



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

8. října 2020

Editovali

Ester Nováková

Ondřej Zabloudil Pechník

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

XII. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury

8. října 2020

Editovali:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Vydání sborníku bylo podpořeno v roce 2020 Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v rámci projektu Jazyková a literární komunikace III, registrovaného pod číslem MUNI/A/0991/2019.

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY Č. 277
ŘADA JAZYKOVÁ A LITERÁRNÍ Č. 57

Recenzentka: doc. PhDr. Naděžda Siegllová, CSc.



Kniha je šířená pod licencí

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

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9690-5

ISBN 978-80-210-9689-9 (CD)

OBSAH

Úvod	4
Uliční název jako anoikonymum a jeho odlišnosti od ostatních jmen nesídelních objektů..... Jan Ujezdský	5
Větná stavba mluvených projevů žáků 2. stupně ZŠ při komunikaci ve výuce..... Andrea Kytlicová	8
Metodologie foneticko-fonologického výzkumu a jeho využití v praxi: Výslovnost hlásky „j“ vietnamskými mluvčími..... Radim Ošmera	12
Pracovní listy k moravským reáliím	21
Lucie Křížková	
Cestou za zrcadlem: k výzkumu dětského čtenářství žáků třetí třídy základní školy	25
Miroslav Jindra	
Tematika přírodních národů v české literatuře devadesátých let dvacátého století.....	42
Ondřej Zabloudil Pechník	

Úvod

Dvanáctá studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity se měla konat jako tradičně v jarním semestru. Pandemie koronaviru a s ní spojená opatření však posunula obvyklý termín na 8. října 2020 a jednání probíhalo online. Výsledky své výzkumné práce letos představili posluchači magisterského a doktorského studia.

První příspěvek se zaměřuje na onomastickou problematiku, druhý zkoumá větnou stavbu mluvených projevů žáků.

Další dvě studie souvisejí s výukou studentů s odlišným mateřským jazykem a seznamují s metodologií foneticko-fonologického výzkumu a tvorbou výukových materiálů s tematikou moravských reálií.

Pátá stať se zabývá výzkumem dětského čtenářství, sborník uzavírá literárněvědný příspěvek představující proměny specifického tematického okruhu v literatuře devadesátých let dvacátého století.

– ed –

Uliční název jako anoikononymum a jeho odlišnosti od ostatních jmen nesídelních objektů

Jan Oujezdský

Klíčová slova: anoikononymum, onymická motivace, onomastické centrum

Anotace: Článek se snaží nastínit hlavní specifika uličních názvů jako anoikononym. Materiálem, ze kterého článek vychází, je historicko toponomastické studium Brna.

Anoikononyma jako nesídelní názvy můžeme považovat za prvek nejnižšího řádu v onymické struktuře pojmenování míst. Jako takový je také nejproměnlivější a nejvíce variuje. Jak dokládají Lábus a Vrbík (2018), i v jediném století dochází ke změnám anoikononym, jejich vymizení atp. Uliční názvy podléhají stejným pravidlům jako anoikononyma, ale zvláště v posledních stoletích musíme počítat s několika zvláštnostmi.

1. Uliční názvy jsou oproti ostatním anoikononymům více institucionálně ukotveny. U názvů polních tratí atp. nejsou jména ukotvena jinak, než jak je zachycuje mapový podklad. Různé mapové podklady se mohou lišit, a vzniká tak poměrně široká škála pojmenování i lokací takto nazvaných míst. Jména totiž nejsou z právního pohledu důležitá, právně se o těchto parcelách rozhoduje na základě čísel parcel. Názvy ulic jsou ale legislativně ošetřeny zákonem č. 128/2000 Sb. a vyhláškou ministerstva vnitra č. 326/2000 Sb.
2. Jako každá jména místní i pomístní umožňují orientaci, ale vzhledem k tomu, jak široký okruh lidí je používá, dochází u názvů ulic k potřebě přesného určení – ne tak jako u anoikononym obecně, kde je vymezení do jisté míry plovoucí (Lábus & Vrbík, 2018).
3. U uličních názvů se projevuje i speciální variantnost. U ostatních anoikononym v podstatě neexistuje oficiální varianta, dalo by se říci, že zapsaná varianta je s ostatními rovnocenná, v uličních názvech tomu tak však není, jak jsme již uvedli v bodě jedna. Oficiální varianta navíc má tendenci se rychle vyvíjet, respektive měnit se podle plánovaného zadání (dobře pozorovatelný je tento rys na uličních názvech v posledním století), a proto může vedle sebe v řeči existovat několik variant založených na původně oficiálních názvech.

Uliční názvy můžeme zjednodušeně rozdělit podle vzniku na „přirozené“ a „oficiální“. Pokud nyní pomineme vznik oficiální varianty z přirozené, kterýmžto variantám se budeme věnovat později, vznik oficiální je většinou motivován především pravidlem, kterému se podřizují oikononyma: po rozšíření onomastického centra dojde k situaci, kdy dvě jednotliviny mají stejný název. Z toho důvodu je nutné je od sebe odlišit. Příkladem nám může být třeba situace po vzniku tzv. „Velkého Brna“ po r. 1920, kdy se v připojených částech nacházelo několik ulic nesoucích jméno prvního československého prezidenta a v oficiální komunikaci by tato redundance vytvářela potíže, proto došlo k jejich přejmenování (Flodrová et al., 1984). Druhou motivací změny názvu je již výše zmíněné zadání: v posledních stoletích pak především zadání ideologické. Anoikononym jako takových se tato problematika týká pouze okrajově spíše jako důsledek celospolečenských změn (Lábus & Vrbík, 2018). U uličních názvů je ale poměrně

rozšířenou praxí tendence nejen zavrhnout názvy, které již nevyhovují nastupujícímu režimu, ale také vytvářet jména nová pro místa ideově nezávadná, případně překládat názvy.

Oficiální změny jsme poměrně dobře schopni mapovat v čase, zatímco změny typických anoikonym probíhají většinou pozvolna, dochází k velkým překryvům atp.

Přirozený vznik názvů a jejich vývoj se mapuje o poznání nesnadněji. Na rozdíl od ostatních anoikonym, například již zmiňovaných názvů polních tratí, je většina uličních názvů, které vznikly přirozenou cestou, dodnes zachována v podstatně proměněné podobě. Už z podstaty osídlení vyplývá, že jsou tyto názvy používány delší dobu než anoikonyma venkovská. Proto v souvislosti s jejich původním zněním musíme bádát ne v oblasti názvů používaných v současnosti, ale zaměřit svou pozornost na jména uváděná v psaných zdrojích až po středověk. To nám ale právě stáří a důležitost vybraných osídlení umožňují.

Listinné doklady jmen mají však své vlastní problémy. Prvním problémem jsou jazykové rozdíly. Střed Brna byl totiž například již od svého založení osídlen více národnostmi s v historii se měnícím podílem německy a česky mluvícího obyvatelstva (Jan et al., 2013). Navíc hlavním jazykem používaným v psaném kontaktu ve středověku byla samozřejmě latina. Písaři až na výjimky některých „nesrozumitelných“ jmen nakládali s anoikonymy jako s apelativy a běžně je překládali, respektive překládali pouze jejich apelativní význam (Mendl, 1935). O reálně používaných jménech nám tak více než latinské překlady řeknou germanika nebo bohemika užitá v textu.

Ve středověkých zápisech narážíme také na stav jisté nejednoznačnosti určení, co přesně se ulicí myslí. Uliční názvy jsou mnohem více než dnes vnímány jako pomístní jména s ne zcela přesným vymezením místa. Stejně tak rozdělení jejich částí (například na Obere a Untere – Vrchní a Spodní) je nepřesné a pokud bylo nutné určit některý dům s větší přesností, pisatelé se uchýlovali k popisu odvozenému ne od konce či začátku ulice, ale od nějakého význačného bodu v okolí (Mendl, 1935).

Můžeme tedy prohlásit, že uliční názvy byly ve středověku vnímány jako jména pomístní a k jejich proměně do současného stavu přispěla nejvíce oficiálnost a závaznost před zákonem.

Určitý předěl pak představují další zápisy jmen ulic. Pro nás jsou relevantní především adresáře vydávané od konce 18. století. V nich pro přesné určení domů sloužila nejprve domovní znamení, ale velice rychle poté čísla domů, která nebyla vázána na ulici – celé město bylo číslováno postupně. Ulice a čísla popisná se stávala důležitými až v průběhu dvacátého století, ve kterém také došlo ke zpřesnění určení, kde ulice končí a začíná. Zároveň s tím mizela z názvů i upřesnitka – rozdělení ulic na Přední a Zadní a podobně (Flodrová et al., 1984).

Vznik zvláštností, kterými se odlišují názvy ulic od ostatních anoikonym – tedy větší (a hierarchickou) variantností, přesností a neměnností určení a oficiální variantou zakotvenou v legislativě – můžeme zdůvodnit především specifickým použitím názvů (oficiální použití), množstvím uživatelů názvů, ale také historickým vývojem vnímání uličních názvů především v posledních dvou stoletích.

Literatura

- Flodrová, M., et al. (1984). *Seznam ulic města Brna s vývojem jejich pojmenování*. Muzejní a vlastivědná společnost.
- Jan, L. (Ed.). (2013). *Dějiny Brna (2, Středověké město)*. Statutární město Brno.
- Lábus, V., & Vrbík, D. (2018). *Toponyma v krajině a možnosti jejich výzkumu*. Technická univerzita v Liberci.
- Mendl, B. (1935). *Knihy počtů města Brna z let 1343–1365*. Historická komise při Matici moravské.

Kontaktní údaje

Bc. Jan Oujezdský
432743@mail.muni.cz

Větná stavba mluvených projevů žáků 2. stupně ZŠ při komunikaci ve výuce

Andrea Kytlicová

Klíčová slova: mluvený projev, žáci, větná stavba, 2. stupeň ZŠ, výuka, připravený, nepřípravený

Anotace: Příspěvek se zabývá připravenými a nepřípravenými mluvenými projevy žáků na 2. stupni základní školy. Nejprve seznamuje s některými teoretickými pojmy souvisejícími s touto problematikou, dále pak objasňuje způsob transkripce mluvených projevů. Následně na praktických příkladech demonstuje výsledky analýzy připravených a nepřípravených mluvených projevů žáků vycházející ze zvukového průběhu textu, ale také z lexikální i syntaktické výstavby projevů.

Úvod

Mluvené slovo je běžnou součástí našeho života, denně proneseme tisíce slov, ale většinou příliš nereflektujeme, jak naše promluvy znějí. Zcela opačná situace nastává ve chvíli, kdy máme se svým projevem předstoupit před určité množství lidí, to nás jistě nenechá chladnými a promluvu si dobře promyslíme. Mluvenému vystupování před lidmi se učíme již ve škole, dnes už se ve školství nesoustředí pozornost pouze na projev písemný, ale i na stejně důležitý projev mluvený. Jak vypadají mluvené projevy žáků 2. stupně ZŠ, se snaží ukázat tento příspěvek, který se věnuje jejich stavbě. Konkrétně se v příspěvku zaměříme na srovnání připravených a nepřípravených mluvených projevů žáků, a to z hlediska zvukové stránky, lexikální a syntaktické výstavby. Jednotlivé jevy si přiblížíme na příkladech z transkribovaných autentických mluvených projevů žáků.

O mluvených projevech

Pro každého člověka je typický určitý způsob vyjadřování, na světě nenajdeme dva jedince, kteří by používali stejný jazykový systém. Uživatelé jednoho jazyka sdílejí určité formální prostředky, ale jistě se neshodnou na všech významech, které nese konkrétní slovo. Přes všechny tyto překážky si vzájemně rozumíme, v čemž hraje významnou roli komunikační akomodace, což je jev, při kterém dochází k přizpůsobení mluvy i neverbálních prostředků dvou jedinců, kteří spolu často komunikují (Adam et al., 2017).

Komunikační styl mluvčího a jeho výběr jazykových prostředků souvisí také s tím, kde a s kým hovoří. Tyto podmínky promluvy souhrnně označujeme jako stylové faktory; jejich vzájemnou konstelaci se utváří výsledný mluvený celek. Stylové faktory dělíme na objektivní a subjektivní. Objektivní stylové faktory utváří podmínky komunikace, naproti tomu subjektivní stylové faktory (např. věk, pohlaví, vzdělání, zájmy) souvisí s osobou mluvčího (Hoffmannová et al., 2016). Podle uplatňujících se stylových faktorů můžeme mluvené projevy rozdělit na projevy mluvené/psané, veřejné/soukromé, připravené/nepřípravené, s nepřímým/přímým kontaktem, monologické/dialogické (Brabcová & Vítvar, 1986).

Bez ohledu na stylové faktory se v mluvených projevech můžeme setkat z hlediska zvukové stránky s hezitačními zvuky, z pohledu lexikální výstavby s deiktickými (odkazovacími) nebo plevelnými slovy a po stránce syntaktické s opravami či aditivnostmi (dodatkové připojování).

Transkripce

Pro účely rozboru je nutné mluvené projevy převést do grafické podoby. Transkribované mluvené projevy mají podobu textu na pomezí mezi standardním pravopisem a fonetickým přepisem. Cílem přepisu je co možná nejpřesněji graficky zachytit daný mluvený projev, avšak některé jeho složky zachytit nelze (např. mimika a gesta mluvčího, zabarvení hlasu).

K zachycení zvukového průběhu promluvy se v přepisu užívají speciální značky usnadňující čtenáři orientaci v textu, který postrádá některé znaky (např. interpunkce, velká písmena na začátcích vět) typické pro psaný text (Müllerová et al., 1992; Beneš et al., 2013). Pro snazší zorientování čtenáře v uváděných příkladech slouží následující tabulka, v níž jsou uvedeny speciální značky použité v prepisech mluvených projevů.

	Seznam použitých značek
CH1, CH2 ...	označení mluvčích – chlapců
D1, D2...	označení mluvčích – dívek
XY	označení osob zmiňovaných v promluvách
■	pauza
■■	delší pauza
↓	klesavá intonace (kadence)
↑	stoupavá intonace (antikadence)
→	polokadence
?	otázka
:	prodloužení samohlásky
@	hezitační zvuk
—	nesrozumitelné slovo či úsek textu
[]	hrnaté závorky obsahují psanou podobu vyslovených cizích slov
...	nedokončené slovo
☺	smích

Stručné srovnání připravených a nepřípravených mluvených projevů

Podkladem pro srovnání mluvených projevů jsou nahrávky pořízené za účelem vypracování diplomové práce. Celkem se jedná o 150 prepisů nahrávek připravených i nepřípravených mluvených projevů od 75 žáků napříč celým 2. stupněm základní školy. Téma obou projevů znělo „Můj nejlepší zážitek“ a přesný slohový útvar nebyl žákům zadán. Nepřípravené mluvené projevy byly nahrávány vždy s dvojicí žáků mimo třídu, aby se ostatní žáci nemohli na projev připravit a všichni měli stejné podmínky. Připravené mluvené projevy byly pořízeny během výuky. Minimální délka projevu žáků měla být jedna minuta.

V případě zvukové stránky připravených i nepřípravených mluvených projevů docházelo k výskytu hezitačních zvuků, někdy se jejich počet snížil v připravených mluvených projevech, jindy zůstal v obou typech projevů stejný, což svědčí o tom, že vyskytující se hezitační zvuky jsou pro projev daného mluvčího typické. Se zvukovou stránkou mluvených projevů je spjata také intonace, zde se v některých převážně nepřípravených mluvených projevech hromadily kratší úseky zakončené kadencí, což vypovídá o nedostatečné větné perspektivě mluvčího (např. nepřípravený projev dívky 6. ročníku: *tak sme si vybraly jeden stromek*↓ *a: na který sme často lezly*↓ *a chodily sme po lese*↓ *sbíraly sme mech*↓ *dávaly sme to tam*↓). V oblasti intonace

ještě stojí za pozornost antikadence, která se častěji objevila na koncích vět v nepřipravených mluvených projevech, mluvčí tak signalizovali především úmysl dále v promluvě pokračovat (např. nepřipravený projev chlapce 7. ročníku: *tak můj nejlepší zážitek byl*→*když sme jeli do Karlových Varů*↑ @ *jeli sme tam teda autobusem*→*a vlakem*↑). Ke zvukové stránce mluvených projevů řadíme také pauzy, které se v souvislosti s potřebou promyšlení dalšího pokračování projevu frekventovaněji vyskytovaly v nepřipravených mluvených projevech. V připravených i nepřipravených mluvených projevech často mluvčí zaplňovali pauzy prodlužováním hezitačních zvuků či samohlásek, ve větší míře docházelo k prodlužování samohlásek (např. nepřipravený projev chlapce 9. ročníku: děda dostal @: *na narozeniny let balonem*→*tak potřebovali @: místa*→*do aby prostě letělo dost lidí*→/; připravený projev dívky 8. ročníku: *a: jeden den sme šli aji na takovou skálu*→*její jméno už si nepamatuju*↓ *a: když sme tam přišli*→*tak sme se tak jako porozhlídli*).

Z hlediska lexikální stránky je třeba věnovat pozornost hojně používaným deiktickým slovům, především odkazovacímu zájmenu *to*, které se v mluvených projevech nacházelo v roli podmětu či předmětu (např. připravený projev chlapce 6. ročníku: *tak @ to vůbec nevypadalo podle mých představ*↓/; nepřipravený projev dívky 8. ročníku: *strašně se na to těším*→*že poznám další lidi*). V roli shodného přívlastku zájmeno *to* doplnila i zájmena *ten*, *ta* nebo *ti* (např. připravený projev dívky 7. ročníku: *a: nás to jakoby ten tlak zatlačil do těch sedadel*↓ @: @ *jeli sme přes tu noc*→). Pro odkazování na určité místo či časový údaj využívali žáci zájmenná příslovce *tam*, *pak*, *potom* (např. nepřipravený projev chlapce 9. ročníku: *no tam bylo napsaný*→*že na brněnské přehradě*→*tam je ohňostroj Ign... Ignis Brunensis nebo tak nějak*↓/; připravený projev chlapce 8. ročníku: *potom sme šli k ajfelovce*→*kde sme šli potom i nahoru a: úplně do toho nejvyššího patra*→). Všechna tato odkazovací slova se vyskytla téměř se stejnou četností v připravených i nepřipravených mluvených projevech. Na časový údaj poukazovala také zájmenná příslovce *ted'*, *ted'ka*, jejichž výskyt převažoval v nepřipravených mluvených projevech, protože s jejich pomocí žáci upozorňovali na to, že si aktuálně nemůžou na něco vzpomenout (např. nepřipravený projev dívky 6. ročníku: *to ted' nevím*→ *do kterýho patří*↓). Převážně v nepřipravených mluvených projevech se frekventovaně objevovala plevelná slova. Mezi nejčastěji používaná plevelná slova patřilo *vlastně*, *prostě*, *jako*, *jakože*, *teda* a *jakoby* (např. nepřipravený projev chlapce 8. ročníku: *tak @: byla byli byli sme vlastně na soutěži ve škole*→*tady se to konalo*↓ @ *byla to Výška*↑ *a: vlastně @ ■ vlastně sme skákali*↓/; připravený projev dívky 7. ročníku: *takže sme: si jakože zaplatili i padák*→*vodní skútry*↓). Roli plevelného slova zastávaly i částice *jo*, *no*, které mají v dialozích běžně funkci odpověďových částic. V obou typech mluvených projevů bylo nejvíce používanou souřadící spojkou *a*, kromě něj to byly ještě spojky *tak*, *ale*, *i* a jeho nářeční podoba *aji* (např. nepřipravený projev dívky 6. ročníku: *našla sem si tam potom aji kamarády*→), z podřadících spojek převládalo *takže* a *když*. V mluvených projevech se žáci nevyhýbali ani nespisovným a hovorovým výrazům. Z nespisovných prvků se v obou typech mluvených projevů převážně jednalo o koncovku *ej* u přídavných jmen, která je charakteristická pro obecnou češtinu (např. nepřipravený projev chlapce 6. ročníku: *ten útes byl takovej jak z filmu*→ *takovej ten špičatej*↓). Hlavně v nepřipravených mluvených projevech se z prvků obecné češtiny uplatnilo ještě protetické *v* (např. připravený projev dívky 7. ročníku: *je tady vobrovský výhled na krásné bílé moře*→). V mluvených projevech připravených a nepřipravených se rovněž setkáme s dnes již spíše

hovorovým *abysme* a hovorovým příslovcem *fakt* (např. připravený projev dívky 9. ročníku: @: *bylo to fakt jakože úžasný*→).

