



**XI.
STUDENTSKÁ
VĚDECKÁ
KONFERENCE
KATEDRY
ČESKÉHO
JAZYKA
A LITERATURY**

14. března 2019

Editovali

**Ester Nováková
Ondřej Pechník**

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

XI. studentská vědecká konference
Katedry českého jazyka a literatury

14. března 2019

Editovali:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Pechník

Masarykova univerzita

Brno 2019

*Vydání sborníku bylo podpořeno v roce 2019 Pedagogickou fakultou
Masarykovy univerzity v rámci projektu Jazyková a literární komunikace II,
registrovaného pod číslem MUNI/A/1116/2018.*

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY Č. 275
ŘADA JAZYKOVÁ A LITERÁRNÍ Č. 55

Recenzentka: doc. PhDr. Naděžda Siegllová, CSc.

© 2019 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9424-6

ISBN 978-80-210-9423-9 (CD)



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

OBSAH

Úvod.....	4
Prostředky komunikační strategie účinkujících v pořadu GEN.....	5
<i>Kateřina Žvaková</i>	
Reklama v učivu českého jazyka na 2. stupni ZŠ.....	15
<i>Pavčina Zouharová</i>	
Zvuková stránka češtiny nerodilých mluvčích.....	18
<i>Radim Ošmera</i>	
Pracovní listy pro výuku českého jazyka bilingvních žáků 6.–9. třídy.....	25
<i>Veronika Tinková</i>	
Adaptovaná četba v českém prostředí.....	32
<i>Věra Šimková</i>	
Metodologie výzkumu dětského divadelního publika na příkladu inscenace <i>Vinnetou</i>	38
<i>Miroslav Jindra</i>	
Motivy smrti v básnických prvotinách Jiřího Karáska ze Lvovic a J. H. Krchovského.....	62
<i>Kateřina Tesařová</i>	
Obraz izraelsko-palestinského konfliktu v díle Tomáše Kolského.....	69
<i>Ondřej Pechník</i>	

Úvod

Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity uspořádala letos už jedenáctou studentskou vědeckou konferenci, na níž představili výsledky své výzkumné práce studenti magisterského a doktorského studia. Konferenční setkání studentů a jejich učitelů se uskutečnilo 14. března 2019 v prostorách Pedagogické fakulty. Jednání probíhalo v příjemné atmosféře a všechny příspěvky, v tomto sborníku shromážděné, vyvolaly živou diskuzi. Jsou obsahově různorodé:

První se zabývá otázkami jazykové komunikace, druhý didaktickým využitím reklamy.

Téma jedinců s jiným než českým mateřským jazykem zpracovávají stati o zvukové stránce češtiny nerodilých mluvčích, o výuce bilingvních žáků na 2. stupni ZŠ a o adaptované četbě.

Další studie se zaměřuje na otázky komunikace divadelní inscenace s dětským divákem.

Sborník uzavírají dva analytické literárněvědné příspěvky.

– ed –

Prostředky komunikační strategie účinkujících v pořadu GEN

Kateřina Žvaková

Klíčová slova: intenzifikace, komunikační strategie, mitigace, mluvená publicistika, struktura výpovědi

Anotace: Cílem příspěvku je zachytit a doložit vybrané jevy podléající se na komunikačních strategiích čtyř účastníků pořadu GEN (Galerie elity národa) z počátku roku 2017. Východiskem práce je jazyková analýza jejich mluvených projevů sloužící k (a) nalezení prostředků a technik modifikujících význam, (b) uchopení vztahu denotace vs. konotace a (c) popisu mitigačních strategií. Analýza je primárně zaměřena na jevy lexikální, větné a nadvětné (intenzifikace, kontextová platnost, strukturování výpovědi). Jazykové prostředky jsou hodnoceny zejména z hlediska funkce, následně srovnávány a, je-li to možné, zobecňovány.

Úvod

Posláním pořadu GEN je představit přínos vybraných osobností české současnosti optikou jich samotných a osob, které s nimi vedou rozhovor (dále označováni jako „tazatelé“). Účelem předkládaného textu je identifikovat vybrané komunikační prostředky utvářející charakter komunikátu a pokusit se o jejich třídění.

Součástí textu je i stručné nastínění limitací výzkumu plynoucích z charakteru audiovizuálních složek pořadu, které mají, domnívám se, podstatný vliv na jeho výstavbu. Popisované jevy jsou doloženy příklady, jejichž výčet není vyčerpávající, ale exemplifikační. Protože vytvořená konotační složka v daném vzorku zpravidla plní více než jednu funkci, zejména u komplexnějších konstrukcí, jsou některé studované repliky zařazeny do několika kategorií.

Osobnosti, jejichž komunikáty budou podrobeny analýze, jsou Hana Zagorová (HZ), Zdeněk Sternberg (ZS), Dana Drábová (DD) a Petr Pithart (PP). Na tomto vzorku lze vysledovat řadu společných znaků, ačkoli je tato skupina mluvčích značně rozrůzněná, a to především profesně.

1. Tematická výstavba komunikátu

Výběr diskutovaných témat se pravděpodobně odvíjí nejen od osobnosti komunikanta, ale i jeho tazatele. Tyto dva elementy ve zkoumaných epizodách fungují synergicky, tazatel účinkujícího přímo nekonfrontuje, jako je tomu kupříkladu u politických pořadů. Pilíř celého komunikátu představuje autobiografická složka, která prochází napříč celým komunikátem, a tvoří tak jeho osu. Ačkoli je prokládána jinými tématy, mluvčí se k ní průběžně epizodicky vrací. Shrnuje dosavadní život, retrospektivně nahlíží dětství a nechává účinkujícího vyhodnotit vliv jednotlivých životních etap na dosažený úspěch.

Ve sledovaném vzorku stojí za pozornost dvě témata, která infiltrovala buď všechny (a), nebo většinu (b) komunikátů.

(a) Všichni účastníci se dotýkají **politiky**, a navíc k ní explicitně vyslovují svůj postoj.

HZ štve mě hloupost ↓ štve mě politická garnitura ↓

ZS z beneše jsem byl → upřímně řečeno ↓ dvakrát zklamán ↓ jednak v roce třicet osm a potom ↓ když z londýna odjel do moskvy a dopomohl k tomu ↓ že jsme se uchýlili směrem na východ ↓

DD já jsem v podstatě spokojená v politice tam ↓ kde jsem ↓ to znamená na té komunální úrovni ↓ ale když mě oslovili starostové a nezávislí ↓ jestli bych je nepodpořila v krajských volbách ↓ protože kraj tady není přes žádnou vysokou politiku → aspoň podle mě ne ↓ tak jsem si řekla ↓ že třeba trochu pomůžu ↓

PP politika není otázka moci ↓ což si většina lidí myslí ↓

(b) 3 ze 4 účastníků používají výrazy související s **náhodou**, **nahodilostí** a **štěstím**, čímž vyjadřují odosobnění od zásadních událostí, které měly vliv na dosažení jejich úspěchu. Zároveň zdůrazňují aktivní neparticipaci, snaží se svůj podíl svalit na *force majeure* neboli zásah vyšší moci.

ZS předky máme všichni ↓ u mě **náhodou** se dají doložit ↓

DD (1) a to → když si takhle nastavíte ta kritéria → tak vám z toho moc věcí nevypadne ↓ mně z toho vypadla ta jaderka ↓ **náhoda** ale dobrá ↓ jsem ráda ↓

(2) a ještě navíc jsem měla v životě fakt velký **štěstí** na lidi okolo sebe ↓ takže mám výborný tým se kterým je i legrace ↓ ale který také umí ↓

HZ (1) takže já jsem se dostala ke zpívání **takovým trochu omylem** ↓

(2) v mojí kariéře jsem měla velikou **kliku** ↓

2. Struktura komunikátu

GEN jako útvar mluvené publicistiky implementoval tradiční formát vyznačující se zdánlivým monologem, jenž je ve skutečnosti dialog. Autobiografické formáty tohoto typu nejsou v českém prostředí výjimečné (uplatňuje se např. v pořadu 13. komnata). Mluvčí vykreslují události s odstupem a pohled na sebe sama jim slouží mimo jiné k nastolení kontextu, tj. základu pro následné představení společenského přínosu, kterým dostojí roli hosta v tomto pořadu.

Autoři GENU i samotní mluvčí počítají se společným zkušenostním komplexem, kterým disponují oni i adresát (= divák/posluchač). Zřejmě očekávají, že převážná část diváků osobnost, která v pořadu vystupuje, buď zná, nebo má zájem ji prostřednictvím pořadu poznat. Zde se projevuje jistá selektivnost a zaměření pořadu GEN na vybranou cílovou skupinu.

Důležitým prostředkem spoluutvářejícím strukturu výpovědi je **interakce mezi účinkujícím a tazatelem**, který však z pohledu diváka není přítomen. V souladu s charakterem pořadu, který je

strukturován v sériích otázek a odpovědí, komunikanti potvrzují toto nastavení prostřednictvím zřejmých přechodů mezi nimi.

- HZ a tak mě baví přítomnost že bych se nechtěla utíkat do minulosti ↓
na film o mně bych asi nešla ↓
nejdůležitější lidé mého života ↑
já jsem milovaná celou rodinou ↓ já jsem ze slezka ↓
- DD **mým palivem** ↑ asi to ↓ že mě mamka vychovala k tomu ↓ že člověk má být užitečný a má se o něco snažit a když se přestane snažit ↓ tak už tu nemám být ↓
- PP a já jsem říkal ↓ jak to poznáš ↑ jsi prostě úplně se úplně klepeš ↓
to víte ↓ **že jsem měl strach** ↓ to bylo prostě trošku dobrodružství nebo sranda nebo něco takovýho ↓
- ZS to je ono ↓ to je první publikace ↓ která tady vůbec u nás vyšla ↓ to bylo tak v začátku šedesátých let ↓ jsem to psal ↓
počítač vůbec nemám ↓ mám tady přístroj na čtení ↓ to je zázrak techniky ↓

Všichni sledovaní komunikanti více či méně interagují se svým tazatelem. Zatímco HZ a DD na některé pokládané otázky reagují jejich opakováním s otázkovou intonací, čímž upozorňují na jejich existenci a dokládají motivaci k odpovědi, PP a ZS na ně reagují bez explicitního odkazu k nim. Projevují se zde tedy dva rozdílné přístupy, oba však výrazně přispívají ke **strukturování** výpovědi.

2.1. Úvod epizody

- ZS **nikdo** z mých známých ↓ a já sám taky **ne** ↓ **nevěřil** ↓ že se vrátím do českého šternberka ↓ že tady bude svoboda ↓
- PP politika **není** otázka moci ↓ což si většina lidí myslí ↓
- HZ (Zahájeno audiovizuálním vstupem, teprve poté HZ začíná promluvu.) mě **nikdy nenapadlo** ↓ že bych se věnovala zpěvu ↓ že bych byla zpěvačkou ↓
- DD radioaktivita ↓ jako projev jaderné energie ↓ je součást našeho života ↓ ať chceme nebo **nechceme** ↓ tak jsme stále něčím ozařováni ↓

Úvod ve formě představení mluvčího nebo tématu stylisticky absentuje, mluvčí pravděpodobně odpovídá na otázku svého tazatele, takže formálně epizody začínají **odpovědí** na explicitně nevyřčenou otázku sloužící k seznámení s hlavní tematickou linií výpovědi. Divák/posluchač je tedy nucen si kontext v podobě položené otázky domyslet, dochází tak k narušení očekávání diváka, které reprezentuje modifikaci literárního pojmu očekávání čtenáře.

Na druhou stranu nelze tvrdit, že úvod chybí zcela. GEN využívá tento způsob „úvodních odpovědí“ k započítí komunikátu opakovaně, lze jej považovat za konvenci pořadu. Jedná se o důležitý aspekt dokládající **ustálenost** aplikovaného formátu. Jazykově lze shrnout úvod takto:

1. Nejvýznamnějším jevem na úrovni gramatiky je používání **záporu** v samém počátku komunikátu, které je v tomto vzorku univerzální. Mluvčí tak předkládají kontext, který je představen vyvrácením propozice (s výjimkou DD, kde je negace součástí fráze, proto je značně oslabená), která však nebyla předtím vyjádřena. Funkčně takové řečové jednání působí **sugestivně**, samo o sobě nutí příjemce tuto propozici a její následné odmítnutí přijmout. V případě HZ a ZS je popření propozice navíc jazykově posíleno zápornými zájmeny, negace je tedy dvoustupňová. Formulace PP plně dokládá obsah tohoto bodu, protože jeho negativní věta je doplněna (z jeho pohledu) o obecně přijímaný názor, což podporuje **legimititu** takového vyjádření.
2. Tematicky jsou promluvy zahájeny propojením osobnosti s jejím profesním životem. Z publicistického hlediska tazatel zaujímá pozornost diváka prostřednictvím potenciálně kontroverzi vzbuzujícího tématu souvisejícího s dobovým kontextem (ZS dopady komunismu, PP předlistopadová politika) nebo současným kontextem (DD jaderná energetika). Jiná taktika je uplatněna v případě HZ, kde je komunikát zahájen audiovizuálním vstupem, který může být, vzhledem ke svému charakteru, také vnímám rozporuplně.

HZ jak se ti líbí hana zagorová, janičko ↑
moc ↓ ale je moc rozmazlená ↓

Úvodní odpovědi lze tedy typizovat. Celý pořad je poznamenán stříhem, nejedná se o nepřetržitý tok řeči. Je proto možné, že samotný rozhovor začíná jinak, nicméně do pořadu se dostává ve výše zmíněné podobě.

2.2. Závěr epizody

Na rozdíl od úvodu má závěr tradičnější podobu, shrnuje a konsoliduje komunikaci (HZ, ZS). Ačkoli je rozvolněnější než úvod, je možné ve sledovaných promluvách identifikovat společné znaky na úrovni gramatiky. Níže je zachycena závěrečná část zkoumaných epizod, která není omezena na poslední repliku, ale poslední myšlenku.

HZ (Předchází audiovizuální složka, účast na demonstraci v roce 1989.) pokud je něco po životě ↓ tak **bych** určitě **chtěla** zpívat i v nebi ↓
ZS **kdybych řekl** → neexistuje bůh ↓ ten můj životní zážitek **by byl** velmi podstatně **ochuzen** a musím říct ↓ že si to dovedu těžko představit ↓ takovou prázdnotu ↓ prostě kolem temné nic ↓ snažit se žít tak ↓ **abych nebyl**

- postihován světsky v tom životě a všechno ostatní ↓ co není zakázáno ↓ je dovoleno včetně všelijakých těch mravních a etických poklesků ↓ tak to **by** pro mě **byl** velice ubohý způsob života ↓
- DD nicméně → teď si musím vybírat trochu méně časově náročné koníčky ↓ **zmínila jsem** historii přírodních věd ↓ ale koneckonců **se** na to krok po kroku **nabalila** historie obecně ↓ takže to **mám ráda** a **ráda si** k tomu **dám** skleničku červeného ↓ **ráda si** k tomu **pustím** edith piaf ↓
- PP **byla jsem** sama doma při té volbě ↓ když **jsem zjistila** ↓ že teda nebude prezidentem ↓ tak mě to strašně **potěšilo** ↓ **otevřela jsem** okno a **zavolala jsem** → SVOboda jemně **pršelo** ↓ **to bylo** hrozně příjemný ↓ mně **vadí** ↓ že **je** strašný **workoholik** ↓ ráno **se vymotám** z postele a on **sedí** u počítače a **zobe... zobe... zobe** ↓ prostě...

Ukončování promluv je formálně i obsahově variabilní a využívá široké portfolio možností, které pořad nabízí. Není vždy realizováno samotným mluvčím (promluvu PP ukončuje jeho manželka a činí tak velmi trefně, s nadhledem a humorem) a někdy se značně opírá o audiovizuální složku (HZ). Dovolím si však závěrečné části rozdělit do dvou kategorií podle časového **účinku**, který vyvolávají.

- a) HZ a ZS skutečně svá vystoupení ukončují a konsolidují s odkazem k Bohu. Jazykově ukončení promluvy realizují kondicionálem přítomným, který se v případě HZ obrací do budoucnosti, zatímco ZS s jeho pomocí shrnuje přítomnost. Jejich promluva má **ráz ukončenosti**.
- b) V případě PP a DD je situace jiná, jejich promluvy takřka ustrnuly v přítomnosti, mají **ráz neukončenosti**. V obou případech lze vysledovat totožný přístup. Věty těsně předcházející větě poslední jsou vyjádřeny časem minulým a dokreslují kontext. Poslední věty jsou naopak vyjádřeny přítomným časem, který podporuje **kontinuitu** komunikátu.

Od tohoto místa dále se budu věnovat individuálním komunikačním nástrojům účastníků a technikám, které upřednostňují. Uvedu jevy, které jsou společné alespoň polovině komunikantů, tedy minimálně dvěma ze čtyř.

3. Obsahová kondenzace

Touto technikou mluvčí na malé ploše vyjadřují koncentrovanou množinu informací. Krátké a úderné věty či větné členy v rychlém sledu slouží k vyjádření skutečnosti tak, že působí na adresáta svou naléhavostí (PP, ZS, HZ). Jazykově je kondenzace dosaženo prostřednictvím (a) **heslovitosti** a (b) **kumulací** výrazů podobné povahy, neméně důležitá je **asyndetičnost**, která funguje jako prvek dynamiky výpovědi, posouvá ji vpřed pomocí holých jmenných výrazů v žádoucím sledu. Tím, že jsou za sebou uváděny nerozvitě výrazy plnovýznamové povahy, dochází k eskalaci řečeného a posilování naléhavosti.

- ZS **slušnost pravdomluvnost bezprostřednost úcta k názoru toho druhého** ↓ na to dbala hlavně moje matka ↓ otec byl spíš takový liberálnější typ ↓
- DD to znamená → já jsem tady chodila do základky ↓ to je **taková sedmá osmá třída** ↓ **promoce 1985** ↓ **doktorát** ↓ magnificence spectabilises honorabiles ↓
- PP zprvu lidí na okraji ↓ posléze řada z nich byla **ministry** ↓ **velvyslanci** ↓ **premiéry** ↓ jeden dokonce byl **prezidentem** ↓

S kondenzací úzce souvisí snaha o **vytváření obrazů**, tedy přibližování nálady skrze reprodukci útržků reality asyndetickými konstrukcemi. Jedná se o podkategorii kondenzace, které je dosahováno stejnými jazykovými prostředky, ale replika cílí především na emoce, samotná faktická složka je upozaděna. Nevyjadřuje pro daný komunikát podstatné informace.

- HZ všechny zdi ↓ až do toho pátého patra ↓ byly plné vzkazů hanko ↓ máme tě ráDI ↓ MILujeme TĚ ↓ telefonní čísla ↓ na ulici byla namalovaná srdíčka ↓ auta byla potřísněna autolakem protože mi tady třeba psali → veselé vánoce ↓ haničko ↓ a přitom vzali asi dvacet aut ↓
- PP tady jsme bydleli třicet devět let ↓ byl to byt čtvrté kategorie ↓ společná předsíň sto třicetkrát sto třicet ↓ společný záchod ↓

4. Identifikace

Všichni zkoumaní mluvčí se identifikují s nějakou jimi vybranou skupinou, vyjadřují tedy příslušnost k ní. Inkluzivní plurál se objevuje u všech mluvčích, ať už jde o aplikaci přednáškového stylu DD nebo o prosté vyjádření příslušnosti k rodině (všichni). Nicméně, identifikací v tomto textu je míněna příslušnost k elitě, což s sebou nese protichůdné tendence: (a) mitigační – prohlášením sebe sama za součást většího celku komunikant oslabuje svou vlastní jedinečnost, a (b) vytýkáci – zároveň však tímto ztotožňováním připouští svou příslušnost ke skupině, uvědomuje si ji.

- ZS **předky máme všichni** ↓ u mě náhodou se dají doložit ↓ rozdíl u těch šternberků vůči ostatním rodinám je jednak ten ↓ že byli vždycky členy panského stavu ↓
- DD to je největší posluchárna ↓ **pro nás** byla vyhlášená tím ↓ že jsme tady **mívali** přednášky matematické analýzy v prváku ↓
- PP **my** ↓ co jsme do těch funkcí přišli jsme **neměli** nějak **vyvinutý** → nebo možná vůbec ↓ pud k moci ↓ takže my jsme si dobrovolně zkrátali mandát na polovinu ↓

Na příkladu výše zmíněného souvětí (ZS: předky **máme všichni** ↓ u mě **náhodou** se dají doložit ↓) je vhodné upozornit na další rys některých replik, a to **násobnost** výskytu mitigačních jevů, což úzce

souvisí s jejich komplexností. Tento příklad nese rysy (a) bagatelizace, (b) vyjádření náhody, (c) identifikace s vybranou skupinou a v neposlední řadě i (d) rysy generalizace.

5. Užívání přímé řeči

Přímá řeč může být chápána jako prvek aktualizace výpovědi, který zhmotňuje a přibližuje popisovanou událost. Z příkladů níže je patrné, že přímá řeč ne vždy aktualizuje promluvu samotného mluvčího (DD v druhé části), ale je spíše reprodukcí vyjádření někoho, kdo byl s komunikantem v interakci.

- ZS já jsem se kamarádil s jedním mladíkem ↓ ten v období toho stanného práva ↓ po atentátu ↓ mě vyzval → pojď se podívat ↓
- DD protože kolegové jednou u piva říkali → podívej se ↓ do toho výběrka se hlásí kde kdo ↓ taky mají tu drzost někteří politici ↓ to říkám tak ↓ jak jsme si to v tý hospodě říkali → a přihlas se taky ↓ ať je taky z čeho vybrat ↓
- PP teď jsem míjel u vchodu do billy starého pána a on stačil v tom míjení říct ↓ vždycky ↓ když vás vidím v televizi ↓ tak se mi chce na vás naplivat ↓

6. Mítigační strategie

Uplatňování mítigačních strategií, tedy zařazování prostředků oslabujících význam řečeného (z angl. *mitigate* – zmírnit, snížit), využívají všichni sledovaní komunikanti. Při realizaci takto vysoce řízené komunikace mluvčí balancují na ose skromnost–vychloubání. Využívají různé nástroje, které jim umožňují zmírnit dopad svých slov tak, aby úlohu v pořadu splnili, dostáli své roli v něm, a zároveň nepůsobili v dané komunikační situaci nepatřičně. Jednotlivé modifikace spoluutváří **ráz promluvy**, tedy celkový dojem, který mluvčí v divákovi zanechá, respektive snaží se zanechat.

Tyto strategie jsou uplatňovány na všech jazykových úrovních. Významná je především lexikální složka, která modifikuje řečený propoziční obsah, a to často tak výrazně, že samotný denotát se téměř vytrácí a konotační složka nad ním získává naprostou převahu. Nejčastěji používané slovní druhy plnící mítigační funkci jsou substantiva, adjektiva, adverbia a pronomina, přičemž zájmena mají tendenci se kumulovat, což vyslovenou skutečnost **familiarizuje**, tj. vyvolává dojem všeobecné známosti, a zároveň **paušalizuje**, tj. přisuzuje jí určité předpokládané vlastnosti.

- DD nicméně, že jsem si nabrala kromě profese ještě další činnosti ↓ **to** je **takový** přirozený **vývoj** ↓
- HZ tam jsem **takový ten člověk** z davu ↓
- ZS moje češství je spíš takové zemské češství ↓ já si vážím našeho státu ↓ ale **takové to národovectví** ↓ to není můj případ ↓

V gramatické rovině se jedná především o vyjadřování záporu, jednoduchého i dvojitého. Na úrovni syntaxe, stylistiky a pragmatiky se ve sledovaném vzorku uplatňují rozmanité techniky, které jsou realizovány právě prostřednictvím **vrstvení** lexika.

Tyto techniky se pokusím sumarizovat do tří skupin, které lze zaštitit termínem **intenzifikace**, jejímž prostřednictvím mluvčí přisuzuje některým složkám výpovědi větší význam na úkor složek jiných. Intenzifikaci lze segmentovat na ose hyperbolizace–relativizace–bagatelizace. V tomto příspěvku se omezím na popis a exemplifikaci relativizace a bagatelizace, protože hyperbolizace se ve zkoumaném vzorku významněji neuplatnila.

6.1. Relativizace

Efektu relativizace, tj. mírné formy mitigace, je dosahováno na úrovni lexika. Ladění komponent promluvy je umírněné a modifikace je většinou **jedno či dvojrstvá**, tj. s použitím pouze jednoho, maximálně dvou modifikujících výrazů. Pokud by došlo k vypuštění relativizujících složek, význam by se změnil pouze okrajově, což je výrazně odlišné od komplexní bagatelizace, která je zpravidla **vícevrstevná** a projevuje se na vyšších jazykových úrovních.

- HZ já jsem tady začala **trochu** zpívat s orchestrem gustava broma ↓
ZS já jsem byl **náhodou** přítomen ↓ když se to jmenování odehrálo ↓
DD já jsem se do toho výběrového řízení přihlásila **víceméně** z hecu ↓

6.2. Bagatelizace

Krajním pólem mitigace je bagatelizace. Některé aspekty popisované skutečnosti jsou oslabeny do takové míry, že zcela ztrácí důležitost. Vyjmutí bagatelizujících komponent z repliky by natolik narušilo její integritu, že by se stala buď přímo nesrozumitelnou, nebo by její význam byl značně vychýlený. **Kontext** je tak při snaze o bagatelizaci esenciálním prvkem, který navíc dokládá její větnou/nadvětnou povahu. Ke správnému předání takto upravené informace je zapotřebí, aby jak mluvčí, tak adresát chápali kontext bagatelizace, jinak by došlo k nedorozumění.

Oproti relativizaci je velmi důležitým diferenciacním znakem komplexní povaha těchto prostředků. Jsou sice také zaštitěny lexikálně, ale konečného účinku je docíleno na větné až nadvětné úrovni. Samostatně jsou tedy relativizující, ale v kombinaci už na sebe berou sofistikovanější, v tomto případě bagatelizující podobu.

- PP to víte že jsem měl strach ↓ to bylo prostě **trošku dobrodružství nebo sranda nebo něco takového** ↓
HZ já jsem **nikdy nepochopila** ↓ co ty lidi na mě **tak bere** ↓

- ZS předky **máme všichni** ↓ u mě **náhodou** se dají doložit ↓ rozdíl u těch šternberků vůči ostatním rodinám je jednak ten ↓ že byli vždycky členy panského stavu ↓ zadruhé že byli → až na vzácné výjimky ↓ stále katolíci i v době husitské ↓
- DD protože kolegové jednou u piva říkali → **podívej se ↓ do toho výběrka se hlásí kde kdo ↓ taky mají tu drzost někteří politici ↓ to říkám tak ↓ jak jsme si to v té hospodě říkali → a přihlas se taky ↓ ať je taky z čeho vybírat** ↓ jsem říkala → oni mě stejně nevyberou ↓ tak já se přihlásím ↓ no a vidíte to ↓

7. Limitace

Je důležité neopomíjet limitace výzkumu, které mohou ovlivňovat/zkreslovat analýzu. Nejdůležitějším faktorem je **charakter kladených otázek**, který přímo podmiňuje jak skladbu a řazení témat, tak stupeň jejich rozvíjení.

Zařazované audiovizuální vstupy více či méně modifikují celkový dojem, který epizoda v divákovi zanechá či se snaží zanechat. Jejich funkce lze shrnout následovně:

- neplní téměř žádnou funkci, neobohacují ani výrazně nemodifikují okolní kontext (HZ);
- nahlížíjí komunikanta s nadhledem a humorem; potvrzují kontext (HZ, ZS);
- nahlížíjí danou situaci s nadhledem; dokládají dobu nebo zdůrazňují její absurditu (ZS);
- ukazují komunikanta v jeho přirozeném prostředí v okamžiku promluvy (DD).

