážitků na vývoj povahy) totiž mohou pomoci při výkladu charakteru postavy.<sup>3</sup> Vybere-li si takto

<sup>3</sup> Komplex méněcennosti (možné příčiny, důsledky, způsoby řešení) pedagogům nastiňuje například Rudolf Kohoutek (srov. 2007, s. 117–118), a to v opoře o individuální psychologii Alfreda Adlera.

poučený učitel ke své didaktické interpretaci například konec třetí kapitoly a pátou kapitolu *Knihy první* (z časových důvodů zkrácenou)<sup>4</sup>, může do své přípravy zahrnout následující otázky:

*Jaký dojem na vás protagonista dělá? Po čem touží a čeho se bojí? K čemu odkazují protagonistovy sny (touhy)? Musí přání člověka nutně směřovat k něčemu duchovně vyššímu? Co tato skutečnost vypovídá o lidské psychice? Jak byste vysvětlili abnormalitu v protagonistově chování, myšlení, citění? V čem podle vás tkví její kořeny? Jak na své skutky nahlíží protagonista sám? Podle kterých morálních měřítek je posuzuje? Jak byste zhodnotili protagonistovu morálku (jeho osobní svědomí)?*

Tato část dialogu (řízeného čtení) by měla být v didaktické interpretaci funkčně propojena s otázkami výše uvedenými, tedy s otázkami týkajícími se poetiky textu – vypravěčské perspektivy, střídání časových rovin atp.

Při přípravě na didaktickou interpretaci Fuksova *Spalovače mrtvol* učitel zase upotřebí znalosti o rozdvojené osobnosti či schizofrenii<sup>5</sup> a obranných mechanismech<sup>6</sup>. K poznávání této prózy je dobré využít zkrácenou první kapitolu, v níž se protagonista prezentuje jako milující manžel, starostlivý otec a příkladný občan. Takto utvořený obraz jeho osobnosti prozatím zpochybňuje jen strojenost mluvy a s tím související záliba v přejmenovávání, tj. v předpodstatňování skutečnosti (ta se vydává za lepší, než je), dále pak obsedantní (nutkavé) fixace na téma smrti a až příliš okázalá morálka, jíž se její nositel zaštiťuje. Latentní zlo (spíše tušené než vyjevené) v protagonistovi dřímá a čeká na svou příležitost, která se dostavuje se změnou politických poměrů. Násilnické ideologie legitimizují nátlakové prostředky (zastrašování, mučení, zabití), tedy zlo v člověku, které už netrestají, naopak za něj odměňují.

Pro potřeby didaktické interpretace doporučujeme vybrat z Fuksova románu ještě další ukázkou, například „koupelnovou scénu“ z třinácté kapitoly, která titulního hrdinu ukazuje po jeho proměně jako rafinovaného vraha, pakliže vůbec k nějaké proměně v jeho osobnosti došlo. Také je totiž možné, že jen dobře ukrytá (slovním projevem maskovaná) šelma vyšla z klece a pod vlivem našeptávače (hada) Williho Reinka se v nových společenských podmínkách zmocňuje svého teritoria, vydobývá si cestu vzhůru.

<sup>4</sup> Závěr třetí kapitoly *Knihy první* rekapituluje příhodu s potkanem, která předurčila chlapcův další duševní vývoj. Protagonista vypráví: (Pan Horda, pozn. V. P.) *Šel zabít krysu, protože byl řezník, chlap mezi babami, a protože toto zvíře se hnusilo jeho smyslu pro pořádek a čistotu, nutnou jeho řemeslu. A já jsem jí šel hájit, protože jsem se obdivoval její statečností* (Rezáč, 1988, s. 30). V řeznickově pěsti (v pěsti dobráka) se bezděčně (ironicky vzato) zrodilo zlo, temná část protagonistovy povahy. V páté kapitole Karel Kukla (jeho vyprávějíci já) reflektuje sílu silných a obranu slabých, zpovídá se ze svých tužeb i strachů. Potýká se s paradoxem vlastní psychiky. Sní o síle, ale zároveň se jí bojí. Sní o tom, že jiným bude dělat to, z čeho sám má hrůzu. Předtím (po srážce s řezníkem) se síly jenom děsíl, nenáviděl ji, ale netoužil po ní. To se mění se zahájením povinné školní docházky. V první třídě je malý Karel konfrontován s fyzickou převahou Frantika Munzara. Později si sílu podmaňuje úplatky (jidlem) a stává se jejím pánem. Semínko zla puká a protagonista se mstí síle tím, že jí šve proti sobě samé.