Z pohledu syntaktické výstavby jsou přirozenou součástí mluvených projevů opravy. V obou typech mluvených projevů docházelo v největší míře k opravám výslovnostním (např. připravený projev chlapce 7. ročníku: *tam sem prošel kolem klidné Svat... Svratky*→). Dále především v nepřipravených mluvených projevech najdeme opravy významu (např. nepřipravený projev chlapce 8. ročníku: *takže: to byl to bude florbalovej turnaj*→) či opravy syntaktické větné perspektivy (např. nepřipravený projev dívky 7. ročníku: *a za hodinu odlítáme do na Zanzibar*↓). Zřejmě vlivem snahy realizovat připravený mluvený projev tak, jak si ho žáci promysleli, a z důvodu s tím spojené nervozity se právě v těchto projevech častěji setkáme s aditivností (např. připravený projev chlapce 8. ročníku: @ *vlastně nikdo mi nevěřil*→*že můžu být v top trojce*↓ *většina kamarádů*↓) a několikerým začátkem vět (např. připravený projev chlapce 6. ročníku: *jeli sme tam jeli sme tam někdy okolo osmé hodiny ráno*↑). Naproti tomu v nepřipravených mluvených projevech žáci frekventovaněji nedokončovali syntaktické konstrukce (např. nepřipravený projev dívky 6. ročníku: @ *byli tam takový jakože* @ ■ *bylo to tam prostě dobrý*→).

Závěr

Připravené a nepřipravené mluvené projevy žáků 2. stupně ZŠ se od sebe příliš nelišily. Rozdíly vznikaly především v oblasti četnosti výskytu určitého jevu, jehož přítomnost, pokud se jednalo o jev nežádoucí, byla většinou v připraveném projevu snižena, avšak nebylo tomu tak vždy. V případech, kdy ke zlepšení projevu nedošlo, může být na vině nedostatečná příprava mluvčího, svou roli sehrála v některých případech také nervozita; zároveň je zde třeba počítat také s různým jazykovým nadáním jednotlivých mluvčích.

Literatura

- Adam, R., et al. (2017). *O jazyce bez hranic: a další zajímavosti ze současného zkoumání češtiny*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Beneš, M., et al. (2013). *Studie k moderní mluvnici češtiny 2, Komunikační situace a styl*. Univerzita Palackého.
- Brabcová, R., & Vitvar, V. (1986). *Mluvený projev ve škole i mimo školu*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Hoffmannová, J., et al. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny*. Academia.
- Kytlicová, A. (2020). *Větná stavba mluvených projevů žáku 2. stupně ZŠ při komunikaci ve výuce* (Diplomová práce). Masarykova univerzita.
- Müllerová, O., et al. (1992). *Mluvená čeština v autentických textech*. H & H.

Kontaktní údaje

Bc. Andrea Kytlicová
447916@mail.muni.cz

Metodologie foneticko-fonologického výzkumu a jeho využití v praxi: Výslovnost hlásky „j“ vietnamskými mluvčími

Radim Ošmera

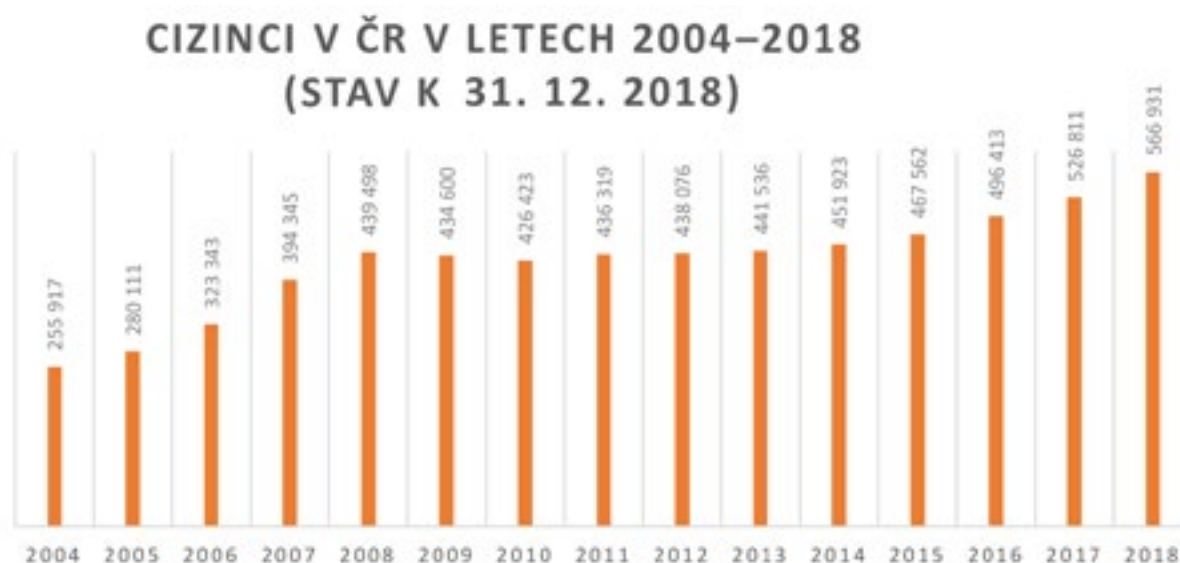
Klíčová slova: fonetika, fonologie, metodologie, cizinci, čeština pro cizince, čeština pro nerodilé mluvčí, nerodilý mluvčí, vietnamština

Anotace: Příspěvek se zabývá možnostmi foneticko-fonologického výzkumu. Představuje metodu zkoumání jazyka nerodilých mluvčích češtiny v rovině fonetické. Tuto metodu představuje na dílčí sondě do používání české hlásky [j] rodilými mluvčími vietnamštiny.

1 Úvod

Cílem následující krátké sondy je představit metodologii foneticko-fonologického výzkumu v oblasti českého jazyka jako jazyka cizího/druhého (cílového). A to na příkladu užití české hlásky [j] (= j) nerodilými mluvčími, jejichž rodným jazykem je vietnamština.

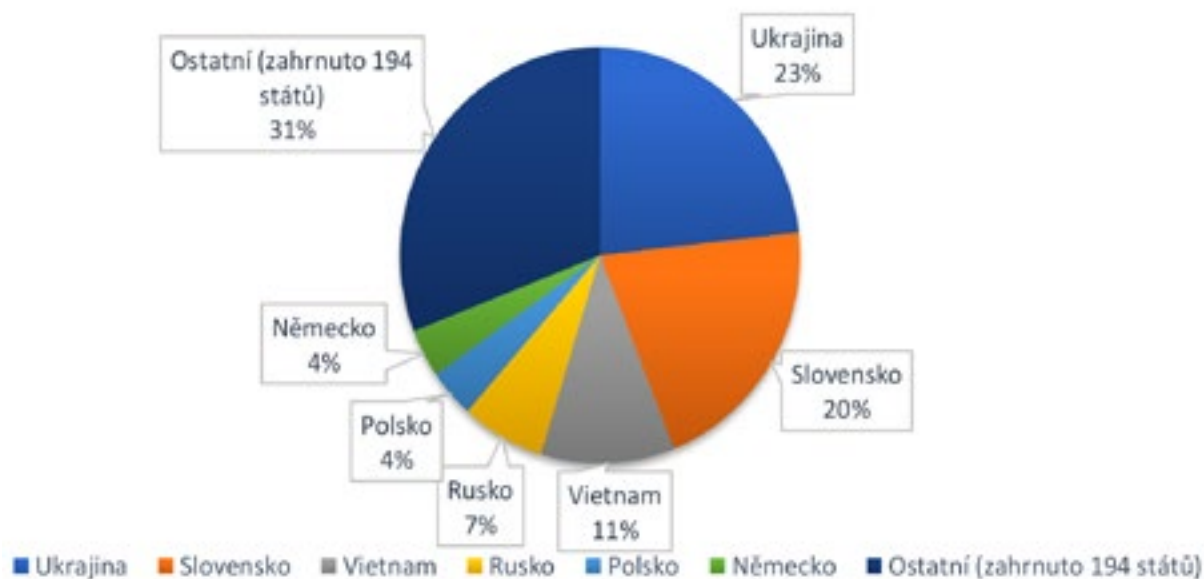
Motivací pro výběr tématu je skutečnost, že počet cizinců v České republice se stále zvyšuje. To dokládá následující graf, který vychází z dat ČSÚ (www.czso.cz).



Graf 1: Cizinci v letech 2004–2018.

S růstem počtu cizinců v České republice se také zvyšuje počet uživatelů češtiny na našem území. Na dalším grafu, taktéž vycházejícím z dat ČSÚ, vidíme procentuální zastoupení jednotlivých státních příslušníků. Vidíme, že Vietnamci jsou třetí, respektive druhí nejčastější uživatelé češtiny na našem území. (Slováci mohou pro kontakt s majoritou používat svůj rodný jazyk, proto je jejich zařazení mezi uživatele češtiny diskutabilní.) Na základě těchto dat a vlastní pedagogické praxe považují češtinu, kterou používají vietnamští mluvčí, za hodnou pozornosti.

Cizinci v ČR podle státního občanství k 31. 12. 2018



Graf 2: Cizinci podle státního občanství.

2 Základní pojmy

Nerodilý mluvčí (angl. *non-native speaker*) je mluvčí, který stojí v opozici mluvčímu rodilému. Rodilý mluvčí (angl. *native speaker*) je mluvčí, který si daný jazyk „osvojil v dětství a užívá jej plynně a přednostně, jakož i gramaticky náležitě. Mimoto se ztotožňuje se společenstvím, které daným jazykem hovoří, a je intuitivně schopen stanovit, co je a co není v daném jazyce gramatické“ (Šebesta, 2014, s. 96). Nerodilý mluvčí češtiny tedy označuje mluvčího, jehož mateřským jazykem (angl. *native language, mother tongue arterial language*) je jiný jazyk než čeština. Od pojmu mateřský/rodný nebo také první jazyk je odvozen také pojem cizí/druhý nebo také cílový jazyk. **Druhý jazyk** je obecně chápán jako jazyk, který je „nezbytný pro fungování v dané společnosti“. Není to tedy cizí jazyk, který se učíme jako předmět ve škole, ale jazyk, který používá minorita v komunikaci s majoritou. Čeština je tedy druhým jazykem pro nerodilé mluvčí v České republice. Mluvčí vietnamštiny jsou pak mluvčí, jejichž mateřským jazykem je vietnamština.

Vietnamština je polysyntetický jazyk, jehož „nejnápadnějším rysem po stránce fonetické je tónový charakter jazyka a nejpodstatnějším rysem existence junktur (způsob spojení složek ve slabice)“ (Nguyen, 1984, s. 16). „Příslušnost k určité jazykové skupině není bezpečně určena, avšak mezi třemi velkými jazykovými skupinami v jihovýchodní Asii je nejpravděpodobnější zařadit vietnamštinu do skupiny austroasijské, do podskupiny vietmuongské“ (Nguyen, 1984, s. 11).

Česká hláska [j] (= j) je typickou aproximantou (Krčmová, 1996; Skarnitzl et al., 2016), tedy hláskou s nízkou tónovou i šumovou strukturou z hlediska akustického, z hlediska místa tvoření se jedná o centrální palatální aproximantu. Je zajímavé si připomenout dvě okolnosti. První z nich je fakt, že aproximanty se někdy dělí na glajdy a likvidy. Mezi glajdy, tedy mezi klouzavé

hlásky, se také řadí české [j]. Jedná se o hlásky, které „se svými vlastnostmi nejvíce přibližují vokálům“ (Skarnitzl et al., 2016, s. 64). Vedle toho je pak vhodné poznamenat postřeh, že „aproximanty jsou schopny fungovat ve svahu slabiky jako konsonanty, mohou však být jako ‚polosamohlásky‘ i složkou diftongu“ (Krčmová, 1996, s. 64). Jinde pak ještě profesorka Krčmová doplňuje: „Zvukové realizace velmi podobné hláskám [j] a [v] existují jako složka diftongů“ (Krčmová, 1996, s. 84).

Právě tato blízkost aproximant s vokály bude pak klíčová ve vyhodnocení výchozí situace vietnamských mluvčích.

3 Metodologie

Nejprve srovnám vietnamské a české písmo (vysvětlení viz níže) a poté nastíním problematiku centrálních aproximant ve vietnamštině. Nástrojem pro analýzu bude spektrogram. Naznačím, jak spektrogram správně „číst“. Dále budou použity nahrávky¹ rodilých mluvčích vietnamštiny, kteří hovoří česky nebo čtou český text, a nahrávky rodilých mluvčích češtiny. Nahrávky budou podrobeny analýze pomocí spektrogramu a oscilogramu. Obrazy zvuku české výslovnosti a vietnamské výslovnosti budou použity komparativně. V závěru pak budou vyvozeny závěry ze sluchové analýzy.

4 Analýza

Předmětem mého zájmu je kvalita zvukové stránky češtiny, jak ji užívají vietnamští nerodilí mluvčí. V tomto příspěvku se chci zaměřit na vyslovení české palatální aproximanty [j] (= j). Než bude možné přistoupit k samotné spektrální analýze, bude nutné poukázat na důležité aspekty vietnamského jazyka, které ovlivňují to, jak vietnamští mluvčí češtinu užívají. Prvním aspektem je písmo, druhým aspektem je zvuková stránka vietnamštiny. U obojího se v příspěvku soustředím jen na jevy, které ovlivňují vyslovení hlásky [j]. Zabývat se jak písmem, tak fonetikou musím proto, že respondenti někdy čtou text, někdy pouze hovoří, někdy se pokoušíme při nahrávání o obojí. Problematice sběru dat se ale tento příspěvek nevěnuje.

4.1 Vietnamské písmo

Binh Slavická, uvádí, že „moderní vietnamština má fonografické písmo. Vietnamská abeceda užívá latinských písmen a doplňuje je dalšími diakritickými znaménky a spřežkami“ (Slavická, 2008, s. 28).

Základní abeceda vypadá takto:

A Ă Â B C D Đ E Ê G H I K L M N O Ô Ó P Q R S T U U' V X Y.

K tomu je nutné dodat spřežky: CH, GH, GI, KH, NG, NGH, NH, PH, TH, TR.

V základní výbavě vietnamské abecedy tedy nenajdeme grafém J. Samotný grafém nicméně vietnamská kultura zná z důvodu vlivu francouzštiny a dalších evropských jazyků, jak bude uvedeno dále.

Latinizovaný zápis se pro vietnamštinu nepoužívá dlouho, což s sebou nese několik aspektů ovlivňujících i výslovnost češtiny. Nastíním proto velmi stručnou historii latinizované vietnamštiny, abychom tyto problémové aspekty uviděli v jasnějším světle.

¹ „Fakticky věrným záznamem mluvených komunikátů, věrnou zvukovou kopií, z níž není nic ztraceno a do níž nezasahuje subjekt přepisovatele, je audionahrávka“ (Pořízka, 2009, s. 64).

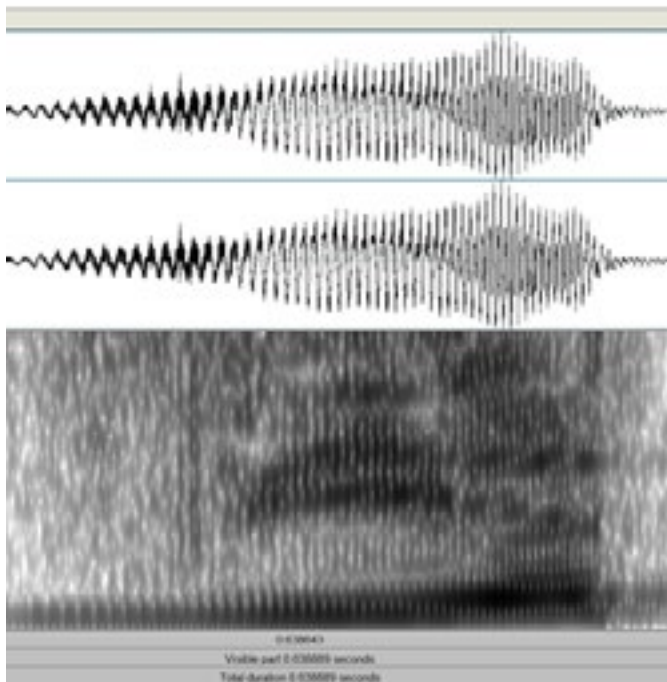
„Vietnamština nejprve používala pro zápis svého jazyka čínské znaky, mezi 8. a 12. stoletím se však formují takzvané jižní znaky, které z čínských znaků vycházejí. Jejich systém je velmi složitý a gramotnost je mimo jiné i z tohoto důvodu velmi nízká. V 16. století se do Vietnamu dostávají první misionáři z Evropy. Od této chvíle začíná do Vietnamu pomalu pronikat latinka. Zatím jen pro církevní účely, postupně ale i pro účely úřední. Dlouhou dobu však u tohoto omezeného použití zůstane. Latinizovaná vietnamština je vnímána negativně a je spojována s francouzskou okupací. A tak tedy až čtyři sta let po příjezdu prvních misionářů je v roce 1945 zavedena jako jediný úřední jazyk vietnamština zapisovaná latinkou“ (Slavická, 2008, s. 28).