Podobně lze seskupit i funkce, které zastávají osoby objevující se v pořadu spolu s účinkujícími:

- neplní téměř žádnou funkci, neobohacují ani výrazně nemodifikují okolní kontext (všechny u HZ);
- nahlížíjí komunikanta s nadhledem, humorem, láskou; potvrzují kontext (Pithartova manželka);
- ukazují komunikanta v jeho přirozeném prostředí v okamžiku promluvy (DD).

Závěr

Pořadem zprostředkovaná možnost retrospektivně přemýšlet nad sebou samým s patřičným odstupem je příležitostí k reflexi. Všichni komunikanti zmínili dětství a rodinu, které přiznali podíl na tom, kým dnes jsou. S výjimkou Petra Pitharta všichni naznačili danost, **osudovost** a **nevyhnutelnost** situací, které spoluutvářely jejich život, důležité pro ně bylo i vyslovení role **náhody** a **štěstí**. S předchozím bodem úzce souvisí vyjadřování **částečné či úplné neschopnosti ovlivnit nastalé situace**, kdy komunikanti zdůrazňují přirozené plynutí věcí bez jejich přímého zásahu.

Další významnou komponentou sledovaných promluv, vedle představení sebe sama, profese a cesty k úspěchu, je **hodnocení a legitimizace provedených kroků**. Komunikant dostává prostor k vyjádření vlastního pohledu na diskutovaná témata potenciálně vyvolávající kontroverzi absencí

aktivního oponenta, má tak možnost zapůsobit na realitu žádoucím směrem.

Mitigační strategie jsou realizovány zejména prostřednictvím lexika. Navyšování počtu modifikujících výrazů obklopujících pojmenování denotátu (*takový, takový ten* apod.) postupně zasahuje do struktury repliky natolik, že je už není možné bez významové újmy vypustit, a tím se z prosté a do jisté míry kontextem postradatelné relativizace stává spleťtější struktura (bagatelizace), zpravidla o více než dvou členech, která už vyžaduje kontext a spolupráci mluvčího i adresáta.

Vysvětlivky k ukázkám

↓ klesavá intonace

→ nedokončená výpověď

↑ stoupavá intonace

velká písmena značí důraz na danou slabiku

Tučně jsou v ukázkách vyznačeny konkrétní příklady popisovaných jevů.

Příklady jsou vyňaty z přepisu epizod v souladu s Kořenským a kol. (2013).

Literatura

ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ, M., MINÁŘOVÁ, E. (2008) *Současná stylistika*. Praha: Lidové noviny.

HIRSCHOVÁ, M. (2006) *Pragmatika v češtině*. Olomouc: Univerzita Palackého.

HOFFMANNOVÁ, J. (1997) *Stylistika a...: současná situace stylistiky*. Praha: Trizonia.

KOŘENSKÝ, J., HOFFMANNOVÁ, J., MÜLLEROVÁ, O. (2013) *Analýza komunikačního procesu a textu*. Olomouc: Univerzita Palackého.

LEVINSON, S. C. (1983) *Pragmatics*. New York: Cambridge University Press.

MÜLLEROVÁ, O., HOFFMANNOVÁ, J. (1994) *Kapitoly o dialogu*. Praha: Pansofia.

YULE, G. (1996) *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Elektronické zdroje

Archiv pořadu GEN. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/874586-gen/>

Kontaktní údaje:

Mgr. Kateřina Žvaková

katerina.zvakova@gmail.com

Reklama v učivu českého jazyka na 2. stupni ZŠ

Pavína Zouharová

Klíčová slova: média, funkce médií, mediální výchova, reklama, učebnice, metodický list

Anotace: Příspěvek se zabývá využitím reklamy (mediální výchovy) na druhém stupni základní školy. Je rozdělen na dvě části – teoretickou a praktickou. Pro teoretickou část jsou výchozí kurikulární dokumenty (RVP ZV, Standardy pro základní vzdělávání), cílem je obsahová analýza vybraných řad učebnic českého jazyka, která je zaměřena na využití průřezového tématu Mediální výchova (konkrétně reklamy) autory vybraných učebnicových řad, a to z nakladatelství Fraus, SPN a Nová škola. Cílem praktické části je vytvoření příprav na vyučování hodiny českého jazyka a komunikační a slohové výchovy se zaměřením na reklamu a jejich ověření v praxi, tzn. na 2. stupni ZŠ.

Úvod příspěvku je zaměřen na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), ve kterém se uvádí, že vzdělání na 2. stupni ZŠ by mělo

„pomoci žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu.“ (RVP ZV 2005: 4)

Mediální výchova je v RVP ZV jedno z průřezových témat. Obsah učiva, které si mají žáci osvojit, je definován tzv. očekávanými výstupy. Ve svém příspěvku jsem se zaměřila na ty, které souvisejí s mediální výchovou, a hlavně s reklamou. Za celý druhý stupeň je reklamě věnován pouze jeden očekávaný výstup: *Žák rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj.*

V následující části je příspěvek zaměřen na učivo o reklamě v učebnicích češtiny na 2. stupni ZŠ. Cílem této části bylo zjistit, do jaké míry (a zda vůbec) zapracovali autoři vybraných učebnicových řad učivo z mediální výchovy do učebnic českého jazyka. Ke zkoumání jsem si vybrala tato nakladatelství: SPN, a. s.; Fraus, s. r. o.; Nová škola, s. r. o. Učebnice z pražského SPN byly zvoleny z toho důvodu, že navazují na celonárodní tradici vyučování českého jazyka. Plzeňské nakladatelství Fraus se na svých webových stránkách prezentuje jako největší učebnicové nakladatelství u nás. Patří také mezi největší propagátory interaktivní výuky a zavádění nových výukových metod do škol v ČR. Učebnice z brněnského nakladatelství Nová škola byly vybrány, protože jsem se s nimi během studia v rámci praxí setkávala nejčastěji.

Ke zkoumání učebnicových řad českého jazyka pro 6.–9. ročník základních škol byla použita metoda obsahové analýzy textu. Tato metoda se zaměřuje na analýzu a hodnocení obsahu písemných textů. Základním souborem se pro účely mého výzkumu staly učebnice českého jazyka pro 6.–9. ročník základních škol. Významovou jednotku tvoří otázky a cvičení/úkoly, které jsou věnovány mediální výchově, za analytickou kategorii považuji ve své práci cvičení/úkoly zaměřené na reklamu.

Praktická část je věnována námětům na využití mediální výchovy, zvláště reklamy, ve výuce českého jazyka na 2. stupni ZŠ. Mým cílem bylo vytvoření příprav na vyučovací hodiny češtiny a jejich následné ověření v praxi. Při jejich tvorbě jsem vycházela ze *Standardů pro základní vzdělávání a metodických komentářů*. Znalosti spojené s mediální výchovou, konkrétně reklamou, jsem u žáků ověřovala v průběhu jednoho měsíce. Cílem bylo zjistit, jak dokážou žáci pracovat s reklamou, reklamními texty.

V přípravách na vyučovací hodinu jsem se snažila propojit didaktické hry (osmisměrka; hádej slovo; správný bere) s alternativními metodami (volné psaní; vím, chci vědět, dozvěděl jsem se) a teorií. Reklamní slogany použité v těchto námětech na vyučovací hodiny vycházejí z mé bakalářské práce *Reklama – její typy a jazykové prostředky* (2017).

První metodický list byl zaměřen na seznámení žáků s reklamou. Vyučovací hodina byla pro žáky náročná, neorientovali se v základních termínech spojených s tématem „reklama – média, informace“. Pro žáky byla zajímavým zpestřením osmisměrka a hádanka na začátku hodiny. Přiřazování jednotlivých funkcí k okruhům informací bylo pro žáky velmi obtížné a museli jsme tento úkol dokončit společně. Čtením ukázek textů, kdy měli žáci za úkol poznat rozdíl mezi zprávou a reklamou, jsme zahájili následující vyučovací hodinu. Pro žáky bylo samotné čtení textů časově náročné. Vyhledání cílů v těchto textech nám zabralo také mnoho času. Závěrečnému shrnutí hodiny se věnovala celá třída – jeden žák se snažil shrnout, co se dozvěděl o reklamě, a zbytek třídy ho doplňoval.

V následující hodině, zaměřené na mediální výchovu, byla zajímavým zpestřením hodiny aktivita na začátku hodiny, kdy jeden žák šel za dveře a následně hádal vynechané slovo. Naopak nejobtížnější bylo pro žáky definovat či najít jazykový prostředek, který byl pro skupinu reklamních sloganů dané skupiny společný. Žáci se seznámili s metodou volného psaní a nejpoužívanějšími reklamními jazykovými prostředky. Do volného psaní zpočátku psali své pocity a nálady (dnes se cítím dobře, protože svítí sluníčko; těším se na dnešní hodinu; jsem zvědavý, co se dozvím o reklamě). V průběhu času se začali soustřeďovat na zadané téma „reklama“. Někteří vypisovali reklamní slogany, které je napadly, např.: *Když ji miluješ, není co řešit; Život je hořký, Bohu díky; Kde to žije, tam je Mattoni*. Jiní žáci psali o televizi, rádiu, počítačích a o tom, jak je reklama

v těchto médiích obtěžuje. Jeden z žáků napsal, že v minulé hodině chyběl a neví, co má psát.

V první hodině práce s posledním metodickým listem, věnovaným komunikaci a slohu, se žáci seznámili s alternativní metodou „vím, chci vědět, dozvěděl jsem se“. Tato metoda, jejímž úkolem bylo zjistit, co žáci vědí o tvorbě reklamního sloganu, je zaujala. V následující hodině se žáci dostali k samotné tvorbě reklamního sloganu. Na tvorbě reklamního sloganu pracovali v pěti skupinách po pěti členech. Skupiny vymyslely např.: *Lehký jako vánek, silnější než vítr, rychlejší než vichřice* (nové žvýkačky Newlipsticks); *Hbitý, mrštný, bombézní* (nový druh suplementů do fitness centra HMB). Každý slogan byl třídou ohodnocen. Spolužáci si chválili např. nová slova, propojení češtiny s angličtinou, pokusy o rým.

Literatura

ČMEJRKOVÁ, S. (2000) *Reklama v češtině: Čeština v reklamě*. Praha: Leda.

GAVORA, P. (2000) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

KLÍMOVÁ, K., KOLÁŘOVÁ, I. (2014) *Čeština zajímavě a komunikativně II: [pro 8. a 9. třídu]*. Praha: Grada.

MCNAIR, B. (2004) *Sociologie žurnalistiky*. Praha: Portál.

NOVOTNÁ, J., JURČÍKOVÁ, J. (2012) *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido.

OGILVY, D. (2007) *Ogilvy o reklamě*. Praha: Management Press.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) Stareč: Infra.

ŠIKULOVÁ, R. (2008) *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.

ZOUHAROVÁ, P. (2017) *Reklama – její typy a jazykové prostředky: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická.

Kontaktní údaje:

Bc. Pavlína Zouharová

pavlinazouharova@seznam.cz

Zvuková stránka češtiny nerodilých mluvčích

Radim Ošmera

Klíčová slova: čeština pro cizince, čeština pro nerodilé mluvčí, fonetika, fonologie, výslovnost, zvuková stránka jazyka, nerodilý mluvčí

Anotace: V oblasti češtiny pro nerodilé mluvčí (dříve čeština pro cizince) se jak teorie, tak praxe výrazně zaměřovala v širokém smyslu na osvojení jazyka jako systému. Problém zvuku jazyka při produkci (nebo dokonce při percepci) stojí v pozadí zájmů jak teoretiků, tak lektorů v praxi. Článek Zvuková stránka češtiny nerodilých mluvčích se tomuto v teorii zatím málo popsanému a v praxi opomíjenému fenoménu chce věnovat. Naznačuje, jak vzniká nový zvuk jazyka. Nastihuje, o co se lze v teorii opřít, jaké metodologické problémy je nutné vyřešit. Nakonec i stručně naznačí možnost uchopení celého problému.

Česká republika se z různých (zde netematizovaných) důvodů stává cílovou stanicí rok od roku se zvyšujícího počtu zahraničních příchozích. Ti zde stále častěji zůstávají natolik dlouho, že se pro ně osvojení češtiny stává nezbytností. Přicházejí k nám lidé z různého jazykového (ale také kulturního i sociálního) prostředí. Jednou z bariér mezi námi a jimi je samozřejmě jazyk. Aby tato bariéra byla překonána, stojí v prvním řádu zástupci lektorů, kteří tyto příchozí češtinu vyučují. Při své práci se opírají v první řadě o učebnice. V druhé řadě o metodické materiály, které jim říkají, jak co kdy použít. Ve třetí řadě pak o práce teoretické, které například vysvětlují, proč se věci dějí právě tak, jak se dějí. Velká část komunity lektorů však mylně považuje za předmět své výuky pouze jazykový systém (případně sociokulturní kompetence). Jazyk ale neexistuje pouze ve svém systému. Každý jazyk má i svůj zvuk. Pokud se člověk nechce z nějakého důvodu naučit jen číst a psát, učí se také rozumět slyšenému a mluvit. A v takovém případě si musí osvojit zvuky daného jazyka (jak v rovině produkce, tak v rovině recepce). Takzvaná „výslovnost“ – pod kterou se schovávají problémy se zvukovou stránkou jazyka spojené – se ale často odsouvá na druhou kolej. Praxe však ukazuje, že opomíjení takzvané „výslovnosti“ může způsobit nemalé komplikace. Pod onou „výslovností“ se skrývá celá řada fenoménů a není jen chybou lektorů, že se této problematice nevěnují. Následující článek naznačuje, kde vzniká nový zvuk jazyka, jaké jsou důsledky, pokud jsou do standardizovaných zvuků jazyka přidány zvuky jiné, a o co je možné se v teoretické rovině opřít, pokud chceme tento fenomén zkoumat. Zvuky vznikají v konkrétních životních situacích ať už ve třídě, nebo mimo ni. Ponořte se tedy spolu se mnou do tří takových zvukových situací, do situací, kdy hlavním aktérem je právě zvuk jazyka, nikoliv jeho systém. Nejde v nich o to, že by někdo neuměl slova, nebo gramatiku. V následujících situacích jde především o zvuk.

Příběh první

Od stolu úprkem vyrazí malý osmiletý chlapec a cosi křičí. Poslouchám a snažím se pochopit. Slyším, jak křičí: „Pilaaa, pilaaa, pilaaa, pilaaa!“ Právě probíráme aktivity (slovesa) ve volném čase. Snažím se zvuk přiřadit k něčemu, co by mohlo být na obrázku. Nevím. Nechápu. Jeho o tři roky starší spolužák říká: „Ne pilá, ale bíla.“ Já však stále nevím, o co jde. Než se pokusím něco navrhnout a situaci vyjasnit, čtrnáctiletá žačka vše uvede na pravou míru, když prohlásí: „Bílá!“ Nikdo tedy nepil, ani nikdo nikoho nebil, ani nikdo nikde nebyl. Prostě helma, kterou má cyklista na hlavě, je bílá.

Příběh druhý

Zákaznice: Dobrý den, máte prosím ženské legíny?

Prodavačka: Ano, tady, prosím.

Z: Děkuji. Zkusím si tyto.

P: To ne. Tady jsou ženské legíny.

K: A toto? To je co?

P: To jsou ženské legíny.

K: Tak já chci tyto.

P: Ale to jsou ženské legíny.

K: Ano, já chci ženské legíny.

P: Ale ne, vy chcete ženské legíny. Toto jsou ženské legíny.

K: Prosím?

P: Toto jsou ženské legíny pro malá holka, moc malá holka, pro žěti. Ale vy chcete ženské legíny, jako dámské legíny.

K: Ahaaa, ano, já chci dámské legíny, ne dětské legíny.

Příběh třetí

Přicházím do vietnamské večerky. Vietnamsky pozdravím, paní se usměje, řekne: „Dobrý den.“ Pro jistotu taky řeknu: „Dobrý den“, nevím, jestli mě slyšela, snad aby si nemyslela, že jsem nezdořilý. Na konci nákupu říkám: „Cảm ơn.“ Dávám si opravdu záležet. Ve vietnamském *děkuji* jsou dva různé tóny, jeden nízký, jeden klesavý. Říkám to tak nahlas, aby mě slyšela. Říkám to v takové komunikační situaci, kdy nemůže být pochyb o tom, co říkám. Paní se široce usmívá a říká: „Na shledanou.“ Široký úsměv je v tomto případě znakem nervozity a nepochopení. Nerozumí, takže znova a dvakrát opakuji své vietnamské *děkuji* (cảm ơn). Paní nechápe. Říkám česky: „Děkuji.“ Paní na tváři vyloudí hedvábný úsměv úlevy a je ráda, že rozumí. A také říká:

„ž^{zj}eku^j“. Usmívá se teď ona, protože má radost, že mi také poděkovala. Říkám si, že pokud ona slyšela ve svém jazyce to, co já ve svém, tak se nedivím její nervozitě. Kdyby na mě v nečekanou chvíli někdo cenil zuby a opakoval ž^{zj}eku^j, ž^{zj}eku^j, ž^{zj}eku^j, taky bych nevěděl, na čem jsem.

Každý by popisované situace mohl doplnit o celou řadu jim podobných. Zmíněny jsou zde však proto, že se v nich ve své obnaženosti dává vidět celý fenomén „zvukové stránky jazyka nerodilého mluvčího“. V ukázkách je naznačen zrod tohoto fenoménu, jeho projevy i důsledky. Je nasnadě, že nové zvuky se rodí při setkání dvou jazyků, tj. když se člověk pokouší vyslovit hlásky, slabiky, slova, která jeho jazyk neobsahuje.

Pro uvedené případy můžeme stručně poznamenat následující. Mateřštinou chlapce z prvního příběhu je arabština. Hlásková soustava arabštiny nezná opozici znělosti ani hlásku p. Mateřštinou obou žen v druhém a třetím příběhu je vietnamština, její hlásková soustava neobsahuje hlásku đ.

Celý problém však začíná ještě předtím, než nerodilý mluvčí zvuk realizuje. Nejprve totiž musí zvuk slyšet a přijmout. Úplný zrod je tedy v recepci, realizace následuje. Výsledkem je tak zvuk, který je pro nerodilého mluvčího nejbližše slyšenému, ideálně je to zvuk, který zná ze svého jazyka. V případě nezdaru je samozřejmě důsledkem všeho popsaného nedorozumění.

Celý fenomén je pak nutné nahlížet z různých hledisek. Naznačili jsme hledisko auditivní, akustické, fyziologicko-artikulační, možné je samozřejmě hledisko fonologické. Výše načrtnuté reálné situace jsou východiskem vědeckého zkoumání. Jsou prvním materiálem. Proto se se zmíněnými hledisky nutně pojí celá řada úskalí, pokud chceme fenomén zkoumat. První je sběr materiálu. Druhé jeho zachycení/zápis. Třetí plyne z toho, do jaké míry je celá problematika zpracována. Nejprve je tedy nutné vyřešit tato úskalí a poté je možné se navrátit k celému fenoménu a zkoumat jej. V následujícím příspěvku tedy tato úskalí blíže popíšu a pokusím se naznačit některá řešení.

Stav oboru

Zatímco zvuková stránka češtiny je předmětem vědeckého zájmu nejpozději od doby Husovy (Pleskalová et al. 2007), zvuková stránka češtiny v rámci oboru „čeština jako cizí jazyk“ soustavnému zkoumání podrobena nebyla zatím vůbec. Fenoménu zvukového projevu nerodilých mluvčích češtiny se věnuje nesoustavně několik článků či studií (Andrášová 2007, Confortiová 2010, Hedbávná et al. 2010, Romaševská 2012, Šimek 2013, Veroňková 2012, Zíková 2013). Ojedinelé sondy provedli různí diplomanti ve svých diplomových pracích (Doležalová 2015, Matejovičová 2010, Rejšková 2005). Za velmi příznačné považuji například to, že v jinak pozoruhodné publikaci *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském* (základní publikaci oboru;

Hrdlička 2019) profesor Hrdlička vyjmenovává disciplíny, které je nutné při výuce češtiny jako cizího jazyka ovládat (obecná lingvistika, pedagogika, didaktika), oblasti, v nichž se lektor musí umět orientovat (historie, etnografie, literatura), ale základy logopedie zde ve výčtu zcela chybí. Bez nich ovšem není možné výuku úspěšně realizovat, aniž by docházelo k situacím popsaným v ukázkách výše.

Hlavním problémem je tedy teoretické vakuum. Není možné se ani vůči něčemu vymezit, ani z něčeho vycházet. Zmíněné práce jsou zatím příliš obecné. Příliš fonologické nebo příliš omezené ve svém výběru vzorků. Ke shrnutí jednotlivých prací zde není prostor.

Transkripce

V roce 1886 byla poprvé publikována Mezinárodní fonetická abeceda IPA (International Phonetic Alphabet; Duběda 2005). Od té doby prošla mnohými aktualizacemi a výrazným progresem. Je nejrozšířenějším způsobem fonetického zápisu. Poslední aktualizace proběhla v roce 2015. IPA je určena pro „zachycení veškerých segmentů vyskytujících se v jazycích světa [...]“ (Duběda 2005: 8). Systém IPA však logicky neřeší zvuky, které vznikají na pomezí dvou jazyků. Transkripce takového zvukového projevu je problém, bez jehož vyřešení se nelze obejít. Zároveň je to problematika naprosto nová a v českém prostředí nijak netematizovaná, a to ani ve zmíněné literatuře.

Sběr materiálu

Sběr jazykového materiálu není v lingvistice ničím neznámým. V oblasti češtiny jako cizího jazyka však nemáme mnoho zkušeností. Proběhlo a probíhá mnoho různě zaměřených sběrů, ale pro účely našeho výzkumu je nutné vyřešit několik metodologických otázek.

Zprv je nutné zodpovědět otázku úrovně jazykové znalosti nahrávaného studenta. Podle Společného referenčního rámce (Cvejnová et al. 2016) má už na úrovni A1 dojít k osvojení všech českých hlásek. Praxe však ukazuje, že zcela závisí na individuálních schopnostech mluvčího (a kurzech, které absolvuje), zda tomuto požadavku dostojí. Po několika sondách se tedy ukázalo, že problematika úrovně osvojení jazyka v jiných plánech nijak nekoresponduje s úrovní osvojení zvukové stránky jazyka. Proto na dosaženou úroveň není nutné brát ohled. V praxi se ukazuje, že mnozí mluvčí mají problémy s osvojením zvukové stránky až do úrovně B2 (někdy i výše).

Zadruhé je nutné vyřešit otázku, jaký materiál je vhodné a možné sbírat. Jinými slovy, zda 1) má mluvčí hovořit spontánně, nebo 2) má mluvčí číst text, 2a) má tento text být připravený, nebo nepřipravený, 2b) má jít o text přirozený, umělý-učebnicový nebo umělý-logopedický ve smyslu kumulující problematiké jevy, nebo 3) má vést mluvčí dialog s výzkumníkem, nebo 4) má mluvčí

pouze číst jednotlivé hlásky. Každá možnost má opět svá úskalí: spontánní řeč na úrovni A1 je velmi omezená, v textu je problém s grafickou podobou jazyka (mluvčí nemusí být zvyklý na latinku nebo může latinku vyslovovat jinak, než jak by latinkou označenou hlásku vyslovil ve spontánní řeči, viz například grafém „g“ ve výslovnosti anglickojazyčných mluvčích) atp.

Návrhy řešení

Pro účely zkoumání zvukové stránky češtiny nerodilých mluvčích se ukazuje jako ideální přistupovat ke každému mluvčímu jednotlivě. Pokud je mluvčí schopen hovořit spontánně, je vhodnější nahrát právě tuto spontánní promluvu. Pokud však spontánně plynule nehovoří, ukázalo se jako nejvhodnější zvolit text, který odpovídá jeho úrovni osvojení jazyka. Tedy text učebnicový, umělý, který si ale mluvčí několikrát přečte sám potichu, aby mu zcela rozuměl a mohl se při hlasitém čtení soustředit jen na produkci. V prvním i druhém případě dochází k nejmenšímu počtu nežádoucích jevů, jako jsou přeréknutí, zadržávání ad.

Mnohem složitější je problém zápisu. Podívejme se zatím na dva odlišné problémy. Jak mluvčí přistupují k tomu, když mají vyslovit pro ně nový zvuk hlásky?

Zaprvé vysloví hlásku, která je v jejich jazyce nejbliže. To je případ výslovnosti „t“ ruskojazyčnými mluvčími. Ruština touto palatálou disponuje například ve slově *tišina* (ticho). České „t“ se přepíše v systému IPA jako [c], jedná se o palatální explozivitu neznělou. V ruštině však hlásky obsahuje ještě sykavkový šum, zápis by byl možný buď takto [t^{si}], nebo takto [c^{si}]. Ruskojazyční mluvčí tak jednoduše vyslovují právě tuto svoji vlastní hlásku na místě hlásky české. České slovo *ticho* by bylo správně vysloveno jako [cixo], v ruské výslovnosti jako [c^{si}xo].

Zadruhé vysloví zvuk, který považují za nejbližší, přičemž řešení může být různé. Zajímavý je příklad českého „d“ vyslovovaného vietnamskojazyčnými mluvčími. České „d“ se v systému IPA přepíše jako [ɟ], jedná se o palatální explozivitu znělou. Standardní spisovná vietnamština však hláskou [ɟ] ani jinou podobnou nedisponuje (Slavická 2008). Velká část vietnamských mluvčích vyslovuje české [ɟ] jako retroflexivní znělou frikativu, která obsahuje ještě jistý aspekt palatální aproximanty. To by se dalo zapsat jako [z̠]. České slovo *děkuji* by bylo správně vysloveno jako [ɟekujɪ], ve vietnamské výslovnosti jako [z̠uku]. (Koncové hlásky vietnamskojazyčných mluvčích jsou jiný problém, který zde netematizujeme). Možné vysvětlení pro tento téměř systémový jev se rýsuje v oblasti vietnamských dialektů, ale to zde není možné z prostorových důvodů rozvádět.

Naznačená řešení jsou ve fázi prověřování, v tuto chvíli nelze s jistotou říci, zda jsou pro výzkum ta nejvhodnější. Dalším krokem je pak v praxi náprava takových jevů, jejich odstranění, nebo alespoň přiblížení se české výslovnosti.

Článek Zvuková stránka češtiny nerodilých mluvčích byl krátkou sondou do několika okruhů

zkoumaného problému. Měl za cíl čtenáře přivést k uvědomění, jaké důsledky má nedůsledné osvojení standardních zvuků jazyka. Měl také v krátkosti naznačit, že pokud chceme fenomén teoreticky uchopit, není příliš možné se o cokoliv v teoretické rovině opřít. Taktéž měl naznačit, jaké metodologické problémy je nutné řešit při sběru jazykového materiálu a načrtnut možná řešení při zápisu nově vznikajících zvuků.

Literatura

ANDRÁŠOVÁ, H. (2007) Metodické zásady nácviku české výslovnosti pro výuku cizinců. In Štindlová, B., Čemusová, J. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka 2006–2007*. Praha: Akropolis.

CONFORTIOVÁ, H. (2010) Význam výslovnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka. In Hlínová, K. (ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007–2009*. Praha: Akropolis.