<sup>5</sup> O schizofrenii, která je často mylně zaměňována s rozdvojenou osobností, má smysl hovořit v případě, že rozdvojené (ve smyslu narušené, nepřiměřené, podivné, magické) myšlení a vnímání je navíc doprovázeno bludy, vágním nebo naopak obřadním, metaforickým či jinak komplikovaným myšlením projevujícím se podivnou řečí (srov. Kohoutek, 2007, s. 139–141).

<sup>6</sup> Prostředky, jimiž se ego zaštiťuje proti nelibosti a jimiž si udržuje kontrolu nad impulsivním chováním, afekty a pudovými nároky, se zabývá Anna Freudová (česky 2006) v publikaci *Já a obranné mechanismy*.

Poté co učitel zasadí zvolené ukázky do kontextu (dějového, historického), objevuje spolu se žáky charakter hlavního hrdiny, jeho zálibu v přejmenovávání (de facto v předpodstatňování vlastní povahy a okolní skutečnosti), jeho životní filozofii, vyznávané hodnoty, vztah ke smrti a s tím spjatou rozporuplnost jeho osobnosti, zpočátku pouze tušenou, později naplno projevenou. Na pozadí třinácté kapitoly se učitel může ptát po příčinách protagonistovy proměny či jeho rozdvojenosti, po motivaci jeho zrůdných činů.

*Jaký dojem na vás protagonista dělá po přečtení další ukázky? Vraždí z lidskosti (opravdu věří, že své blízké smrtí vysvobozuje z ahistoricky předjímaného utrpení, jež by je coby Židy čekalo), nebo ze zistnosti (kvůli kariérnímu postupu, v němž mu brání židovský původ jeho rodiny)? Věří Kopfrkingl svým slovům o spasitelství, nebo jim věřit chce, aby ulevil svému svědomí? Jinak řečeno, lže jen ostatním, nebo i sám sobě?*

Na nejednoznačnosti (až neuchopitelnosti) postavy se podílí též zvolená vyprávěcí situace, jež je determinována mystifikačním záměrem autora. Protagonista, který není vyprávěčem svého příběhu, ovládá scénu slovem, de facto ji přes něj tvoří či lépe řečeno přetváří. V rozsáhlých, silně stylizovaných, obřadních projevech konstruuje žitou skutečnost v duchu svých představ či záměrů. Čtenáře však nepouští do své mysli, a tudíž není možné konfrontovat jeho slova a myšlenky. Oproti žánrovým zvyklostem psychologické prózy autor redukuje metodu introspekce na minimum. A vzhledem k tomu, že ani vypravěč, ani vedlejší (značně upozaděné) postavy nenarovnávají obsah Kopfrkinglových slov, jsme jejich moci (mnohdy významově posunuté signifikaci) ponechání napospas. Pozorujeme „dobráckého“ vraha, jenž s úsměvem vraždí členy vlastní rodiny, a nevíme, zda jeho počínání určují nadosobní ideje, nebo osobní prospěch, zda věří ve spasení duší vykonané aktem smrti, nebo touto představou jen obelhává svědomí a zjednává klid vlastní duši. Ať tak či onak, obojí je zrůdné. Učitel by měl žákům vysvětlit, že ani víra ve vyšší ideu nemůže omluvit zabití člověka. Učitel, který si uvědomí propojení narativní strategie, mystifikačního principu a charakteru postavy, se může ptát:

*Kdo je ve Fuksově próze vyprávěčem? Čí pásmo – vypravěče, nebo postav – je zde dominantní? Jak si vysvětlujete fakt, že se ve vypravěčově řeči objevují stejné výrazy jako v řeči hlavní postavy? O čem tato skutečnost svědčí? Do jaké míry je vypravěč nápomocný čtenáři při budování názoru na protagonistův charakter? Do jaké míry nás pouští do jeho vnitřního světa?*

Učitel žákům zprostředkuje závěrečný děj Fuksovy novely a na jeho pozadí se dále ptá: *Jak byste okomentovali poslední slova pana Kopfrkingla?<sup>7</sup> Je si Kopfrkingl vědom svých zločinů? Existuje mezi nimi a protagonistovým zastřeným vědomím (halucinace tibetského mnicha; projekce do reinkarnovaného Buddhy) nějaká souvislost? Co víte z psychologie o obranyschopnosti ega? Jaké mechanismy při obraně svého ega protagonista užívá?*

Racionalizace nemorálního jednání a zločinů, popření viny, identifikace s vyvoleným mesiášem, všechny tyto obranné mechanismy ega mohou být předmětem další

<sup>7</sup> Protagonistova poslední slova zní: *Šťastné lidstvo. Spasil jsem je. Jistě už nikdy nebude na světě pronásledování, nespravedlnost a utrpení, jistě už ne, ani koně... Pánové, teď nastává ten nový řád* (Fuks, 2003).

komunikace. Navíc schizofrenie na úrovni umělecké znakovosti může vypovídat o rozdvojenosti života v totalitě. Toto téma týkající se vztahu lidské psychiky a nedemokratického režimu může být reflektováno v dalších otázkách.