„Důležité na tomto datu je, že do této doby bylo až 90 procent populace negramotných. Zavedení latinizované vietnamštiny má výhodu v učení, snáze se učí nejen cizincům, ale i samotným Vietnamcům. To je výrazná výhoda zavedení latinizovaného písma. Velkou nevýhodou však je, že i přes zavedení spřežek a složitého systému diakritických znamének není takto zapisovaná vietnamština schopna rozlišit homonyma. Zatímco slovo zapsané jižními znaky je samostatně identifikovatelné, u zápisu latinkou to není možné a význam slova je možné rozpoznat až v kontextu. Tím se sice nyní vietnamština podobá češtině (koruna x koruna x koruna), ale vietnamština je na homonyma mnohem bohatší. Dalším problémem je, že latinizovaný zápis pro vietnamštinu je velmi mladý, a tak se můžeme setkat s tím, že jeden foném má několik rozdílných způsobů zápisu (foném /k/ může být zapsán jako C – K – Q). Posledním velkým problémem je různá výslovnost grafémů v rámci různých dialektů vietnamštiny“ (Slavická, 2008, s. 28).

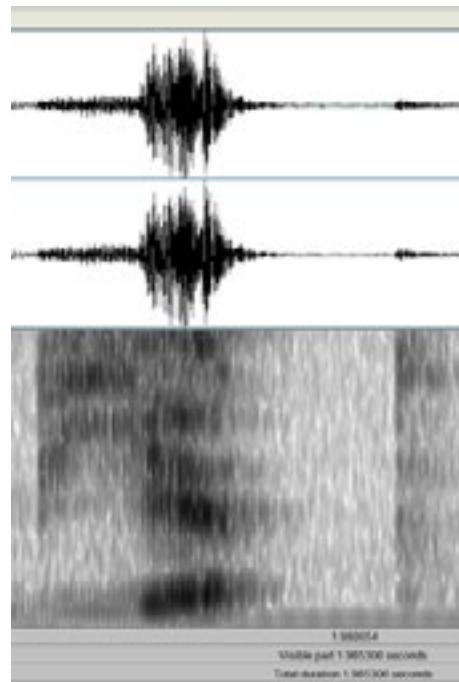
4.2 Zvuková stránka vietnamštiny

Stejně jako neexistuje grafém J, neexistuje samostatný foném [j] tak, jak ho známe z češtiny, tedy palatální aproximanta, která byla popsána výše. Vietnamština ale disponuje diftongem [i̯ɛ] (například ve slově *viết* /≠ psát/ nebo *việt*) a dalšími kombinacemi vokálů s fonémem [i] (například *hai*, *yêu*). V těchto diftonzích nebo kombinacích hlásek je možné slyšet palatální aproximantu. V některých případech je zřetelná více, v jiných méně. Ověřit, jestli v diftongu [i̯ɛ] ve slově *viết*, česky přibližně vysloveném jako /vje(t)/, můžeme pozorovat zvuk podobný [j], můžeme na spektrogramu. Obrázek 1 představuje spektrogram a oscilogram slova „viết“, které vyslovuje vietnamský mluvčí.² Obrázek 2 představuje spektrogram a oscilogram českého slova „vjet“ vysloveného rodilým mluvčím češtiny. [Zde je možné přehrát slovo „viết“](#), [zde je možné přehrát slovo „vjet“](#). Obrázek 3 ukazuje spektrogram slabiky „vet“ vyslovené českým mluvčím, aby bylo možné porovnat zobrazení zvukových vln bez hlásky [j].

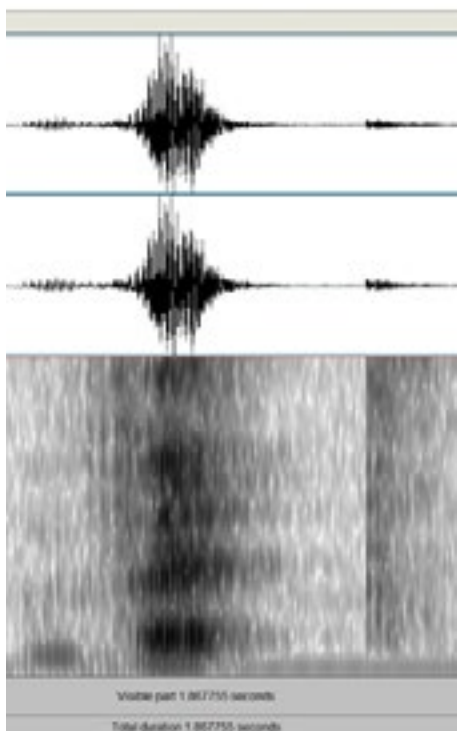
² Nahrávka je součástí zde citované knihy Binh Slavické. Spektrogram jsem na základě nahrávky vytvořil sám. Spektrální analýzy kniha Binh Slavické neobsahuje.



Obrázek 1: Slovo „viết“.



Obrázek 2: Slovo „vjet“.



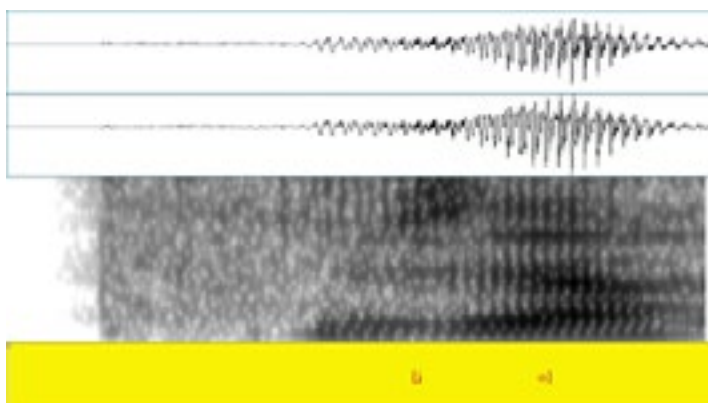
Obrázek 3: Slabika „vet“.

V porovnání je vidět [v] jako typickou frikativu, zobrazující se jako nezřetelné řídké šrafování, vokál [e] jako zřetelné černé šrafování, plozivu [t] s předcházejícím tichem (ve vietnamském slově chybí, není vyslovena). Aproximanta [j] se ukazuje jako částečná elipsa, která vstupuje do pravidelného vokálního šrafování. To je způsobeno její slabou tónovou složkou.

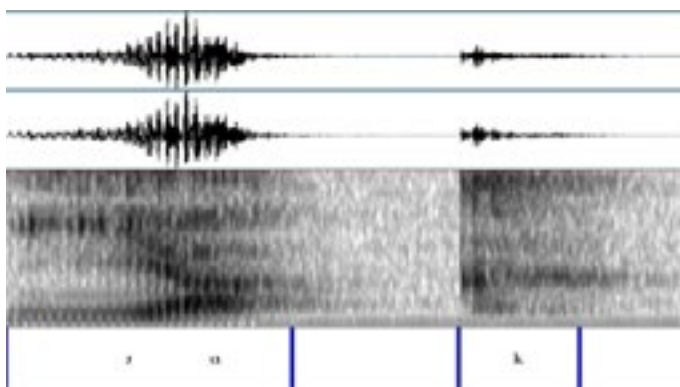
Tato výchozí situace vytváří předpoklady pro to, že by vietnamský mluvčí s výslovností hlásky [j] nemusel mít problémy. Tak zní hypotetický předpoklad. Jaká je však reálná výslovnost hlásky [j] vietnamskými mluvčími? Pro další postup přistoupíme ke spektrální analýze vybraných českých slov ze základního jazykového fondu na úrovni A1 podle SERRJ.

4.3 Vlastní analýza

Jedna z prvních vět, kterou se nerodilý mluvčí češtiny učí, zní: „Jak se máš?“ Pro účely dalšího rozboru budeme pracovat se slovem „jak“ z této věty, kterou vyslovila rodilá mluvčí vietnamštiny. [Celou větu si můžete přehrát zde](#). Pod sebou na obrázku můžeme porovnat slovo „jak“ vyslovené touto mluvčí a slovo „jak“ vyslovené českým mluvčím. [Zde si můžete přehrát „jak“ ve vietnamském podání](#), [zde si můžete přehrát české „jak“](#).



Obrázek 4: Slovo „jak“ vyslovené vietnamskou mluvčí.

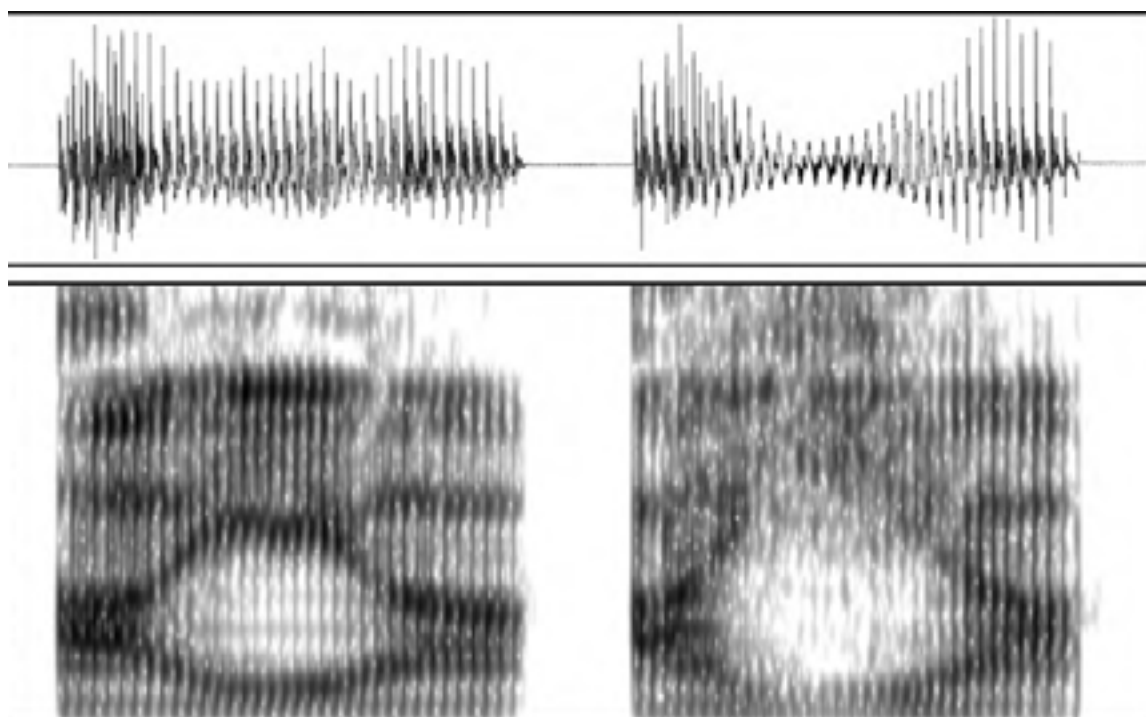


Obrázek 5: Slovo „jak“ vyslovené českým mluvčím.

První markantní rozdíl je opět v nevyslovení plozivy [k]. Této problematice, typické pro vietnamské mluvčí, se však nemůžeme věnovat. Nyní se soustředíme na hlásku [j]. U českého mluvčího se zobrazuje ve tvaru ladičky, případně praku. Jak bylo uvedeno výše, jedná se o typické zobrazení centrální aproximanty, která je typická 1) nedostatkem tónové složky v porovnání s vokály, 2) prouděním zvuku v centrální části dutiny ústní.

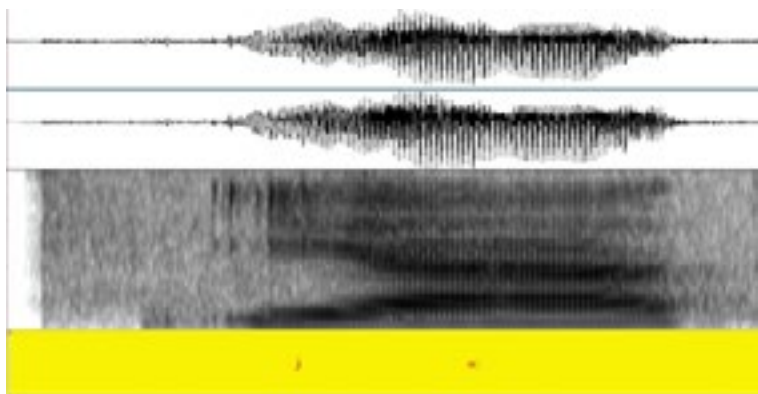
U vietnamské mluvčí však dochází k porušení i zbytkové tónové složky, která se mění na turbulentní proudění vzduchu. Vzniká tedy spíše frikativa než aproximanta. Zvuk, který vzniká, by se dal zapsat jako [j] s přechodem k otevřené hlásce [ɜ], resp. tedy takto [jɜ], případně takto [jɜ̃].

K takové interpretaci jevu mě vede zaprvé sluchová analýza, zadruhé poznatky publikované v knize *Zvuková báze řečové komunikace*: „Aproximanty proto nejsou charakterizovány turbulentním prouděním, nýbrž tzv. prouděním laminárním. Rozdíl si lze snadno vyzkoušet, když budeme uměle protahovat sonoru [j] a následně jazyk více přiblížíme k tvrdému patru, až začne vznikat frikativní hláska (v češtině neexistující [j]). Rozdíl je patrný i akusticky, jak ukazuje obrázek 5a.

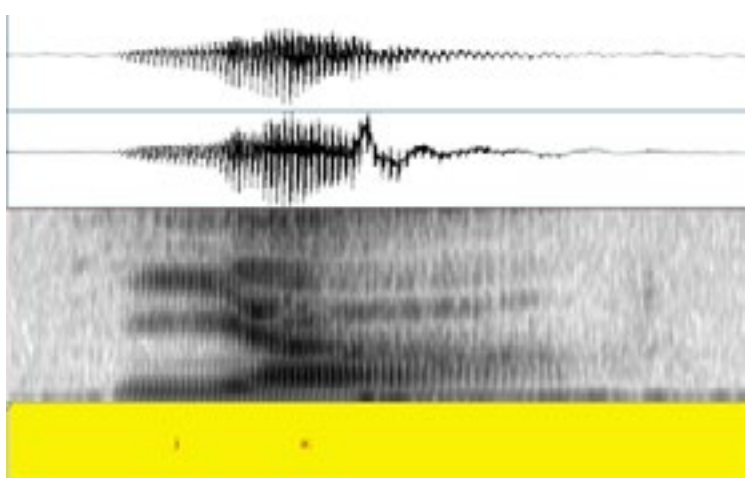


Obrázek 5a: Srovnání palatální aproximanty ve spojení [aja] (nalevo) a palatální frikativy ve spojení [aja] (napravo)“ (Skarnitzl et al., 2016, s. 58–59).

Vzniká otázka, proč vietnamský mluvčí nevyužívá transferu ze svého jazyka a nevysloví hlásku [j] bez přiblížení jazyka k tvrdému patru. Tuto otázku komplikuje ještě fakt, že táž mluvčí vietnamštiny ve slově „já“ hlásku [j] vyslovuje stejně jako rodilý mluvčí češtiny. [Zde si můžete pustit zvuk slova „já“, které vyslovuje vietnamská mluvčí.](#) [Zde si můžete pustit zvuk slova „já“, které vyslovuje rodilý mluvčí češtiny.](#) Naprostou shodu demonstrují obrázky ze spektrogramu. Na obou obrázcích je vidět typická ladička, chcete-li prak.



Obrázek 6: „Já“, které vyslovuje vietnamská mluvčí.



Obrázek 7: „Já“, které vyslovuje rodilý mluvčí češtiny.

Zkušenost z praxe je taková, že někteří mluvčí hlásku [j] vyslovují navždy jako [j̥], další skupina hlásku [j] vyslovuje jako [j̥] v začátcích výuky. Další skupina ji vyslovuje i po letech strávených v ČR nekonzistentně jako v příspěvku zmíněná mluvčí. Poslední skupina s hláskou [j] nemá problém; předmětem dalšího výzkumu bude otázka, proč tomu tak je.

5 Závěr

Cílem příspěvku bylo ukázat, jak vietnamští mluvčí užívají českou hlásku [j]. Příspěvek pomocí spektrální analýzy zvuku ukázal, co se děje, když vietnamský mluvčí vysloví zvolenou palatální aproximantu. Analýza hlásky [j] ve slově *jak* a *já* byla provedena u jedné mluvčí³, která ze zkušenosti reprezentuje určitou část spektra vietnamských mluvčích. Bylo zjištěno, že mluvčí někdy vyslovuje hlásku [j] stejně jako rodilí mluvčí, jindy ji vyslovuje jako [j̥].

³ Mluvčí je mezi respondenty disertační práce.

Literatura

- Krčmová, M. (1996). *Fonetika a fonologie: zvuková stavba současné češtiny*. Masarykova univerzita. <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:61a9f2f0-8e5c-11e3-997d-005056827e52>
- Nguyen, Ph. C. (1984). *Základy vietnamštiny*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Pořízka, P. (2009). *Transkripce a sběr dat v korpusech mluvené češtiny* (Disertační práce). ÚJEP.
- Skarnitzl, R., et al. (2016). *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. Karolinum.
- Slavická, Ng. Th. B. (2008). *Praktická fonetika vietnamštiny*. Karolinum.
- Šebesta, K. (2014). *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Varia.

Zdroje

Data – počet cizinců. (2020). Český statistický úřad. www.czso.cz

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Radim Ošmera
radim.osmera@gmail.com

Pracovní listy k moravským reáliím

Lucie Křížková

Klíčová slova: *žák-cizinec, moravské reálie, udělení státního občanství, pracovní list*

Anotace: *Příspěvek představuje moravské reálie pomocí devíti pracovních listů, jejichž klíčová hesla se opírají o Výkladový slovník k testovým úlohám z českých reálií. Tento výukový materiál je vytvořen na jazykové úrovni B1 a je určen pro výuku žáků-cizinců, kteří navštěvují základní školy v České republice či v zahraničí a pro něž není český jazyk jazykem mateřským. Znalost těchto reálií je v současné době zahrnuta i mezi podmínky pro udělení státního občanství České republiky cizincům.*

Po uvolnění politické nesvobody v roce 1989 se Česká republika začala znovu podílet na zahraniční spolupráci se všemi státy Evropy. V roce 2004 tato komunikace zintenzivnila vstupem České republiky do Evropské unie. Jedním z cílů evropské politiky se stalo propojení mezi jednotlivými kulturami, k němuž je nutná dobrá úroveň komunikativních schopností. S vyšším pohybem obyvatel se proto Rada Evropy rozhodla vypracovat dokument, kterým by mobilitu Evropanů podpořila. Vznikl *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, který definoval šest jazykových úrovní.

Příspěvek autorky vychází z diplomové práce (Křížková, 2019), která navazuje na opatření tohoto dokumentu a klade si za cíl „propagovat, povzbuzovat a podporovat snahy učitelů a studentů na všech úrovních, aby v rámci své situace uplatňovali principy tvorby systémů učení jazyků“ mimo jiné rozvíjením odpovídajících metod a materiálů (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2001, s. 3).

Pro zvládnutí základní školní docházky i každodenní komunikace je pro žáky-cizince nutné znát nejen jazykový systém, ale i okolnosti jeho používání, v nichž se odráží občanské, geografické i kulturně-historické znalosti o České republice. Znalost těchto reálií se také stává jednou z podmínek pro udělení českého státního občanství.