CVEJNOVÁ, J., et al. (2016) *Referenční popis češtiny pro účely zkoušky z českého jazyka pro trvalý pobyt v ČR – úroveň A1, A2* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [cit. 2. 6. 2019]. Dostupné z: https://trvaly-pobyt.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/referencni_popis_08122016.pdf

DOLEŽALOVÁ, E. (2015) *Vliv německého mateřského jazyka na výslovnost češtiny: diplomová práce*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta.

DUBĚDA, T. (2005) *Jazyky a jejich zvuky: univerzálie a typologie ve fonetice a fonologii*. Praha: Karolinum.

HEDBÁVNÁ, B., JANOUŠKOVÁ, J., VEROŇKOVÁ, J. (2010) Výslovnost češtiny u cizinců – poznámky k metodám výuky. In Hlínová, K. (ed.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007–2009*. Praha: Akropolis.

HRDLIČKA, M. (2019) *Kapitoly o češtině jako jazyku nemateřském*. Praha: Karolinum.

MATEJOVIČOVÁ, J. (2010) *Fonetika češtiny ve výuce cizinců s mongolštinou jako mateřským jazykem: bakalářská práce*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

PLESKALOVÁ, J., KRČMOVÁ, M., VEČERKA, R., KARLÍK, P. (2007) *Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky*. Praha: Academia.

REJŠKOVÁ, J. (2005) *Zvuková podoba mluvené češtiny u mluvčích, jejichž mateřštinou je němčina: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

ROMAŠEVSKÁ, K. (2012) Jak překonat výslovnostní problémy, aneb o významu poslechu ve výuce češtiny pro cizince zejména ve skupinách rusky hovořících studentů. In Hlínová, K. (ed.).

Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2011. Praha: Akropolis.

SLAVICKÁ, N. T. B. (2008) *Praktická fonetika vietnamštiny.* Praha: Karolinum.

ŠIMEK, J. (2013) Některé obvyklé problémy při osvojování českého hláskového systému cizinci. In Hajíčková, Z., Vacula, R. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012.* Praha: Akropolis.

VEROŇKOVÁ, J. (2012) Nahrávání – nedoceněný pomocník při výuce češtiny pro cizince. *Nová čeština doma a ve světě*, roč. 1, č. 1. Praha: Filozofická fakulta UK.

ZÍKOVÁ, M. (2013) Nejčastější výslovnostní chyby v češtině mluvčích slovanských a asijských jazyků. In Hajíčková, Z., Vacula, R. (eds.). *Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2012.* Praha: Akropolis.

Kontaktní údaje:

Mgr. et Mgr. Radim Ošmera

radim.osmera@gmail.com

Pracovní listy pro výuku českého jazyka bilingvních žáků 6.–9. třídy

Veronika Tinková

Klíčová slova: pracovní listy, výuka českého jazyka, druhý stupeň ZŠ, bilingvismus, bilingvní žák, tvarosloví, slovní zásoba

Anotace: Příspěvek se zaměřuje na tvorbu pracovních listů pro výuku českého jazyka bilingvních žáků 6.–9. třídy, jejichž prostřednictvím si mohou bilingvní děti upevňovat český jazyk. Cílem je vysvětlit danou problematiku a související pojmy, a především usnadnit bilingvním jedincům práci ve výuce českého jazyka prostřednictvím procvičovacích listů, které mohou sloužit jako doplňující materiály při učení, opakování i automatizaci dané látky.

Úvod

Jazyk je prostředím, v němž se spojují „já“ a „svět“.

Hans-Georg Gadamer

Komunikace s rodinou, přáteli, obyvateli téhož města nebo státu, ale také komunikace napříč národy se neobejde bez jazyka. Je to prostředek, díky němuž si mohou lidé vzájemně porozumět, pochopit se a tolerovat. Jazyk je typickým znakem kultury dané země, je poznamenán historickým vývojem i různými společenskými vlivy. Je to však také prostředek, který může do jisté míry národ rozdělovat, pokud dojde ke vzájemnému nepochopení či netoleranci. Spojení každého člověka s okolním světem tedy závisí na míře znalosti odlišného jazyka, zda je jedinec ochotný přizpůsobit se a přijmout určitá pravidla. Pak je komunikace bezproblémová a opravdu můžeme mluvit o spojení nejen jazykovém, ale především lidském.

Téma a cíl

Příspěvek je zaměřen na vzdělávání bilingvních dětí a dvojjazyčnou výchovu. V rámci pobytu v bilingvním prostředí jsem vyzorovala, že bilingvní děti mají do jisté míry obtíže s českým jazykem. Má bakalářská práce, nesoucí stejný název jako tento příspěvek, byla orientována na vytvoření pracovních listů sloužících k usnadnění výuky českého jazyka. Tento text přináší shrnutí výsledků zmíněné bakalářské práce.

Cílem mého příspěvku je vysvětlit danou problematiku a související pojmy, především termín bilingvismus. Jelikož děti z bilingvních rodin nemají příliš možností pro specifické vzdělávání, často jsou odkázány pouze na domácí výuku s českým rodičem či na méně pravidelnou výuku v české škole nebo kurzu. Proto je hlavním záměrem vytvořit adekvátní úkoly v přiměřeném

rozsahu a srozumitelnosti pro bilingvní žáky druhého stupně základních škol, které by mohly sloužit jako doplňující materiály při učení, opakování či automatizaci dané látky.

Členění

V práci se zabývám teorií i praxí. Teorie je zaměřena na problematiku jazyka, znaky jazyka českého i francouzského a pojmy související s češtinou jako cizím jazykem. Stěžejním bodem je v rámci pojmosloví teorie bilingvismu, jeho rozdělení, typy bilingvních rodin, strategie dvojjazyčné výchovy a vzdělávání. V neposlední řadě zmiňuji spolek Česká škola bez hranic, který s touto problematikou úzce souvisí, a právě na základě inspirace, kterou mi dal, vznikla tato práce.

Samotná praktická část tvoří hlavní složku celé práce, kterou jsou vytvořené pracovní listy pro výuku českého jazyka u bilingvních žáků 6.–9. třídy. Tato cílová skupina byla zvolena z toho důvodu, že sama studuji český a francouzský jazyk se zaměřením na druhý stupeň základní školy. V listech se zaměřuji především na tvaroslovné a lexikální jevy, jež se jeví při výuce českého jazyka bilingvních žáků na druhém stupni jako problematické. V praktické části se dále věnuji vlastním poznatkům a zkušenostem z praxe, které popisuji a uvádím konkrétní příklady. Nedílnou součástí práce je výzkum, který je pojat formou dotazníků určených česko-francouzským rodinám žijícím jak ve Francii, tak v České republice, aby bylo zjištěno, jaké jsou parametry rodinného prostředí, ve kterém se děti pohybují, jakým jazykem převážně komunikují a s čím mají při výuce češtiny zásadní problém.

Spolek Česká škola bez hranic

V dnešní době se jedná o velmi rozšířený vzdělávací systém, který najdeme po celé Evropě, ale také ve světě. Jsou to školy, které „nabízejí výuku češtiny a českých reálií pro děti ve věku od 18 měsíců do 15 let za hranicemi ČR jako doplnění každodenního vzdělání, které děti českého původu získávají v zahraničních školách“ (ČŠBH 2018). Koordinaci a fungování těchto škol zajišťuje spolek Česká škola bez hranic (dále jen ČŠBH).

Koncepční pojetí výuky v českých školách bez hranic je inspirováno metodou *total immersion*, což znamená, že dítě je po celou dobu výuky výhradně v českém prostředí a jediným komunikačním prostředkem je zde český jazyk (ČŠBH 2018). České školy bez hranic navštěvují děti z českých společenství žijících v zahraničí. Jednotliví žáci se však liší v tom, jakým prostředím a jazyky jsou obklopeni. Konkrétní charakteristiku žáků uvádí spolek ČŠBH ve *Vzdělávacím programu Českých škol bez hranic* (2010): značná část žáků žije ve smíšených manželstvích, ve kterých je jeden z rodičů Čech a druhý má jiné občanství. Nemalou skupinu tvoří také žáci z výhradně českého prostředí, kteří pobývají delší dobu za hranicemi státu. Ojedinelými případy

jsou takové děti, které mají sice oba rodiče cizojazyčné, ale jeden z nich má kořeny v Česku. Pak se objevují i žáci, kteří nemají české rodiče ani předky, ale určitý čas v Česku pobývali a chtějí si zachovat získané znalosti.

Síť Českých škol bez hranic se začala rozrůstat v roce 2003 v Paříži, v roce 2007 se připojil Londýn, v roce 2008 Berlín a Curych, v roce 2009 Mnichov, v roce 2010 Brusel a Ženeva, v roce 2011 Drážďany, v roce 2012 Frankfurt. Do této sítě patří také školy spolupracující, tzn. „ty, které se vydaly stejným směrem, nicméně (ještě) neplní všechny nastavené parametry ČŠBH na rozsah výuky, vzdělávání učitelů, školní administrativu apod.“ (ČŠBH 2018). Ke spolupracujícím školám řadíme školy v Chicagu, Sydney, Římě, Lisabonu, Madridu, Kodani, Varšavě, Vídni aj.

Osoba, která realizovala myšlenku bilingvního vzdělávání a založila první Českou školu bez hranic v Paříži, Lucie Slavíková-Boucher, sama vychovává dvojjazyčné děti a má s touto problematikou bohaté zkušenosti: „Všem z vás, kteří jste se k vícejazyčné výchově rozhodli, a všem těm, kteří se k tomu chystáte, přeji upřímně pevné nervy, výdrž a hlavně úspěch. Je to proces dlouhodobý, ale jak sami uvidíte, smysluplný a obohacující pro všechny zúčastněné.“ (ČŠBH 2018)

Česká škola bez hranic Paříž

Česká škola bez hranic Paříž byla první, která podepsala v srpnu 2003 smlouvu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) České republiky, aby mohla udělovat žákům hodnocení a osvědčení, která jsou platná na území ČR. Je to škola, která umožňuje vzdělávat a vychovávat děti z vícejazyčného prostředí žijící ve Francii.

Vyučování je koncipováno dle vlastního vzdělávacího programu, který je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem MŠMT ČR. Tento program má dvě části: výuku předškolní a školní. Předškolní výuka je nastavena tak, aby se děti seznámily s českou kulturou především formou her, básniček a písniček. Školní výuka od 1. do 9. ročníku zahrnuje předměty český jazyk a literatura, dějepis a zeměpis českých zemí, aby měly děti povědomí o českých dějinách a geografických údajích (ČŠBH 2018).

Kromě pravidelné výuky nabízí ČŠBH Paříž i doplňující kurzy češtiny pro děti již od pěti let. Dále škola pracuje na mimoškolních projektech a organizuje nadstavbové aktivity, mezi které patří výtvarné a literární soutěže, mikulášské a vánoční besídky, návštěvy muzeí a výstav, příměstské a letní tábory (ČŠBH 2018). Dále také Česká škola bez hranic Paříž vydává od roku 2013 každé tři měsíce zpravodaj *Listy lípy v Paříži*, ve kterém informuje o dění ve škole i mimo ni (ČŠBH 2018).

Výzkumná část: dotazníky

Pro bližší práci s tématem bilingvismu a bilingvních žáků bylo žádoucí obrátit se přímo na rodiny z takového prostředí. Odpovědi mi byly zprostředkovány ČŠBH Paříž, dále dvojjazyčnými rodinami žijícími ve Francii i v České republice. Díky nim jsem mohla zpracovat pracovní listy, ve kterých jsem se zaměřila na problematické jevy uvedené žáky i rodiči, se zřetelem k rodinnému prostředí a jazykové vyspělosti žáků. Vytvořila jsem dva anonymní dotazníky pro rodiny žijící ve Francii a v České republice. Obrátila jsem se na bilingvní rodiny z obou států z toho důvodu, abych pak mohla srovnat, jaké konkrétní problémy mají děti v jednotlivých zemích.

Mnou vytvořené dotazníky se skládaly ze dvou částí – jedna byla věnována žákům, druhá jejich rodičům. Velká část otázek byla uzavřených, žáci i rodiče tak vybírali jednu či více odpovědí, které nejvíce odpovídaly jejich rodinnému zázemí, jazykové kultuře apod. V některých odpovědích měli respondenti také prostor pro rozepsání bližších informací. Cílem bylo obdržet od respondentů určité množství odpovědí, ze kterých bych mohla dále vycházet a vytvořit pomocné či doplňující materiály.

Analýza dotazníků a jejich reflexe

Odpovědi v obou dotaznících, jak pro děti žijící ve Francii, tak pro ty žijící v Česku, se shodovaly v tom, že ve většině případů měla českou národnost matka a otec byl cizinec. Národnost jednotlivých rodičů hraje při výchově důležitou roli. Právě matka je ta, kdo zůstává s dítětem většinu času, a je logické, že s ním mluví svou mateřtinou. Ve Francii je zcela běžné, jak jsem si mohla všimnout, že matka odchází do zaměstnání již po několika měsících od narození dítěte, a to je tak odkázáno na chůvu či jesle. Pak dochází k tomu, že se dítě velmi brzy setkává s druhým jazykem, který si tak upevňuje. Jelikož je méně pravděpodobné, že by se Francouz učil česky (s výjimkami jsem se ve Francii setkala, ale bylo jich velmi málo), tak právě v takové smíšené domácnosti vyrůstá dítě bilingvní, které je ovlivněno jazyky obou rodičů. S tím souvisí jazyková situace v rodině a také fakt, jakými jazyky se doma komunikuje. Většina odpovědí byla vyvážená, děti i rodiče uváděli, že doma mluví buď převážně česky, nebo francouzsky. Někteří z nich uvedli, že používají oba jazyky stejně.

Důležitá je také školní výuka a vztahy s kamarády. Značná část dětí žijících ve Francii navštěvuje pouze školu francouzskou, někteří jedinci chodí také do školy české nebo navštěvují kurzy češtiny. Komunikace s kamarády je převážně ve francouzštině, jelikož se děti pohybují mezi rodilými Francouzi. U dětí žijících v České republice pak dochází k úplně opačné situaci. Tyto děti navštěvují pouze školu českou a s kamarády mluví převážně česky. Jako se ve Francii bilingvní děti nemohou tak často dostat do kontaktu s českými kamarády, tak ani v Česku nemají tolik možností

trávit čas s kamarády francouzskými. S tím pak souvisejí problematické jevy v rámci výuky českého jazyka. Děti, které žijí v Česku, nepocítují zásadní problémy v hodinách českého jazyka, naopak děti ve Francii už mají s češtinou větší problémy. Z toho vyplývá, že problémy jsou spojeny s tím jazykem, který není v zemi pobytu oficiální, tudíž je používán méně často.

Stejně jako hrají důležitou roli v životě bilingvního jedince školní prostředí a kolektiv kamarádů, tak i styky s rodinou za hranicemi jsou podstatné pro rozvoj jazyka. Všechny rodiny (jak ty v Česku, tak ty ve Francii) uvedly, že mají rodinu v zahraničí a pravidelně ji navštěvují. Ačkoli se to nezdá, i tyto krátkodobé pobyty mohou děti ovlivnit. Když se například děti vrátily z prázdnin z České republiky, mluvily správně a plynule česky. Jakmile začal školní rok a žáci opět nastoupili do francouzských škol, čeština se pomalu vytrácela a za nějakou dobu už pro ně bylo problematické najít při řeči vhodné české slovo. Některé děti jezdí do Česka pravidelně o každých francouzských prázdninách, u nich je pak poznat, že češtinu aktivně a často využívají, protože s ní nemají nejmenší problém.

Neméně důležitá je aktivita rodičů. Pokud nemají rodiny možnost dávat děti do českých škol nebo kurzů, je velmi důležité rozvíjet a procvičovat český jazyk individuálně. Značná část rodičů v dotaznících odpověděla, že nedostatky v rámci jazyka u svých dětí aktivně řeší. Snaží se jim číst pohádky, pouštět české pořady a mluvit s nimi co nejvíce česky. Bohužel ne vždy mají děti zájem, česky rozumějí, ale odpovídají francouzsky. Pak mají rodiče pocit, že jejich úsilí je zbytečné, a nemají energii na další přesvědčování.

V rámci hodnocení výsledků dotazníků bylo zjištěno, že ve výchově bilingvních dětí hraje zásadní roli prvek prostředí, ve kterém se pohybují. Jazyk, který slyší ze všech stran, doma, ve škole, v kolektivu kamarádů, je ve velké míře ovlivňuje a tento jazyk se pak stává dominantním. Důležité je i rodinné zázemí: jak moc se rodiče dětem věnují, zda rozvíjejí jejich jazykové dovednosti, či nikoli. Škola hraje v životě těchto jedinců také podstatnou roli, protože v ní tráví mnoho času a jazyk, který se v ní užívá, také z velké části ovlivňuje jazykovou kulturu.

Pracovní listy

Tato kapitola je věnována vytvořeným pracovním listům, které by měly posloužit bilingvním jedincům k hlubšímu procvičení problematických jevů v rámci českého jazyka. Listů je celkem deset, každý z nich obsahuje uvedení do tématu a sadu cvičení, která se zaměřují na určitý tvaroslovný či lexikální jev. Ke každému listu je také vytvořen klíč s řešením. Pracovní listy by mohly také dobře posloužit žákům-cizincům, kteří potřebují procvičit určité gramatické jevy nebo slovní zásobu. V neposlední řadě je mohou využít i rodilí mluvčí jako doplňující cvičení.

Problematických jevů je u bilingvních žáků mnoho. Vždy záleží na tom, do jaké míry jsou děti

s jazykem sžitě a jak často jej užívají v mluvené i psané formě. Tito jedinci nemají tolik příležitostí k procvičování a materiálů, které by byly určené speciálně pro ně, není mnoho, proto jsem se rozhodla této problematice věnovat a pokusit se bilingvním dětem usnadnit osvojování učiva českého jazyka a pomoci jim k prohlubování porozumění vybraným jevům.

Při vytváření pracovních listů jsem vycházela převážně z vlastní zkušenosti, kdy jsem nějakou dobu spolupracovala s bilingvními dětmi, a mohla jsem tak aplikovat získané poznatky. Inspirovala jsem se některými materiály vytvořenými přímo pro potřeby výuky češtiny v zahraničí, na jejichž přípravě jsem se do jisté míry podílela. Mohla jsem již v rámci stáže upozorovat, s jakými problémy se žáci potýkají a na základě toho vytvořit vhodná cvičení. Dále mi dostatečně posloužily odpovědi z dotazníků, na které odpovídaly děti i jejich rodiče. Mohla jsem tak zjistit, co se jim konkrétně jeví jako problematické, a zaměřit se především na tyto jevy. A v neposlední řadě jsem pracovala s pomocí odborných publikací vydaných jako pracovní sešity pro výuku češtiny jako cizího jazyka: *Česky, prosím I a II* od Jitky Cvejnové a *Communicative Czech: (intermediate Czech): workbook* od Ivany Reškové.

Závěr

Cílem bakalářské práce, o které tento příspěvek pojednává, byla tvorba adekvátních pracovních listů, které by mohly posloužit bilingvním žákům 6.–9. tříd při výuce češtiny, a dále uvedení do problematiky bilingvismu. Cílovou skupinou byli žáci druhého stupně základních škol, kteří žijí ve smíšených rodinách na území Francie i České republiky. Prostřednictvím dotazníků i osobních zážitků byly vytvořeny vhodné pracovní listy zaměřené na jevy, které se ve výuce českého jazyka u bilingvních žáků jeví jako problematické. Jak vyplynulo z příspěvku, děti z dvojjazyčného prostředí mají odlišné myšlení od těch z prostředí jednojazyčného. Jejich údělem je pojmout obrovské množství slovní zásoby, gramatiky a jazykových zákonitostí, proto je pro ně někdy náročné „přepínat“ mezi oběma jazyky.

Práce s bilingvními dětmi je nesmírně obohacující jak po stránce praktické, tak po té osobní. Bylo mi umožněno setkat se s nejrůznějšími lidmi, poznat jejich osobní příběhy a rodinné prostředí. Je velmi důležité zajímat se o tyto jedince, je jen na nás, jakým způsobem a zda vůbec budeme chtít takovým jedincům porozumět a snažit se jim usnadnit práci i komunikaci.

Literatura

CVEJNOVÁ, J. (2010) *Česky, prosím I: pracovní sešit*. Praha: Karolinum.

CVEJNOVÁ, J. (2012) *Česky, prosím II: pracovní sešit*. Praha: Karolinum.

ČŠBH (2018). *Česká škola bez hranic* [online] [cit. 2018-03-09]. Dostupné z: <http://csbh.cz/>

- DOLEŽÍ, L. (ed.) (2016) *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince. Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Dostupné z: <http://www.auccj.cz/upload/article/488/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-2-stupen-zs-a-ss.pdf>
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ L., SCHOLL L. (2011) *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
- RADOSTNÝ, L. (2011) *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. Dostupné z: http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf
- REŠKOVÁ, I. (1999) *Communicative Czech: (intermediate Czech): workbook*. Praha: Karolinum.
- TINKOVÁ, V. (2018) *Pracovní listy pro výuku českého jazyka bilingvních žáků 6.–9. třídy: bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury. Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Hana Svobodová.
- Vzdělávací program českých škol bez hranic (2018). *Česká škola bez hranic* [online] [cit. 2018-03-13]. Dostupné z: http://csbh.cz/sites/default/files/Vzdelavaci_program_CSBH_ukazka_0.pdf

Kontaktní údaje:

Bc. Veronika Tinková

tinkova.verca@seznam.cz

Adaptovaná četba v českém prostředí

Věra Šimková

Klíčová slova: adaptovaná četba, zjednodušené texty, jedinci s odlišným mateřským jazykem

Anotace: Příspěvek přiblíží problematiku adaptované četby v České republice. Po představení všech dosud vydaných adaptovaných textů předložíme výsledky dotazníkového šetření, jehož respondenty byli autoři adaptované četby. Ti byli tázáni na motivaci, volbu textu, proces adaptace či zohlednění adresáta. Na základě výsledných odpovědí poukážeme na eventuelní odlišnosti jednotlivých přístupů k adaptaci, jejichž vymezení by mohlo poskytnout oporu dalším adaptátorům zvažujícím tvorbu textů pro jedince s odlišným mateřským jazykem.

Literární komunikace u jedinců s odlišným mateřským jazykem se od běžné literární komunikace liší tím, že všechny tři základní činitele, tedy autor, text a čtenář, do procesu vstupují ve změněné pozici. Čtenář disponuje nižšími jazykovými znalostmi, a aby byla literární komunikace úspěšná, text musí být této skutečnosti přizpůsoben – měl by být pro čtenáře srozumitelný na jeho aktuální jazykové úrovni. Pro tyto účely vzniká zjednodušená neboli adaptovaná četba, ve které se model literární komunikace autor–text–čtenář rozšiřuje o dalšího autora a další text.

Na českém trhu se adaptovaná četba objevuje od roku 2010. Nejvýrazněji se této oblasti věnuje PhDr. Lída Holá, pod jejímž vedením vznikla edice Adaptovaná česká próza. Ta doposud čítá osm adaptovaných textů (krom jednoho byly všechny vydány v nakladatelství Akropolis) určených pro studenty češtiny jako cizího jazyka, a to v rámci publikací Czech Step by Step. Roku 2010 adaptovala Radomila Kotková devět povídek Karla Čapka (*Povídky z jedné a Povídky z druhé kapsy*), a to na jazykovou úroveň B2 dle Společného referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR). Roku 2011 vytvořila Lída Holá titul *Pražské legendy* (A2), v roce 2012 navázala *Povídkami malostranskými* Jana Nerudy (B1) a téhož roku pak také *Starými pověstmi českými a moravskými* (B1). Nejen pro dospělé studenty češtiny jako cizího jazyka, ale převážně pro děti vytvořila v roce 2013 četbu na jazykové úrovni A2 – *Pohádky*. Následující dvě publikace (obě čerpající ze současné české literatury) adaptovaly Petra Bulejčíková a Silvie Převrátilová: *První láska a jiné povídky* (B1), vycházející z povídek Petra Šabacha, a *Košík plný milenců a jiné povídky* (B2), jež obsahuje zjednodušené povídky a fejetony Haliny Pawlowské. Zatím posledním titulem jsou *Brněnské legendy* z roku 2017, které vytvořila Martina Trchová pro jazykovou úroveň A2.

Dva tituly adaptované četby vyšly v nakladatelství Fortuna Libri – adaptace románu *Golem* Gustava Meyrinka (tu vytvořila Kateřina Sigmundová pro jazykovou úroveň B2) a neznámějšího

díla Jaroslava Haška *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*, kde Vladimír Zajíc zjednodušil první díl na úroveň B2.

Na vydávání titulů pro jedince s odlišným mateřským jazykem se přímo specializuje nakladatelství Sova Libris Petry Sůvové, kde byly vydány dvě adaptované prózy. V obou případech se jedná o díla světové literatury, která z originálního znění přeložil překladatel Lucas George – adaptační posun je tedy dvojnásobný. Prvním je *Alenka v říši divů* Lewise Carrolla z roku 2010 (B1), kterou v roce 2013 následovala adaptace titulu *Obraz Doriana Graye* Oscara Wilda pro jazykovou úroveň B2.

V českém prostředí vznikla pro jedince s odlišným mateřským jazykem taktéž čítanka adaptovaných textů. Soubor *Česká čítanka* (s podtitulem *Adaptované texty a cvičení ke studiu češtiny jako cizího jazyka*) vytvořila Ilona Kořánová a vydala jej roku 2012 v nakladatelství Akropolis. Kniha obsahuje 17 převážně humorných příběhů významných českých autorů. U každého textu je vyznačeno téma a gramatika, na kterou bude kladen důraz a která se daným textem a následnými úkoly procvičí.

Ojedinělým počinem na českém trhu jsou texty přizpůsobené pro úroveň znalosti jazyka A1. Roku 2012 vyšla v nakladatelství ASA publikace *Perný den* (nejedná se o adaptaci, nýbrž o autorský text), již vytvořila Jiřina Bartošová. Ta o rok později zhotovila také titul *Zpívejte si česky* (rovněž A1), jehož obsahem jsou lidové písně.

Soukromě se literární adaptaci věnuje Pavla Macháčková. Vytvořila 11 (na svých webových stránkách volně dostupných) textů pro studenty na úrovních jazyka A2–C1. Adaptovala ukázky tvorby Aloise Jiráska, Josefa Čapka, Karla Jaromíra Erbena ad.

Výše uvedené tituly obsahují krom samotného zjednodušeného textu ve všech případech taktéž soubor gramaticko-lexikálních cvičení (před čtením, po čtení a ojediněle také během čtení) s klíčem. Většina z adaptovaných textů je doprovázena ilustracemi, přiloženo bývá také CD s audionahrávkou a slovník, a to buď překladový, nebo výkladový.

Ačkoli v českém prostředí vzniká řada titulů adaptované četby a zájem o ni neustále stoupá, doposud zde není blíže popsán samotný proces adaptace literárního díla pro jedince s odlišným mateřským jazykem, proto jsme se rozhodli tuto oblast podrobit bližší analýze. Zvolili jsme kvalitativní metodu výzkumu – realizace proběhla formou dotazníkového šetření, jehož respondenty byli (výše uvedení) autoři adaptované četby. Vytvořili jsme dotazník se 13 otevřenými otázkami – první část otázek směřovala k zjištění motivace. Zajímalo nás, proč se rozhodli adaptovat četbu, zda mají kromě adaptace také jiné zkušenosti s prací s texty a jak vnímají své postavení adaptátora. Dále jsme se zaměřili na volbu textu – proč se rozhodli pro daný text a zda je pro ně adaptovaný text učebním materiálem, či spíše uměleckým dílem. Další otázky se týkaly samotného procesu

adaptace – výběru jazykových prostředků, v jaké míře a zda vůbec využili SERR a jak postupovali při zkracování a zjednodušování textu. V neposlední řadě jsme položili otázku na zohlednění adresáta a na účel cvičení přidružených k adaptovanému textu.