*Do jaké míry je lidská psychika odolná vůči indoktrinaci totalitních ideologií a do jaké míry je naopak zmanipulovatelná a přizpůsobivá? Fungují nehumánní ideologie skrze své nátlakové prostředky jako původci zla, nebo jako spouštěče (ventily) zla, k němuž jsme predisponováni?*

Žákovo poznání textu získané reflexí četby můžeme navíc prohlubovat, interiorizovat a s estetickým zážitkem propojovat díky metodám tvořivé expresivity (především tvůrčího psaní a tvořivé dramatiky). V případě Fuksova *Spalovače mrtvol* se nabízí uplatnění metody dia-monologu, v níž na rozdíl od metody alter ega<sup>8</sup> nutně nemusí dojít k očekávanému protikladu „zveřejňovaného“ a „tajeného“ (srov. Valenta, 2008, s. 170–171). Žáci buď samostatně, nebo ve dvojicích napíší scénář pro dva vnitřní hlasy, dvě dimenze Kopfrkinglovy osobnosti. Jeden hlas těsně před vraždou Lakmé či záhy po ní obhájuje postoj sobecký (kariéristický), druhý naopak mesiášský (vykupitelský). Hlasy nutně nemusí být v rozporu, naopak se ve svých cílech (jen nahlédnutých z opačného stanoviska) mohou potkávat. To, že protagonista pro své nelidské činy (zbavuje se rodiny, která mu stojí v cestě za úspěchem) hledá ospravedlnění právě v lidskosti (v tvrzení, že své blízké nevráždí, ale zachraňuje před ještě větším utrpením, které by je coby Židy čekalo), nutně nemusí znamenat pokryteckou přetvářku, byť se tento výklad nabízí. Vylíčené počínání může stejně dobře vypovídat o skrytém alibismu ega, jež umlčuje svědomí a racionalizuje zločiny, nebo o manipulační síle nacistické ideologie, v níž Kopfrkingl skutečně mohl spatřovat prostředek k dosažení lepšího, šťastnějšího řádu, nebo o schizoidní poruše osobnosti, pod tlakem mezní situace naplno propuklé.

Tato studie, která vychází z upravených a zkrácených kapitol autorčiny disertační práce *Český psychologický román v literární výchově na střední škole* (Brčáková, 2020)<sup>9</sup>, vznikla s podporou Grantové soutěže GRAK21 na FPE ZČU v Plzni. Projekt je veden pod číslem GRAK 2021-PD24.

## **Prameny a literatura**

BALADA, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.

<sup>8</sup> Metodu alter ega lze aplikovat na práci s uměleckým textem pokaždé, když se rozchází protagonistovo veřejné vystupování s jeho vnitřním prožíváním a myšlením. Alter ego bývá *příležitostí k psychologickým sondám a rozkrývání motivů vnějšího jednání, jeho technika se pojí s jednou ze základních lidských schopností, totiž s vnitřní dialogičností a o příčku dále též s lidskou schopností něco jiného prožívat či myslet si a něco jiného dávat najevo druhým* (Valenta, 2008, s. 166). Aplikaci této metody doporučujeme u Rezáčova románu *Černé světlo* nebo u Havlíčkova románu *Neviditelný*. Žáci vyňatou část epického textu přestylizují do dramatického dialogu tak, že k replikám vnějšího (hlasitého, veřejného) já napíší repliky vnitřního (utajeného, ale pravého) protagonistova já. Psychologie postav Karla Kukly (*Černé světlo*) a Petra Švajcara (*Neviditelný*) je totiž vystavěna na rozporu jejich sebezprezentace a skutečných pocitů či myšlenek.

<sup>9</sup> V příspěvku bylo čerpano z následujících kapitol: *Psychologický román jako učivo a umění, Didaktická interpretace psychologického románu v učitelově přípravě na výuku, Metody a tvořivá expresivita při výuce psychologického románu*.

- BRČÁKOVÁ, V. *Český psychologický román v literární výchově na střední škole*. Plzeň: FPE ZČU, 2020.  
Vedoucí disertační práce doc. PaedDr. Ladislava Lederbuchová, CSc.
- FREUD, A. *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál, 2006.
- FUKS, L. *Spalovač mrtvol*. Praha: Odeon, 2003.
- KARPATSKÝ, D. *Labyrint literatury*. Praha: Albatros, 2008.
- KOHOUTEK, R. *Patopsychologie a psychopatologie pro pedagogy*. Brno: PdF MU, 2007.
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004.
- ŘEZÁČ, V. *Černé světlo*. Praha: Československý spisovatel, 1988.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008.
- VLAŠÍN, Š. (ed.). *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel, 1984.