Autorka vytvořila podpůrný vzdělávací dokument v podobě devíti pracovních listů věnujících se českým reáliím. Ke stanovení témat a obsahu pracovních listů využila vybraná hesla *Výkladového slovníku k testovým úlohám z českých reálií* z geografické a kulturně-historické oblasti, propojila je s klíčovými kompetencemi *Rámcového vzdělávacího programu ZV* a aplikovala je na specifika historického regionu Morava s přesahem za hranice státu. Pro žákycizince, kteří mají na území České republiky dle svého věkového určení ze zákona povinnost navštěvovat povinnou základní školní docházku, tak pracovní listy představují prostor, ve kterém se mohou projevit jako stavitelé mostů v novém sociokulturním prostředí (Doleží, 2016, s. 23). Moravské reálie jsou zastoupeny v učebnicích českého jazyka pro cizince zatím spíše okrajově, přestože se jedná o svébytné území s vlastní historií a bohatou kulturou.

Současné mapy České republiky již nezobrazují rozsah historického území Moravy. Devět pracovních listů tak geograficky, kulturně a historicky propojuje řeka Morava, která propůjčuje název všem pracovním listům a spolu se svými přítoky vymezuje území Moravy.

V prvním pracovním listě žáci pomocí atlasu a mapy zaznamenají do slepé mapy moravské řeky, města a další významná místa spjatá s vodou. Pomocí krátkých textů a obrázků si zároveň osvojí výkladová hesla: propast, kanál, jeskyně a lázně (*Řeka Morava spojuje*).

Tak jako plyne řeka Morava, tak i lidé z různých důvodů mění své místo. Jak a čím mobilita přispívá společnosti, si klade za cíl zodpovědět druhé téma, pro které byla vybrána výkladová hesla: značené cesty, křesťanská církev, věřící a z významných osobností svatí Cyril a Metoděj; tato byla dále rozšířena o hesla: turistika, turista, turistická značka, turistický rozcestník. Pěší turistika i cykloturistika získávají v českém prostředí mezi způsoby trávení volného času významnou pozici. Na specifický československý systém značení těchto tras dnes navazují navigační systémy. Mezinárodní mobilita lidí však měla od svého vzniku především obchodní, vzdělávací a náboženský význam. Pěší charakter těchto cest získává znovu svou oblibu, především ve formě tzv. poutnictví, kdy lidé putují na významná náboženská místa. Na evropských poutních cestách nalezneme také církevní komplex Velehrad, který leží na místě prvního knížecího uskupení. Žáci si zde přiblíží pozitivní působení evropských misionářů Cyrila a Metoděje na Velké Moravě (*Řeka Morava putuje*).

Mezi významné české osobnosti *Výkladový slovník* zařazuje také evropského učitele jazyků a moravského rodáka Jana Ámose Komenského, jehož životu a pedagogickému, etickému a mírovému odkazu je věnováno třetí téma, kde si žáci mimo jiné vytvoří vlastní slovníkové heslo dle Komenského metody (*Řeka Morava reformuje*).

Ač se to dnes zdá být neuvěřitelné, historické území Moravy se po většinu doby své existence bránilo vpádům cizích vojsk. Jaké stopy zanechal přesun cizinců přes území v místních názvech (např. Strážnice, Uherské Hradiště) a v slovní zásobě českého jazyka, je obsahem čtvrtého tématu. Na obranu tohoto území se za druhé světové války postavili i místní obyvatelé, tzv. domácí odboj. Stejný postoj k okupaci svého státu prokázali obyvatelé po celé Evropě. V tomto tématu se žáci-cizinci seznámí s pojmy: Mnichovská dohoda, osvobodit, pohraničí, říšský protektor, nacista, obsazovat a okupace (*Řeka Morava se brání*).

Pro páté téma autorka vybrala významné osobnosti moravského prostoru, jejichž nápady vzniklé v 19. století přečkalý dobu 20. století a jsou stále realizovány. Mezi těmito průkopníky v tovární výrobě vyniká pět průmyslníků, jejichž výrobky změnily historii spotřebního zboží doma i ve světě. Žáci si rozšíří znalosti o těchto produktech: ohýbaném nábytku, košer pálenice, kostce cukru, kožené obuvi a různých dopravních prostředcích (*Řeka Morava inovuje*).

Šestý pracovní list rozšiřuje *Výkladový slovník k testovým úlohám z českých reálií* o hesla: kaple, boží muka, budy a skanzen. Tyto stavby lidové kultury tvoří orientační prvky v krajině a žák-cizinec se s nimi bude při pohybu Moravou pravidelně setkávat. K pracovnímu listu, který přináší odbornou slovní zásobu z oblasti architektury, patří také obrazová příloha s variantami uvedených staveb (*Řeka Morava staví*).

Sedmé téma se zaměřuje na způsob, jakým lidé využívali přírodního prostoru Moravy. Jako typickou surovinu autorka vybrala slivoň švestku. Zpracování jejích plodů je rodinným tajemstvím a dědí se po generace, výsledné produkty pak doprovází všechny významné rodinné události. Všechny produkty, které se v pracovních listech vyskytují, lze s přihlédnutím k věku žáků při výuce vyrobit či ochutnat. Toto téma autorka doplnila o tradiční řemeslné výrobky, které se na Moravu dostávaly ze zahraničí, získaly zde svůj regionální ráz a nyní patří mezi jedinečné a kvalitní produkty lidové kultury, např. modrotisk, malovaná keramika (*Řeka Morava přináší dary*).

Osmý pracovní list se vymyká svou strukturou, neboť se skládá výhradně z adaptovaných literárních textů psaných regionální podobou spisovného jazyka českého patřící do dvou moravských nářečních skupin. Téma je pro žáky-cizince díky charakteru jazyka obtížnější.

Nářečí však dnes vedle spisovné a obecné podoby českého jazyka stále představuje významný dorozumívací prostředek obyvatel Moravy. Vybrané literární texty dále reflektují charakter jednotlivých etnografických oblastí Moravy a nabízí tentokrát práci s pojmy z literární teorie (*Řeka Morava vypravuje*).

Závěrečné, deváté téma si klade za cíl přiblížit žákům-cizincům kulturní život na moravských vesnicích. V podzimním období se téměř ve všech obcích o víkendech konají tzv. hody, na které se dlouho předtím připravuje tamní mládež, která v termín hodů obleče tradiční oděv, tzv. kroj, ve kterém spolu s veřejností prochází vesnicí, zpívá lidové písně a předvádí tradiční lidové tance. To se koná za doprovodu dechové nebo cimbálové muziky. Téma hodů není sice uvedeno mezi základními českými reáliemi, svým charakterem a četností by si však své zařazení zasloužilo. Žáci v rámci tématu popíší tradiční lidový oděv, členy cimbálové muziky, specifika události jízda králů a tanec verbuňk, přičemž verbuňk i jízda králů jsou v současnosti mezinárodně chráněné společností UNESCO (*Řeka Morava tančí a zpívá*).

Pracovní listy mají svou pevnou strukturu. Každý pracovní list je uveden motivačními otázkami, které tvoří pilíř primárních znalostí vybraného tématu. Následují úkoly, jež se převážně interpretací textu, orientací na mapě a popisem obrazového materiálu zaměřují na osvojení klíčových kompetencí dle *RVP ZV*. První strana každého pracovního listu seznamuje žáky s obecnými informacemi zvoleného tématu, čímž je myšlen vhléd do daného oboru či jeho charakteristika pro celé území České republiky. Druhá strana poté rozšiřuje vybrané téma na moravské území a zabývá se přesahem tématu za hranice státu.

Pracovní listy vyžadují jazykovou úroveň B1, u které se od žáka očekává např. schopnost souvisle popisovat jemu známá témata v rovině konkrétní i abstraktní, tj. převyprávět obsah literárního textu a zážitky, popsat svá přání, své sny a vyličit své pocity, dále pracovat se všemi dostupnými zdroji informací, nahradit slovo z mateřského jazyka výrazem z jazyka cizího, odhadnout význam slov z kontextu textu, vnímat diskuzi s argumenty na známé téma, obhájit své názory, přistupovat kriticky k nekomplikovaným odborným textům dle svého oboru a zájmu, shromažďovat informace z více kratších textů ke splnění úkolu nebo najít klíčová slova a myšlenky (*Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, 2001, s. 60–98).

Témata a slovní zásoba devíti pracovních listů představují širokou lexikální základnu odborných i neoborných slov. Jejich osvojení vyžaduje opakování a návrat k tématům. Na základě této skutečnosti byla některá dílčí témata opětovně zahrnuta do více pracovních listů.

Manuál k pracovním listům pak kopíruje postup práce s každým pracovním listem. Jeho obsah je připraven v takovém rozsahu, aby bylo možné s pracovními listy pracovat převážně bez předešlé přípravy na hodinu či lekci a bez větších bohemistických znalostí vyučujícího, neboť se jedná o mezipředmětový výukový materiál. Manuál přidává více věcných informací, popisuje postup práce, nabízí odpovědi na dané otázky a řešení úkolů. Rozšiřuje možnosti, jak se zvoleným tématem či cvičením pracovat mimo obsah a zadání.

Žáci-cizinci v českém školním prostředí musí prokázat nejen znalosti jazykové, ale i znalosti věcné, podobně jako všichni žadatelé o udělení českého občanství ve zkoušce z českých reálií. Pracovní listy autorka navrhuje uplatnit pro potřeby výuky na základní škole a v kurzech českého jazyka jako cizího jazyka.

Literatura

Doleží, L. (Ed.). (2016). *Začínáme učit češtinu pro náctileté cizince – 2. stupeň ZŠ a SŠ*. Příručka pro lektorky a lektory. Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. <http://www.aucj.cz/upload/article/488/zaciname-ucit-cestinu-pro-deti-cizince-2-stupen-zs-a-ss.pdf>

Křížková, L. (2019). *Pracovní listy k moravským reáliím* (Diplomová práce). Masarykova univerzita.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. (2001). Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Kontaktní údaje

Mgr. Lucie Křížková

361687@mail.muni.cz

Cestou za zrcadlem: k výzkumu dětského čtenářství žáků třetí třídy základní školy

Miroslav Jindra

Klíčová slova: estetika, dětský čtenář, literatura pro děti, výzkum dětského čtenářství

Anotace: Čtení je jednou z oblastí, se kterou se člověk setkává v rámci základního vzdělávání. Není pouhou mechanickou dovedností, ale rozvíjí celou řadu dalších psychických procesů, které jsou zásadní pro vývoj jedince. Význam čtení spočívá v obecném rozvoji člověka, který se skrze literární dílo a jeho specifické umělecké prostředky seznamuje zprostředkovanou zkušeností s různými životními situacemi, lidmi, prostředími, problémy atd., tedy základními principy fungování světa.

Príspevek předkládá dílčí výsledky výzkumu dětského čtenářství, jenž probíhal u cílové skupiny žáků třetí třídy základní školy. Na základě teoretických východisek a metodologie výzkumu uvádí výsledky z dotazníkového šetření, jež bylo součástí reflektivní dílny po přečtení literárního díla.

Úvod

Čtení představuje jednu ze základních schopností a dovedností člověka, ale slouží také jako nástroj pro rozvoj myšlení a poznávání. S uměleckým textem se zpravidla setkáváme již od velmi útlého věku, a to v rámci vzdělávacích institucí či rodiny. V raném dětství, kdy ještě neumíme číst, v tzv. předčtenářském období, vnímáme knihu jako objekt, který nás zajímá způsobem zpracování (např. obrázková kniha, leporelo), avšak bez schopnosti proniknout do jeho textu. V pozdějším věku, když už jsme schopni text knihy dekodovat, nabízí zcela nové možnosti spojené s porozuměním celému jejímu významu. Příběhy v ní obsažené nám zprostředkovávají nové informace o životě, lidech, jejich problémech, světě kolem nás i o nás samých. Jakým způsobem v dětském věku ony příběhy vnímáme?

Výzkum dětského čtenářství není v českém prostředí novinkou. Výzkumné aktivity spojené s touto problematikou u různých věkových skupin dětí byly realizovány již v průběhu druhé poloviny 20. století. Mezi nejvýznamnější výzkumníky, o jehož poznatky se opírají i současné výzkumy čtenářství, patřil Otakar Chaloupka (1935–2013). Jeho studie obsahují komplexní přehled dětského čtenářství, a to z pohledu psychologie, estetiky i pedagogiky. Také v současné době probíhá řada výzkumů dětského čtenářství, využívajících nástroje sociologického výzkumu (např. Lederbuchová, 2004; Prázová et al., 2014 atd.). Tyto výzkumy přinášejí podnětné výsledky především o stavu dětského čtenářství z pohledu sociologického i didaktického (čtenářská motivace, preference, čtení ve vztahu k rodině, ke škole atd.), jelikož precizně zpracovávají potřebná data a vyvozují důkladné závěry. V českém prostředí však dosud scházejí výzkumy zaměřené na recepci literárního díla dětským čtenářem.

Následující řádky představují výsledky dílčí části výzkumu dětského čtenářství, vycházející z obsahové analýzy dotazníkového šetření, jež bylo součástí reflektivní dílny po přečtení zvoleného literárního díla. Výzkum byl realizován v rámci disertačního projektu, zaměřeného na identifikaci dítěte mladšího školního věku s literárním a divadelním dílem. První fáze výzkumu dětského divadelního publika se odehrávala v průběhu roku 2019, druhá fáze výzkumu dětského čtenářství, jejíž dílčí část je přiblížena v tomto příspěvku, pak od listopadu

2019 až do ledna 2020. V jejím rámci se uskutečnily hodiny čtení se skupinou žáků třetí třídy (8–9 let) na vybrané základní škole v Brně. Jako předloha bylo kvůli provázanosti s výzkumem dětského divadelního publika zvoleno pokračování příběhu Lewise Carrola *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*. Po přečtení literární předlohy v rámci hodin čtení pak navazovala reflektivní dílna, jejímž cílem bylo zachytit čtenářský zážitek dětí, a přispět tak k zodpovězení výchozí výzkumné otázky: s čím a jakým způsobem se dítě ve věku 8–9 let identifikuje při recepci literárního díla? Odpověď na tuto otázku není zcela jednoduchá a vyžaduje si využití kombinace různých výzkumných metod. Jednou z nich bylo také dotazníkové šetření, které bylo využito v průběhu reflektivní dílny a doplněno o další výzkumné metody, aby bylo dosaženo validity a objektivitu výzkumu.

1 Dítě a literatura

Literatura pro děti a mládež je stále poměrně mladou oblastí literatury, která prošla v průběhu své třísetleté historie značnými proměnami. Časové vymezení počátků literatury pro děti a mládež ale můžeme vnímat mnohem širěji, jelikož se objevovala vždy tam, kde byly děti (Lerer, 2009). Teprve 18. století s sebou však přineslo řadu změn, především povinnost školní docházky, které ovlivnily další vývoj této oblasti. K překotnému rozvoji literatury pro děti a mládež došlo v 19. století, a to mj. v souvislosti s proměnou nahlížení na dítě a jeho pozici ve společnosti. Významnou roli zde sehrála oblast výchovy a vzdělávání, jež měla značný vliv na literární tvorbu pro děti a mládež, která začala být vnímána jako účinný a silný nástroj edukace (Nikolajeva, 2016). V české i světové literatuře se začala postupně věnovat větší pozornost intencionální literatuře pro děti, která byla pro některé autory dílčí oblastí jejich tvůrčího zájmu a pro jiné hlavním cílem tvorby.

V souvislosti s vývojem literatury pro děti a mládež se také proměňovaly její funkce. I když se dnes o některé dělí s ostatními médii, stále zůstává nezastupitelnou. Cílem výzkumných a publikačních aktivit v dané oblasti je proto podtrhnout smysl a význam dětské literatury, a to i s jejími přesahy.

1.1 Funkce literatury pro děti

Umění nabízí člověku zcela odlišný způsob vnímání. Díky svému subjektivnímu charakteru, který se projevuje prostřednictvím individuální percepce jakéhokoli uměleckého díla, umožňuje nahlédnout do vztahu člověka a světa. Vzájemná interakce uměleckého díla a člověka přináší specifickou formu lidského poznání, založeného na celém komplexu jednotlivých podnětů (auditivní, vizuální, emocionální apod.), které dotváří celkový obraz jedince o sobě samém, o druhých, o světě. „Umělecká díla mohou zprostředkovat imaginativní porozumění zkušenosti ve všech těchto ohledech a jejich hodnota se odvozuje od skutečnosti, že my sami toho nemusíme být dostatečně schopni. Právě v tomto smyslu je umění zdrojem poznání.“ (Graham, 2000, s. 82). Každé umělecké dílo promlouvá s určitým záměrem, a pozice jednotlivých funkcí umění je tak značně proměnlivá a nestálá. V teorii umění a estetiky nalezneme množství definic a přístupů k funkcím umění a jejich významům (např. Hostinský, 1956; Adorno, 2002), které se snaží postihnout postavení a poslání jednotlivých uměleckých disciplín. Můžeme se tak setkat s různou charakterizací a kategorizací pojmu *funkce* ve vztahu k umění, avšak jedna z nich vyčnívá nad ostatními, a to funkce estetická. „Hierarchie funkcí v umění je tedy

proměnlivá a přesouvá se ve vývoji od etapy k etapě; pokaždé jiná z funkcí konkuruje přímo s funkcí estetickou, tak např. v básnictví je to jednou funkce zobrazovací, jindy poznávací, jindy expresivní, jindy propagační, a ta opět v různých odstínech, jako jsou tendence politická, náboženská, sociální atd.“ (Mukařovský, 1966, s. 128).

Funkce umění, potažmo také literatury, jsou značně rozvětvené. Významnou roli zde zaujímá také samotný autor díla (v našem kontextu literárního), který zvolenými uměleckými prostředky působí na percipienta, a to s určitým záměrem. Jak obšírně je v současnosti vnímáno postavení funkce umění, je patrné při pohledu na tuto problematiku optikou jiných vědních disciplín. Kulka (2008) uvádí dělení funkcí umění z pohledu psychologie do šesti oblastí, a to dle vztahu umění a člověka (biologická, psychologická, sociální, ekonomická, kulturní a spirituální funkce). Kulkova diferenciací se snaží obšírně postihnout všechny aspekty, které v interakci umění a člověka působí, avšak pro potřeby konkretizace funkcí literatury a oblasti literatury pro děti a mládež zůstává velmi obecná. Petru (2000) definuje funkce literatury na základě charakteristik slovesného projevu: estetickou, informativní a formativní. Tento rámec funkcí literatury může sloužit jako základní východisko, které je však třeba ještě přizpůsobit dalším proměnným, jež se odrážejí v intencích autora literárního díla a bezpochyby také v psychickém vývoji dětského čtenáře. Pokud tedy chceme definovat možné funkce literatury pro děti a mládež, musíme nejprve charakterizovat, jak literární dílo v obecné rovině na dětského percipienta působí a jak jej může ovlivňovat. Literární dílo „poskytuje dětskému recipientovi věcné informace o zobrazované skutečnosti, poučuje ho o normách mezilidských vztahů, formuje jeho mravní cítění, myšlení a postoje, ovlivňuje jeho společenské vědomí v duchu určitého světónázoru“ (Toman, 1999, s. 6). Zjednodušeně bychom z této charakteristiky mohli soudit, že hlavní funkce literatury pro děti a mládež spočívá v její didaktičnosti. Na literaturu pro děti a mládež sice bylo v minulosti mnohdy nazíráno z pohledu výchovného účelu (s ohledem na její postavení v rámci edukace), avšak v současnosti je kladen důraz především na její estetické kvality, a tak i uměleckou hodnotu. Okrajové postavení literatury pro děti a mládež bylo dáno také zájmem autorů. Významní autoři se zabývali především literaturou pro dospělé, jež byla vnímána společností mnohem prestižněji (Chaloupka, 1982).