Tyto dotazníky jsme zaslali za pomoci e-mailu 11 autorům, odpověď jsme obdrželi od osmi z nich (respondenti byli seznámeni s důvody výzkumného šetření a se zařazením do výzkumu souhlasili, proto uvádíme jejich jména bez jakéhokoli kódování). Vzorek respondentů byl následující:

- Mgr. Bc. Jiřina Bartošová
- Mgr. Petra Bulejčíková, Ph.D.
- PhDr. Lída Holá
- Mgr. Radomila Kotková, Ph.D.
- Mgr. Pavla Macháčková
- Mgr. et. Mgr. Silvie Převrátilová
- Mgr. Petra Sůvová
- Mgr. Martina Trchová

První otázka *Z jakého důvodu jste se rozhodl/a adaptovat četbu?* odhalila hned několik podnětů ke tvorbě adaptovaných textů. Nejčastěji zmíněnými důvody byly touha po vyplnění pomyslné mezery na českém trhu a snaha o přiblížení české kultury jedincům s odlišným mateřským jazykem. U dvou autorek je z odpovědi patrna inspirace zahraničním trhem a pro tři je podstatná také využitelnost textů ve výuce. „Měla jsem pozitivní zkušenost z podobných publikací v angličtině a němčině. Dále jsem chtěla pomoci učitelům, kteří hledají nějaké zajímavé doplňkové materiály (přičemž jsem věděla, že většina z nich neumí dobře pracovat s texty, proto jsem od počátku připojovala i cvičení). V neposlední řadě hrály významnou roli i sociokulturní aspekty, snaha přiblížit cizincům významná díla z ‚povinné četby‘ rodilých mluvčích.“ (Holá)

Z odpovědí jednotlivých respondentů na otázku *Máte i jinou zkušenost s prací s texty?* je patrné, že tvorba adaptované četby není to jediné, čím se v této oblasti zabývají. Autorky zmínily, že se mimo jiné věnují překladu, publikační činnosti, čtyři z nich jsou autorkami či spoluautorkami učebnic češtiny jako cizího jazyka. Ojedinělou zkušenost pak uvádí Trchová: „Jsem autorkou písní, píšu si vlastní texty.“

K otázce *Uvítal/a byste nějakou formu teoretické opory pro adaptační práci?* šest respondentek uvedlo, že ano. Vhodnou formou opory by dle nich byly kupříkladu přednášky, školení, workshopy či vytvoření souboru instrukcí. „Určitě by nebylo na škodu mít možnost se opřít o nějaké instrukce či manuál, ve kterém by se např. doporučoval rozsah slovní zásoby v rámci jazykové úrovně, typy cvičení nebo rady, jakých chyb se vyvarovat, aby text byl čtivý a zajímavý, ale zároveň didakticky propracovaný.“ (Macháčková)

U otázky *Jak vnímáte své postavení adaptátora? Cítíte se jako autor, spoluautor, překladatel, pedagog či zcela odlišně?* se většina oslovených přiklonila k pozici pedagoga. Dvě respondentky zmiňují, že kromě pedagožek se cítí také jako spoluautorky, jedna k pozici pedagoga připojuje také roli úpravce a překladatele.

V odpovědích na otázku *V případě, že jste se aktivně podílel/a na volbě adaptovaných titulů, proč jste se rozhodl/a právě pro tyto?* respondentky zmiňují hned několik faktorů. Nejčastěji je uveden faktor individuální, tedy osobní zájem autorů, k němu jsou pak připojeny další okolnosti – atraktivnost a literární kvalita titulu, vhodnost pro cílovou skupinu, možnost zjednodušení bez vytracení pointy, autorská práva či výskyt podnětů pro další práci s jazykem. „Vybírala jsem si takové texty, ke kterým mám osobní vztah a ráda s nimi pracuji, které považuji za velice kvalitní jak po jazykové, tak obsahové stránce, takové texty, které by se měly dostat mezi čtenáře především pro své geniální myšlenky, knížky, které mají a budou mít co říct čtenářům všech národností a různého věku – nadčasové tituly.“ (Sůvová)

Zajímalo nás také, zda autoři adaptované četby vnímají svůj text spíše jako umělecké dílo, učební materiál či zcela odlišně. K učebnímu materiálu se přiklání dvě respondentky, k uměleckému dílu jedna a nejpočetnější názor poukazuje na význam obou aspektů, tedy jak uměleckého, tak didaktického aspektu adaptace (jež by měla čtenářům poskytnout čtenářský zážitek a současně jim pomoci v osvojení jazyka). Rozsáhleji se k této otázce vyjádřila kupříkladu Sůvová: „Adaptovaný text slouží sice jako učební materiál, měl by však rozhodně zůstat i nadále uměleckým dílem (toho je především u začátečnických úrovní často těžké dosáhnout). Kdyby se adaptátoři o toto přestali snažit, bylo by vhodnější vytvářet nové texty primárně určené pro pedagogické účely.“ Z naší perspektivy jsou české adaptované texty zdařilým propojením obou těchto aspektů, pozorujeme v nich snahu o zprostředkování estetického zážitku, stejně tak jako možné využití pro didaktické účely (s výjimkou knihy *Perný den*, jež byla vytvořena jako učební materiál).

Šest z oslovených autorek na otázku, zda braly v potaz úroveň jazyka dle SERR, odpovědělo jednoznačným „ano“ – při tvorbě vycházely z těchto popisů, a to především v oblasti gramatiky, lexika a syntaxe. Pro zbylé dvě nebyl SERR primárním zdrojem jazykových prostředků, například Kotková uvedla, že „ano, ale spíše holisticky, SERR jsem brala v potaz, ale především jsem vycházela ze své dlouholeté praxe. (Např. k tzv. Popisům se stavím dost kriticky ohledně výčtu gram. jevů i lexika, takže jsem nehledala v Popisech, jestli tam je dané slovo nebo gram. jev zařazen/o).“ Krom SERR uváděly jako alternativní možnosti výběru jazykových prostředků kupříkladu metodické koncepce učebnic Lídy Holé, vlastní pedagogickou zkušenost (související s intuicí) a korpus (pro vyhledávání frekvence daného výrazu, a tedy jeho relevance). „Rozhodně využívám oboje – SERR, pedagogickou zkušenost se studenty na dané úrovni, a tudíž i jistou míru intuice – SERR totiž není dostatečně explicitní.“ (Převrátilová)

K otázce *Co jste byl/a při adaptaci ochoten/ochotna z textu „vypustit“ a proč?* respondentky uvedly, že upouštěly například od některých vedlejších, nepříliš podstatných dějových linek. Dlouhá a nepřehledná souvětí měnily na kratší souvětí či věty jednoduché, pro náročné lexikum hledaly synonyma, vyřazovaly opakující se informace, zasahovaly do slovosledu a volily gramatické postupy odpovídající dané jazykové úrovni. Dle jedné odpovědi je podstatné vytyčit si cíl, se kterým je text adaptován, a na základě toho rozhodnout, co je možno vypustit, a co je naopak vhodné ponechat. Zde se nabízí otázka, nakolik a zda vůbec je při procesu simplifikace možné zachovat styl původního autora a historickou realitu výchozího textu (např. zachováním knižních výrazů a archaismů či v jiných případech volbou obecné češtiny). V případě uchování těchto aspektů původního díla adaptátor jednoznačně posílí autentičnost textu, avšak zároveň bohužel ztěžuje čtenáři s odlišným mateřským jazykem recepci díla. Jako vhodné řešení se nabízí např. formou poznámky poukázat na skutečnost, že se v textu operuje s nespisovnými (či archaickými) výrazy a případně s těmito výrazy dále pracovat v připojených úlohách.

Ptali jsme se také na to, zda byl pro autory při tvorbě adaptovaného textu podstatný věk adresáta. Čtyři z oslovených respondentek věk v potaz nebraly, text adaptovaly tak, aby byl využitelný pro různé věkové kategorie. Dvě autorky uvedly, že cílily na dospělé čtenáře, a dvě svou odpověď blíže rozvedly, kupříkladu Bartošová zmínila, že *„Perný den* je zejména pro dospělé v pokročilejším věku (psala jsem ho v době, kdy jsem učila NPK v CIC, pro lidi všech národností a stáří a zdálo se mi, že na starší začátečníky není v literatuře pamatováno)“*. S výjimkou několika titulů, jež by se daly považovat za žánry univerzálnějšího charakteru typu pověstí, legend či pohádek, vnímáme adaptované texty vydané v českém prostředí jako vhodné především pro dospělé čtenáře. Shledáváme zde prostor potřebný k vyplnění, a to převážně v oblasti adaptací pro žáky s odlišným mateřským jazykem druhého stupně základních škol.*

Polovina oslovených adaptátorek ve své odpovědi na otázku *Jaké kompetence by podle Vás měla ověřovat cvičení, která jsou připojena k textu, a z jakého důvodu?* zmínila, že by dle jejich názoru připojená cvičení a aktivity neměly kompetence ověřovat, nýbrž rozvíjet. Zbylé respondentky uváděly v první řadě čtení s porozuměním, k tomu pak připojovaly kompetence (komunikační, sociokulturní, ...), rozvíjení všech jazykových dovedností (receptivních i produktivních) a ověření znalosti gramatiky – to je uváděno až na posledních příčkách, přesto však tento typ cvičení v mnoha textech převažuje. Sůvová význam připojovaných cvičení shrnula slovy: *„Cvičení by měla ověřovat především komunikativní kompetence – čtení s porozuměním (čtení), pochopení podstaty a zachycení klíčových informací, porozumění hlavní myšlenky, schopnost rozpoznat názory a postoje mluvčího (čtení, poslech), schopnost formulovat otázky nutné k pochopení textu, schopnost vyjádřit hlavní myšlenky, převyprávět část textu (mluvení). Cvičení by měla také ověřit,*

zda uživatel ovládá základní gramatické a syntaktické prostředky odpovídající dané jazykové úrovni dle SERR.“

Tento příspěvek poskytuje stručný vhled do problematiky adaptované četby v českém prostředí a vychází z výzkumu, jenž je součástí diplomové práce. V ní odpovědi jednotlivých respondentů dále podrobněji analyzujeme, komparujeme je s reálným obsahem adaptovaných textů a na základě výsledných poznatků tvoříme návrh klasifikace adaptačních přístupů. Shromážděná data týkající se procesu adaptace by následně mohla poskytnout oporu těm, kteří zvažují tvorbu textů pro jedince s odlišným mateřským jazykem.

Literatura

- BARTOŠOVÁ, J. (2012) *Perný den*. Praha: ASA.
- BARTOŠOVÁ, J. (2013) *Zpívejte si česky*. Praha: ASA.
- CARROLL, L., SŮVOVÁ, P. (2010) *Alenka v říši divů*. Tábor: Sova Libris.
- HAŠEK, J., ZAJÍČ, V. (2016) *Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války*. Praha: Fortuna Libri.
- HOLÁ, L. (2013) *Pohádky*. Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. (2011) *Pražské legendy*. Praha: Akropolis.
- HOLÁ, L. (2012) *Staré pověsti české a moravské*. Praha: Akropolis.
- KOŘÁNOVÁ, I. (2012) *Česká čítanka*. Praha: Akropolis.
- MEYRINK, G., SIGMUNDOVÁ, K. (2016) *Golem*. Praha: Fortuna Libri.
- NERUDA, J., HOLÁ, L. (2012) *Povídky malostranské*. Praha: Akropolis.
- PAWLOWSKÁ, H., PŘEVŘÁTILOVÁ, S., BULEJČÍKOVÁ, P. (2015) *Košík plný milenců a jiné povídky*. Praha: Akropolis.
- ŠABACH, P., PŘEVŘÁTILOVÁ, S., BULEJČÍKOVÁ, P. (2014) *První láska a jiné povídky*. Praha: Akropolis.
- TRCHOVÁ, M. (2017) *Brněnské legendy*. Praha: Akropolis.
- WILDE, O., SŮVOVÁ, P. (2013) *Obraz Doriany Graye*. Tábor: Sova Libris.
- Adaptované texty* [online]. [cit. 2019-03-28]. Dostupné z:
<http://www.pavlamachackova.cz/adaptovane-texty/>

Kontaktní údaje:

Bc. Věra Šimková
471683@mail.muni.cz

Metodologie výzkumu dětského divadelního publika na příkladu inscenace *Vinnetou*

Miroslav Jindra

Klíčová slova: výzkum dětského divadelního diváka, metodologie výzkumu, reflektivní dílna

Anotace: Příspěvek se zabývá metodologií výzkumu dětského diváctví. Cílem je charakterizovat jednotlivé možnosti práce s dětským divákem po divadelním představení a navrhnout tak vhodnou metodologii pro reflexi diváckého zážitku. Důkladná analýza vybraného inscenačního tvaru i aktivní zapojení dětských diváků do výzkumné činnosti vede k odhalení komunikační roviny mezi jevištěm a hledištěm. Abychom zjistili, jakým způsobem dětský divák vnímá divadelní inscenaci, je zapotřebí zvolit vhodnou metodologii, využívající především přímého empirického poznání skupiny a její schopnosti interpretovat inscenační tvar.

Komplexita divadelního umění, sdružujícího množství oblastí lidské činnosti, nabízí pro výzkum recepce divadelního zážitku dětským divákem široké spektrum možností zahrnující výzkumné metody, jež jsou charakteristické svojí multiplicitou (např. metody pedagogického výzkumu či uměleckého výzkumu). Kombinace odlišných metod může výzkum nejen obohatit, ale také dodat výzkumu větší objektivitu a relevantnost.

Úvod

V průběhu měsíce února roku 2019 byla v rámci navrženého disertačního projektu *Identifikace dítěte mladšího školního věku s literárním a divadelním dílem* provedena první realizace výzkumu u dětského publika k divadelní inscenaci *Vinnetou* v brněnském Divadle Polárka. Hlavním cílem bylo zachytit, jakým způsobem dítě mladšího školního věku vnímá divadelní inscenaci. Tato výchozí problematika byla dále rozpracována a konkretizována do podoby výzkumné otázky: s kým nebo čím se dítě mladšího školního věku identifikuje v divadelní inscenaci? Zúžení výzkumné oblasti na problém identifikace dětského diváka s divadelní inscenací bylo nutným předpokladem pro stanovení metodologického postupu. Možností, jak přistupovat k metodologii výzkumu dětského publika, je nepřehledné množství a s ohledem na podstatu subjektivity vnímání divadelního představení je třeba zohlednit cílového diváka i samotný inscenační tvar. Již tyto dva faktory nastiňují náročnost výzkumu, pro který je vhodné volit kombinaci různých výzkumných metod, a tím také nabídnout dětskému respondentovi výzkumu otevřené pole pro reflexi divadelního zážitku a zároveň respektovat a maximálně využít jeho vývojové dispozice.

Výzkum a divadlo

Výzkum je jakákoliv lidská (tvůrčí) činnost, jejímž cílem je poznání sebe, druhých, světa. Výsledkem je poznání, na které lze v závislosti na oblasti lidské činnosti pohlížet různými způsoby. Zatímco fyzika pohlíží např. na světlo z pohledu jeho technických parametrů (intenzita, barva apod.), divadelní umění upírá svoji pozornost především k estetickým hodnotám. Tato velmi zjednodušená komparace pohledů dvou zcela odlišných disciplín má naznačit význam každé výzkumné činnosti, která přináší různé pohledy na daný jev, a tak i různé způsoby poznání. Zároveň si však musíme uvědomit propojení jednotlivých disciplín, jež na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Světlo by jen stěží bylo možné na divadle ovládnout a přizpůsobit k estetickým účelům, kdyby nebyly dostatečně známy jeho funkce a vlastnosti. Stejně tak jeho estetická funkce ovlivňuje technickou stránku spočívající např. ve tvorbě svítidel pro divadelní potřeby. Zde je uveden pouze jeden příklad demonstrující význam jednotlivých vědních oborů zkoumajících jeden stejný jev. Každý na něj pohlíží svým vlastním způsobem, zkoumá jej prostřednictvím vlastních metod a vytváří konečný obraz o daném jevu. Proces poznávání nepochybně můžeme označit běžně užívaným termínem výzkum, kterým se rozumí „[...] systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva“ (Gavora 2000: 11). Zvláštní postavení v oblasti výzkumu pak náleží tzv. výzkumu uměním, který je multiplicitní, a využívá tak nástrojů další vědních disciplín (sociologie, psychologie, antropologie atd.); snaží se např. zachytit a popsat samotný proces umělecké tvorby, výsledný umělecký artefakt (arteakt) či např. proces realizace uměleckého artefaktu ve styku s přítomným recipientem. Jedná se o zcela odlišný způsob poznávání světa skrze umění, který má však své nezpochybnitelné postavení v systému ostatních vědních disciplín. Umění „[...] se musí brát stejně vážně jako věda, a to jako způsob objevování, tvorby a rozšiřování vědění v širokém slova smyslu rozvoje porozumění“ (Goodman 1996: 114). Smysl umělecké tvorby tedy nespočívá pouze v její estetické hodnotě, ale také ve funkci poznávání, které má stejnou hodnotu jako u jakékoli vědní disciplíny.

Ve výzkumu divadla můžeme nalézt, v souladu s povahou tohoto umění, značné množství přístupů a oblastí zkoumání. Primárně můžeme kategorizovat divadelní výzkum z pohledu divadelní teorie, divadelní historiografie a divadelní praxe, zahrnující např. tvorbu divadelního díla či jeho realizaci před diváky. Poslední uvedená kategorie se může jevit nejnáročnější pro výzkum. Každé divadelní představení je ojedinělým a neopakovatelným zážitkem, jenž je tvořen souhrou jednotlivých divadelních složek (nejen uměleckých, ale také umělecko-technických) a je spjat s určitým časem, ve kterém představení probíhá, a místem, kde je představení realizováno. „[...] divadlo se děje, probíhá v čase a prostoru jako každá jiná lidská činnost. Není zafixovaným dílem literárním v knize nebo výtvarným na obraze, ale děje se zde a nyní pro určitý počet diváků.“

(Perkner, Hyvnar 1987: 11). Můžeme sice zkoumat pouze vybranou složku inscenace (např. scénografii, dramaturgii, režii apod.), což se také často děje, vždy je ji však nutné vnímat jako součást většího celku. I když v současné době existuje řada možností, jak výsledný artefakt zachytit, stále je zde jedna okolnost nepřenositelná, a to právě časoprostorovost, která vytváří specifickou komunikační rovinu mezi herci na jevišti a diváky v hledišti. Proto je třeba v případě divadelní inscenace přistupovat k výzkumu jako k živému dynamickému procesu odrážejícímu podstatu jedinečnosti okamžiku. Tomu také bude odpovídat způsob volby metodologie výzkumu a nástrojů pro zkoumání, inspirovaný dalšími vědními obory (např. sociologie, psychologie, antropologie atd.). Možnosti využití metodologických postupů dalších vědních disciplín odkazují k rozmanitosti ve způsobu uchopení a chápání uměleckého díla, jež je dána jeho subjektivní povahou. Historický vývoj divadelního umění, především pak druhá divadelní reforma ve druhé polovině 20. století, s sebou přinesl také změnu v chápání divadelního díla a jeho reflexi, což se projevuje především v přístupu k metodologii. Diskuze probíhají nad rekonceptualizací výzkumných metod a metodologie v oblasti divadla a performačních studií skrze filozofické, procedurální a praktické myšlení o tvůrčím procesu. Estetický nesoulad, subjektivita vnímání divadelního díla či metodologická rozmanitost jsou nedílnou součástí divadelního výzkumu (Kershaw, Nicholson 2011). Divadelní tvorba představuje stále se proměňující proces, jenž zákonitě nemůže podléhat pevně daným metodologickým strukturám. Volba metodologie vždy odráží aktuální specifika zkoumaného jevu a může se v průběhu výzkumného procesu proměňovat, aniž by byla znevážena jeho hodnota.

Výzkum dětského diváctví

Jednou z nespočetných oblastí výzkumu divadelního umění je reflexe samotného diváckého zážitku po představení. Počátky výzkumu divadelního publika se datují již od konce 19. století, např. dotazníkové šetření provedené ruským režisérem J. Karpovem roku 1895 (Možný 1973: 131). První výzkumné aktivity byly dále ovlivněny sociologií, kvůli níž se v 50. letech 20. století začala konstituovat samostatná disciplína divadelní sociologie (Hlavicová 2006). Rozvoj této disciplíny silně zasáhl do pojetí výzkumu v divadle a poskytl tak nové podněty pro jeho metodologii, stejně jako další vědní obory (psychologie, filozofie, antropologie atd.), které otevřely prostor pro odlišné způsoby smýšlení o divadle. V českém prostředí se výzkumem divadelního publika například zabývala ve své publikaci *Divadlo jako komunikační médium* Irena Žantovská (2012), která zkoumala divadelní představení jako specifický prostředek mezilidské komunikace mezi tvůrci a diváky.

Výzkumné aktivity spojené s dětským divadelním publikem se objevují především od 2. poloviny 20. století v souvislosti se sociokulturními a politickými změnami ve společnosti. Významný zdroj informací představuje například časopis *Československý loutkář*, vydávaný v letech 1951–1992 v Československu (nejstarší odborný loutkářský časopis vychází pod různými názvy již od roku 1912 až do současnosti: 1912–1917 *Český loutkář*; 1917–1939 *Loutkář*; 1939 *Zprávy loutkářského soustředění*; 1940–1941 a 1945–1951 *Loutková scéna*; 1951–1992 *Československý loutkář*; od roku 1993 *Loutkář*). Ve vybraných číslech časopisu nalezneme výzkumné zprávy československých i zahraničních odborníků, kteří se věnovali problematice komunikace divadelní inscenace s dětským divákem či vnímání divadelní inscenace dětským divákem. Za zmínku stojí především činnost divadelního a rozhlasového režiséra a pedagoga Miloslava Dismana (1904–1981) a jeho kolegů, kteří začali formovat soudobé pojetí výzkumu dětského divadelního diváka. Příkladem významu Dismanovy výzkumné činnosti je studie *O výsledcích pětiletého pokusu o výzkum dětského diváka loutkového představení* (Disman 1969: 173–182), jež se snaží postihnout, jak dětský divák vnímá vybrané divadelní inscenace. Hlavním odkazem těchto výzkumů je metodologické ukotvení problematiky, jež může i z dnešního pohledu sloužit jako stále aktuální výchozí zdroj (viz např. Mišurcová 1965: 228–229). Zájem o problematiku dětského publika vedl k zapojení dalších disciplín, které odrážely například percepci divadelního díla dětským divákem z pohledu psychologie (viz Rudaš 1965: 207). Psychologická perspektiva výzkumu se objevuje také v práci Plaňavy a Příkrylové (1987), kteří se zabývali psychologickým průzkumem dětského publika v brněnském Divadle Radost.

Dřívější výzkumy dětského divadelního publika položily základy pro metodologické nástroje, které jsou nepochybně uplatnitelné i v současnosti. Problematika současného stavu výzkumu však spočívá v jeho nedostatečné aplikaci a následné publikační činnosti. Význam dětského diváka a jeho pozice v současném divadle je sice předmětem odborných diskuzí, avšak výzkum v tuto chvíli probíhá především na úrovni bakalářských či magisterských prací (viz Šiml 2011 či Lukášková 2011). V odborných časopisech či publikacích se výzkumy dětského diváka objevují pouze okrajově. Odkaz, který vytvořili přední výzkumníci druhé poloviny 20. století, však přináší inspiraci pro práci s touto problematikou a zároveň může sloužit jako podnět pro redefinování metodologického přístupu a jeho přiblížení současným potřebám výzkumu dětského divadelního publika. Tak jako samotné divadelní umění, i zvolená metodologie recepce divadelní inscenace může být dynamickým nástrojem měnícím se v průběhu realizace výzkumu, aniž by docházelo k devalvaci relevantnosti samotného výzkumu.

Výzkum dětského publika u inscenace *Vinnitou*

Elementárním předpokladem pro úspěšné naplnění výzkumného plánu bylo stanovení základních kritérií, která se odvíjela od hlavní výzkumné otázky: s kým nebo čím se dětský divák mladšího školního věku identifikuje v divadelní inscenaci? Položenou výzkumnou otázku bylo třeba detailněji specifikovat a vytvořit jasná kritéria pro výběr cílové skupiny respondentů, vhodné inscenace pro cílovou skupinu i relevantní metodologie výzkumu. Tato tři kritéria, vzájemně se ovlivňující, se stala zcela zásadní při formování výzkumu a jejich charakterizace napomohla k jasnému zacílení celého výzkumného projektu.

Cílová skupina respondentů

Prvním důležitým kritériem bylo vymezení cílové skupiny účastníků výzkumu. V hlavní výzkumné otázce byla stanovena věková kategorie dětí mladšího školního věku. Kognitivní procesy této věkové kategorie jsou však značně odlišné, děti raného školního věku (od nástupu do školy až po zhruba devět let věku) se na počátku tohoto období vypořádávají s novými rolemi, sociálním postavením i novými pravidly, která plynou z nástupu do první třídy základní školy. Pro dítě v tomto věku je charakteristická „změna sociálního postavení stimulující další vývoj dětské osobnosti i různých dílčích schopností a dovedností“ (Vágnerová 2014: 255). Proces socializace v novém prostředí školy, přijetí nových pravidel, plynoucích z organizované struktury prostředí školy, a přijetí nového statutu je velmi náročným a nelehkým úkolem, kterému je třeba se důkladně věnovat. Vývoj myšlení v tomto věku teprve postupně dozrává k vyšší formě, jež je Piagetem nazývána fází konkrétních logických operací (Piaget, Inhelder 2014). Z těchto důvodů byla jako nejvhodnější cílová skupina respondentů zvolena věková kategorie na pomezí raného a středního školního věku, odpovídající žákům třetích tříd základní školy (8–9 let). Kognitivní vývoj a vývoj myšlení této věkové skupiny se odpoutává od předchozího vývojového stadia předškolního věku a zároveň nastává fáze změny uvažování a prožívání charakteristická pro následující období puberty. Výběr této mezní věkové skupiny pramení také z mého osobního zájmu a zkušenosti s danou věkovou skupinou a možné volby rozličných metodologických nástrojů pro výzkumné činnosti, které jsou žáci třetích tříd schopni akceptovat a které je v jejich případě možné použít (např. krátký psaný projev). Vývojové dispozice vybrané věkové skupiny tak nabízí rozličné možnosti pro reflektivní práci, spočívající v individuální činnosti dětí i skupinové práci. Celkově se jednalo o skupinu 20 dětských respondentů, kteří byli součástí kolektivu žáků třetí třídy základní školy; skupina byla tvořena 12 chlapci a 8 dívkami, jejichž věkové rozvrstvení bylo vyrovnané (10 dětí ve věku 8 let a stejný počet dětí ve věku 9 let). Dívky představovaly v průměru starší skupinu než chlapci, 6 dívek bylo ve věku 9 let, pouze 2 dívky byly v mladším věku 8 let.

Chlapci představovali v tomto kolektivu v průměru mladší skupinu, 8 chlapců bylo ve věku 8 let, 4 chlapci byli ve věku 9 let.

Výběr inscenace pro výzkum

Výběr vhodné divadelní inscenace odrážel vývojové dispozice zvolené cílové skupiny dětských respondentů a možnosti repertoáru brněnských divadel. Děti dané věkové kategorie preferují příběhy ukotvené v realitě, od fantaskních příběhů se přiklání k dobrodružným a hrdinským příběhům či příběhům humoristickým a reflektujícím témata, která jsou pro ně aktuální. Z těchto důvodů byl vybrán jako nejvhodnější repertoár brněnského Divadla Polárka. Divadlo nabízí divadelní inscenace pro různé věkové kategorie od nejmenších diváků (0–3 roky) až po diváky z řad žáků středních škol. Na výběr vhodné inscenace pro danou věkovou skupinu bylo třeba pohlížet z několika hledisek. Prvním hlediskem byla obsahová vhodnost pro skupinu, tedy volba takové inscenace, jejíž příběh bude pro dětského diváka zajímavý. Dalším aspektem byla také divadelní forma. V současné době se setkáme s mnoha rozličnými divadelními formami zahrnujícími např. participační divadlo, jehož jsou děti přímými účastníky a podílí se na samotné tvorbě inscenace přímo na jevišti. Tyto formy však byly hned na počátku výzkumu vyloučeny, jelikož úmyslem bylo zaměřit se na tradiční uspořádání divadelního prostoru v podobě kukátkového jeviště, kde dítě či skupina dětí není dále ovlivněna přímým zásahem do inscenace svojí vlastní aktivitou na jevišti. Neméně podstatným prvkem byl také hrací plán divadla a možné termíny pro realizaci návštěvy divadelní inscenace. Z těchto důvodů byla zvolena inscenace *Vinnetou*, jež naplňovala základní předpoklady vhodnosti látky pro danou věkovou skupinu i zbylých výše uvedených kritérií. Inscenace *Vinnetou* je dle webových stránek divadla (<https://divadlopolararka.cz/inscenace/vinnetou/>) určena pro děti od šesti let a svou charakteristikou (dobrodružný příběh s chlapeckým hrdinou) naplňuje základní kritéria aktuálnosti tematického zaměření pro danou věkovou skupinu.

Metodologie výzkumu

S ohledem na povahu tématu byl již na počátku přípravy disertačního projektu jako výzkumná strategie zvolen kvalitativní výzkum. Divácký zážitek lze bezpochyby zkoumat kvantitativním výzkumem, ze kterého mohou vyplynout velmi zajímavá data. Pokud se však chceme ve výzkumu zabývat vnímáním dětského diváka či konkrétní oblastí identifikace dětského diváka se zhlédnutým divadelním představením, je mnohem vhodnější využít kombinace různých metodologických nástrojů kvalitativního výzkumu. Tímto způsobem můžeme vytvořit komplexnější obraz dané problematiky s mnohem konkrétnějšími příklady, než bychom získali kvantitativními

metodami. Hendl ve své publikaci uvádí charakteristiku kvalitativního výzkumu dle Creswella, která se pro tento typ výzkumu může jevit jako nejvýznačnější: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Creswell 1998, cit. podle Hendl 2005: 50). Význam kvalitativní výzkumné strategie spočívá v její možné metodologické rozmanitosti a způsobu hledání vlastní cesty k vytvoření nejvhodnější metodologie, což se odráží také v rozličných přístupech k výzkumu reflexe a vnímání divadelního představení dětským divákem. Subjektivitu vnímání uměleckého zážitku je pak možné kombinací různých výzkumných metod objektivizovat, a tím také zaručit relevantnost výzkumu.

Výzkum dětského divadelního diváka, který jsem uskutečnil, využíval kombinaci několika metod. Zvolená forma reflektivních dílen uskutečněných po zhlédnutí divadelních představení nabízela otevřený prostor pro diskuzi, která přinášela nejen potřebná data pro výzkum, ale zároveň obohacovala skupinu respondentů o hlubší proniknutí do inscenačního tvaru a pochopení tematické vrstvy inscenace i jevištních prostředků využitých v inscenaci. V rámci reflektivní dílny byly použity následující výzkumné metody: řízená diskuze, dotazník sestavený z otevřených otázek a kresby a brainstorming. Dílna byla souběžně zaznamenána formou audiovizuálního záznamu a audiozáznamu. Reflektivní dílnu dále doplnilo přímé pozorování účastníků výzkumu v průběhu divadelního představení a polostrukturovaný rozhovor s režisérem inscenace a třídní učitelkou, která byla přítomna s dětmi na představení.

Přímé pozorování dětské divácké skupiny v průběhu představení

První výzkumnou metodu tvořilo nezúčastněné polostandardizované pozorování, které probíhalo při samotném divadelním představení, jehož se účastnila cílová skupina respondentů třetí třídy základní školy. Podstatou využití této metody bylo zachycení přímých verbálních či neverbálních projevů dětí v průběhu představení, které mohou dále posloužit jako doplňující informační zdroj pro hlavní výzkumnou část. Pro pozorování byly stanoveny pouze obecné tematické okruhy (reakce dětí na interakci na jevišti, reakce na postavu, reakce na situaci atd.), a to z důvodu nepředjímání možných reakcí dětí. Tento přístup otevřel prostor pro zachycení zásadních reakcí dětského publika, které dále potvrdily některá data získaná z ostatních výzkumných nástrojů.

Reflektivní dílna po divadelním představení *Vinnetou*

S pojmem reflektivní dílna se v současnosti v odborných publikacích neseťkáme, ačkoli se jedná o termín užívaný v běžné praxi oboru divadla a výchovy. Dílna je v pedagogické terminologii často

užívaným pojmem; je charakterizován jako „forma organizace kurzu nebo pracovní skupiny, při níž za řízení samotných účastníků dochází k porovnávání názorů a zkušeností, k nábídku dovedností a společnému hledání a nacházení řešení problémů, které vnášejí do dílny sami účastníci“ (Průcha, Mareš, Walterová 2003: 45). Ve spojitosti s reflexí, jež je zpětnovazebným nástrojem odrážejícím vlastní pohled na daný jev, pak představuje formu organizace dílny, při které účastníci vzájemně konfrontují názory na zhlédnuté divadelní představení. Metody využívané v reflektivní dílně však nemusí být pouze diskuzní, ale mohou zahrnovat celou škálu různorodých činností (psaní vzkazů, kresbu, vlastní tvorbu atd.), které mají účastníkům umožnit reflektovat jejich vlastní diváckou zkušenost a vzájemně se tak obohatit.

Výzkumná metodologie spočívala ve formě reflektivní dílny po zhlédnutí divadelního představení, určené přímo pro cílovou skupinu respondentů. Ihned po divadelním představení byla v prostorech Divadla Polárka realizována reflektivní dílna s předem vybranou skupinou žáků třetí třídy základní školy. Forma reflektivní dílny měla účastníkům nabídnout bezpečné prostředí pro otevřený dialog a reflexi jejich divadelního zážitku se zaměřením na jejich možnou identifikaci se zhlédnutým divadelním představením *Vinnetou*. Důvodem k volbě této formy byla také možná kombinace různých výzkumných metod, které posloužily ke zkoumání daného jevu. Jednotlivé výzkumné metody využívané v reflektivní dílně zahrnoval písemný dotazník sestavený z otevřených otázek a dětské kresby, který byl v průběhu konání dílny doplněn rozhovorem nad jednotlivými odpověďmi v dotazníku a dále prohlouben otázkami týkajícími se zhlédnutého představení. Jako lektor dílny jsem mohl aktuálně reagovat na odpovědi respondentů a směřovat vývoj diskuze dle potřeb odvíjejících se od tématu výzkumu. Jakožto přímý účastník jsem byl také součástí přímého pozorování ve skupině, což bylo dále z hlediska relevantnosti výzkumu podpořeno audio a videozáznamem reflektivní dílny a jejich následnou analýzou. Tento způsob trojího zachycení výzkumných aktivit realizovaných v reflektivní dílně zaručuje větší odstup, a tak i objektivnější přístup výzkumníka.

Rozhovor

Další výzkumnou metodou byl rozhovor, který je zde záměrně uveden odděleně, i když byl také součástí reflektivní dílny. V tomto případě se jedná o výzkumnou metodu doplňujícího charakteru, která má dále podpořit či vyvrátit tvrzení plynoucí z hlavní výzkumné části reflektivní dílny, a tak přispět k relevantnosti výzkumu. Tyto polostrukturované rozhovory byly realizovány s třídní učitelkou, jež byla zároveň přítomna jako doprovod při představení i na reflektivní dílně, a s režisérem inscenace *Vinnetou*. Jelikož je třídní učitelka s dětmi v každodenním kontaktu, poskytují její výpovědi podstatné informace o jednotlivcích a jejich způsobu vnímání i o skupině

jako celku. Rozhovor byl realizován s týdenním odstupem od účasti respondentů a třídní učitelky na divadelním představení a reflektivní dílně. Konfrontace odpovědí třídní učitelky s odpověďmi dětí a dílčími závěry plynoucími z reflektivní dílny poskytuje další potřebné informace, které pomohou zodpovědět stanovené výzkumné otázky. Zásadní je také rozhovor s režisérem inscenace *Vinnetou* Jiřím Jelínkem, který podává obraz o uměleckém ztvárnění inscenace, motivacích jednotlivých postav a situací příběhu a dalších aspektech, např. využitých jevištních prostředcích. Stejně jako výpovědi třídní učitelky, i odpovědi režiséra dotvářejí a upřesňují obraz tematického zaměření výzkumného projektu.

Analýza divadelní inscenace *Vinnetou*

Jako jednu z výzkumných metod musíme bezpodmínečně zařadit také obsahovou analýzu samotného divadelního představení *Vinnetou*. Analýza a interpretace jednotlivých prvků inscenace (tematiky, fabule, syžetu, využitých jevištních prostředků atd.) pomůže lépe se zorientovat v inscenaci jako celku a jeho specifických vyjadřovacích prostředcích, které v ní byly využity. Zároveň také analýza a interpretace inscenace poskytují další data související s motivací odpovědí dětí v písemné, ústní či výtvarné reflexi. K analýze divadelního představení zde přistupujeme na základě jednotlivých divadelních složek, jejichž rozborem dojdeme k zásadní charakteristice celého představení i jeho jednotlivých prostředků.

Metodologie výzkumu při reflexi diváckého zážitku může být stejně jako samotná umělecká forma velmi rozmanitá. Volba jednotlivých výzkumných metod i formy reflektivní dílny po zhlédnutém divadelním představení vycházela z potřeby zabezpečit účinnou metodologii výzkumného projektu, která bude vytvářet předpoklady pro objektivní závěry a zároveň bude respektovat způsob uměleckého vyjádření, jehož rysem je individuální vnímání každého jedince. Realizace výzkumné dílny tak měla zachytit tato specifika, a to dynamickým způsobem, který by byl obohacující také pro samotné respondenty. S ohledem na náročnost výzkumu budou v následujících částech představeny pouze dílčí závěry z celé realizace výzkumu dětského divadelního publika, a to obsahová analýza divadelního představení *Vinnetou* a dotazníkové šetření z reflektivní dílny. Na příkladu těchto dvou výzkumných metod budou představeny základní charakteristiky výzkumu a jeho výsledků, které budou následně doplněny o další data získaná v disertační práci.

Obsahová analýza vybrané divadelní inscenace *Vinnetou*

Stanovená kritéria výzkumu (viz kapitolu Výzkum dětského publika u inscenace *Vinnetou*) zúžila možnosti pro výběr vhodných divadelních inscenací a jako jedna z nejvhodnějších byla z nabídky repertoáru Divadla Polárka zvolena divadelní inscenace *Vinnetou*. Divadelní adaptace stejnojmenné literární předlohy Karla Maye v režii Jiřího Jelínka zobrazuje dětskému divákovi dobrodružný příběh z reálného prostředí s jednoduchou a snadno pochopitelnou dějovou linií podanou s lehkostí a humorem. Premiéra divadelní inscenace *Vinnetou* proběhla 23. února 2019 v Divadle Polárka v Brně.

Ideově-tematický základ inscenace *Vinnetou*

Tematicky inscenace *Vinnetou* odráží hlavní myšlenku hrdinství, která je pro věk žáků třetích tříd základních škol velmi aktuální. Na pozadí reálného dobrodružného příběhu je dětským divákům nabídnut ne jeden, ale hned dva hrdinové, Vinnetou a Old Shatterhand, kteří svou nebojácností, zarputilostí a odvahou představují určité vzory. I když na konci inscenace *Vinnetou* při pronásledování zloducha Sanderse umírá, jeho odkaz žije stovky a stovky let dál. Příběh je tedy oslavou hrdinství a zároveň vyzdvihuje význam vypravěčství a příběhů, se kterými se člověk setkává. Protože příběhy s sebou nesou poznání, moudrost a třeba i poučení. Téma statečnosti se odráží také v dívčích hrdinkách příběhu, např. v situacích, kdy Nšo-či zachrání Old Shatterhanda před smrtí či kdy náčelnice Inču-čuna bojuje s Old Shatterhandem. Dobrodružné téma inscenace, zprostředkované zábavnou a hravou formou, jsou děti daného věku schopny zcela přirozeně přijmout a identifikovat se s ním.

Děj inscenace *Vinnetou*

Základní dějová linie je spojena s osudy hlavního indiánského hrdiny Vinnetoua, od jeho dětství až po smrt. Již při vstupu do hlediště je divák vtažen do příběhu prostřednictvím akce, která se odehrává na jevišti. Herci v kostýmech kovbojů, mezi nimi i postava Old Shatterhanda, na forbíně hrají na hudební nástroje písňe motivačně odkazující k hudbě Divokého západu. Jedná se o nespokojené muže a ženu, kteří odcházejí na Divoký západ, aby našli lepší místo pro život. Po této úvodní scéně se otevírá opona, za kterou se objevují indiánky zastupující celý kmen indiánů v různých generačních stupních. Začínají vyprávět o příbězích, které slýchaly od svých předků o lovech a statečném indiánovi Vinnetouovi. Záhy se na jevišti objevuje loutka představující Vinnetoua v dětském věku, která prochází třemi zkouškami (rozdělávání ohně, střelba z luku a zkrocení divokého mustanga). Úspěšným splněním těchto iniciačních zkoušek se loutka proměňuje v živého herce, a tak se z malého hrdiny stává dospělý Vinnetou. Na území indiánů

přichází kovbojové, které indiáni vnímají jako ohrožení. Mezi bělochy a indiány se odehraje potyčka, při níž je šamanka zastřelena Sandersem. Tato postava je jako jediná z kovbojů ztvárněna prostřednictvím loutky, čímž je zdůrazněn její negativní charakter. Konflikt rozpoutá mnohem větší boj, v němž je Vinnetou zajat a přivázan k mučednickému kůlu. Vinnetou je osvobozen Old Shatterhandem, Vinnetou jej však považuje za zrádce a poraní jej. Nšo-či léčí poraněného Old Shatterhanda a vzájemně se do sebe zamilují. Old Shatterhand je však po uzdravení vystaven zkoušce indiánů, aby si svůj život zasloužil. Úspěšně zkoušku vykoná a předává Vinnetouovi náhrdelník, který mu vzal, když ho zachraňoval. Vinnetou a Old Shatterhand se sbratřují starým indiánským zvykem, vzájemným spojením vlastní krve. Sanders je indiány lapen a uvázan k mučednickému kůlu. Lstí se mu podaří uprchnout a Vinnetou s Old Shatterhandem se ho vydávají pronásledovat. Podaří se jim vystopovat Sanderse v malém saloonu, kde jej chce Vinnetou přelstít pomocí převleku za místní barmanku Mary. Sanders opět unikne a podaří se mu lapit Nšo-či, která jde ve stopách pronásledovatelů. Přiváže Nšo-či k vlakovým kolejím, Old Shatterhand však přijíždějící vlak vlastnoručně zastaví a zachrání tak svou milovanou. Vinnetou se nevzdává a vydává se pronásledovat zloducha sám. Při zběsilé jízdě na koních se ale podaří Sandersovi Vinnetoua zastřelit. Závěrečná situace se vrací na začátek inscenace, kdy indiánky vypráví o příbězích, které slyšely od svých předků. V této situaci je však přítomna také postava Old Shatterhanda, což v divákovi vzbuzuje dojem pravdivosti příběhu.

Postavy inscenace a jejich charaktery

Postavy se mohou rozdělit na dvě skupiny: skupinu postav indiánů a skupinu postav kovbojů (či bělochů). Indiáni jsou v divadelní inscenaci vykresleni jako lidé bránící svoje území, bez jakýchkoli postranních úmyslů. Z této skupiny postav je také hlavní hrdina příběhu, statečný válečník Vinnetou, který bojuje proti zákeřnosti některých bělochů. Vinnetou je divákovi zprostředkován dvěma způsoby. V první části příběhu je Vinnetou dítětem, které prochází zkouškami, aby dosáhlo dospělosti. V tomto případě je Vinnetou loutkou vedenou zezadu, tzv. manekýnem, jejímiž loutkovodiči jsou všechny členky indiánského kmene. Obraz loutkovodičů-indiánek, v jejichž ruce je malý Vinnetou, podtrhuje motiv ochrany kmene i starost o výchovu jedince v kmeni. Po splnění iniciační zkoušky se z Vinnetou stává dospělý člověk a loutka se proměňuje v živého herce. Jeho sestrou je indiánka Nšo-či, krásná mladá dívka, jež se zamiluje do Old Shatterhanda. Další postavy indiánského kmene zastupuje náčelnice Inču-čuna, jež převyšuje všechny svou odvahou a zarputilostí. Všichni běloši pro ni představují hrozbu, které je nutné se ubránit a proti níž je třeba bojovat. Postavy šamanky a Hawk dále dotvářejí pohled na rozličné charaktery členů indiánského kmene, jejich životní postoje, ve kterých se odráží obavy a zároveň i vztek plynoucí

z příchodu bělochů. V této skupině nefiguruje žádná striktně záporná postava, motivace těchto postav pro jednání je dána způsobem jejich života a náhlým ohrožením, které nastává při střetu obou etnik.

Běloši pak představují různorodou skupinu lidí, která nesdílí stejná pravidla a morální hodnoty. Přišli na Divoký západ za lepším životem, který jim jejich domovina nenabízela, a někteří jsou pro svůj vlastní prospěch ochotni udělat cokoli. K tomu je využito také jevištních prostředků, které pomáhají dětskému divákovi lépe rozlišit základní kategorie kladných a záporných postav (např. loutkové zpracování záporné postavy, boje mezi indiány a bělochy zprostředkované projekcí apod.). Hlavním hrdinou této skupiny je statečný a nebojácný Old Shatterhand, který je jakousi paralelou hrdinného Vinnetoua. Netouží po boji s indiány, ale po respektu a domluvě. Opětuje city Nšo-či a nebojí se také zastat indiánského kmene a spojit se s ním v boji proti nepravostem. Old Shatterhanda doprovází skupina herců-kovbojů a jedna herečka (postava kovbojky Lou), kteří zároveň tvoří živou kapelu. Jedinou zcela zápornou postavou je Sanders, který je ztvárněn pomocí muppet loutky. Tento druh loutky je veden loutkovodíčem zezadu, jedna ruka je prostrčena otvorem v zadní části loutky do hlavy (všechny prsty proti palci), aby mohla loutka otvírat horní i spodní část úst, a tak „mluvit“. Všechny Sandersovy činy jsou vedeny jeho nesnášenlivostí vůči indiánům. To jej vede k zabíjení a útěkům před spravedlností. I když jeho základní charakter je tvořen zápornými vlastnostmi, způsob jeho vizuálního ztvárnění, promluvy i vedení loutkovodiče (loutku Sanderse vodí herečka představující Lou) vytváří z postavy karikaturu záporných charakterů, jež na dětského i dospělého diváka působí humorně a s odstupem od vážnosti tématu. Sanders je kvůli svému zápornému charakteru postavou, která nejvíce ovlivňuje děj, a vytváří tak nejzásadnější situační konflikty inscenace. Mezi bělochy se objevují také další postavy, jako např. barmanka Mary či kovbojové v saloonu (kovbojové jsou opět ztvárněni pomocí loutek, aby byl podpořen jejich ne zcela kladný charakter), které dokreslují atmosféru Divokého západu či dále napomáhají rozvíjet jednotlivé situace.

Kompoziční prostředky

Jak vyplývá z převyprávěného děje, kompoziční vrstva inscenace *Vinnetou* je dána především způsobem vyprávění příběhu a jednotlivými jevištními prostředky, kterými je tento příběh zprostředkován divákovi. Vypravěči příběhu jsou samy postavy (indiáni či někteří kovbojové), jež v průběhu představení vystupují z odehrávajících se jevištních situací a doplňují, rozvíjejí či posouvají děj v časových i příčinných souvislostech. Pokud bychom aplikovali literárněteoretickou kategorizaci, můžeme vybrané postavy označit jako přímé vypravěče. Dokladem toho je například jedna z úvodních situací inscenace, kdy indiánky vypráví o příbězích, které slyšely od svých předků

a jež se následně začnou rozehrávat jako ucelený jevištní příběh. Způsob zprostředkování příběhu vypravěčem, či v tomto případě vypravěči, odkazuje ke dvěma typům kompozičního uspořádání, které se v inscenaci objevují. Ačkoli je samotný příběh života indiánského hrdiny Vinnetoua zpracován chronologicky, jedná se o retrospektivu zasazenou do rámce vyprávění příběhu ženami indiánského kmene. Tento princip je nastolen na začátku inscenace a navrácí se v závěrečné situaci, která opět explicitně vyjadřuje vzpomínku na hrdinu indiánského kmene, Vinnetoua.

Také autorský postoj, v tomto případě autorský postoj režiséra inscenace, je velmi důležitým aspektem pro charakterizaci i způsob zprostředkování příběhu divadelní inscenace. Režisér Jiří Jelínek zobrazuje prostřednictvím jednotlivých jevištních prostředků příběh silně stylizovaný až komiksově ztvárněný. Charaktery jednotlivých postav jsou výrazně zveličeny a odkazují tak k humoristickému, místy až satirickému postoji.

Tento postoj je podpořen také využitím jednotlivých divadelních prostředků (divadelních složek). Základ scénografie inscenace tvoří dvě bílé látky rozdělené uprostřed, které slouží k rozdělení prostoru na přední a zadní hrací plán a pomáhají v některých situacích dále dotvořit aktuální prostředí (např. v situaci rozhovoru mezi Vinnetouem a Nšo-či o lásce k Old Shatterhandovi se prostřední spodní cípy obou látek rozevřou, což symbolizuje úkryt před okolím). Dále se objevují scénografické prvky, které se v průběhu inscenace proměňují dle aktuální potřeby (např. když Vinnetou plní úkoly, aby se stal dospělým, objevují se válce, na kterých je znázorněn oheň, terč či mustang; z těchto válců se postupně sestavuje totem). Scénografie je podpořena projekcí v průběhu představení (např. zobrazení boje mezi indiány a bělochy či probouzení Old Shatterhanda ze spánku, když vidí svoji záchránkyni Nšo-či). Významným scénografickým prvkem jsou také loutky (Vinnetou jako dítě, Sanders, kovbojové v saloonu), které zastupují hereckou akci a mají také svůj význam pro charakterizaci dané postavy; např. postavy Sanderse a kovbojů jsou výrazně výtvarně karikovány s ohledem na jejich povahové rysy.

Jednotlivé postavy příběhu jsou výrazně stylizovány po vizuální stránce i při herecké akci. Například v situaci zkoušky Old Shatterhanda, kdy závodí na kánoji s náčelníkem Inču-čunou, je patrná silná stylizace ve zrychleném či zpomaleném pohybu obou herců či samotném zprostředkování kánoje pomocí kulisy malované na kartonu, která je malá a herci ji drží přiznaně v rukou. Příkladem je také zastavení vlaku znázorněného pomocí projekce: Old Shatterhand ho zastavuje vlastní rukou, kterou nazývá „ocelová pěst“. Na stylizaci v hereckém jednání má vliv také způsob promluv jednotlivých postav a jejich humor (např. v boji mezi Sandersem a Inču-čunou po jeho polapení Sanders určuje, kdo komu z postav bude fandit, a ze svého jména vytvoří „Sem drsnej“).

Neopomenutelnou složkou je také živá hudba. Většina postav kovbojů je zároveň hudebníky, kteří pomáhají dotvořit atmosféru celého představení a prostřednictvím hudebních motivů odkazujících k hudbě Divokého západu, jak ji zná běžně i dětský divák z jiných médií, podpořit inscenaci a dodat nadsázku celému příběhu. Zároveň slouží i jako prostředek znázornění boje v potyčce při příchodu kovbojů a setkání s indiány. Rytmus a dynamika zvuků přítomných nástrojů vyjadřují napětí, které v danou chvíli mezi oběma etniky panuje.

Stylizovaná vizuální podoba jednotlivých postav, jejich herecká akce i scénografické prostředky vedoucí k humoristickému až satirickému zabarvení jsou posíleny také dramaturgickou úpravou Moniky Jelínkové (např. v promluvách jednotlivých postav). Živá hudba doplňuje a podporuje všechny zmíněné aspekty a dotváří tak atmosféru Divokého západu a dobrodružného příběhu. Jednotlivé divadelní prostředky jsou v úzkém propojení a směřují k jednotnému cíli, nabídnout dětskému divákovi dobrodružný příběh s chlapeckým/mužským hrdinou, který statečně zdolává nástrahy, a to hravou, humornou, stylizovanou a vizuálně zajímavou formou.

Výsledky dotazníkového šetření v rámci reflektivní dílny

Dotazníkové šetření, které bylo provedeno v rámci reflektivní dílny po představení *Vinnetou*, bylo zdrojem výchozích dat, která byla dále zkonkretizována a rozšířena prostřednictvím dalších výše popsaných výzkumných metod. Rozsáhlost metodologie i jednotlivých výzkumných metod, jež byla popsána v předchozích částech, je značně náročná, proto se následující část bude opírat pouze o data získaná z dotazníkového šetření. Při jeho koncipování byl kladen důraz na získání co nejkonkrétnějších informací, aby mohla být zodpovězena základní výzkumná otázka a zároveň aby formulace dotazníku korespondovala s vývojovými dispozicemi žáků třetích tříd, kteří ještě nejsou schopni rozsáhlejšího písemného vyjádření. Významným faktorem byla také využitá forma dotazníku, jež se snažila atraktivním způsobem zohlednit vývojové dispozice a možné způsoby vyjádření cílové dětské skupiny respondentů. Hlavní důraz byl při sestavování dotazníkového šetření kladen také na jednoduchost a jasnost. S ohledem na tato kritéria byly v přípravné fázi výzkumu stanoveny tři základní okruhy otázek, zaměřené na tematiku, příběh a postavy zhlédnutého divadelního představení. Okruhy byly dále rozvedeny do sedmi otevřených výzkumných otázek, které byly jako součást reflektivní dílny po představení dále doplněny diskuzí či reflexí dílčích součástí představení (např. před otázkou č. 2 byly reflektovány jednotlivé situace příběhu inscenace atp.). Při analýze a interpretaci výzkumného materiálu byly zohledněny také genderové rozdíly mezi chlapci a dívkami, které byly v jednotlivých odpovědích dotazníkového šetření obou skupin značné. V následující části uvedu pouze odpovědi dětských respondentů z dotazníkového šetření uskutečněného v rámci reflektivní dílny po divadelním představení

Vinnetou spolu s konkrétními příklady. Konkrétní příklady odpovědí dětských respondentů ponechávám v přesném znění, jak je uvedli v dotaznících, i s pravopisnými chybami, a to z důvodů zachycení celkové autentičnosti.

Otázka č. 1: Jaké bylo pro Tebe hlavní téma divadelního představení *Vinnetou*? Vyplynulo pro Tebe z divadelního představení *Vinnetou* nějaké ponaučení?