Problematika didaktické funkce souvisí s jejím možná až příliš pejorativním podtextem, plynoucím ze sociálních a kulturních konstruktů českého prostředí před rokem 1989. Termín se v teorii literatury sice stále objevuje, někdy doplněn o pojem „výchovná funkce“ (např. Čeňková, 2006), jenž odkazuje na samotný proces učení a zprostředkování hodnot a postojů. Čeňková (2006) vymezuje, kromě funkce estetické a didaktické (výchovné), další tři funkce literatury pro děti a mládež, a to poznávací, relaxační a fantazijní.

Funkce umění jsou definovány různými autory z různých hledisek. Ještě komplikovanější je diferenciací funkcí literatury pro děti a mládež, která se v některých ohledech může odlišovat. Základní funkce umění, tedy i literatury pro děti a mládež, však spočívají v interakci uměleckého díla, dítěte a světa, který jej obklopuje. Z tohoto pohledu bychom mohli na funkce literatury pro děti a mládež pohlížet v rovině: a) estetické (zahrnující estetický zážitek z přečteného díla a rozvoj představivosti a fantazie), b) edukační (osvojení zprostředkované znalosti či zkušenosti), c) sociální (seznámení se společenskými problémy) a d) relaxační (uvolnění, odpočinek či zábava). Jednotlivé funkce se v uměleckém díle často značně prolínají, což reflektuje význam a mnohvrstevnatost umění jako takového.

2 Dítě jako čtenář

Schopnost čtení a porozumění textu je jednou ze zásadních schopností a dovedností, která není pouze nástrojem komunikace, ale přímo se také podílí na rozvoji kognitivních procesů. Literatura pro děti proto představuje jednu z významných kategorií lidské tvorby – díky ní se děti seznamují s uměleckými prostředky (jazykovými prostředky literatury) a s fungováním světa a společnosti, které je obklopují. „Četbou umělecké literatury dítě zmnožuje svůj pohled na svět, obohacuje svůj vnitřní život emocionálně a esteticky [...] zprostředkovaně prožívá životní situace jiných lidí, s nimiž v duchu soucítí, sympatizuje, pře se [...] Četbou poznává, co je v literatuře zobrazeno, ale také literaturu samu...“ (Lederbuchová, 2004, s. 7–8). Dítě je tak prostřednictvím estetického zážitku z přečteného literárního díla rozvíjeno v rámci poznávacích procesů po emoční stránce, jež je důležitá pro budoucí formování sociálních vazeb, hodnot a postojů. I když vnímáme proces čtení jako velmi individuální a intimní činnost, která zvnějšku může působit jako zcela pasivní aktivita, není tomu tak. Čtení je výsostně aktivní proces, během něhož je čtenář nucen zapojovat celou řadu psychických procesů, a tím vytvářet představy, obrazy, prožívat či zaujmout kritický postoj. Je rovněž nástrojem socializace, která se odráží ve způsobu jeho realizace, např. při společném čtení v rámci hodin na základní škole, a také sdílením společné tematiky pro určitou věkovou či sociální skupinu.

2.1 Komunikace uměleckého textu s dětským čtenářem

Literatura zobrazuje prostřednictvím svých specifických uměleckých prostředků specifickou fiktivní zkušenost, jež je čtenářem vnímána a reflektována. Pomocí vlastního uměleckého znakového systému (psaného jazyka) komunikuje se čtenářem a vytváří prostor pro individuální subjektivní interpretaci. Literární dílo „... přináší čtenáři určité informace, je tedy komunikátem. Má-li mít literární dílo skutečnou hodnotu, musí ovšem zprostředkovat takové poznatky, které obohacují vnímatelův život. Umělecké dílo nás z tohoto hlediska obohacuje po dvojí stránce: jednak nám sděluje něco o objektivní skutečnosti [...] jednak v nás vzbuzuje určité emoce“ (Hrabák, 1977, s. 19). Literární dílo je však schopno naplnit tento vzájemný komunikační proces pouze v případě, že je pro čtenáře aktuální. To vyplývá nejen z tematického zaměření díla, ale i jazykových a kompozičních prostředků, které jsou čtenáři daného věku schopni přijmout, zpracovat a reflektovat. Právě dialektický vztah uvnitř literárního díla (Bachtin, 1980), propojení obsahu a formy, je zásadní pro percepci čtenáře. Období dětství představuje z pohledu života člověka vcelku krátkou vývojovou etapu, během které dochází k velmi rychlým fyzickým a psychickým změnám. Ty umožňují dětem přijímat a pochopit tematické, jazykové a kompoziční vrstvy relativně omezeně, s ohledem na jejich komunikační možnosti a dispozice. Nejlepším dokladem jsou obecně známá žánrová specifika odpovídající jednotlivým etapám dětského věku. Ačkoli u dětí předškolního věku se typicky pracuje s krátkými texty s jednoduchou pohádkovou zápletkou a bohatou ilustrací (např. říkadla, leporela, pohádky se zvířátky), dítě ve věku třetí třídy je již schopno vnímat delší a náročnější texty, které již nesou znaky přesahů do reality (příběhy ze života dětí, příběhy s dětským hrdinou, dobrodružné příběhy atd.).

2.2 Kognitivní determinanty čtenářství žáků 3. tříd ZŠ

Oproti dospělému je dětský čtenář silně ovlivněn psychickým vývojem, který se v jednotlivých etapách dětského věku značně odlišuje, a to i kvůli individuálním rozdílům, životním zkušenostem apod. V této části bude věnována pozornost psychickým vývojovým dispozicím věkové skupiny žáků třetí třídy základní školy (8–9 let), a to s ohledem na specifickou skupinu dětí, se kterou byl realizován výzkum popisovaný v následující části. Děti v tomto období spadají přibližně do středního stadia mladšího školního věku, dle pojetí Vágnerové (2014) bychom je zařadili na pomezí raného a středního školního věku. Dítě již nabylo celou řadu nových poznatků a zkušeností ze školní docházky a jeho psychický vývoj se posunul od fantazijního vidění světa ke střízlivému realismu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Příklon k realismu rozvíjí poznávací schopnosti dítěte kriticky přistupovat k prožívané skutečnosti a vytvářet na ni svůj vlastní pohled (viz Piaget & Inhelder, 2014). V oblasti vnímání se rozvíjí zrakové schopnosti (zaostření vidění na blízko), díky myšlení založeném na logických operacích dokáže dítě třídit a řadit informace (např. i v souvislosti s vnímáním času), což se také odráží v oblasti učení či paměti (Vágnerová, 2014).

Učení se čtení je pak dlouhodobý proces, jehož rozvoj se odvíjí od psychických vývojových dispozic jedince, zahrnujících schopnost auditivní a vizuální percepce. V předčtenářském období je rozvoj čtenářských dovedností stimulován např. předčítáním či prohlížením obrázkových knih. Dítě tak získává pomocí obrázků v knihách vizuální podnět doplněný o zvukovou podobu v případě obrázkových knih či zvukovou podobu grafického značení písmen při předčítání textu. V následující fázi vývoje čtení (čtení bez porozumění) si děti osvojují základní dovednosti založené na formálním mechanickém čtení bez hlubšího porozumění, které následně ústí ve čtení s porozuměním. Čtenářské dovednosti jsou v tomto období (8–9 let) již dostatečně zvládnuty, a děti se tak mohou zaměřit na samotný obsah sdělení textu a jeho porozumění (Vágnerová, 2014).

Konkrétní schopnosti a dovednosti dětí ve věku 8–9 let nám dále mohou objasnit také kurikulární dokumenty českého školství, jako je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2017). Ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace) nalezneme očekávané výstupy prvního stupně, kterých by žáci měli dosáhnout na konci prvního období, tedy po absolvování třetí třídy základní školy. Podle něj by žák měl být schopen např. plynulě číst textu v závislosti na rozsahu a náročnosti, reflexe přečteného textu prostřednictvím svých pocitů, tvořivé práce s literárním textem atd. I tato velmi obecná charakteristika jednotlivých výstupů z učení v daném vzdělávacím oboru nám může pomoci specifikovat schopnosti a dovednosti, kterých je dětský čtenář v tomto období schopen dosáhnout, především pak v základních rovinách percepce a reflexe literárního díla. Tyto informace poskytují další východiska pro teoretické ukotvení i následné využití v rámci přípravy a realizace výzkumů zaměřených na dětské čtenářství.

2.3 Faktory ovlivňující dětské čtenářství

Motivace číst mohou být pro dětského čtenáře různé a jsou ovlivněny různými faktory souvisejícími s vnitřním rozpoložením dítěte a vlivy působícími na dítě z okolního prostředí. Jedním z možných východisek může být také práce Johna Spinka (1990), v níž aplikuje poznatky z pedagogiky a vývojové psychologie na proces čtení u dětských percipientů. Předkládá osm

oblastí vývoje (fyzický, intelektuální, jazykový, emocionální, osobnostní, sociální, morální a duchovní), které uvádí do vztahu s pojmem čtenářství. Tímto způsobem nastiňuje komplexně jednotlivé determinanty, které působí na dítě a ovlivňují jeho čtenářské schopnosti a dovednosti.

Spink (1990) ve své práci rovněž definuje faktory ovlivňující schopnost recepce literárního díla čtenářem a upozorňuje na vzájemný vztah autora díla a čtenáře. Autor nabízí prostřednictvím textu svoji představu, téma či myšlenku, které však čtenář, na základě svých znalostí, zkušeností atd., rozšiřuje a přetváří svou vlastní interpretací. Spink vymezuje šest okruhů odrážejících předpoklady dětského čtenáře pro přijetí literárního díla. Jedná se o: stupeň čtenářské kompetence; okolnosti, za kterých čtení probíhá (prostředí, rozpoložení čtenáře atd.); vztah čtenáře k autorovi; čtenářovo očekávání; souhrn čtenářových znalostí; čtenářovu životní zkušenost.

Je patrné, že faktorů ovlivňujících čtenářské schopnosti a dovednosti je velmi mnoho a stejně tak je mnoho i způsobů, jak s nimi nakládat. Pro zjednodušení, v rámci dětského čtenářství, bychom mohli vyvodit dvě základní kategorie vlivů působících na dětského čtenáře. První kategorii tvoří interní faktory, zahrnující věk dítěte a rozvoj jeho kognitivních funkcí (vnímání, myšlení, paměť atd.), znalosti a zkušenosti (životní i čtenářské), vnitřní motivace ke čtení atd. Druhá kategorie by pak obsahovala všechny externí faktory, jež dětského čtenáře obklopují. Do externích faktorů bychom mohli zařadit prostředí, ve kterých se dětský čtenář pohybuje (rodina, škola, kamarádi atd.), sociální a kulturní podmínky či vnější motivace okolí apod.

3 Výzkum dětského čtenářství na základě literární předlohy Lewise Carrola *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*

Uvedený výzkum dětského čtenářství je součástí rozsáhlejší studie prováděné v rámci disertačního projektu autora příspěvku, která je zaměřená na identifikaci dítěte mladšího školního věku s literárním a divadelním dílem. V případě výzkumu dětského čtenářství je pak hlavním cílem zjistit, jakým způsobem se dítě daného věku ztotožňuje s literárním dílem. Jelikož se jedná o rozsáhlý výzkum nejen v oblasti recepce a reflexe literárního díla dětským percipientem, v tomto příspěvku budou uvedeny pouze dílčí výsledky výzkumu dětského čtenářství vycházející z dotazníkového šetření. Analýza dílčí části výzkumu dětského čtenářství nabízí základní pohled na vnímání a identifikaci dětských čtenářů s literárním dílem.

Výzkum dětského čtenářství probíhal v období od listopadu 2019 do konce ledna 2020 a uskutečnil se v rámci pravidelného setkávání (každý týden) v hodinách čtení na základní škole v Brně. V jejich průběhu bylo realizováno devět setkání přímo ve školní třídě, každé setkání v rozsahu jedné vyučovací hodiny, během nichž byla společně s respondenty postupně čtena a průběžně reflektována druhá část literární předlohy Lewise Carrola *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* (2013 a 2017). Tímto způsobem bylo možné průběžně získat aktuální reakci respondentů na přečtený úryvek předlohy. Součástí výzkumu byla také závěrečná reflektivní dílna (90 minut), jejímž cílem bylo zachytit faktory ovlivňující identifikaci respondentů s předloženým literárním dílem v komplexní rovině.

Skupina respondentů byla tvořena žáky vybrané třetí třídy základní školy (8–9 let), celkově se jednalo o 19 dětských respondentů (10 dívek a 9 chlapců). Pro výzkum v celém disertačním projektu byla zvolena věková skupina žáků třetích tříd, a to s ohledem na vývoj kognitivních

procesů u dětí tohoto věku, neboť jsou schopny reflektovat umělecký zážitek na vyšší úrovni, než je tomu v předchozím věkovém období (formou diskuze, kresby, psaného projevu atd.).

Pro výzkum dětského čtenářství s danou věkovou skupinou bylo zvoleno literární dílo Lewise Carrola, v českém prostředí nejvíce známé pod názvem *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*. Výběr předlohy tak navazuje na předchozí výzkum dětského diváctví. Pro oba výzkumy byla zvolena stejná látka, na které by se mohla projevit specifika identifikace dětí ve vztahu k literárnímu a divadelnímu dílu. Díky silnému propojení obou typů výzkumu a jeho organizaci bylo také nezbytné využít kompilátu dvou českých překladů, a to sedmého vydání překladu Jaroslava Císaře *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* (Carroll, 2013) a překladu Jana Žáka *Alenka v říši za zrcadlem* (Carroll, 2017). Důvod pro tuto volbu byl jednoznačný. S překladem Jaroslava Císaře pracovala divadelní adaptace, která byla součástí výzkumu dětského diváctví, a proto bylo nutné v určitých případech zachovat specifickou jazykovou stránku (např. v rámci básnických částí či v případě některých jmen postav literárního příběhu). Avšak právě jazyková stránka Císařova překladu ze 30. let 20. století měla také svá negativa, spočívající v náročnosti textu (časté užívání archaismů, styl autora apod.), který by byl pro dětského čtenáře obtížnější z hlediska orientace v textu. Cílem výběru bylo soustředit dětskou pozornost především na dějovou linii příběhu, nikoli na jazykovou stránku díla. Z tohoto důvodu byl zvolen také překlad Jiřího Žáka (Carroll, 2017), který respektuje dějovou linii a po jazykové stránce je pro dětského čtenáře jednodušeji pochopitelný. Jako problematické se však u Žáka jeví překlady básnických částí, jimž je velmi obtížné porozumět a ztrácí na své nonsensové hravosti. Pro udržení pozornosti dětských čtenářů během výzkumu a také pro lepší gradaci celého příběhu a realizovatelnost výzkumu v jednotlivých hodinách čtení bylo nutné některé pasáže textu zkrátit. Jednalo se o části textu, které se v návaznosti na divadelní adaptaci v inscenaci neobjevovaly či nepřinášely další zásadní informace. Autorem dramaturgické úpravy textu Lewise Carrola, spočívající ve zkrácení překladu Jiřího Žáka a zakomponování částí překladu Jaroslava Císaře, je autor překládaného příspěvku.

3.1 Lewis Carroll a Alenka

Charles Lutwidge Dodgson, známý především pod svým pseudonymem Lewis Carroll, patří k autorům literatury pro děti a mládež světového významu. Narodil se roku 1832 ve vesnici Daresbury, ležící v jihozápadní Anglii, jako třetí dítě do rodiny vikáře. V roce 1845 napsal svoji prvotinu *Useful and Instructive Poetry* (vydanou až roku 1954) a o rok později začal navštěvovat veřejnou školu Rugby School, na kterou však v pozdějších letech vzpomínal značně rozpačitě. Našel si zde sice přátele, ale zpětně na toto období svého života pohlížel bez větších emocí (Collingwood, 1898). Počátkem roku 1851 nastoupil na Christ Church v Oxfordu, kde později také vyučoval matematiku. Jeho vášeň pro matematiku se také projevila v jeho díle *The Game of Logic* (vydaném 1886, v českém překladu P. Lánského *Logika hrou*, 1971), kde se snaží vysvětlit dětem hravou formou základy logiky. Zemřel roku 1898 v Guildfordu v jihovýchodní Anglii (Hahn, 2015). Nejvýrazněji se jeho literární tvorba zapsala do povědomí především dvěma knihami o dobrodružstvích malé dívčinky Alenky na cestě do neznámého světa snů. V nich dokázal čtenáři předložit fantaskní příběhy plné dětské hravosti a fantazie.

Alenčina dobrodružství v říši divů (v originále *Alice's Adventures in Wonderland*) a *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* (v originále *Through the Looking-Glass and What Alice Found There*) tvoří dva celosvětově významné a tradiční tituly literatury pro děti a mládež.

První byl publikován v roce 1865, druhý o šest let později (1871). Osobnost Lewise Carrolla a jeho tvorba je v anglosaském prostředí poměrně detailně zmapována, proto máme značné množství informací také o tvorbě příběhů o Alence. Nejvýznamnější zdroj představují publikované osobní deníky Lewise Carrolla, které objasňují a upřesňují motivace pro vytvoření obou děl. Obecně přijatou romantickou představu výletu na lodi roku 1862, na které Lewis Carroll vyprávěl pohádku o Alence dětem, mezi nimiž byla i Alice Liddelová, inspirační zdroj pro postavu hlavní hrdinky Alenky (Mandys et al., 2013), tak můžeme upřesnit, a napomoci tak k pochopení celého díla i způsobu autorovy tvorby. Carroll si 9. února 1856 poznamenal: „Dotaz: když sníme, jak často se stává, že máme pouze mlhavé vědomí skutečnosti a když se snažíme probudit, neřekneme ani neuděláme nic, co by bylo v bdělém stavu šílené? [...] Často sníme, aniž bychom měli nejmenší tušení nereálnosti: ‚Spánek má svůj vlastní svět‘, a často bývá stejně živý jako ten druhý“ (Green, 1953, s. 76, vlastní překlad autora příspěvku). Fascinace sněním se pak zřetelně objevuje jako hlavní spojující prvek obou titulů a především vytváří možnosti pro neomezené fantazijní představy, které se také v Carrollových příbězích objevují. Deníkový zápis nám rovněž odhaluje dlouhodobý tvůrčí proces, sahající až k jeho raným tvůrčím počínům, během něhož se v Carrollově mysli postupně vytvářely jednotlivé obrazy a myšlenky, aby se následně zrodilo celé spektrum motivů, jež v propojení vytvořily fantastní příběh Alenčina dobrodružství.