První otázka se zaměřovala na tematiku zhlédnutého představení. Nejprve byla s dětmi provedena krátká reflexe děje inscenace *Vinnetou*, při níž byly vysvětleny pojmy téma a ponaučení, následně každé dítě vyplnilo příslušnou otázku. V odpovědích dívek se projevovala větší rozmanitost, než tomu bylo u chlapců. Chlapci se ve většině případů shodovali ve významu odpovědí, pouze jednotlivé formulace se částečně odlišovaly. Téma pro chlapce plynulo ze znázorněné hrozby boje, který v inscenaci mezi indiány a bělochy probíhal, proto se jako nejčastější odpověď objevovala výstraha nechodit do cizí země v různých obměnách, např. „nemáme jezdit na divoký Západ“; „nelízt do cizí země bez povolení“; „ne chodit za indiány“. Dvě následující odpovědi chlapců vycházely přímo ze zhlédnutého divadelního představení: jednalo se o užití promluvy postavy Old Shatterhanda („Pravda a láska vítězí.“) a jeden chlapec uvedl jako téma jméno hlavního hrdiny inscenace („*Vinnetou*“); jeden chlapec na otázku neodpověděl.

Nebezpečí ohrožení cizími lidmi zaznamenaly také odpovědi dívek. Tři z osmi dívek uvedly jako téma „pořádně poznat lidi“ či „pořádně poznat cizí lidi“. Oproti nejčastější odpovědi chlapců („nechodit do cizí země“), která je nepřímým varováním před neznámým nebezpečím, je pro dívky důležité hluboké vzájemné poznání obou skupin, a tím i nastolení důvěry. Podobné smýšlení můžeme sledovat také u tří dívek, jejichž popis tématu akcentoval význam lidství („Že sme všichni lidé ves ohledu na to jakou máme barvu pleti.“), nesmyslnost válčení („Že nemáme bojovat, když není důvod.“) či kladl důraz na odvahu člověka („Statečnost, nemít strach.“).

Nejčastější odpovědi dívek i chlapců vyplývaly z jasné a přehledné dějové linie příběhu divadelní inscenace *Vinnetou* a hlavního konfliktu, který zde byl nastolen. Obavy z nepoznaného, jež jsou v inscenaci ztělesněny skrze cizí zemi, odlišný způsob života v ní i kulturní rozdíly, představovaly pro děti hlavní zápletku, jež se také přenesla do tematiky vnímané dětskými respondenty.

Otázka č. 2: Kdyby sis mohl vybrat jednu situaci příběhu inscenace *Vinnetou*, ve které by ses mohl ocitnout, jaká by to byla? Proč sis ji vybral?

Otázka se zaměřovala na výběr situace z příběhu inscenace *Vinnetou*, která byla pro děti z různých důvodů zásadní a ve které by se chtěly ocitnout. Stejně jako v předchozí otázce, i zde se

značně lišily odpovědi chlapců a dívek. U chlapců byla tato situace nejvíce spjata s postavou zloducha Sanderse a událostí ze saloonu, kdy barmanka Mary posílá jednotlivým postavám kovbojů (všechny jsou loutky) alkoholický nápoj, který popíjí. I když záporné charakterové rysy postavy Sanderse odpovídají antagonistovi v příběhu, způsob jeho vizuálního, neverbálního i verbálního zprostředkování (promluvy, komunikace s ostatními postavami i s diváky v hledišti, postava loutky se znaky karikatury atp.) byl komický až ironický, což bylo pro dětského diváka v daném věku značně přitažlivé a vtipné. Samotné popíjení alkoholu je možné vnímat jako další důvod atraktivnosti této situace, jelikož je alkohol vnímán jako pití pro dospělého jedince, který má kuráž a odvalu. Komičnost s prvky ironie, vzhlížení k dospělému jedinci, jenž je svobodný a není svázán určitými pravidly, se projevilo také v odpovědích šesti chlapců (např. „Jak chlastal Sendrs proto že, to bylo srandovní.“; „Jak Senders chlastal vodku protože chlastal vodku.“; „Jak Sendrs chlastal vodku. Proto že je blbej.“ atd.). Další situace, ve kterých by se chlapci chtěli ocitnout, odrážely násilné konflikty, dobrodružství zobrazující sílu a hrdinství vybraných mužských postav inscenace. Dva chlapci uvedli situaci, kdy Vinnetou nevědomě poraní dýkou Old Shatterhanda na krku („Říznutí do krku ocelové pjesti. Proč: hodně se mi líbila.“; „Říznutí do krku ocelovou pěstí. Proč: protože to bylo hustý.“), další dva chlapci se chtěli ocitnout v závěrečné situaci zastřelení Vinnetou Sandersem („ve vraždě protože to bylo hustý“; „ve vraždě jak jeli na koni a Sendrs ho zabil“).

Odpovědi dívek byly opět rozmanitější a vyrovnanější. V obecné rovině dívky tíhly k situacím obsahujícím různé formy dobrodružství, nikoli však striktně spjatým s konkrétními hrdiny příběhu. To se projevovalo také v odůvodnění jednotlivých odpovědí, vycházejících především z osobních přání a tužeb dívek. První oblast odpovědí dívek se týkala situací, ve kterých Vinnetou jako dítě procházel zkouškami, aby se následně mohl stát dospělým („Jak vyrostl protože chcu být velká.“; „Když Vinetů vyrůstal. Protože se mě to líbilo.“). Další odpovědi odrážely touhu dívek po dobrodružství („na začátku v táboře indiánů, protože bych chtěla slyšet všechny příběhy“; „Zažít cestu s bělochama na západ. Ráda zažívám Dobrodružství!“). Dívka s poslední odpovědí jako jediná z děvčat zvolila dvě situace a na druhém místě označila situaci v saloonu („Jak tam Sendrs chlastal. Přijde mi to vtipné!“). Nezanedbatelnou součástí inscenace *Vinnetou*, která zaujala dětské divačky, byla hudba, která se objevila v odpovědích na uvedenou otázku u dvou dívek („Píseň protože se mi líbila.“; „Píseň byl pro mě nová.“). I když nelze označit hudební složku inscenace za její situaci, tyto dvě odpovědi podtrhují význam a důležitost živé hudby v průběhu divadelního představení, neboť hudební složka měla silný vliv na doplnění celkové atmosféry inscenace i vyznění jednotlivých situací.

V odpovědích na výše uvedenou otázku se projevilo jasně odlišné vnímání slova dobrodružství u chlapců a dívek. Dívky netouží po dobrodružství spjatém s hrdinskými skutky, s násilnými konflikty atd., ale dobrodružství pro ně představuje zdolání určité cesty a jejích nástrah. Chlapci

inklinovali k situacím, které se z pohledu morálního či etického nemusí jevit jako „správné“, avšak obsahovaly dobrodružství zobrazující boj hrdinů inscenace či jejich sílu v různých podobách. Zároveň byla v těchto situacích důležitá komika, jejíž variování vede k odstupu od závažnosti příběhu.

Otázka č. 3: Ve které situaci příběhu inscenace *Vinnetou* by ses naopak nikdy ocitnout nechtěl a proč?

Třetí otázka měla oproti předchozí reflektovat situaci z příběhu inscenace *Vinnetou*, ve které by se děti nikdy ocitnout nechtěly. Odpovědi přinesly nejen další informace týkající se specifik vnímání inscenace a jejích situací chlapci a dívkami, ale dále potvrdily, prohloubily a doplnily rozdíly v pojetí pojmu dobrodružství u obou skupin nastolené v odpovědích na předchozí otázku. Podstatná část chlapců (5) se nechtěla ocitnout v situacích dospívání *Vinnetoua* a zdolávání zkoušek. Hlavním důvodem pro označení těchto situací byla nezajímavost a nuda („Učili *Vinnetoua*. Proč: miloto nudné.“; „Jak *Vinetůa* učili rozdělávat oheň. Proč: protože to bylo nudný.“). Pro chlapce se zde nevyskytoval zásadní konflikt hrdinství či zobrazení síly a statečnosti, jak tomu bylo v jejich odpovědích na předchozí otázku. Další početná skupina odpovědí chlapců (4) se dotýkala smrti, jež je neměnnou a konečnou fází lidské existence („Jak *Sendrs* střílel protože bych přišel o život.“; „Jak *Vinnetou* zabil *Old Četrnda*, protože bych byl mrtvej“ atd.). Pro chlapce představuje smrt v tomto případě negativní prvek. Objevily se také odpovědi značně různorodé, vyplývající z individuálního rozpoložení („*Sendrs* v druhé části. Byl hnusnej.“; „Jak zničili svět protože by nebylo vidět ani na krok.“; „Být vtom vlaku proto že jel po zpátku.“).

Odpovědi dívek byly jednoznačně spojené se třemi motivy zobrazenými v inscenaci, a to válkou, bojem a smrtí. Dívky oproti chlapcům nevnímají boj či válku jako součást hrdinství a prokázání síly jedince či skupiny, ale jako ohrožení sebe či druhých („ve válce, protože války jsou ošklivé“; „Válka protože bych umřela.“; „v boji protože bi se tam mohl zabít“ atd.). Explicitně se v některých odpovědích objevuje v motivech války a boje odkaz na smrt, která zároveň tvoří pro skupinu dívek poslední negativní součást motivů inscenace („Když někoho zabíjeli. Protože nemám ráda smrt.“; „Jak *Vinetů* zemřel. Přijde mi to smutné.“).

Pro chlapce je zpravidla důležité zobrazení konfliktních situací, ve kterých se střetává kladný a záporný hrdina a prostřednictvím boje dochází k naplnění jejich osudů. Dívky naopak odmítají jakýkoli boj či válku, jelikož pro ně představují předznamenání smrti. Smrt je vnímána jako něco absolutního a zároveň negativního, v obecnější rovině ji můžeme označit jako určitou formu prohry.

Otázka č. 4: Kdybys měl možnost stát se jednou z postav příběhu inscenace *Vinnetou*, která by to byla?

Cílem následujících otázek bylo zachytit, na základě osobních sympatií či antipatií, význam postav inscenace pro dětskou skupinu respondentů. Tímto způsobem byl poodhalen vztah dětí k jednotlivým postavám, k příběhu inscenace i jejímu jevištnímu zpracování. První otázka z této oblasti byla zaměřena na výběr postavy, kterou by děti chtěly být. Forma odpovědi se od ostatních lišila, jelikož děti využívaly pro vyjádření kresbu. Volba této formy byla záměrná, kresba jakožto přirozená součást dětského projevu může přinést další informace, které ještě děti daného věku nejsou schopny zachytit pro ně mnohem náročnějším písemným projevem. Dalším důvodem byla také změna činnosti, jež měla znovu aktivizovat děti při vyplňování dotazníku, a tím jej pro dětského respondenta ztraktivnit.

I zde se radikálně odlišovaly názory chlapců a dívek. Projevovala se přirozená inklinace obou pohlaví k jejich typickým vzorům, které se odrážely například v již zmíněném chápání pojmu dobrodružství oběma skupinami. Všechny dívky se chtěly stát některou z dívčích hrdinek inscenace *Vinnetou*, nejčastěji postavou Nšo-či (6) a dvě dívky postavou kovbojky Lou. Jedna dívka k obrázku postavy Nšo-či uvedla také důvod, proč by chtěla být danou postavou – jelikož má „léčebné vlastnosti“. U obrázku Lou pak jedna dívka uvedla jako motivaci svého výběru „nebojácnost“. Chlapci se naopak ve svých odpovědích ztotožňovali především s mužskými postavami, které ztělesňovaly sílu, nebojácnost a drsnost. Největší oblibu si v tomto případě získala postava zloducha Sanderse, kterou ve svých odpovědích vybrali čtyři chlapci. Jeden z těchto chlapců uvedl jako důvod výběru této postavy „protože pil vodku“. Přitažlivost postavy Sanderse pro chlapce je zcela jednoznačná a vyplývá ze způsobu vizuálního zpracování i způsobu slovní i mimoslovní komunikace. Jeho povahové rysy oscilující mezi negativní a komickou postavou byly pro chlapce velmi přitažlivé, a nebylo tak pro ně problematické se s touto postavou identifikovat. Old Shatterhand byl druhou chlapci nejčastěji zobrazovanou postavou (3). Chlapcům imponovaly na této postavě její povahové vlastnosti odrážející hrdinství, mužnost, odvahu a její kladný charakter („kovová pěst, zamilovanej, má bicáky, hodnej“; „kovová pěst. Hodnej.“). Dva chlapci odpověděli obrázkem *Vinnetou* a dva obrázkem mustanga. Důvody pro volbu *Vinnetou* byly totožné s důvody výběru Old Shatterhanda („Vinnetou, hodnej, statečnej“), koňské plemeno mustanga chlapci podle svých slov vybírali z důvodu jeho rychlosti.

Odpovědi na tuto otázku přinesly jasné rozvržení vnímání mužského a ženského elementu dětským divákem a potvrdily nepokrytou inklinaci obou genderových skupin k takovým typům postav, které odpovídají typickým charakterovým rysům stejné skupiny. Zajímavý je také způsob zobrazení postav na kresbách obou skupin. Dívky jednoznačně kreslily dívčí hrdinky pouze

staticky, s důrazem na detailní prokreslení postav a jejich jednotlivých částí (obličej, oblečení, vlasy atd.). Stejný princip se objevoval také u chlapců znázorňujících postavy Old Shatterhanda a Vinnetoua. Ve všech třech případech byl dán respondenty důraz na mimiku obličeje Old Shatterhanda, který byl svýma přimhouřenýma očima a úsměvem s vyceněnými zuby (ve dvou případech doplněném cigaretou či doutníkem v puse) ztělesněním obrazu drsného, nebojácného a odvážného jedince. V případě kreseb postav Sanderse se způsob zobrazení proměnil, postava byla znázorněna vždy v konkrétní situaci (v saloonu, při pronásledování Vinnetouem). Chlapci tak nepřímou zprostředkovali důvod výběru této postavy, spočívající v jejím významu pro nastolování konfliktu a akčnosti, která pro ně byla přitažlivá a důležitá.

Otázka č. 5: Kterou z postav příběhu inscenace bys naopak nikdy být nechtěl a proč?

Odpovědi na uvedenou otázku se dělily do dvou zcela odlišných skupin. První skupina, zahrnující sedm dívek a čtyři chlapce, uvedla jako postavu, kterou by nikdy nechtěli být, Sanderse, jelikož jej vnímali jako zápornou postavu („Sanders protože je hnusnej“; „Sander. Protože je zlej“; „Protože byl zlej!!!! Sndrs!!!!!!!!“; „Protože byl špatný. Slender, men“ atd.). I přes komický aspekt výstavby záporné postavy Sanderse byly pro děti, především většinu dívek, neopomenutelné právě jeho negativní povahové rysy, které nejsou slučitelné se vzorem kladného hrdiny, jenž má být za své skutky adorován a oslavován.

Pro druhou skupinu, tvořenou sedmi chlapci a jednou dívkou, byla odpovědí na výše uvedenou otázku postava Vinnetoua. Hlavní motivaci pro výběr této postavy nalezneme již v odpovědích na třetí otázku, kde je jako negativní prvek vnímána smrt. Stejně opodstatnění se objevuje i u postavy Vinnetoua, který na konci divadelní inscenace umírá. Ač statečný, hodný, silný atp., je hrdinou, jenž nedojde zadostiučinění v podobě polapení Sanderse, naopak, sám se stane obětí. Dalším důvodem pro výběr Vinnetoua bylo také samotné ztotožnění se s touto postavou v rámci položené otázky a odmítnutí jeho osudu, který by v případě přijetí následoval, tedy smrti („Vinnetou, protože zemřel!“, „Vinetů. Protože byl zabit“, „Vinetuem protože chcípl“).

Nepřijetí obou hlavních protivníků, Vinnetoua a Sanderse, má tedy zcela logické opodstatnění a souvisí s celkovým vyzněním příběhu inscenace i s charakterem obou postav. Některé z dětí se nechtějí stát Sandersem, jelikož je tato postava verbálními i neverbálními prostředky zobrazena jako postava komická, avšak stále jsou dětským publikem mnohem silněji vnímány její záporné povahové vlastnosti. Vinnetou je sice hlavní kladnou postavou příběhu, nicméně jeho osud končí smrtí, na což dětský divák nahlíží negativně.

Otázka č. 6: Napiš jednotlivé postavy příběhu inscenace *Vinnetou* a rozděl je na kladné a záporné.

Pozice jednotlivých postav, především *Vinnetou* a *Sanderse*, dále utvrdily a jemně rozvinuly odpovědi v otázce, ve které měli respondenti rozřadit postavy podle jejich povahových vlastností na kladné a záporné. Všichni chlapci, kteří otázku zodpověděli (9), a všechny dívky (8) jednoznačně zařadili *Sanderse* mezi záporné postavy. Dále se v této kategorii objevily i postavy, jež neměly negativní charakter, např. indiánka *Hawk*, náčelnice *Inču-čuna* či dokonce *Vinnetou*. V kategorii kladných postav byly na předních příčkách postavy *Old Shatterhanda* (u 8 chlapců a 7 dívek) a *Vinnetou* (u 7 chlapců a 7 dívek), za nimi následovaly postavy indiánek či indiánů (u 5 chlapců a 6 dívek), *Nšo-či* (u 2 chlapců a 3 dívek), *bělochů* (u 2 chlapců i 2 dívek), u chlapců byl také ve dvou případech uveden *mustang* a u dívek ve stejném počtu *hudebníci*.

Rozdělením zcela základního modelu kladných a záporných postav inscenace *Vinnetou* se upřesnily a objasnily některé aspekty, které u předchozích otázek mohly být při interpretaci zavádějící. Děti ve většině případů pojmají postavu *Sanderse* jako negativní charakter, čemuž odpovídá také dramaturgické zpracování inscenace *Vinnetou*, a za hlavní kladné hrdiny jsou považováni *Vinnetou* a *Old Shatterhand*. *Vinnetou* dospívá před divákovými očima a prochází zkouškami dospělosti, které si vyžadují trpělivost, sílu či chytrost. *Old Shatterhand* je zobrazen se stejnými vlastnostmi (jeho síla je pro děti znázorněna např. v situaci, kdy pěstí zastaví jedoucí vlak), proto jsou oba hrdinové postaveni na stejnou úroveň, a tvoří tak ve vzájemné symbióze obraz skutečného kladného hrdiny.

Otázka č. 7: Která z postav příběhu inscenace *Vinnetou* je pro Tebe hlavní a nejdůležitější a proč?

Poslední otázka dotazníkového šetření měla za úkol doplnit význam jednotlivých postav a jejich pozici v divadelní inscenaci *Vinnetou*. Většina dětí označila jako hlavní a nejdůležitější postavu *Vinnetou* (celkem 14 dětí, 7 chlapců a 7 dívek), a to především z důvodu, že samotný název inscenace odkazoval na hlavního hrdinu příběhu, a také s ohledem na povahové rysy *Vinnetou* (např. „*Vinnetu* protože je to nejhlavnější postava.“; „*Vinnetou* protože se tak jmenuje ten příběh.“; „*Vinetu*. Protože tam byl skoro furt a o něm je příběh.“; „*Vinnetou* protože byl statečněj.“). Pro tři chlapce byl hlavní postavou *Sanders* („protože zabil *Vinnetou*“; „protože chlastal alkohol!“), jejich odůvodnění odrážela charakter postavy, která byla pro chlapce přitažlivá svým humorným, místy až ironickým projevem. Jedna dívka uvedla jako hlavní postavu *kovbojku Lou* („protože je *kovbojka*, a je *hezka*“) a jeden chlapec postavu *Old Shatterhanda* („protože měl *velký bicáky*“).

Výsledky dotazníkového šetření přinesly zásadní informace, které se staly základem výzkumu zaměřeného na způsob identifikace dětského publika dané věkové skupiny s vybraným divadelním představením *Vinnetou*. Jelikož je divadelní inscenace syntézou mnoha nejen uměleckých disciplín, způsob zprostředkování příběhu skrze tento umělecký druh působí na diváka nepřeberným množstvím prostředků a podnětů, které ovlivňují jeho chápání příběhu i jednotlivých postav. Nejlepším příkladem je již tolik zmiňovaná postava zloducha Sanderse. Ačkoli svým charakterem jednoznačně naplňuje obraz záporného hrdiny, způsobem jevištního zprostředkování se z něj pro dětského diváka stala komická postava, se kterou se některé děti dokázaly přirozeně ztotožnit a přijmout ji za svou.

Závěr

Každá lidská činnost vyžaduje vlastní nástroje, kterými je zkoumána. V oblasti umění, jakožto specifického prostředku lidského poznávání, je volba těchto nástrojů mnohem komplikovanější. Subjektivita vnímání uměleckého díla recipientem (divákem, čtenářem, posluchačem atd.) odráží podstatu a význam umění. Volba vhodných metodologických nástrojů pro analýzu a interpretaci je zde zcela zásadní a může být rozličná nejen v závislosti na umělecké disciplíně (divadlo, film, hudba, výtvarné umění atd.), ale i na její formě či specifikách konkrétního uměleckého díla.

V příspěvku byl nastíněn možný přístup k metodologii výzkumu u dětského divadelního publika na příkladu realizace reflektivní dílny po divadelním představení se skupinou žáků třetí třídy základní školy. Volba formy reflektivní dílny přinesla otevřené prostředí pro dialog mezi výzkumníkem a dětskými respondenty a zprostředkovala vzájemné obohacení všem účastníkům výzkumu (výzkumníkovi, respondentům i učitelskému doprovodu). Respondenti se také v rámci činností v průběhu dílny (výzkumných metod) seznámili například s vybranými základními pojmy divadelní teorie (divadelní složky, scénografie atd.). Volba reflektivní dílny také značně ovlivnila komunikaci výzkumníka s dětskou skupinou respondentů, které je třeba zaujmout a vytvořit atraktivní a přirozené prostředí pro jejich práci. Z tohoto důvodu bylo nutné při některých činnostech aktuálně reagovat na potřeby skupiny a upravovat výzkumný plán či způsob kladení a formulace otázek, a to i s ohledem na časovou dotaci dílny. Tento přístup založený na aktuálním dění ve skupině však zaručoval nejen stálou aktivizaci dětí, ale reflektoval aktuální potřeby skupiny při současném respektování stanovených cílů výzkumu. Dynamická struktura dílny se snažila respektovat a zároveň analyzovat potřeby vycházející z nastíněné subjektivní podstaty umění, založené na individuálním prožitku a způsobu vnímání. V průběhu dílny byl zohledňován individuální způsob práce s každou skupinou či jednotlivcem, což se odrazilo v aktuální proměně dílčích prvků při realizacích. Tyto změny se projevíly např. u jednotlivých výzkumných metod

(způsob kladení otázek, proměna otázek, vynechání či přidání aktivity atd.) a dopomohly k hlubšímu proniknutí do podstaty zkoumaného jevu. Schopnost aktuální reflexe a případné proměny dílčích součástí výzkumu je v případě účasti (nejen) dětských respondentů na kvalitativně orientovaném výzkumu ve formě reflektivní dílny nezbytná.

Informace získané z dotazníkového šetření provedeného v rámci reflektivní dílny je třeba vnímat jako základní rámec, který ještě dále ovlivní data získaná z ostatních využitých metodologických nástrojů, v tomto příspěvku pouze naznačených (např. diskuze a další zvolené aktivity uskutečněné v průběhu reflektivní dílny), a také z dalších dílen realizovaných ke zvolené divadelní inscenaci *Vinnetou*. Především způsob vnímání jevištních prostředků využitých v divadelní inscenaci, jejichž rozboru nebyl věnován prostor v dotazníkovém šetření, byl sledován a analyzován prostřednictvím odlišných metod v průběhu reflektivní dílny (diskuze, písemná reflexe vybraných divadelních složek).

Výsledky dotazníkového šetření především poukázaly na rozdíly mezi vnímáním a identifikací chlapců a dívek s příběhem a postavami divadelního představení *Vinnetou*. Zatímco dívky se ztotožňovaly především se situacemi zobrazujícími přechod od dětství k dospělosti (*Vinnetou* prochází zkouškami a stává se dospělým) a nechtěly se ocitnout v situacích zobrazujících násilí, válku či smrt, pro chlapce byla důležitá síla, odvaha zprostředkovaná překročením zakázaného (situace v saloonu), humor a akčnost. Naopak se nechtěli ocitnout v situacích, které jsou z jejich pohledu málo akční. Tento způsob vnímání obou pohlaví se dále utvrdil v identifikaci s postavami inscenace. Dívky přirozeně inklinovaly k ženským postavám, nejvíce k hlavní dívčí hrdince Nšo-či, jež byla svými povahovými rysy typicky kladnou ženskou postavou (laskavá, ochotná pomoci ostatním, důvěřivá atd.) a odmítaly postavy záporné (Sanders). Chlapci naopak volili především postavy odrážející vlastnosti silného, nebojácného, statečného hrdiny, jenž dokáže přemoci ostatní, ať už se jednalo o kladného (Old Shatterhanda či *Vinnetoua*) nebo i záporného hrdinu (Sanderse). O tom svědčil také způsob znázornění postav pomocí kresby. Chlapci se většinou snažili zachytit postavu v situaci, důležitá pro ně tedy byla dynamičnost a akčnost situací, ve kterých se daná postava nacházela. I když se u některých chlapců, kteří při kresbě znázornili postavu Old Shatterhanda, objevily samotné kresby postavy, jejich akčnost se skrývala v detailním prokreslení mimiky obličeje. Dívky naopak kreslily své postavy staticky, s hlubším zaměřením na jejich detailní zpracování a prokreslení (např. oblečení).

Tato charakteristika odlišného způsobu vnímání postav chlapci a dívkami na příkladu divadelní inscenace *Vinnetou* také definuje rozdílné pojetí dobrodružství u obou skupin. Pro chlapce je pro dobrodružství stěžejní hrdina, který prostřednictvím své fyzické síly a zdatnosti překonává stanovené překážky. U dívek je dobrodružství založeno spíše na emocionalitě a chytrosti hrdiny,

jenž prostřednictvím vlastního důvtipu dosahuje vytyčeného cíle. Významným činitelem je také změna a vývoj hrdiny, který na základě zdolání určitých nástrah prochází vlastním vývojem. Odlišný způsob ztotožnění se situacemi a postavami divadelní inscenace *Vinnetou* a obecného pojetí hrdiny a hrdinství z pohledu obou pohlaví je odrazem jungovského pojetí archetypu jakožto určitého podvědomého vzoru lidského chování, jenž jasně charakterizuje a odděluje dva protichůdné póly založené na elementárním pojetí mužského a ženského „já“.

Jednotlivé odpovědi dotazníkového šetření bez vzájemné komparace a doplnění o další zvolené výzkumné nástroje mohou působit značně zkresleně a mohou podávat nesprávný výklad. Teprve jejich porovnáním a uvedením do souvislostí jsou získána hodnotná data týkající se identifikace dětského diváka s divadelní inscenací. Interpretace odpovědí konkrétní skupiny žáků třetí třídy ve věku 8–9 let na uvedené dotazníkové šetření zároveň poskytuje náhled na další specifika, spojená s pohlavím jednotlivých účastníků výzkumu. Je však nezbytné si uvědomit, že se jedná o výsledky výzkumu u jedné kompaktní třídy dětí základní školy, a vlivy, které v průběhu divadelního představení na dětské publikum působí, nezpochybnitelně souvisí také s dalšími faktory, jež ovlivňuje samotné divadelní umění. Jelikož se jedná o umění živoucí, realizované v závislosti na čase a prostoru, celkové rozpoložení jednotlivců zapojených v odehrávajícím se divadelním představení (včetně publika) může být ovlivněno nejen technickými indispozicemi, ale i individuálním či kolektivním rozpoložením všech účastníků divadelní události, což vytváří onu specifickou a těžko zachytitelnou podstatu a svébytnost každého divadelního představení.