Volné pokračování příběhu o Alence *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* reprezentuje touhu dítěte po fantastním úniku za dobrodružstvím a objevování nepoznaného skrze vlastní představy a sny. Hlavní hrdinka příběhu Alenka se vydává do světa za zrcadlem, aby se na jeho konci mohla stát skutečnou královnou v říši „snů“. Než se tak ale stane, poznává roztodivné postavy, které jí na její cestě pomáhají (např. Bílý Jezdec) či představují rozmary zdejšího světa za zrcadlem (např. Bílá Královna). Alenka se tak setkává s Černou Královnou, která jí vysvětluje, jak se stát královnou, s Tidlidumem a Tidlitim, dvěma bláznivými postavami, jež by si Alenku u sebe nejraději nechaly, či Bílým Králem, jemuž je všechno lhostejné. Po splnění zcela nelogických úkolů zadaných Bílou a Černou Královnou se nakonec také stává královnou. Vše je završeno proměnou světa za zrcadlem na Alenčin pokoj, a jejím probuzením.

Absurdní situace, ve kterých se Alenka ocitá, vytvářejí postavy způsobem svého jednání a komunikace. Komika a humor postav se odráží ve zdánlivě nelogických jazykových promluvách, stylu uvažování a chování. Alenka, jako prvek reálného dětského světa, vnáší do příběhu dětskou naivitu, která je však už částečně deformována skutečným světem a jeho zákonitostmi. Je pro ni v některých situacích obtížné porozumět postavám za zrcadlem, jelikož obsah jazykových sdělení pro ně někdy není tak zásadní jako užití jazyka samotného. Slova zde nejsou prostředkem, ale cílem, a proto se slovo stává nástrojem hry. Carroll nám tímto způsobem ztělesňuje oživlou představu našich snů, které k nám často promlouvají stejně nelogicky, zmateně a absurdně. Přitom vyzdvihuje význam těchto představ a snů, které jsou pro naše myšlení důležité stejně jako logické uvažování (a možná někdy i důležitější než logické uvažování).

Princip hry se umocňuje také rozvržením prostoru říše za zrcadlem do šachové partie, kde má každá z postav svůj vymezený životní prostor a způsob pohybu je dán typem postav, které odpovídají šachovým figurkám. Alenka při vstupu do říše musí přijmout tyto zákonitosti a projít šachové pole podle pravidel hry. „Prvním tahem jako pěšec postoupíš o dvě políčka. Velmi rychle se pak dostaneš přes třetí políčko [...] pravděpodobně ho přejedeš vlakem [...]

a vzápětí se ocitneš na čtvrtém políčku. Tohle políčko patří Tidlidumovi a Tidlitimu. Na pátém políčku je jen voda [...] Šesté políčko patří Hupity Dupitymu...“ (Carroll, 2017, s. 149). Černá Královna ve své promluvě jasně vymezuje pravidla hry, a tím i způsob, jaká cesta vede k dosažení královské koruny.

Stručné nahlédnutí do motivací postav, situací, příběhu a okolností vzniku *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* vypovídá o významu a hodnotě tohoto díla, jehož poselství si udrželo aktuálnost do současnosti a řadí se stále mezi stěžejní tituly světového literárního dědictví. Svoji hravostí, nonsensem a absurdností koresponduje se způsobem myšlení a jednání dítěte.

3.2 Metodologická východiska výzkumu dětského čtenářství

Hlavní výzkumná strategie spočívala v kvalitativně zaměřeném výzkumu, který umožnil detailnější přístup ke zkoumanému tématu a zároveň také zabezpečil jeho validitu. Při koncipování výzkumné strategie a výběru vhodného metodologického ukotvení bylo tedy třeba sestavit jednotlivé metody výzkumu nejen s ohledem na zkoumanou problematiku, ale i z hlediska cílové skupiny dětských respondentů. Výzkumné metody musely být přizpůsobeny vývojovým dispozicím dětí a jejich potřebám. Výsledná výzkumná strategie tedy zahrnovala kompilaci různých metod (řízená diskuze, kresba, tvůrčí psaní, dotazník formou otevřených otázek, audiovizuální záznam, polostrukturovaný rozhovor s učitelem atd.), které v propojení vytváří komplexní analýzu dětského čtenářství. Významným faktorem, ovlivňujícím kvalitu, byla také forma organizace výzkumu. Ta byla rozdělena do dvou částí, pravidelných hodin čtení a závěrečné reflektivní dílny.

3.2.1 Hodiny čtení

Možnost realizace hodin čtení na základní škole byla jedním z elementárních předpokladů pro naplnění výzkumu, jelikož poskytla dostatečný časový prostor pro jeho uskutečnění, a tak i napomohla vybudovat vzájemnou důvěru mezi výzkumníkem a dětskou skupinou respondentů. V průběhu jednotlivých setkání byly s dětmi postupně čteny úryvky z literární předlohy, upravené a zkrácené dle popisu uvedeného výše, které děti při každém setkání obdržely v tištěné formě. Textový přepis úryvků poskytoval samovolnou vizuální korekci dětí, která díky chybějícím ilustracím z původních knih rozšiřovala prostor pro jejich fantazii a představování si jednotlivých čtených situací i postav příběhu. Text byl čten vždy nahlas a postupně se při něm střídali jednotliví žáci ve třídě, velmi často docházelo k předčítání výzkumníkem. Důvodem pro předčítání byl jednak časový limit (vymezený vyučovací hodinou), jednak akustické vnímání textu čteného dospělým čtenářem; čtení bylo dětmi zároveň korigováno. Před každým čtením děti dostaly instrukci, aby vyznačily všechna slova či slovní spojení, kterým nerozumí či jsou pro ně problematická. Tento způsob směřoval k dostatečnému porozumění textu, jelikož byla daná slova na konci hodiny vysvětlena, a zároveň také udržoval větší pozornost dětí při čtení samotného textu. Každé dítě si také od prvních hodin čtení vedlo vlastní deník, do kterého podle instrukcí plnilo různé úkoly (vlastní pojmenování názvu úryvku, kresba situací apod.). Deník zůstal dětem k dispozici po celou dobu průběhu výzkumu, mohly si tak do něj zaznamenat vlastní zážitky z četby i mimo hodiny čtení, což opět přineslo další informace o jejich zaujetí čtenou předlohou.

Struktura jednotlivých setkání v rámci hodin čtení byla po celou dobu téměř stejná, lišil se především obsah, který se odvíjel od charakteru každého úryvku. Nejprve probíhala krátká

reflexe úryvku z předešlé hodiny, aby si tak děti připomněly základní dějovou linii a lépe se orientovaly v následující části příběhu. Poté následovala krátká hlasová průprava zaměřená na zásady správného dýchání a užití hlasu při čtení (součástí byla dechová a artikulační cvičení, masáž mluvidel, měkký hlasový začátek apod.). Tyto aktivity byly využity, aby se děti při čtení textu nahlas učily používat správně svůj hlas. Po hlasových cvičeních již probíhalo samotné čtení textu, které bylo v rozmezí pět až osm normostran. Délka textu se odvíjela od ukončení situací úryvku, v některých případech nebylo možné úryvek více zkrátit, v průběhu jednotlivých setkání se také postupně rozvíjela schopnost dětí přečíst text za kratší dobu. Závěr hodiny patřil hodnocení úryvku ve formě školního známkování a odůvodnění dané známky, které bylo zapsáno na konci textu. Následovala krátká diskuze reflektující přečtený text, zápis či kresba do deníku (např. co se dětem na úryvku líbilo, jak by úryvek pojmenovaly, kresba určité situace z příběhu). V některých případech byla z časových důvodů závěrečná reflexe přesunuta na další setkání či byla zadána za domácí úkol.

Jak již bylo zmíněno, bylo využito kombinace různých výzkumných metod kvalitativního výzkumu, jež měla zabezpečit objektivní validitu. V hodinách čtení se jednalo o kombinaci čtení, práce s textem, přímého pozorování, brainstormingu, psaní, řízené diskuze, kresby. Všechny hodiny čtení byly také zaznamenány pomocí videozáznamu a audiozáznamu, které budou předmětem obsahové analýzy.

3.2.2 Závěrečná reflektivní dílna

Reflektivní dílna představuje specifickou formu výuky, která si klade za cíl vytvořit otevřený prostor pro sdílení zkušeností, názorů, pocitů, v tomto případě spojených se čtenářskou zkušeností dětí. Byla tedy nástrojem zpětné vazby, který měl rozšířit dílčí informace z jednotlivých hodin čtení, a vytvořit tak komplexní obraz postoje dětí k přečtenému literárnímu dílu. Dílna byla součástí výzkumné strategie a proběhla po přečtení celého díla. Konala se týden po poslední hodině čtení (leden 2020). Dílny se zúčastnilo 10 dívek a 9 chlapců z celkového počtu 19 dětských respondentů.

Struktura devadesátiminutové dílny byla sestavena z různých aktivit, aby bylo možné získat finální obraz o možnostech identifikace dětí s přečteným literárním dílem Lewise Carrola. V rámci první činnosti měly děti za úkol zapsat do deníku svoje první dojmy z přečteného příběhu. Asociační cvičení si kladlo za cíl navrátit děti zpět do příběhu a připravit je na následující práci. Po následné diskusi nad asociacemi bylo zvoleno aktivizační cvičení, během něhož děti odpovídaly na otázky k příběhu Alenky, a to formou souhlasu či nesouhlasu, které projevovaly chůzí v prostoru. Prostor byl rozdělen na dvě části – ti, kteří odpověděli kladně, šli na jednu stranu třídy, ostatní na druhou. Otázky se týkaly pochopení příběhu, jeho zábavnosti či dobrodružnosti (např. *Těšil jsem se na další úryvky příběhu; Příběh Alenky pro mě byl napínavý; Příběh Alenky byl dobrodružný*). Jejich reakce byla doplněna otázkou směřující k odůvodnění jejich odpovědi (proč, v čem atd.). Další aktivitou byla řízená diskuze, která obsahovala soubor otevřených otázek týkajících se významu vypravěče (*Kdo příběh vyprávěl a proč?; Pomáhal vypravěč v pochopení příběhu? Pokud ano, tak jakým způsobem?* atd.). V následujících částech dílny se již děti věnovaly jednotlivým okruhům zahrnujícím situace a děj příběhu, postavy a jejich charaktery a tematické zaměření příběhu. V případě okruhu zacíleného na situace příběhu a jeho děj děti individuálně seřazovaly jednotlivé předepsané situace podle chronologické posloupnosti. Následující okruh, věnovaný postavám příběhu, proběhl formou

otevřené diskuze, během níž se děti rozpomínaly na jednotlivé postavy a jejich charaktery. Jména postav byla předem vytištěna a následně umístěna na tabuli, aby děti viděly vizuální podobu daného jména postavy. V posledním okruhu, týkajícím se tematiky, si děti zavřely oči a byly jim nejprve položeny otázky zaměřené na smyslové vnímání (*Jaký pocit se vám jako první vybaví při vzpomínce na náš příběh?; Jaká vůně by byla pro náš příběh typická?; Jaký zvuk by byl pro náš příběh typický?* atd.). Jednotlivé odpovědi byly dále rozvinuty doplňujícími otázkami, které měly rozkrýt myšlení dětí a odhalit zcela odlišný pohled na možné uchopení tematiky, jež z příběhu pro děti vyplývala.

Závěrečná zpětná vazba dětí se týkala celkového hodnocení hodin čtení i samotné reflektivní dílny. Řízená diskuze formou otevřených otázek si kladla za cíl zjistit osobní přínos jednotlivých setkání pro děti. Poslední činností, která však byla z časových důvodů realizována mimo reflektivní dílnu v hodině třídní učitelky, byl vzkaz pro autora Lewise Carrola. Jeho prostřednictvím děti vyjádřily svůj postoj k přečtenému dílu a také zaujaly určitý vztah k jeho autorovi.

Součástí jednotlivých okruhů dílny byl také dotazník s otevřeným typem otázek, na které děti odpovídaly zápisem či kresbou do svých deníků. Následující část tohoto textu předkládá výsledky této dílčí části výzkumu a příklady odpovědí dětí.

3.3 Výsledky dotazníkového šetření, dílčí části výzkumu dětského čtenářství

Dotazníkové šetření provedené v rámci reflektivní dílny představovalo základní okruh otázek, který byl v průběhu realizace dílny doplněn o následnou diskuzi či další aktivity, jež měly rozvinout odpovědi dětí, a tak i podat komplexní obraz o způsobu identifikace dětí s literárním dílem. Oproti předchozí fázi výzkumu, zaměřené na dětské diváctví (viz Jindra, 2019), byly odpovědi dětských respondentů značně rozdílné, a to díky samotnému uměleckému zprostředkování příběhu skrze jazyk literatury, který nabízí individuálnější představu (např. situací, postav) než společně zhlédnutá inscenace. Umělecký jazyk literatury rozvíjí především individuální představy čtenářů, které díky absenci vizuálních podnětů (na rozdíl od jevištního zpracování) umožňují také osobnější přístup k tematice či postavám a jejich jednání. Čtenář si v procesu čtení vytváří vlastní vizuální reprezentace, jež nejsou omezeny dalšími stimuly.

Otázky byly rozděleny na tři základní okruhy, které se týkaly literárních postav přečteného příběhu, situací a tematiky. Otázky byly sestaveny a využity pro obě fáze výzkumu (dětského diváctví i dětského čtenářství), avšak pro potřeby dětského čtenářství byl jejich počet upraven z původních sedmi na pět. Příklady odpovědí dětských respondentů jsou uvedeny tak, jak je děti zapsaly, aby zůstala zachována autentičnost jejich sdělení.

V jaké situaci příběhu literárního díla *Za zrcadlem a co tam Alenka našla by ses chtěl/a ocitnout a proč?*

První otázka, odrážející vztah dětí k příběhu vybraného literárního díla, se týkala situace, která byla pro děti význačná a chtěly by se v ní ocitnout. I když by se mohlo při analýze na první pohled zdát, že výběr situací je u chlapců a dívek značně podobný (např. dvě dívky a dva chlapci zvolili situaci návratu hlavní hrdinky Alenky domů), motivace pro volbu těchto situací se lišily. Pro jednu z dívek bylo důležité, aby se postava Alenky znovu navrátila do bezpečí domova (*aby mohla Alenka být znovu doma*), jeden z chlapců projektoval do odpovědi vlastní

potřebu (*chci být doma*). V ostatních odpovědích a jejich charakteru se však chlapci a dívky značně odlišovali.

Dívky akcentovaly pohádkovost a magičnost příběhu v situacích setkání Alenky s květinami v zahradě živých květin (dvě dívky uvedly: *chtěla bych slyšet a vidět mluvící kytky a Černou Královnou a Protože bych chtěla vidět živé květiny*) či Alenčiny cesty lesem zapomnění (jedna dívka zapsala: *cesta do kouzelného lesa. Protože je to kouzelné*). Dále byl při výběru situace důležitý humor a rozptýlení, např. v případě setkání Alenky s Tidlidumem a Tidlitim (*perfektní; je to vpoho Doufám*) a společné cesty Alenky s Bílým Jezdcem (*protože to bylo legrační*). Jedna dívka se projektovala do situace, ve které se Alenka probouzí s korunou na hlavě (*protože bych chtěla být královnou*).

Výběr situací u chlapců zdůrazňoval zaujetí pro dobrodružství ve formě napětí a boje. Dva chlapci zvolili za situaci boj Bílého a Černého Jezdce o Alenku (*Boj jezdců. Protože to bylo napínavé; Boj jezdců, bílý jezdec doprovází Alenku na cestě. Protože je ten taky zajímavý*), další tři se chtěli ocitnout v boji Lva a Jednorozce (*boj s jednorozcem a lvem. chtěl bych vidět gdo vihrál*), na slavnostní večeři královny Alenky (*Protože jsem chtěl slyšet ten řev*) a při přechodu Alenky do říše za zrcadlem (*protože bych chtěl vidět vcucování*). Fascinace bojem, napětím a fyzickou silou nejsou u chlapců v tomto věku ojedinělé, což samozřejmě odráží jejich psychický vývoj, ale i vnější vlivy, které na ně působí. Situace byla ve dvou případech volena z hlediska osobní motivace, a to v případě Alenčiny cesty vlakem (*Mám rád vlaky*) a již zmíněné situace Alenčina návratu domů (viz výše).

V jaké situaci příběhu literárního díla Za zrcadlem a co tam Alenka našla by ses naopak nikdy ocitnout nechtěl/a a proč?

Druhá otázka sledovala přístup dětí k situacím příběhu, ve kterých by se naopak nikdy ocitnout nechtěly. V odpovědích se u obou genderových skupin nejvíce objevovaly reakce zdůrazňující zaujetí pro přečtený příběh a touhu pokračovat ve čtení příběhu i nadále. Dva chlapci a stejný počet dívek vybrali závěrečnou situaci, kdy se Alenka ocitá zpět doma ve svém pokoji (např. *Byla to švanda, nechci aby to skončilo.; protože bi se mi nechtělo vracet; všechno by sem měl za sebou*). Promluvy dětí by bylo možné také interpretovat jako touhu zastavit čas a setrvat v příjemném okamžiku.

Chlapci se také nejvíce (ve třech případech) přikláněli k vlastnímu způsobu odpovědi, při kterém nezvolili žádnou ze situací, jelikož je všechny nějak oslovily (*Nic všechno se mi líbilo; Nic všude bych se chtěl ocitnout; Nebilo to vůbec nigde hrozný*). Pro některé chlapce byl tedy příběh Alenky natolik zajímavý ve své celistvosti, že nebylo třeba volit žádnou z nechtěných situací. V dalších odpovědích chlapců se objevily situace boje Bílého a Černého Jezdce (u dvou chlapců: *Protože tam byla krev*), cesty Alenky vlakem (*Protože by na mě všichni křičeli*) a přechodu Alenky z reálného světa do říše za zrcadlem (... *protože se mě nelíbila*).