Literatura

- DISMAN, M. (1969) O výsledcích pětiletého pokusu o výzkum dětského diváka loutkového představení. *Československý loutkář*, roč. XIX, č. 8–9. Praha: Orbis.
- DIVADLO POLÁRKA (2019) *Vinnetou*. [online]. [cit. 2019-03-25]. Dostupné z: <https://divadlopolararka.cz/inscenace/vinnetou/>
- Dotazníkové šetření k inscenaci Vinnetou*. Provedeno 25. 2. 2019. Uloženo v archivu autora práce.
- GAVORA, P. (2000) *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- GOODMAN, N. (1996) *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa.
- HENDL, J. (2005) *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HLAVICOVÁ, L. (2006) *Úvod do problematiky sociologie divadla: diplomová práce*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Vedoucí diplomové práce Jana Duffková.
- KERSHAW, B., NICHOLSON, H. (2011) Introduction: Doing Methods Creatively. In Kershaw, B., Nicholson, H. (eds.). *Research Methods in Theatre and Performance*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

- LUKÁŠKOVÁ, M. (2011) *Dětské publikum divadla Polárka: diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí diplomové práce David Drozd.
- MIŠURCOVÁ, V. (1965) O výzkumu dětského diváka. *Československý loutkář*, roč. XV, č. 10. Praha: Orbis.
- MOŽNÝ, I. (1973) Divácké ocenění repertoáru: (K sociologii divadelního publika). In Burian, J. (eds.). *Na křižovatce umění: sborník k poctě šedesátin prof. dr. Artura Závodského, DrSc.* Brno: Universita J. E. Purkyně.
- PERKNER, S., HYVNAR, J. (1987) *Řeč dramatu (Umění vnímat umění). 1, Divadlo a rozhlas*. Praha: Horizont.
- PIAGET, J., INHELDER, B. (2014) *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- PLAŇAVA, I., PŘIKRYLOVÁ, Z. (1987) *Zpráva o psychologickém průzkumu dětského diváka divadla Radost*. Rozmnoženina Divadla Radost, Brno.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RICHTER, L. (2006) *O divadle (nejen) pro děti*. Praha: Dobré divadlo dětem.
- RUDAŠ, F. (1965) Psychologie dětského diváka. *Československý loutkář*, roč. XV, č. 9. Praha: Orbis.
- SPOLEK PRO VYDÁVÁNÍ ČASOPISU LOUTKÁŘ (2019) *Loutkář*. [online]. [cit. 2019-04-30]. Dostupné z: <http://www.loutkar.eu/index.php?o>
- ŠIML, M. (2011) *Specifika dětského diváka v kontextu Divadla Polárka: bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí bakalářské práce Tatjana Lazorčáková.
- VÁGNEROVÁ, M. (2014) *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vinnetou*. [divadelní inscenace]. Brno: Divadlo Polárka, prem. 23. 2. 2019, režie Jiří Jelínek.
- ŽANTOVSKÁ, I. (2012) *Divadlo jako komunikační médium*. Praha: Akademie múzických umění.

Kontaktní údaje:

MgA. Miroslav Jindra

jindra.mirek@gmail.com

Motivy smrti v básnických prvotinách Jiřího Karáska ze Lvovic a J. H. Krchovského

Kateřina Tesařová

Klíčová slova: básnické debuty, motivy smrti, Jiří Karásek ze Lvovic, J. H. Krchovský, *Zazděná okna*, *Noci, po nichž nepřichází ráno*

Anotace: Příspěvek si klade za úkol postihnout různorodost forem a podob motivů smrti v prvotinách dvou českých básníků, tvořících v odlišných dějinných údobích, které pojí na jedné straně věk mladosti a na straně druhé výrazná motivika smrti. V chronologickém sledu budou podrobeny motivické analýze básnické debuty *Zazděná okna* (1894) Jiřího Karáska ze Lvovic a *Noci, po nichž nepřichází ráno* (1991) J. H. Krchovského.

Reflektování limitovanosti života lidského subjektu a uvědomování si jeho nevyhnutelného spění do náruče smrti je elementární otázkou dotýkající se každého jedince nehledě na dějinné údobí, v němž žije. Percepce vědomí konečnosti a vyrovnávání se s ní se logicky vyvíjely a proměňovaly, což zhusta dokládají také literární texty, které na jedné straně odráží dobové představy o smrti, poukazují na vývoj filozofického a uměleckého uchopení problematiky a na straně druhé odkrývají privátní prostor autorova sugestivního prožitku a zkušeností, které stimulovaly osobité ztvárnění motivů smrti, na něž je v tomto textu brán zřetel.

Motivika, odkazující na nevyhnutelné spění života, obnažuje sugestivní pocity člověka, nezastřeně odhaluje vyhocené povahové rysy a rozkrývá jeho nejhlubší nitro. Uhrnutí smrtí není zdaleka dominantou básníků již tušících její blížící se kroky. Smrt má své neopomenutelné zastoupení v dílech mladých básníků. Příspěvek si klade za úkol přinést vhled do typologie motivů smrti v básnických prvotinách dvou autorů tvořících v odlišných údobích, do jejichž tvorby (či její značné části) se konfrontace s realitou smrti symptomaticky promítla.

Jiří Karásek ze Lvovic na pole poezie vstoupil dekadentně laděnou sbírkou *Zazděná okna* (1894). Již její název nás vtahuje do tmavého (ponurého) prostoru, zapomenutého časem, v němž nás svírají úzkostné pocity strachu a samoty. Zaujetí a fascinace konvergentním spěním života lidského subjektu prostupuje celou sbírkou. Smrt zde nabývá povahy neodvratného konce, který se neúprosně přibližuje. Smrt jako „černá draperie“ zahaluje poslední známky života. V básni *In memoriam* lyrický subjekt pociťuje nesmlouvavé „pařáty“ smrti, které jej pozvolna tisknou v objetí: „A mně se zdá, že v tělo mé se vrývá / Též hnusný červ, že v rubáš zpuchřelý / A praskající Smrt mne přiodívá, / A že mých vlasů měkkost, příteli, / Tak jako tvých již nyní zvolna stlívá“. Smrt je mimo jiné předjímána (očekávána) také v básni *Miserere*: „Až posléze uhasí Smrt život v krve

nachu, / Má matko, splyneme, vším v marnu smíření, / Stín v stínu zajdeme a smísíme se v prachu“. V básni Krajina lyrický subjekt smrt úzkostně apostrofuje: „Já chtěl jsem vzkřiknout: Smrti! Smrti! Smrti! / Však kolem bylo němo – němo kolem...“.

Básník-dekadent se ostentativně odvrací od obecně platných hodnotových kritérií a idejí někdejší společnosti: proti životu staví sen, proti činorodé aktivitě únavu a melancholii. Často nalézá krásu v ošklivosti, z tohoto důvodu identifikujeme v dekadentní poezii tolik motivů rozkladu a zániku, jimiž básník zdůrazňuje hluboký úpadek mělké společnosti, jak uvádí Med (2006: 50–51). Smrt doprovázející motiv **tlení** se v *Zazděných oknech* objevuje zhusta, místy až v surově naturalistické podobě.

Ačkoli je rozklad člověka přirozeným následkem smrti, v básních popisy tlení gradují v morbidní obrazy plné hnusu. Báseň In memoriam pak obsahuje jedny z nejvíce sugestivních motivů tlení. Básník líčí rozkládající se přítelovo tělo, popisuje kdysi ostrou vůni jeho vlasů, jejichž krása se „v hrobě děsném“ nenávratně vytrácí. Výrazný je zde kontrast krásného a ošklivého. Tělo, jež bylo za života krásné, vlasy, jež byly hebké, dává básník do protikladu s tlením, které se na přítelově mrtvole ve vši ošklivosti podepisuje: „Tvých hebkých vlasů krása, příteli, / Teď v hrobě děsném zvolna, zvolna stlívá, / A rubáš praskající, zpuchřelý / Tvé tělo hnijící a hnusné skrývá.“

Ovzduší hniloby je často navozeno smyslovým vjemem – čichem. Jako by se zápach rozkládajících se těl plný „vápenného puchu“ linul celou sbírkou. Práchnivění postihuje jak lidi, tak neživé entity: „Vše zetlelo, ctnost, vášeň, hřích“. V básni Rozklad, která už názvem explicitně odkazuje k posmrtnému zmaru, hnilobě podléhá vše, dokonce i slunce: „A zápach hniloby je cítit všude, / Svě jedy rozkladné Zmar na vše lije, / I slunce uhnívá tak dusně rudé“. Lyrický subjekt, oscilující na hranici snu a bdění, se v básni Sen sám sebe táže: „Jsem živ či mrtev?“. Mráкотný sen plný marnosti jej přibližuje „trpké vůni“ smrti. V potemnělých myšlenkách, vyvěrajících z hloubi nitra, a obrazech dávných dob se mísí zanikající s již dávno zaniklým: „A cítím plíseň, která vše kryje, / A ovzduší, které dýchají mrtví“. Naturalistické popisy zmírajícího těla se objevují také v básni Nemoc: „Krev zkažená to syčí, v žíly vlitá, / Jež v zprahlém mase scvrkají a schnou“.

Atmosféru rozkládajícího se těla básník navozuje taktéž za pomoci barevných vjemů. Lyrický subjekt se často ocitá v **prostoru hřbitova** – v prostoru umklém, plném zmaru a zamlžených vzpomínek. Básni Mrtvé ruce dominuje fialová barva, která poukazuje na bezvládné, tlející ruce – umrlčí nehty. „Ty ruce mrtvé, studené a bílé / V mé tělo tvrdé prsty vrývají. / Je vídám v horečkách za noční chvíle / S fialovými nehty po kraji.; Ó ruce, ruce, dávno v hrobě shnilé“. Agonický či posmrtný stav těl je v básních hojně spojován s bílou, chorobně nezdravou barvou. V básni Miserere lyrický subjekt apostrofuje mrtvé hřbitovů, milenky a milence, tlejícího otce a bratra, „chce najít zhaslý žár“ jejich zraků, ale místo toho nachází jen všudypřítomný zmar zpuchřelých těl:

„Ó mrtví hřbitovů, v něž luny zář se dívá, / Jsouc liljí bledostí jak zpitá, / prochvělá, / Vy v kryptách tlející, jež skví se do běla, / Jak pára stříbřitá je lehce obemžívá.“ Bílé hnáty mrtvých „a v zubech škleb a smích“ evokují vybledlá kostnatá těla, uložená do „páchnoucích a slizkých loží“ – hrobů. V básni Rondely mrtví spočívají „Ve plísni hrobů zavřených“. Silnými barevnými obrazy doslova překypuje báseň Růže hřbitovů, v níž se snoubí barva bílá (umírání a zapomenutí), růžová (mrtvá láska), žlutá (ticho a zbožnost) a červená (krev a prokletí): „Ó krvavá krvi růží hřbitovních! Květy prokletí, otrávené / tajemstvím rakví, květy, pučící z těl hnijících sebevrahův, / ó krvavé růže hřbitovů“.

Vše je **znehyněno** – **umrtveno**. Básněmi se rozprostírá mrtvolné ticho. Vzduch je dusný a jeho tíha sytí všeobjímající mrtvolnou prázdnotu. Neklid všudypřítomného vědomí smrtelnosti pohlcuje všechno kolem. Tíživě se ozývá „Vítězný chorál Chmurné Smrti“. Slovo *mrtvo* je ve sbírce několikrát opakováno, navozuje atmosféru churavého světa, jenž v agonii očekává brzký konec. Opětovně akcentované slovo *mrtvo* poukazuje na všeobjímající zmar smrti. V básni Krajina v duši má anaforickou funkci: „A mrtvě svítí slunce; Ni ruch, ni život kol / V prostoru vychladlém; Vše mrtvo, mrtvo kol; A zase nehybnost / V poušť vchází, / A mrtvo vše / Jak v spánku / Tisíců let“.

Pocit unylé strnulosti je v mnoha básních navozen obrazy krajin a jejich trýznivými proměnami. V básni Narkosy „Je mrtvo všude“. Ze zelených trav a jasných květů smrt vysála život – proměnila je „v bělost chorou“. Představu utichlé sinalé krajiny, spočívající v objetí prázdna a ticha, navozuje báseň Příšerná loď: „Na mrtvých vodách hluboký klid. / V zsinalem nebi měsíční štít / Bez lesku, bez barvy, smutný a němý“. Ticho se rozprostírá i nad „plání mrtvou“ v básni Kalný západ, kde se v dusném tichu ozývají jen žabí skřeky: „V pláň mrtvou, v sítinách kde žabí checht zní pouze, / Jak vzduchem utuhlým a zhuštěným se vleče“.

Nejpatrněji je na tajemnou umlklou krajinu poukázáno v básních Krajina a Hudba Siesty: „A cesta nejistá a mlčící / A mrtvá, v noci ztopená“. V druhé uvedené básni „Kraj vymřel dokola. Jak mrtvo. Nikde ruchu. / Vše tichu podléhá“. Pocit nehybnosti a strnulosti je patrný také z motivu umrlcových očí, jejichž palčivé pohledy ve snách děsí a narušují spánek: „nezazlívej očím, které tě děsí, nehybným, ztrnulým, v hrůze / vytřeštěným a ustydlým očím! Očím těch, kteří dobojovali“. Lyrický subjekt se opětovně ocitá v **prostoru hřbitova** – na místě, kde se mísí zápach těl, jež ztuhla jako vosk vyhořelých hřbitovních svící. Tam, kde dřív byl život, dnes již hýří zmar. Nezbylo památky – hlas duše umlkl a těla kdesi hluboko ve vlhkých hrobech tlí; na mysl se derou jen bolestí obtěžkané otázky: „Kde jsou ti tančící, kde jejich úsměv? Kde jsou žen ňadra, / a kde jejich hříchy? Dávno, tu dávno již / smutno a ticho“.

Důležitým motivem sbírky je také **umírání** – stav mezi bytím a nebytím. Mysl nemocného, jenž zmírá „v mdlé předtuše již příští agonie“, zachycuje báseň Nemoc. Chorý zří poslední západ slunce,

který skla oken zalil „morosním smutkem fialových par“. Smrt již na trpícího číhá, rdousí jej. Do temného prázdna se ozývá jen tlukot hodinových ručiček, jejichž varovné údery v předtuše blížícího se skonu pronikavě zní: „Noc. Zrak tmou zalitý, že zmírám, sním / V mdlé předtuše již příští agonie. / Hlas hodin tvrdě do tmy slité bije, / Jež pod zvukem se chvěje kovovým“. Hlas hodin přehluší už jen sykot zkažené krve umírajícího: „Zvuk poslední sluch chytá: / Krev zkažená to syčí, v žíly vlitá“.

Trpké vědomí mrzké reality vlastní existence lyrický subjekt přijímá, leč mnohdy s hořkostí či smutkem. Smrtí pro něj všechno končí. Po ní již nic není – přijde jen zmar a po čase i zapomnění, což manifestuje například báseň Kytara: „A zemřu zas a proměním se v prach, Pak v jiné tělo duši svoji skryji. / Vše zmizí navždy – v tichých vzpomínkách“. Na blízkost smrti upozorňuje chlad, který prostupuje krajinou či stydnoucím tělem umrlce. V básni Má matka je umírání spojeno se studenou podzimní krajinou, která očekává úder smrtící zimy, kdy vše mrazem pomře: „Chlad cítím strniště, vím, slávou neskončím, / Jak pole v jeseni žně zmírám zlatou smrtí. // Nic po mně nezůstane“. Básni Rekviem se lyrický subjekt vrací do minulosti. Vzpomíná na umírání svého bratra, jenž bledý bezvládně leží „na loži zničení, / na loži zmaru“. Jeho již apatické tělo stydne, což básník demonstruje na obrazu studeného čela a mrazivých údů. Atmosféra smrti je v básních vždy ponurá. Navozují ji motivy černé pochmurné noci, šerého smutku a temných prostor – u Karáska vše tónuje ve stínech.

Básnickým debutem J. H. Krchovského jsou *Noci, po nichž nepřichází ráno* (1991). Ve sbírce je patrná vyhraněná dekadentní stylizace zahrnující charakteristické motivy smrti, samoty, tísně, snu, erotiky apod. Dekadence z konce devatenáctého století bývá zhusta uváděna jako inspirační zdroj Krchovského básní. Ačkoli pojítka mezi dekadencí a básnickovou tvorbou je nepopíratelná, nalézáme i odlišnosti. Například v percepci přítomnosti; Med (2006: 29–30) vysvětluje odvrát dekadentů od doby, v níž žili, takto: „[...] dekadentní umění se dostatečně neotvíralo budoucnosti, nepředjímallo vývoj, ale upíralo svůj zrak k minulým hodnotám a činům, které nemohly aktivizovat současnou společnost i jedince.“ Staněk (1999: 21) v tomto kontextu poukazuje na posun Krchovského poezie, neboť v jeho textech se odráží přítomnost, básně souzní s dobou svou aktuálností a odpovídajícím dobovým zakotvením jazyka, což dokládá například toto osmiverší: „LIDÉ, ROZSVIŤTE VŠECHNA SVĚTLA / ať vaše tváře zazáří! / lidé, vy lidé krásní / andělé pražští / vám patří moje pozdravy! / – Kušuj a zhasni / jinak tě praštím / a nebo kopnu do hlavy!“ Na aktuální užití jazyka odkazují rovněž nezřídka užívané vulgarismy a slova obecné češtiny: „a synek tmy / debilní měsíc / uléhá do kočárku“.

U dekadentů nacházíme rovněž plejádu motivů rozkladu a zániku, jimiž zdůrazňují hluboký úpadek společnosti. Ve sbírce *Noci, po nichž nepřichází ráno* lyrický subjekt není zhnusen jen

okolním světem, ale i sám sebou. Ačkoli se přístupy ke smrti v jednotlivých básních různí, pojí je svízelné úvahy vztažené k polaritě života a smrti, spjaté s pátráním po smyslu vlastního bytí. Pohled je jednosměrně upírána na prožívání Já lyrického hrdiny, kterému je podřízeno vše. Okolní societa jej nezajímá – není schopna zodpovědět tíživou otázku jeho existence. Motivy zániku jsou tak spíše vyjádřením niterného **strachu ze smrti** a vypjatým pátráním po vlastní existenci. Lyrický subjekt se táže, zda smrtí vše končí, pokračuje, či začíná: „ZA SMRTÍ TEČKA, DVOJTEČKA, ČI OTAZNÍK... / vznik, život, zánik... Konec, nebo znova vznik? / odpověď neznám; nechci ji znát, zatím ne / – zemřu-li, ztratím život! Ne, on ztratí mne...“ Básník také nastoluje otázku, zda je možné mezi slova *existovat* a *žít* dát rovnítko: „Zatím mne však drtí / skutečnost tíživá / že ač nejsi po smrti / tak přesto nejsi živá!“.

Lyrický subjekt doslova obcuje se smrtí – pohrává si s myšlenkou **sebevraždy**, v jejímž líčení básník zabíhá mnohdy až do morbidních detailů. Takový obraz potenciální sebevraždy nalzáme v básních ze sbírky *Bestiální něha*: „CHCI-LI ZMIZET BEZE STOPY / nebudu se v řece topit / – uložím svou kůži línou / na dno vany s kyselinou / zatímco si chystám lázeň / přemýšlím a krotím bázeň: / – jak, až budu rozežraný / vytáhnu pak zátku z vany? / Pomohu si mechanikou! / – spojím drátkem zátku s klikou / a jak někdo chytne kliku / pohřbí mě i bez hrobníků“. Morbidní vize mrtvého, rozleptaného kyselinou, je zdánlivě zlehčována a ironizována – pod slupkou komična se totiž skrývají bolestná dramata: „celej ksicht mě bude bolet / od smíchu a od bezmoci...“ Na tomto principu je vystavěna většina Krchovského básní, ve kterých se tragično s komičnem neustále prolíná. Podobný přístup k životu nacházíme i v následujícím čtyřverší: „Vydávám dnes jenom skřeky / mluvit už mě uráží / jdu se na most napít z řeky / žízeň mám, i závaží...“ Lyrický subjekt poznamenává, že má žízeň, tedy jeden z fyziologických pudů, který jej vybízí k zachování života, v závěru básně však lakonicky dodává, že má i závaží, které by jeho život ukončilo. Myšlenky lyrického hrdiny takřka nepřetržitě oscilují mezi životem a smrtí – život je mu trýznivým paradoxem.

Charakteristickou rozpolcenost lyrického subjektu nalzáme rovněž ve spojitosti se smrtí. V několika básních identifikujeme lyrický subjekt, který se ocitá jak v pozici vraha, tak sebevraha: „NE, NEJSEM JEŠTĚ TAKÝ CHUDÁK / bych smrti své se polekal / a přesto sám se nejdu udat / že dnes chci zabít člověka / a poslat ho plout po řekách / – to byl bych jen sám sebe zrádce... / však mrtvý, jehož zřím teď v Svatce / když jménem svým naň zavolám / řve: Nejsem tvoje mrtvola! / a s úsměškem dál pluje Svatkou / a já jdu domů radši zkratkou / – vždyť musí mě mít za vola!“

Mysl lyrického subjektu je často chaotická. Vyřknutím myšlenky se utvrzuje v její pravdivosti, ale vzápětí ji neguje. Spánek dítěte uvnitř matčina břicha staví básník naroveň se spánkem mrtvého v hrobě; existuje tedy dělicí hranice mezi životem a smrtí? „Netoužím, jako jindy, usnout navždy /

a netvrdím jak dřív (i mne čas mění) / že dokonalá hrůznost sebevraždy / spočívá v jejím neuskutečnění / Chci prostě jenom usnout a spát sladce / a zítra vstát; rád, že mě budí drozdi / chci spát, spát sladce jako dítě v matce / nebo jak v hrobě mrtvý, – jaký rozdíl...“ Zde Krchovský vyslovuje mrazivou otázku – tkví hrůznost sebevraždy v nemožnosti ji provést? Nelze s klidem říci, že smrtí život končí, i když by si to lyrický subjekt přál – „prostě usnout“? Smrt už není jistotou, která vysvobozuje člověka z trpkého a bolestí obtěžkaného života. Je „jenom“ krokem k věčné existenci – k existenci trpké.

V kontextu křesťanské věrouky věčný život znamená spásu a naději, pojí se s pozitivními emocemi. Pro lyrický subjekt to však není existence kýžená, jako je tomu v křesťanství, je to vize značně pesimistická: „blíž ke smrti než ke stáří / blíž do rakve než do kolébky / blíž rozpadu než srůstu lebky / však o to blíže úniku... / je život vsutku ‚unikum‘?! / snad nebude jich probůh více? / mně stačí jeden / – zlá lasice / v mém pobořeném kurníku!“. Úzkostná otázka nasvědčuje, že vize příštího (věčného) života znamená pro lyrický subjekt jen další strádání – ještě hlubší ponor do deprese, neboť i po smrti čeká člověka další bolest a utrpení. Obava z nastávajícího se odráží také v básni z *Jarních elegií*: „proč pláčeš, larvo malinká? / – má strach, odpoví maminka... / – že v masce jsem a v divném kroji?! / to budoucnosti, té se bojí / až nasráno má v peřinkách!“ V básni z *Bestiální něhy* vyvstává na povrch základní potřeba každého člověka, jenž myslí na svou smrt – něco po sobě zanechat. Tady s nadsázkou básník reflektuje v soudobé společnosti často přijímanou vizi, že smrtí život končí (a proto je třeba si jej užít): „Něco vzkázat? – Co a komu?! / ty pitomče, směj se tomu! / – u konce až budeš s dechem / skončí s tebou život všečen!“

Zcela signifikantní je název sbírky *Noci, po nichž nepřichází ráno*, neboť z hlediska denní doby jsou básně zhusta zasazeny do noci či do rozhraní noci a dne, kdy nastává „čas zavírání hospod a otvírání hrobů“. Krchovského verše jako by byly ustavičně zastřeny černou rouškou, neboť „od rána do noci všude je šero“. Lyrický subjekt se často nalézá sám „v temném přibytku“, zmítán trpkými pocity úzkosti: „není mi rady dál křičím do noci: / kde jsem, jsem tady? / jsem tady, / nebo tam nebo tam za zdí?“ Noční doba je hojně spojována s vidinou smrti či s otázkami k ní směřujícími: „I DNESKA V NOCI PŘI NÁVRATU / jdu obezřetně ulicí / krok za krokem se plížím k vratům / – mám strach, když zvedám petlici / že někdo s dlouhou jehlicí / se právě dočkal chvíle vhodné / kdy vracím se, a teď mi bodne / tu jehlu okem do hlavy / až o lebku se zastaví...“ S nocí se pojí i spánek a opětovná vidina smrti: „usínám, jde na mne sen / usínám, houpu se v elektrickém křesle“.

Motiv noci a brzkého rána je v básních úzce provázán také s **prostorem spjatým se smrtí**, nejčastěji s hřbitovem. V jedné básni ze sbírky *Mé lebky stín* ono místo posledního „odpočinku“ silně působí na smysl čichu: „DO NOCI VONÍ HLÍNA ČERSTVĚ VYKOPANÁ / už asi svítá,

utichá zpěv slavíků...“ Čerstvě vykopanou hlínu lze považovat za aluzi na hrob, jenž čeká na zemřelého. Zcela emblematicky na prostor hřbitova odkazuje název sbírky *Procházka urnovým hájem*. Lyrický subjekt se v podzimním ránu plazí „vlhkým listím / po hrobkách na Olšanech“. Jindy se na hřbitov vydává v podvečer, aby si vštlpil, co znamená nežít.

V básni BYLO MI DNESKA TAK SMUTNO... je patrný strach ze smrti, a to zejména ve verších, kde lyrický subjekt úzkostně čeká, zda se sněhové vločky teplem jeho těla ve vlasech rozpustí a prokáží tak, že jeho tělo vykazuje známky života, či se na jeho mrtvolně studeném těle nerozpustí, což by znamenalo, že je mrtev: „nemám se k odchodu, postávám před branou / a koukám se strachem na vločky ve vlasech / jestli v nich roztají, anebo zůstanou...“ V závěru básně se ozývá hlas hrobníka, který jej vyzývá k odchodu se slovy: „mrtví chtějí taky spát“ – odchází, na mysl se dere tísnivá otázka: „proboha, ale kam?! / – vracím se k aleji hřbitovních stromů“. Ojedinele se lyrický subjekt ocitá v dalším prostoru, bytostně spjatém se smrtí, ve spalovně: „ničí nás, že nezjistíme / kdo je uvnitř, a kdo vně... / v opuštěné spalovně“.

Můžeme konstatovat, že shledáváme opakující se motivy, i když se některé z nich vlivem doby a subjektivní autorovy zkušenosti proměňovaly. V *Zazděných oknech* má smrt povahu neustále akcentovaného a neodvratného konce. Básník ji reflektuje prizmatem zmaru a neutuchající marnosti, k čemuž pomáhá zasazení básní do prostoru hřbitova a bohatá symbolika reprezentující smrt. Dominantní motivy spjaté s terminalitou lidského života zde představuje tlení a umírání. Na všeobjímající pustou prázdnotu upozorňují též hojné evokace mrtva a strnulosti, navozené obrazy metamorfované krajiny. *Noci, po nichž nepřichází ráno* přinášejí poněkud rozdílný pohled na konečnost lidské existence. Oproti *Zazděným oknům* sbírce nedominují motivy tlení a umírání. Z básní však podobně vystupuje prostor hřbitova, který zde nabývá povahy „upomínky“ na konvergentní směřování života.