Smysl pro pevný řád se projevil u odpovědí tří dívek, které negativně hodnotily situaci, ve které byl narušen pořádek a zavládl chaos v případě slavnostní večeře královny Alenky (např. *protože je tam hodně velký zmatek či protože to bylo bláznivý*). Chaos či bezvládní mohou ohrožovat pevně danou strukturu, která představuje pro dítě určité jistoty. Dětská mysl si vyžaduje jasně stanovená pravidla a organizaci jednotlivých činností, což jim usnadňuje orientaci v různých prostředích a světe, který dítě obklopuje. Další propojující prvek, který se v odpovědích dívek projevil, byl spojen s obavami a strachem. Dvě dívky uvedly situaci

cesty vlakem, avšak důvod pro výběr této situace byl zcela odlišný. První z dívek vycházela ze zkušenosti Alenky, která byla zprostředkována v textu (*cesta vlakem. Hrůzostrašné*). Oproti tomu druhá dívka projektovala zkušenost Alenky v rámci svých obav (*protože bych nechtěla jet na černo a nechtěla jsem se dohadovat s průvodčím*). Strach se projevil také u jedné dívky v situaci, kdy Alenka prochází ze svého pokoje do říše za zrcadlem (*Protože bi to bilo hrozně divný a strašidelný*). Strach představuje emoci varující před určitým nebezpečím či rizikem. Obavy ze strachu jsou zcela běžnou součástí dětského života, která nemusí být vnímána negativně, pokud není součástí hlubších psychických problémů.

Poslední odpověď dívek se týkala situace boje Bílého a Černého Jezdce. Jedna dívka, která tuto situaci zvolila, uvedla, že nemá ráda boje.

Kdybys měl/a možnost stát se jednou z postav příběhu knihy Za zrcadlem a co tam Alenka našla, která by to byla?

Okruh zaměřený na vztah dětí s literárními postavami příběhu byl rozdělen do dvou otázek. První z nich sledovala, jak děti vnímají postavy a zda se s nimi také dokáží ztotožnit. Není pravidlem, že se děti identifikují s hlavním hrdinou příběhu, jelikož se jedná o proces, na nějž má vliv mnoho aspektů, které zahrnují psychický vývoj dítěte v celé jeho šíři, využití literární prostředky a ještě mnoho dalších proměnných. I při tomto výzkumu dětského čtenářství se potvrdilo, že ne vždy dokáže hlavní postava dětského čtenáře zaujmout. Postava Alenky se v odpovědích objevila pouze u jedné dívky, která ji zvolila „protože je hlavní role“. Rozdílný se také ukázal výběr postav mezi chlapci a dívkami. Obě skupiny sice uváděly postavy, které jim byly nejvíce sympatické, ale každá z odlišných důvodů. Pouze jednou se u obou skupin objevila stejná postava, Sněženka, avšak v případě chlapce bez dalšího odůvodnění výběru.

Dívky volily takové postavy, které naplňovaly kritéria kladných postav, a zároveň se projevoval také jejich zjevně kladný vztah ke zvířecím postavám. Ty se v součtu objevovaly ve většině odpovědí. Dvě dívky uvedly Jednorožce (*miluju ho; jednorožec protože mám ráda jednorožce*) a stejný počet dívek Sněženku, Alenčinu kočku z jejího domova (*roztomilá*). Stejnou odpovědí odůvodnila svůj výběr také jedna dívenka, která zvolila postavu Kolouška. Zde můžeme vidět jistou provázanost s odpověďmi dívek z okruhu zaměřeného na situace, ve kterých by se chtěly ocitnout. V něm jsme zdůraznili pohádkovost a magičnost, která je pro tuto věkovou skupinu stále důležitá. Dítě již dokáže jednoznačně odlišit realitu od pohádkové fikce, avšak s fikčním světem dále pracuje, a dokáže tedy pohádkovou fikci snadno přijmout a jednat v ní. Zvířecí svět pak dítě fascinuje z hlediska nevinnosti a roztomilosti, která je pro ně typická. Antropomorfizace zvířat potom upevňuje jejich důležitost a význam v kontextu pohádkového příběhu.

Mezi dalšími postavami se v odpovědích dívek objevily Růže a Černá Královna, obě bez jakéhokoli odůvodnění, v případě Růže se jednalo o obrázek doplněný výrazem „jo“. Jednou byla také vybrána Bílá Královna (*protože bila hodná*).

Chlapci oproti dívkám dávali přednost především takovým postavám, jejichž jednání vedlo ke komickým situacím. Nejvíce se tak v odpovědích objevovala postava Kýty (celkem ve třech odpovědích), jež se objevuje na slavnostní večeři. Komičnost situace je vytvořena prostřednictvím interakce mezi oživlou Kýtou a Alenkou, která chce Kýtu sníst. Chlapci ve svých odpovědích uvedli: *Libí se mi; Protože je to dobrý; Protože ožila*. Stejným způsobem byla vytvořena komická situace s postavou Nákypu. S ním se setkáváme rovněž na slavnostní večeři

v momentě, kdy jej chce Alenka kvůli velkému hladu sníst. Jeden chlapec, který jej v odpovědi uvedl, napsal: *Nemusel bych pracovat*. Komika se projevila také u postavy Žabáka, se kterým se Alenka setkává u dveří při příchodu na slavnostní večeři. Alenka chce, aby jí někdo otevřel dveře, přítomný Žabák však nechápe, co po něm chce, a vzniká tak krátký a hravý dialog. Dva chlapci odůvodnili svůj výběr velmi jednoduše, *protože se mi líbil*. V jedné odpovědi se dále objevila postava Bílého Jezdce (*Protože je užitečnej*) a Kozla.

Zajímavostí také je, že ačkoli děti měly možnost nakreslit zvolenou postavu, většina se přiklonila k písemnému projevu. Důvody mohou být rozličné. Příčinou může být časová náročnost kresby a rychlejší projev prostřednictvím psaní, ale odklon od kresby také může mít symbolický význam. Děti mohou vnímat písemný projev jako prostředek komunikace dospělého člověka, kterému se, jakožto autoritě, chtějí přiblížit.

Kterou z postav příběhu knihy Za zrcadlem a co tam Alenka našla bys naopak nikdy být nechtěl/a?

Zajímavý pohled na postavy příběhu přinesla výše uvedená otázka, ve které měly děti zodpovědět, kterou postavou by za žádných okolností být nechtěly. Reakce obou genderových skupin opět propojovala pouze jedna odpověď, tentokrát u postavy Kýty. U chlapců se tato postava objevila pouze v jednom případě, a to bez bližšího odůvodnění. U dívek však byla postava Kýty jednou z nejčastějších, celkem ve čtyřech případech. Dívky nevnímaly Kýtu jako komickou postavu, jejíž volbu chlapci uváděli jako nejčastější, ale zdůrazňovaly především její skutečnou podstatu. Kýta je jídlem, které má být snědno, a proto by touto postavou nechtěly být za žádných okolností (ve dvou případech). Další dívka také uvedla, že *Kýta je divná*. Absurdita, kterou situace s Kýtou obsahuje, tak nemusí na všechny působit stejně humorně, některé děti ji mohou vnímat jako zvláštní prvek, který nepřináší nic důležitého. Jedna dívka dále svoji volbu této postavy neodůvodnila. Dvě dívky v odpovědích uvedly postavu Lva, ale opět bez dalšího komentáře. V dalších reakcích na danou otázku se u dívek objevily postavy, které působily nezajímavě, nudně či se dívkám nelíbily kvůli jejich pohlaví. Mezi těmito postavami byla Růže, zobrazená formou kresby doplněné slovem „*nuda*“, Hupity Dupity (*protože je to kluk*) a Háta, posel Bílého krále (*protože má divné jméno*).

Odpovědi chlapců byly v tomto případě značně rozmanité, avšak jednotlivá odůvodnění směřovala k obecnějšímu závěru. Volili takové postavy, které jim jednoduše nebyly sympatické, měly zvláštní formu projevu či byly dokonce nechutné. Ani v jednom případě se nejednalo o postavu s ryze negativním charakterem, spíše se jednalo o takové typy, které nepředstavovaly pro chlapce významnou součást příběhu. Dva chlapci uvedli jako postavu, kterou by za žádných okolností nechtěli být, Ústřice (... *je to fuj. myslím si to; Protože je to fuj. pro mě*). Po jedné odpovědi se pak objevila Kýta (bez odůvodnění), Kozel (*Protože bych divně mečel*), Černý Jezdec (... *protože se mně nelíbí*), Stará ovce (*Za chvíli bych zemřel*) a Alenka (*Protože nevěděla co dělat*). Ve dvou případech také chlapci uvedli, že neví, kterou postavou by být nechtěli.

Jaké bylo podle Tebe téma či témata příběhu knihy Za zrcadlem a co tam Alenka našla?

Zodpovězení otázky na tematické zaměření příběhu *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* představovalo nejnáročnější součást celého dotazníkového šetření. Dětem při zadání musel být pečlivě vysvětlen pojem téma, aby jej následně mohly užít přímo ve vztahu k přečtenému příběhu. Nejvíce bylo pojmenování tematiky příběhu u chlapců i dívek spojeno s hlavní postavou Alenky a názvem celého příběhu (např. *Alenka za zrcadlem; V říši za zrcadlem; O Alence,*

O *Žabákovi; Alenka* atd.). Tyto typy odpovědí se objevily celkem u šesti dětí, čtyř chlapců a dvou dívek.

Chlapci i dívky také shodně uvedli, každá skupina ve dvou případech, jako téma „*dobrodružství*“. Tímto slovem se děti snažily zachytit především napětí a zábavu, která je v průběhu jednotlivých hodin čtení provázela. V tomto případě sice nejsou dostupné žádné specifikace uvedených témat v podobě odůvodnění, avšak jednotlivé hodiny čtení neustále gradovaly, což v průběhu reflektovaly i samy děti.

Další prvek, jenž se prolнул také do tematiky, měl vizuální charakter se symbolickým významem. Jednalo se o černou a bílou barvu, které jsou spojeny se samotným rozvržením šachového pole a postavami, které se na něm pohybují. Symbolický význam v rámci literární předlohy se odvíjel od postav, které byly jasně definovány barvou a v příběhu plnily významnou funkci. Jednalo se o Bílou a Černou Královnu. Ačkoli při diskuzích děti nevnímaly ani jednu z královen jako čistě negativní postavu, symbolika bílé a černé děti odkazovala k dobru a zlu, což se také přímo objevilo v odpovědi na tuto otázku u jedné dívky (*Královný hodná a zlá*) a nepřímo u další dívky a jednoho chlapce (*Černá a bílá; Černá a bílá K.*).

Další odpovědi reflektovaly motivaci hlavní hrdinky Alenky (*Chce se stát královnou*) a také se, v případě dívek, v obecné rovině snažily postihnout atmosféru a pocit z přečteného (*Cirkus; Příroda*).

Neurčité pojmenování témat dětmi není chybou špatného výkladu samotného pojmu téma, ale souvisí především s náročností literárních prostředků, které dílo využívá. Jelikož se jedná o dílo silně nonsensové a místy zcela absurdní, může být pro děti značně obtížné definovat konkrétní tematiku. Samotný žánr nonsensu nevyžaduje jasné tematické zacílení, jelikož jeho význam spočívá především v nelogičnosti a hravosti, s jakou vytváří ve čtenáři prapodivné představy. A tento odkaz také Carroll vtělil svému dílu *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*.

Závěr

Literatura pro děti neslouží jen jako prostředek pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností dětského čtenáře a získání zprostředkované zkušenosti o světě, ale je také nástrojem pro rozvoj myšlení a představivosti, které se odráží i v dalších oblastech lidského poznávání. Výzkum dětského čtenářství pak nabízí možnosti, jak význam a jeho jednotlivé aspekty zachytit a pojmenovat. V případě výzkumu procesu čtenářské recepce se také jedná o odkrývání čtenářství jako nástroje pro rozvoj myšlení a představivosti. Tímto typem výzkumu získáváme cenné poznatky o možnostech práce s četbou (jaké knihy volit, jak s dětmi číst a interpretovat atd.). Metody zkoumání mohou být velmi rozličné a samy o sobě přinášejí široké spektrum přístupů, jež jsou charakteristické pro specifickou oblast umělecké literární tvorby. Literatura komunikuje prostřednictvím vlastních uměleckých prostředků, které na čtenáře působí subjektivně. Zasahuje jeho myšlení, emoce, nutí jej k přímému vnitřnímu prožitku. Výzkum literatury a umění obecně si vyžaduje zvláštní přístup, a proto nelze v některých ohledech při výzkumu čtenářské recepce využívat pouze statistických metod, ale k problematice je třeba přistupovat mnohem komplexněji, aby bylo možné zaznamenat význam literárního díla v komunikaci s cílovým čtenářem.

Identifikace dítěte mladšího školního věku s literárním dílem je tematickou oblastí, pro jejíž výzkum je třeba využít kompilaci různých metodických postupů. Předložené dílčí výsledky

výzkumu dětského čtenářství, založené na obsahové analýze dotazníkového šetření, představují základní možnosti a přístupy práce s dětským čtenářem. Forma reflektivní dílny jako jednoho ze způsobů organizace výzkumu umožnila nejen vzájemný prostor pro otevřenou diskuzi, ale také aktivně zapojila cílovou skupinu dětských respondentů do výzkumu pomocí aktivizačních a jiných cvičení. Jejich prostřednictvím se děti lépe zapojily do jednotlivých aktivit a výzkum se tak stal pro výzkumníka i pro děti hrou a zábavou, která však přináší informace, poznatky a zkušenosti pro výzkum i pro samotnou dětskou skupinu. V návaznosti na předešlé hodiny čtení, jež byly součástí výzkumu, představovala dílna dovršení a propojení celého projektu, doplnila a osvětlila některé aspekty vnímání literární předlohy dětským čtenářem.

Dotazníkové šetření využitě v rámci reflektivní dílny přineslo řadu dílčích výsledků, které představují základní rámec pro objasnění specifik recepce literárního díla dětským čtenářem. Odlišnost můžeme spatřovat nejen v rovině subjektivní percepce, ale také v rozdílném přístupu k literárnímu dílu u chlapců i dívek. Zatímco chlapci projevují příklon především k dobrodružným situacím, pro které je typická fyzická síla, boj a napětí, dívky se ztotožňují se situacemi obsahujícími kouzelné a magické prvky. Vyhýbají se však takovým situacím, ve kterých neplatí žádná pravidla nebo které jsou strašidelné. Pro chlapce nebyla žádná ze situací nijak zvlášť problematická, o čemž svědčí jejich přirozený vztah k hravosti, obsažený v nonsensovém a místy absurdním příběhu *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*. To se ukázalo také při výběru postav, kterými by se chtěli stát, kdy chlapci většinou zvolili Kýtu nebo Žabáka. Dívky naopak uváděly především zvířecí postavy, které odpovídají jejich zájmům v běžném životě. Postavu Kýty by si naopak značná část dívek nikdy nezvolila. Pojmenování tematiky pak tvořilo jednu z nejnáročnějších částí, a to kvůli charakteru nonsensové literatury.

Jelikož se jedná pouze o dílčí závěry, pramenící z analýzy jedné součásti celého komplexu, je třeba vnímat předložené výsledky skutečně jako výchozí. Poskytují elementární představu o zkoumané problematice, avšak na základě analýzy dalších využitých metod mohou být ještě dále upřesněny či upraveny. I přes tato rizika představují významnou součást výzkumného projektu, která sama o sobě poskytuje cenné informace o problematice identifikace dítěte mladšího školního věku s literárním dílem.

Literatura

- Adorno, T. (2002). *Aesthetic Theory*. Continuum.
- Bachtin, M. M. (1980). *Román jako dialog*. Odeon.
- Collingwood, S. D. (1898). *The Life and Letters of Lewis Carroll*. T. Fisher Unwin.
- Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, próza a komiks pro děti a mládež*. Portál.
- Graham, G. (2000). *Filosofie umění*. Barrister & Principal.
- Green, R. L. (1953). *The Diaries of Lewis Carroll*. Cassell & Company.
- Grenby, M. O., & Immel, A. (2013). *The Cambridge Companion to Children's Literature*. Cambridge University Press.
- Hahn, D. (2015). *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford University Press.
- Hostinský, O. (1956). *O umění*. Československý spisovatel.
- Hrabák, J. (1977). *Poetika*. Československý spisovatel.
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros.

- Jindra, M. (2019). Metodologie výzkumu dětského divadelního publika na příkladu inscenace Vinnetou. In E. Nováková & O. Pechník (Eds.), *XI. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 38–61). Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1417/3907/1854-1/0#preview>
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Aleš Čeněk.
- Lerer, S. (2009). *Children's Literature: A Reader's History, from Aesop to Harry Potter*. University of Chicago Press.
- Mandys, P., et al. (2013). *2 x 100 knih pro děti a mládež*. Albatros.
- Mukařovský, J. (1966). *Studie z estetiky*. Odeon.
- Nikolajeva, M. (2016). *Children's Literature Comes of Age: Towards a New Aesthetic*. Routledge.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Petrů, E. (2000). *Úvod do studia literární vědy*. Rubico.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Prázová I., & Momolová, K., & Landová, H., & Richter, V. (2014). *České děti jako čtenáři*. Host.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). MŠMT. http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
- Spink, J. (1990). *Children as Readers: A Study*. Clive Bingley.
- Toman, J. (1999). *Dětské čtenářství a literární výchova*. CERM.
- Vágnerová, M. (2014). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Karolinum.

Prameny

- Carroll, L. (2017). *Alenčina dobrodružství v kraji divů a za zrcadlem*. XYZ.
- Carroll, L. (2013). *Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem*. Argo.
- Carroll, L. (1971). *Logika hrou*. Pressfoto.
- Carroll, L. (1954). *Useful and Instructive Poetry*. Geoffrey Bles.
- Dotazníkové šetření k výzkumu čtenářství*. Provedeno 23. 1. 2020. Uloženo v archivu autora práce.

Kontaktní údaje

MgA. Miroslav Jindra
miroslav.jindra@mail.muni.cz

Tematika přírodních národů v české literatuře devadesátých let dvacátého století

Ondřej Zabloudil Pechník

Klíčová slova: literatura, přírodní národy, exotika, šamanismus, cestopis, umělecká próza

Anotace: Příspěvek se zabývá proměnami literatury tematizující přírodní národy a jejich kultury (tradice, obřady, rituály apod.) po roce 1989. Cílem příspěvku je zachytit a popsat zejména tranzitivní období devadesátých let dvacátého století, na jehož konci tematika přírodních národů opustila hájemitví literatury odborné, populárně-naučné či cestopisné a pronikla do umělecké prózy.

Úvod

Tematizace exotických kultur a prostorů v současné české umělecké próze není pro její čtenáře ničím překvapivým. Autoři nejmladší a střední generace začali po roce 2000 zasazovat své prózy do asijských, afrických či jihoamerických zemí, což ostře kontrastuje s tradičním prostorem střední Evropy (a jeho tématy), který dominoval české literatuře po celé dvacáté století. Důvody této změny se autor tohoto příspěvku a před ním mnozí jiní již zabývali, proto je nebudeme na tomto místě dlouze rozebírat – pro úplnost pouze zmiňme, že premisou tohoto tematického posunu je nabytí svobody, kterou přinesla změna poměrů po roce 1989, a s ním spojená možnost cestovat a čerpat inspiraci v zahraničí.⁴

Zajímavým jevem, který s sebou přinesla tematizace exotických kultur a prostorů v tuzemské umělecké próze, je zobrazování *přírodních národů* – jejich historie, každodennosti, náboženských představ a praktik apod. Motivy s přírodními národy spojené – šamanismus, obřady a rituály, léčitelství, zvyky a tradice – se významně podílí na tematické výstavbě některých z těchto próz; mezi dílčí témata próz z ranku „výprav za exotikou“ totiž patří například rozpor mezi tradicí a modernitou, globalizace nebo postmoderní relativizace či přímo rozpad hodnot.