Literatura

- KARÁSEK ZE LVOVIC, J. (1921) *Zazděná okna*. Praha: Otakar Štorch Marien. KRCHOVSKÝ, J. H. (1997) *Noci, po nichž nepřichází ráno*. Brno: Host.
- MED, J. (2006) *Od skepse k naději: studie a úvahy o české literatuře*. Svitavy: Trinitas.
- STANĚK, J. (1999) *Klasik. Tvar*, č. 7.

Kontaktní údaje:

Mgr. Kateřina Tesařová
tesarova.ka@seznam.cz

Obraz izraelsko-palestinského konfliktu v díle Tomáše Kolského

Ondřej Pechník

Klíčová slova: česká literatura, izraelsko-palestinský konflikt, válka, exotika, Izrael, Palestina

Anotace: Příspěvek se zabývá vyobrazením izraelsko-palestinského konfliktu v próze *Ruthie a barevnost světa* Tomáše Kolského. Cílem příspěvku je nejen analyzovat, jaké mechanismy autor při práci s tematikou izraelsko-palestinského konfliktu využívá a jakým způsobem zasahuje do pásma postav, ale také zjistit, jakou funkci konflikt v rámci děje plní.

Úvod

Izraelsko-palestinský konflikt je jedním z ostře sledovaných problémů současného světa. Česká umělecká literatura, na rozdíl od publicistiky, se tomuto tématu doposud spíše vyhýbala. V předlistopadovém období byl důvod k tomuto mlčení nasnadě: Izrael se po turbulentním období 40. let 20. století, kdy ještě čerstvě vyhlášenému židovskému státu bojujícímu o svou existenci s okolními arabskými státy dodávalo Československo na popud Jana Masaryka zbraně a materiál, konstituoval jako trvalý spojenec Západu. Tematika židovství se v české literatuře plně prosadila až v 60. letech, do té doby se však v českém literárním procesu navzdory silnému prožitku války objevovala sporadicky (za vše jmenujme alespoň Weilův *Život s hvězdou* nebo Frýdovu *Krabici živých*). Po roce 1969 se však kvůli nastupující normalizaci literatura tematizující židovství stala opět tabu.

Po sametové revoluci došlo i k obnovení vazeb mezi českým státem a státem Izrael. Zatímco Československo (a později Česká republika) v devadesátých letech procházelo rozsáhlou společenskou transformací, izraelská společnost se zabývala neúspěšnými snahami o mírové řešení izraelsko-palestinského konfliktu. Ten je i ústředním tématem prózy *Ruthie a barevnost světa* prozaika Tomáše Kolského, která vyšla roku 2003 a jejíž analýza je předmětem tohoto příspěvku.

Komplikovaný a asymetrický izraelsko-palestinský konflikt probíhá od počátku dvacátého století (jeho kořeny lze vysledovat už ve století devatenáctém) a zásadním způsobem ovlivňuje nejen dění na Blízkém východě, ale i geopolitickou situaci jako takovou. Je zajímavou skutečností, že relativně malý, vzdálený a nadto kulturně zcela odlišný stát jako Česká republika (potažmo Československo) hrál a dodnes hraje v genezi tohoto konfliktu nezanedbatelnou roli. Židovské hnutí například již ve třicátých letech podporoval T. G. Masaryk, který dokonce území dnešního Izraele (tehdy ještě mandátu Palestina) navštívil. O dodávkách zbraní ve 40. letech pak byla řeč výše. Z poslední doby lze jako důkaz o roli Čechů v izraelsko-palestinském konfliktu uvést kontroverzní výrok prezidenta

Miloše Zemana o Jeruzalému jakožto hlavním městě židovského státu, který reflektovala zahraniční média a který vyvolal kritiku upozorňující na potenciál výroku destabilizovat politickou situaci v oblasti Blízkého východu (autor tohoto textu se s ohledem na literárněvědné zaměření příspěvku vyhýbá jakémukoli hodnocení). Český prostor je tímto vším i mnohým dalším (např. řadou emigrantů) s tím izraelským do určité míry propojen.

Spojení Čech a Izraele je patrné nejen v oblasti politické, ale i v oblasti kulturní, zejména literární. Český literární proces ve 20. století spoluutvářela řada spisovatelů a publicistů židovského původu. Česká kultura pak má naopak své ohlasy (svou „stopu“) v Izraeli (Balvín 2015). V polistopadové literatuře můžeme sledovat několik výrazných osobností, v jejichž díle se tematika židovství objevuje – jednou z nejvýraznějších a komerčně úspěšných je například Irena Dousková (*Goldstein píše dceři*).

Vydání debutové prózy Tomáše Kolského *Ruthie a barevnost světa* se stalo na poli beletrie roku 2003 pozoruhodnou událostí – v osmi publikovaných recenzích v literárních časopisech a denním tisku (*Host*, *Tvar*, ale i *MF Dnes*, *Lidové noviny*) převažuje kladné přijetí s dílčími výhradami k formě. Kniha byla jedním z prvních beletristických počinů, který v polistopadové literatuře tematizoval cizí kultury a ve formě umělecké prózy cíleně propojil dva diametrálně odlišné (a přesto určitým způsobem spojené, viz výše) kulturní prostory. Tematizace cizích kultur v české literatuře po roce 2000 sílí, a proto se jeví jako zajímavé věnovat zvýšenou pozornost jednomu ze „zakládajících“ textů této tendence, který je unikátní i svým zasazením do prostoru Izraele (co do tvrzení o unikátnosti zasazení jsou výjimkou potvrzující pravidlo *Dvorní šašci* Viktora Fischla).

Důležitým prvkem *Ruthie a barevnosti světa* je tematizace zmíněného izraelsko-palestinského konfliktu, který se promítá do všech rovin díla. Dosavadní neukončenost tohoto konfliktu a ojedinělý výskyt motivu války v polistopadové literatuře navzdory časovému odstupu od vydání prózy vybízí k bližšímu zkoumání této tematiky v Kolského díle. Cílem tohoto příspěvku je proto *analýza vyobrazení izraelsko-palestinského konfliktu v próze Ruthie a barevnost světa*: nazírány budou nejen *mechanismy, které autor při zobrazování tohoto konfliktu užívá*, ale také *způsoby, jakými konflikt zasahuje do pásma postav*. Součástí příspěvku je také analýza funkce motivu v rámci děje: zjištění, zda izraelsko-palestinský konflikt funguje jako pouhé ozvláštnění příběhové roviny, nebo jako důležitý, integrální motiv zasahující do života protagonistů a do jejich myšlenkového systému. V závěru bude *Ruthie a barevnost světa* zasazena do proudu próz s exotickou tematikou (viz Fialová 2014: 351).

Izraelsko-palestinský konflikt v díle *Ruthie a barevnost světa*

Výchozí situací Kolského prózy je na první pohled fádňá návštěva českého studenta hebraistiky (který je zároveň vypravěčem příběhu a jeho hlavní postavou) v Izraeli. Pobyt vypravěče ve Svaté zemi není datován, ale z popisu událostí a bombových útoků je možné vysledovat, že probíhá v době po selhání mírových rozhovorů a obnovení izraelsko-palestinského konfliktu (tzv. druhá intifáda) okolo roku 2001. Druhý pobyt vypravěče pak připadá na dobu o něco pozdější (v roce 2001 navštívil za účelem studijního pobytu Izrael sám Tomáš Kolský; k autobiografickým rysům hlavního hrdiny viz níže). V době svého vydání tedy kniha tematizovala aktuální dění na Blízkém východě.

Vypravěč, oslovovaný v dialozích jako Šlomo, se účastní prázdninového kurzu izraelského jazyka a reálií pro učitele hebrejštiny. Pod vedením akademické pracovnice Ruthie se svými spolužáky z různých koutů světa absolvuje lekce, navštěvuje památná místa Svaté země a prožívá každodenní realitu moderního Izraele. Expozice díla připomíná více než cokoli jiného cestovní deník, a to i formou, která má v určitých momentech blízko k reportáži.

Osou příběhu je vztah vypravěče a Ruthie, ve které český student hned v úvodu nachází romantické zalíbení. Genezi jejich vztahu však komplikují nejen složité osobní vazby (Ruthie je zadaná a spolu s vypravěčem vytváří dva vrcholy milostného trojúhelníku a později čtyřúhelníku), ale také kulturní rozdíly a politická situace v Izraeli. S tou také souvisí leitmotiv Kolského prózy. Dominujícím motivem, který prostupuje celým dílem a zasahuje nejen do příběhu (do životů hrdinů), ale i do kompozice prózy, je izraelsko-palestinský konflikt. Přibližně v polovině se jeho vlivem charakter prózy mění – ráz reportáže, cestovního deníku se vytrácí a vypravování se stává ryzí fikcí, jejíž těžiště se tematicky přesouvá k samotnému konfliktu. Změnu charakteru prózy ostatně vysvětluje v rozhovoru pro časopis *Tvar* sám autor: „Knížka začala jako popis výletu do Izraele pro mé přátele. To byl ten první kousek, časem se k němu něco přidalo, a pak mi již nezbylo než psát fikci, protože po mně všichni chtěli pokračování.“ (Kopáč 2003).

Posun ve vypravování (od „cestopisu“ k fikci) je zahájen vstupem nové postavy do děje, konkrétně postavy sebevražedné atentátnice Džinní, s jejímž duchem (nadrealistický prvek) vypravěč komunikuje. Na konci příběhu dochází nejen k rozuzlení komplikovaných vztahů mezi jednotlivými aktéry ústředního milostného čtyřúhelníku, ale také k vyrovnání mezi vypravěčem a Džinní. Odpuštění a smír jedince se sebou samým i okolním světem, ke kterému u postavy vypravěče a Džinní dochází, zároveň vedou k vyrovnání mezi vypravěčem a situací ozbrojeného konfliktu, který postava Džinní symbolizuje.

Konflikt, v jehož kulisách se příběh milostného vztahu vypravěče a Ruthie odehrává, je neustále přítomný, srostlý s každodenností života v Izraeli. Vypravěč se opakovaně setkává s následky

bombových útoků a teroru palestinských fundamentalistů, které se projevují nejen v prostoru, ale také v dialozích a myšlení vedlejších postav. Všudypřítomnost a „osudovost“ konfliktu podtrhuje i epizoda z Čech, kdy průvodčí s arabskými rysy vysílá ke skupině židovských turistů „kvantum opovržení a kvantum nenávisti“ (str. 90) a chce je nepřiměřeně potrestat za nesrovnalost v jízdních dokladech.

Kdykoli je motiv konfliktu na malou chvíli upozaděn, například za účelem rozvinutí milostné linky příběhu nebo digrese (samostatná kapitola Nacinka odehrávající se v Praze), má tendenci se naléhavě připomenout (str. 19: „Sedíme před kinem a mluvíme o tom, kam jde jít a kde už hrozí nějaké nebezpečí“). Střídání fádnicích a klidných obrazů s obrazy válečných hrůz či přímo okamžiky ohrožení vytváří v knize setrvalé napětí; ozbrojený konflikt slouží k dynamizaci děje. Vážnost a osudovost konfliktu je však místy narušována anekdotickými odbočkami, více či méně vtipnými příběhy „válečné“ každodennosti, a ironií vypravěče, který například označuje atentátníky jako „chodící bomby“ nebo „bomby na nožičkách“. Právě humor a ironie jsou zásadními prostředky, kterými Kolský (velmi účinně) bojuje proti patosu.

Vypravěč, respektive jeho pozice, hraje z hlediska práce s tematikou izraelsko-palestinského konfliktu a zobrazování situace na Blízkém východě obecně v Kolského próze zásadní roli. Šlomo, který je typologicky *přímým vypravěčem* celého příběhu psaného ich-formou, má sice židovské kořeny, ale jako Čech, postava ze zcela odlišného kulturního prostředí, je nad věcí, stojí jakoby vně událostí a na první pohled nestrání žádné ze znesvářených stran. Hrůzy teroristických činů a napjatou atmosféru ve společnosti popisuje až nezúčastněně, velmi pragmaticky. Ani ve chvíli, kdy se jeden z teroristických útoků odehraje v jeho těsné blízkosti a kdy se setká s jeho důsledky osobně (mezi oběti patří nedospělé dívky přátelící se s rodinou jeho učitelky), nedává průchod vlastním emocím nebo patosu.

Vypravěč je ve svém hodnocení blízkovýchodní situace zdrženlivý. V různých situacích opakovaně ukazuje, že nic není černobílé (snad i proto slovo „barevnost“ v názvu), rozporuje snadné a jednostranné výklady blízkovýchodní situace. Stejně tak problematizuje obě strany probíhajícího konfliktu, nejen palestinské fundamentalisty (str. 48: „Izrael je hodně divoká země, a ne jenom kvůli Arabům“), například tím, že vyhroceným názorům převažujících židovských postav dělá „d'áblova advokáta“ (str. 139: „No, tohle si, Ruthie, vážně nemyslím, ale aspoň se budeme mít o čem hádat“). Pro teroristy volí převážně pejorativní označení (např. „maník“, „chodící bomba“, „bomba na nožičkách“), ale příchod postavy Džinní s sebou přináší ucelený „pohled z druhé strany“, hlubší náhled na myšlenkový svět palestinských atentátníků zprostředkovaný silným a pohnutým osobním příběhem.

Nestrannost a distancovanost vypravěče ostře kontrastuje s láskou, kterou chová k židovské kultuře a samotné Ruthie, a v samotném závěru díla se ve spojitosti s patetickou promluvou o roli Židů v probíhajícím konfliktu ukáže jako zdánlivá (str. 139: „[...] my jsme méně hysteričtí. Proto máme také více zodpovědnosti za svět. Musíme se chovat slušně jednak proto, že jsme Židi, ale taky proto, že, díky Bohu, máme rozum, kterým dokážeme rozlišovat a nalézt nejlepší ze špatných řešení.“); přesto tvoří zdánlivá nestrannost vypravěče účinný prostředek práce s motivem komplikovaného a pro čtenáře z evropského kulturního kontextu obtížně uchopitelného válečného konfliktu.

Zcela zásadní je při zobrazování konfliktu i pro rozuzlení příběhu práce s motivem pravdy. Kolský v knize opakovaně problematizuje samotnou možnost konflikt objektivně pochopit, zhodnotit, určit, kdo je „hodný“ a kdo „zlý“, zjistit, kdo má vlastně „pravdu“ (str. 21: „demonstrace se konají především pro západní novináře. Tohle pravidlo uznává Ramalláh i Jeruzalém.“). Jedním z užívaných mechanismů relativizace pravdy je její konfrontace s pravdou opačnou (str. 139: – „Aha, takže až včera jsi pochopil, že existují agresivní lidé se vztahem k islámu, kteří vidí potěšení ve vraždách? Až včera jsi pochopil, že těmhle muslimům nic nezakazuje vraždit křesťany, Židy a jiné muslimy?“ – „To oni o nás říkají taky...“). Možnost nalezení viníka konfliktu, objektivní Pravdy, navíc Kolský narušuje dalšími způsoby. Předně neposkytuje výklad pozadí konfliktu – jeho geneze, klíčových okamžiků, nevysvětluje čtenáři dokonce ani realie, se kterými fabule pracuje (osadník, intifáda). Dalším způsobem narušování „pravdy“ jsou snové vize a nadreálné prvky (rozhovory s duchem sebevražděné atentátnice, věštba atentátnice); reálné se stýká s fantaskním, čímž se stírají i hranice objektivně poznatelného. Výše uvedenými způsoby problematizace pravdy autor obrací pozornost od konfliktu samotného k jeho obětem a dopadům, které přináší.

Při pohledu na typy jednotlivých postav si uvědomíme, že jejich různorodost plní v sémantickém plánu díla obdobnou funkci, jako způsob práce s motivem (problematizované) pravdy, tj. narušení jednostranného vnímání válečného sporu. Z hlediska izraelsko-palestinského konfliktu si Kolský vybírá postavy z „obou stran barikády“. Drtivě převažují postavy Židů, palestinská strana je zastoupena především duchem Džinní, jejím bratrem a postavami vystupujícími v jejím příběhu. Konflikt se v postavách zrcadlí různou měrou – pro účastníky vzdělávacího kurzu je pouze vnější skutečností, protože v Izraeli jsou pouhými dočasnými hosty, zatímco pro Ruthie, obyvatelku židovské osady na „okupovaném“ území, je názor na Palestince a konflikt integrální součástí její osobnosti a jednání. Konflikt se projevuje v motivaci postav, a tím i v jejich jednání.

Na osudech postav ilustruje Kolský dopady konfliktu na individuality i společnost a tíží policejní/armádní realitou naplněné každodennosti. Setrvačnost a bezvýchodnost konfliktu se ukazuje právě na osudech jednotlivců, kteří nejsou schopni navzdory velkým gestům

(sebeobětování atentátníků versus riskování životů při záchraně raněných) konflikt nijak ovlivnit. Podobně jako od sebe nelze oddělit pravdu a lež (viz výše), nelze ani postavy dělit na zlé a dobré. Postavy Židů jsou v roli obětí, ale často jsou také nositeli extremistických názorů. Stejně tak jsou Palestinci (či obecně Arabové) jak původci a pachatelé atentátů, tak oběťmi zvěle a rasismu ze strany židovského obyvatelstva.

Klíčovou postavou příběhu je lektorka Ruthie, která vede vzdělávací kurz. Jak bylo řečeno výše, romantický vztah vypravěče a Ruthie tvoří osu příběhu. Ruthie však hraje důležitou roli i jako zprostředkovatelka podnětů, průvodkyně po Svaté zemi a v poslední řadě jako klíč k rozuzlení příběhu; svatba s Ruthie ukončuje nejen ústřední milostný čtyřúhelník a příběh jako takový, ale poskytuje prostor k myšlenkovému rozuzlení fabule, kdy dochází k setkání s bratrem Džinní a vyrovnání mezi vypravěčem a situací válečného konfliktu nastíněnému výše.

Velký prostor dostává v rámci příběhu postava Palestinky Džinní. Džinní se stane součástí vypravěčova života poté, co vystoupí z vodní dýmky a usídli se v jeho hlavě jako určitý vnitřní hlas. Vypravěč se později doví, že jde o ducha sebevražděné atentátnice, jejíž skutečné jméno zní Wafa (v arabštině je Wafa poměrně běžné ženské jméno, ale zároveň může jít o paralelu k názvu známé tiskové agentury, která zprostředkuje události v Palestině a oficiální stanoviska palestinské vlády). Džinní provází vypravěče v pozici jakéhosi „spirituálního průvodce“, uděluje mu rady do života a v určitém momentě mu zprostředkuje události a motivy, které ji vedly teroristickému činu. Právě v jejím životním příběhu se silně projeví výše zmíněný motiv (problematizované) pravdy: nejen že je k atentátu podle svých slov donucena lží (má pomstít mrtvého milence, který však byl pouze zatčen), ale v samotném závěru knihy vyplývá najevo, že události, které Džinní dohnaly k sebevražděnému atentátu, se ve skutečnosti odehrály jinak, než jak je vypravěči sdělila, a její příběh je tedy částečně smyšlený:

„Něco ti vo tý tvojí Wafě řeknu. Bylo to úplně jinak.“ [...] „No jo. Ale představ si, že bys měl po svojí smrti jednomu člověku, kterej by tě zaživa neznal, vyprávět svůj život. Vyprávěl bys mu pravdu?“

Závěr

Ruthie a barevnost světa je dílo výjimečné svou formou i obsahem. Kniha není ani románem (chybí komplexnější vývoj postav, vedlejší dějové linie), ani povídkovým souborem (na to jsou jednotlivé „povídky“ příliš propojené; Josef Chuchma ve své recenzi pro *MF Dnes* používá spojení „povídkové pásmo“); nejde o válečnou literaturu v klasickém slova smyslu, ale ani o cestopis – vypravěč a protagonista je sice v roli cestovatele, ale nevysvětluje realie, není deskriptivní a situaci sleduje s odstupem.

Více než století trvající patový ozbrojený konflikt bez výhledu na brzký konec je v rámci české literatury po roce 2000 výjimečným a velmi silným motivem. Některým prózám s exotickou tematikou, které se v české literatuře objevují po roce 2000, bývá vytýkáno, že exotické prostory používají jako pouhou kulisu či „pozlátko“ ke zvýšení prodejnosti. To není případem prózy *Ruthie a barevnost světa*, pro kterou je tematizace izraelského kulturního prostoru a izraelsko-palestinského konfliktu integrálním prvkem fabule; konflikt není užíván samoúčelně – například jako lákavá kulisa nebo prostředek k intenzifikaci milostné zápletky. Naopak, jde o motiv nosný, ovlivňující životy protagonistů a manipulující s jejich hodnotovým systémem; autor s ním nakládá promyšleně a používá jej jako oporu příběhu. Ozbrojený konflikt dává jednání postav motivaci, opakovaně vytváří napětí a funguje jako dynamizující prvek fabule – próza by bez něj „nefungovala“. Stejně tak by nefungovala, kdyby se příběh odehrával na pozadí konvenční války, protože výše zmíněné střídání fádního klidu a vyhroceného ohrožení vyplývající z kombinace teroru a každodennosti je specificky dané právě asymetrickou povahou izraelsko-palestinského konfliktu.

Stejně jako je stále aktuální izraelsko-palestinský konflikt, je i šestnáct let od svého vydání stále aktuální i *Ruthie a barevnost světa*. K nadčasovosti díla přispívá nejen neukončenost konfliktu, ale i fakt, že Tomáš Kolský pracuje s řadou nadčasově srozumitelných, interkulturních motivů (láska, válka, strach, bezvýchodnost). Izraelsko-palestinský konflikt je leitmotivem, který prostupuje příběhem, ale především zásadně vstupuje do životů postav a ovlivňuje jejich světonázor a jednání. Jakkoli se česká a izraelská společnost liší, sociálně patologické jevy Kolským tematizované, např. extremismus nebo rasismus, jsou vlastní oběma společnostem – liší se sice jejich podstata (např. rasismus Židů vůči Arabům vychází z reálných válečných zkušeností a teroristické hrozby, na rozdíl od rasismu protiromského), nikoli však společenské dopady (sociální exkluze Romů/Arabů). Tato spojnice mezi střední Evropou a Blízkým východem je spolu s velmi lidským, subjektivním a propracovaným zobrazením exponovaného období izraelsko-palestinského konfliktu důvodem, proč je *Ruthie a barevnost světa* knihou, která je v současné situaci svou tematikou stále aktuální.

Literatura

BALVÍN, J. (2015) *Sto let české literatury v Izraeli*. [online]. [cit. 2019-04-30]. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/feature/sto-let-ceske-literatury-v-izraeli/>

FIALOVÁ, A. (ed.) (2014) *V souřadnicích mnohosti: česká literatura první dekády 21. století v souvislostech a interpretacích*. Praha: Academia.

HAMAN, A. (2003) Mysterium, láska i humor ve stínu teroristických útoků. *Lidové noviny*, roč. 16, č. 242. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

HRTÁNEK, P. (2004) Barevné povídky nejen o lásce. *Host*, roč. 20, č. 3. Brno: Host.

CHUCHMA, J. (2003) Ruthie a barevnost světa. *Mladá fronta DNES*, roč. 14, č. 214. Praha: Mladá fronta.

KOLSKÝ, T. (2003) *Ruthie a barevnost světa*. Praha: Torst.

KOPÁČ, R. (2003) Rozhovor s Tomášem Kolským. *Tvar*, roč. 14, č. 18. Praha: Klub přátel Tvaru.

Kontaktní údaje:

Mgr. Ondřej Pechník

392099@mail.muni.cz

XI. studentská vědecká konference
Katedry českého jazyka a literatury
14. března 2019

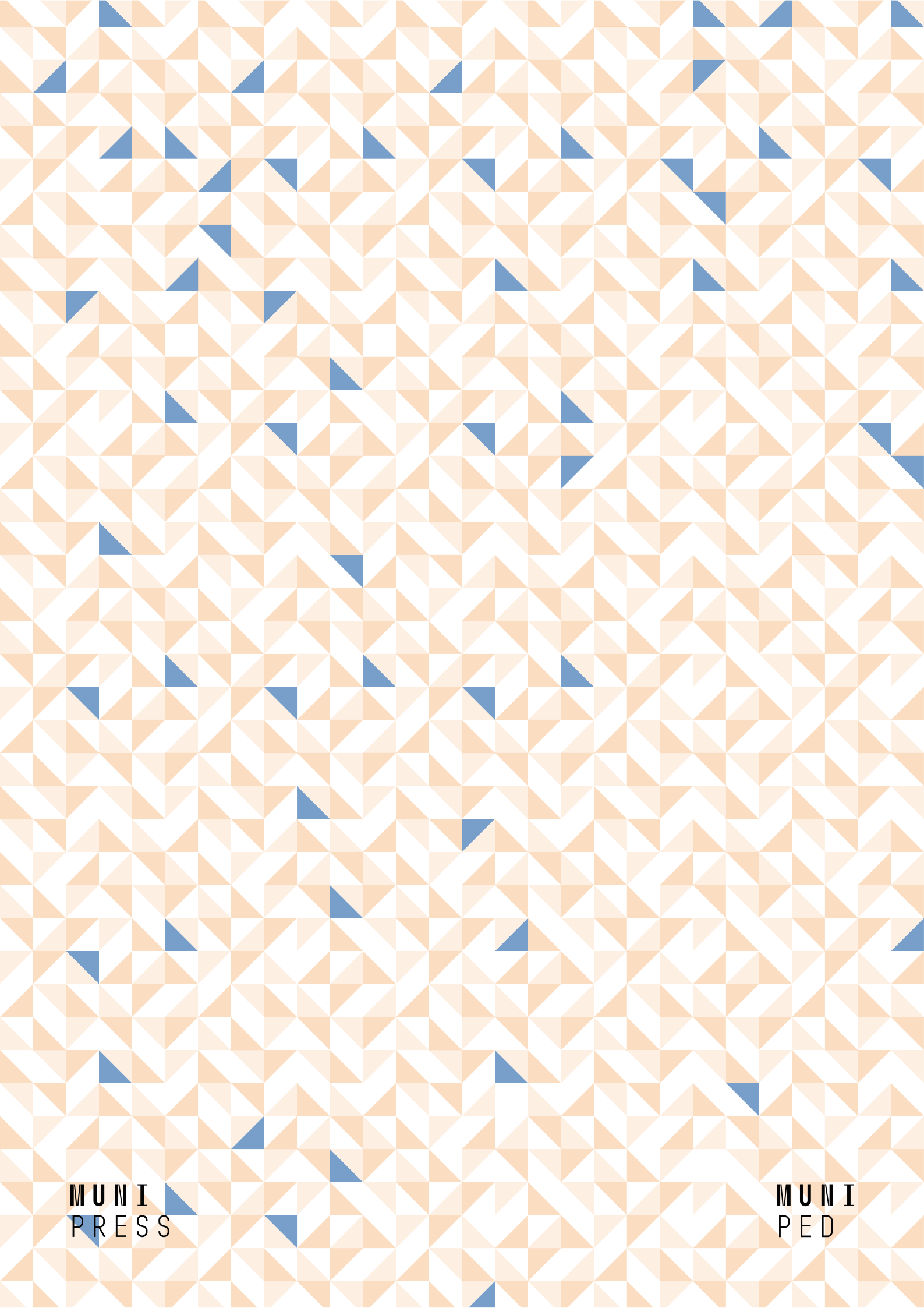
Editovali:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Pechník

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2019

ISBN 978-80-210-9424-6



MUNI
PRESS

MUNI
PED