Novodobou uměleckou prózou s exotickou tematikou (jejími podobami, recepcí a dílčím fenoménem postavy šamana) jsem se již zabýval, konkrétně v příspěvcích *Tematizace exotiky v české próze po roce 2000* (Pechník, 2018), *Recepce próz s tematikou přírodních národů v české literatuře po roce 2000* (Pechník, 2020) nebo *Obraz šamanismu v české próze po roce 2000* (Pechník, 2019).

V rámci výzkumu této problematiky jsem nyní došel do bodu, kdy zkoumám tranzitivní polistopadové období (1989–2000), na jehož konci se tematika přírodních národů začala objevovat v umělecké próze (za první novodobé „exotické“ prózy, které tento trend odstartovaly, jsou považovány romány *Paměť mojí babičce* a *Nebe pod Berlínem*, oba vydané roku 2001). Spodní ohraničení rokem 1989 je vybráno s ohledem na zásadní změnu v charakteru literárního procesu. Horní ohraničení rokem 2000 je spíše symbolické, přibližné, a opírá se o hranici mezi

⁴ Motivace jednotlivých autorů k „výpravám za exotikou“, jak tyto prózy obrazně nazývá Alena Fialová v publikaci *V souřadnicích mnohosti, se různí. Někteří doufají, že „cesta vyladí jejich schopnost najít přitažlivé téma i na domácím dvorku“*, jiní hovoří o „nutnosti útěku z domova“ či rovnou „iniciační cestě z bariéry rodného jazyka“ (srov. Pilátová, 2009, s. 36–38). Více k otázce motivace autorů např. Fialová, 2014; Pechník, 2018; Pilátová, 2009.

programatickými texty *V souřadnicích volnosti* a *V souřadnicích mnohosti* mapujícími dvě polistopadové dekády české literatury.

Následující příspěvek si klade tyto dva primární cíle:

1. Zmapovat tuzemskou literaturu tematizující přírodní národy v letech 1989 až 2000, srovnat ji s předcházejícím i následujícím obdobím vývoje české literatury a zasadit ji do kontextu vývoje ve světě.
2. Nalézt klíčové spisovatele, texty a entity (nakladatelství, periodika), které podnítily či podpořily zájem o přírodní národy a fenomény s nimi spojené (léčitelství, šamanismus) nebo jsou jeho přímým projevem.

Je nutné zmínit, že povědomí o světě přírodních národů se šíří nejen prostřednictvím literatury, ale také prostřednictvím televize, rádia, nových médií a skrze osvětovou či jinou činnost různých jedinců a spolků; tento příspěvek se však soustředí primárně na literární proces a jeho aktéry.

Vymezení pojmu „přírodní národ“

Jelikož se tento příspěvek i samotná disertační práce, ze které vychází, dotýkají mimoliterárních jevů a pracují s pojmy na pomezí sociologie a kulturologie, přinejmenším ústřední spojení *přírodní národ*, které lze chápat několika způsoby, je potřeba vymežit. *Velký sociologický slovník* (Linhart et al., 1996) definuje *přírodní národy* v užším a širším slova smyslu:

V užším slova smyslu se spojením „přírodní národy“ rozumí společenství, jejichž vývoj ustrnul na nízkém civilizačním stupni, v předneolitické době. Tento způsob chápání pojmu „přírodní národy“ je rozšířený, avšak s civilizační expanzí taková lidská společenství prakticky vymizela; teoreticky mohla být zachována pouze v oblastech fyzicky odříznutých od světa, který jsme zvyklí nazývat „civilizovaný“.

V širším a přiléhavějším slova smyslu však můžeme jako „přírodní národy“ vnímat i všemožné kočovné, pastevecké společnosti či domorodé kmeny, které sice „civilizací“ poznamenány jsou, tzn. vstupují s ní do kontaktu a požívají do určité míry její vymoženosti (např. technologie), ale jejich existence a oblasti činnosti (např. ekonomika, náboženství) nadále úzce závisí na přírodních podmínkách.

Obnovení zájmu o přírodní národy ve dvacátém století

Přírodní národy fascinovaly evropského člověka už od objevitelských cest raného novověku. Tento zájem nikdy neustal⁵ a v devatenáctém století, kdy došlo k vydělení a rozvoji antropologie, etnografie či etnologie jako samostatných vědních disciplín, se zintenzivnil a získal vědecký základ. Zhruba od přelomu padesátých a šedesátých let dvacátého století však můžeme na Západě hovořit o „obnovení zájmu“ o svět přírodních národů, zejména jejich náboženské představy a praktiky.⁶ Tento zájem se netýkal pouze „vědeckých kruhů“, ale masově zasáhl také širokou veřejnost.

Antropolog Piers Vitebsky (in Bowie, 2008, s. 200) popisuje podněty, které vedly k tomuto obnovení zájmu Západu o náboženské představy a praktiky přírodních národů (potažmo přírodní

⁵ Důkazem jsou například opakované dotisky středověkých cestopisů (Marco Polo, John Mandeville), které se těšily velké popularitě.

⁶ Zájem Západu se neobracel pouze k přírodním národům, ale například i k různým východním duchovním hnutím (budhismus, šintoismus, orientální náboženství apod.).

národy jako takové): drogová⁷ kultura šedesátých let, rozvoj esoterismu a hnutí New Age po druhé světové válce, snaha o zlepšení životního prostředí, kult svépomoci a seberealizace, odpor vůči institucionalizovanému náboženství a tradičním politickým systémům aj. Zejména hnutí New Age silně čerpá z náboženských praktik a představ přírodních národů Severní Ameriky, a je proto zásadním způsobem zodpovědné za popularizaci jejich kultury.

U kořenů obnovení zájmu Západu o svět přírodních národů stojí několik výrazných osobností a textů, vesměs odborných či populárně-naučných. Dvacáté století, zejména jeho druhá polovina, je dobou zásadního obratu ve studiu přírodních národů – výzkumníci v této době začali na studium jejich kultur nazírat nikoli optikou vnějších pozorovatelů, ale „zevnitř“, prizmatem samotných příslušníků daných národů. První důležitou osobností je James Frazer (1854–1941), skotský antropolog, jehož kniha *Zlatá ratolest* (poslední svazek vyšel roku 1911) je nejen základním textem moderní etnografie, ale pro svůj přístupný jazyk se rozšířila i mezi laickou veřejností a ovlivnila nejen řadu badatelů v příbuzných oborech, ale i umělce (srov. Vaníček, 2005). Klíčovým se pro studium přírodních národů stalo akademické dílo Clauda Lévi-Strausse (1908–2009), strukturalistického antropologa a filozofa a jednoho z nejznámějších intelektuálů dvacátého století. Mezi jeho nejdůležitější díla patří *Smutné tropy* (1955), autobiografická kniha zprostředkovávající vhled do jeho života a práce a propojující esejistiku, cestopis a ryzí vyprávění, a *Myšlení přírodních národů* (1962), odborná práce, ve které zkoumá vztah jazyka a duševních procesů u příslušníků přírodních národů.

Osobností, která svým dílem nejvíce podnítila masový zájem Západu (a laiků) o svět přírodních národů, zejména jejich náboženské praktiky a představy, byl však patrně antropolog a spisovatel Carlos Castaneda (narozen asi 1925, zemřel 1998). Castaneda si přísně chránil své soukromí, ověřených a nezkreslených informací o jeho životě tak není mnoho – pro účely tohoto textu však postačí na jeho osobu nazírat prizmatem jeho literárního odkazu.

Popularitu si získaly zejména první tři Castanedovy knihy, které působí na první dojem jako autentické/dokumentární deníky studenta antropologie studujícího kulturu a náboženství středoamerických šamanů a spojují v sobě narativní a vědecké prvky (srov. Bowie, 2008, s. 200). Jádrem příběhu je setkávání Castanedy s indiánským čarodějem Juanem, který mu předává své šamanské znalosti, zkušenosti a spolu s nimi také světonázor. Ačkoli dnes převládá názor, že Castanedovo dílo je převážně literární fikcí (viz heslo v *The Skeptic's Dictionary*), podnítilo zájem o kulturu přírodních národů a dodnes trvající trend, kvůli kterému „na internetu najdeme desítky organizací, knih, periodik, seminářů a kurzů, jež tvrdí, že spojí sekularizované muže a ženy žijící ve městech s moudrostí jejich prehistorických předků“ (Bowie, 2008, s. 208). Castanedův odkaz obnáší nejen desítky knih, které byly přeloženy do mnoha jazyků a jejichž výtisky souhrnně dosahují takřka třiceti milionů kusů, ale také několik organizací poskytujících šamanské vzdělání a popularizujících šamanismus a kosmologii přírodních národů. Z hlediska dosahu bychom tak v otázce podněcování zájmu o přírodní národy těžko hledali autora srovnatelného významu a popularity.⁸ Na Castanedovo dílo později navázala

⁷ Zájem o psychoaktivní látky, zejména halucinogeny, vedl k zájmu o přírodní národy, které drogy používají jako nástroj při kulturních či léčitelských praktikách; vice versa vedl zájem o přírodní národy k objevování nových druhů a způsobů použití psychoaktivních látek.

⁸ Pregnantně shrnul podstatu atraktivity Castanedova díla Daniel Noel: „Castaneda vlastně netvrdí a nepopisuje nic, co bychom neznali z jiných duchovních nauk a esoterických systémů, ale způsob a slovník, kterým vše popisuje, se dokonale hodí pro moderní lidi dnešní doby.“

řada dalších autorů, z nichž je patrně nejznámějším antropolog Michael Harner, autor praktické příručky *Cesta šamana* (1980), která byla v osmdesátých letech bestsellerem.

Svět přírodních národů se stal ve druhé polovině dvacátého století pro mnohé symbolickou protiváhou materialisticky orientované, uniformní, konzervativní společnosti. Jak však plyne z výše uvedeného, v praxi je zájem o přírodní národy spojený s řadou dalších témat (ekologie, seberozvoj, spiritualita, léčitelství), což studium literatury tematizující přírodní národy znesnadňuje; hranice mezi publikacemi, pro které jsou přírodní národy a jejich kultury cílem (např. cestopisy či zmíněné knihy Castanedovy), a publikacemi, pro které jsou pouhou „kulisou“ či prostředkem (např. všemožné léčitelské a seberozvojové příručky vycházející z domorodých praktik), není vždy dobře zřetelná.

Přírodní národy v české literatuře

V českém kulturním prostoru najdeme doklady zájmu o svět přírodních národů již ve středověku (cestopisy), ale ve století devatenáctém a zejména dvacátém se, stejně jako jinde ve světě, tento zájem začal stupňovat. Co se literatury týče, domorodé chýše či kočovnické stany se v této době staly setrvalými rekvizitami dobrodružných románů či literatury pro děti a mládež, razantně také vzrostl zájem o literaturu cestopisnou, naučnou či populárně-naučnou. Mechanismy zobrazování přírodních národů v dobrodružné literatuře Karla Maye nebo Otakara Batličky a v románech Hany Andronikovy či Martina Ryšavého z počátku jednadvacátého století se však přirozeně propastně liší, zejména samotným pojetím zobrazování kultur přírodních národů, ke kterým přistupují současní spisovatelé citlivě, neschematicky, „zevnitř“ (pracují podobně jako moderní antropologové s optikou samotných příslušníků daných kultur) a v drtivé většině případů s autenticitou vycházející z osobních zkušeností s danými společenstvími.

Chceme-li mapovat literaturu tematizující svět přírodních národů v polistopadové dekádě, můžeme ji stratifikovat třemi základními způsoby – žánrově (cestopisy, umělecká próza aj.), časově (před rokem 1989, v letech 1989–2000, po roce 2000) nebo podle návaznosti na předlistopadové literární proudy (exilový, samizdatový a oficiální). Následující část textu bude sice rozčleněna primárně žánrově, ale pracovat budu se všemi třemi aspekty najednou, žánrem, časovým zasazením i příslušností k literárnímu proudu – pevně věřím, že co v důsledku tohoto rozhodnutí ztratí text na přehlednosti, to získá na komplexitě.

Tradičním a důležitým žánrem spojeným s tematizací přírodních národů je **cestopisná literatura**. Tato žánrová forma na pomezí beletrie, publicistiky a literatury faktu známá od antiky zažila v devatenáctém a dvacátém století renesanci a těšila se velké popularitě. Z hlediska přírodních národů je v českém prostoru klíčový literární odkaz Emila Holuba (1847–1902), Eskymo Welzla (1868–1948), Vojtěcha Alberto Friče (1882–1944) nebo Františka Běhounka (1898–1973); vybrané texty posledních tří jmenovaných jsou na ose mezi deskripcí a narací výrazně posunuty k narativnosti, díky čemuž je ve spojení s atraktivním exotickým tématem a kvalitním literárním zpracováním provázal velký zájem nejen dospělých, ale především dětských a dospívajících čtenářů.

Ve druhé polovině dvacátého století se pak v žánru cestopisu objevily nové osobnosti, například Miloslav Stingl (1930–2020) nebo Jiří Hanzelka (1920–2003) a Miroslav Zikmund (*1919). Cestopisy těchto autorů jsou naopak deskriptivnější, dokumentárnější a kladou pod vlivem moderní antropologie „důraz na serióznost informací“ (srov. Plesná, 2013, s. 13). Přesto

i je provázel a dodnes provází zájem čtenářů, o čemž svědčí jejich kvantita a vysoké náklady. Všichni tři cestovatelé při svých cestách vyvíjeli významnou dokumentaristickou a etnologickou činnost, na kterou v případě Stingla navazovaly i odborné a populárně-naučné publikace. Zatímco Hanzelka se Zikmundem se po roce 1968 dostali na pomyslný seznam zakázaných autorů pro svou účast na reformním hnutí pražského jara a několik publikací vydali v samizdatu (reedic a obnovení publikační činnosti se dočkali až po roce 1989), Miloslav Stingl mohl díky své pozici vědeckého pracovníka a později člena svazu spisovatelů za cenu ústupků a částečné konformity s vládnoucím režimem publikovat oficiálně. Jeho knihy měly obrovský dosah – dosáhly desítek reedicí, byly vydány v desítkách zemí a jazyků a patří k nejpřekládanějším a nejvydávanějším publikacím svého žánru (srov. Brožová, 2009). V devadesátých letech zaznamenal žánr cestopisu nárůst zájmu. Situaci expresivně popsal Martin Ryšavý v rozhovoru pro revue *Play*: „Cestopisné poličky ve všech knihkupectvích začaly najednou prskat ve švech – ty poličky, které v osmdesátých letech snad ani neexistovaly, protože do nich nebylo co dát. Každý, kdo odjel na týden na Aljašku, o tom napsal knihu [...] dnes je to normální, tehdy to bylo ‚generační‘“ (Mítlenerová, 2010, s. 4). Tento zájem však ve druhé polovině devadesátých let částečně opadl a v současnosti se cestopisná literatura musí o zájem čtenářů dělit právě s uměleckou prózou, specializovanými cestovatelskými periodiky, webovými portály a fóry apod.

Cestopisy lze z hlediska literatury s tematikou přírodních národů považovat za „výsostný“ žánr; jejich popularita ve druhé polovině dvacátého století plynula nejen z atraktivního tematického zaměření a triviální skutečnosti, že cestování bylo pro většinu české společnosti z politických či ekonomických důvodů nedostupné, ale „podepsalo“ se na ní i atraktivní a kvalitní řemeslné zpracování samotných textů a fakt, že vesměs mohly vycházet oficiálně. Nejsou ale jediným žánrem, který se světem přírodních národů zabýval.

Odborné a populárně-naučné texty dotýkající se světa přírodních národů, šamanismu apod. nalezneme v Česku už v období první republiky (jmenujme odborné práce Vojtěcha Alberto Friče nebo třeba *Umění přírodních národů* Josefa Čapka), jejich další „vlna“ pak přišla na přelomu šedesátých a sedmdesátých let – za socialismu se knihy s touto tematikou šířily částečně ve starých vydáních z doby před únorem 1948, částečně v rámci samizdatu, ojediněle však vycházely i oficiálně.

Zatímco české vydání *Smutných tropů* (1966) a *Myšlení přírodních národů* (1971) Lévi-Strausse mohlo vyjít oficiální cestou, mimo jiné proto, že obsahovalo nezbytný ideologický komentář a mířilo zejména na odbornou veřejnost, české vydání *Zlaté ratolesti* (1977) Jamese Frazera nemělo na růžích ustláno – náklad díla nebyl velký a vydání provázely problémy s překladateli (kteří byli „na indexu“). Již krátce po vydání tak byla kniha prakticky nedostupná.

Důležitou roli v popularizaci témat spojených s přírodními národy hrál vznik nakladatelství CAD Press v roce 1980. Tato prakticky ilegální organizace vydávala od poloviny osmdesátých let krom překladové beletrie a samizdatových kulturních revue také edici ZEN, ve které zpřístupňovala východní kultury a náboženství.⁹ V období po Listopadu se intenzita publikační činnosti tohoto nakladatelství znásobila a jeho zaměření se „rozšířilo na další mimoevropská náboženství a duchovní proudy“. CAD Press patří dodnes k vůdčím subjektům ediční praxe

⁹ Studium východních náboženství a s nimi spojených praktik (např. jógy) má v Česku dlouholetou tradici (sahající až do dob první republiky), kterou nedokázal zcela přerušit ani poúnorový režim (Kaňková, 2020). Právě lidé z těchto „kruhů“ se podíleli na vytváření/překládání textů, které zpřístupňovaly cizí kultury a jejich spirit alitu.

zaměřeným na naučnou a populárně-naučnou literaturu s duchovní tematikou. Za zmínku dále stojí nakladatelství DharmaGaia (které stojí mimo jiné za českým překladem *Cesty šamana*), založené v roce 1992, ovšem kořeny spadající až do osmdesátých let, kdy jeho zakladatel a majitel Lumír Kolíbal vyvíjel nakladatelskou činnost v rámci samizdatového proudu. Kořeny v samizdatu a podobné zaměření na duchovní a seberozvojovou literaturu má i brněnské nakladatelství Cesta, oficiálně založené roku 1990.

K obrovskému „boomu“ zájmu o esoteriku, šamanismus, léčitelství a přírodní národy došlo v Česku po „čtyřiceti letech totalitního duchovního bezčasi“ (Kaňková, 2020) spolu s rozvolněním politické situace po roce 1989. Tento zájem se primárně projevil právě v oblasti naučné a populárně-naučné literatury. Jak již bylo řečeno výše, zájem o přírodní národy je spojený s řadou dalších témat (ekologie, seberozvoj, spiritualita, léčitelství), což situaci znepřehledňuje. Obnovený zájem Západu o přírodní národy však, byť se zpožděním, definitivně pronikl i do našeho kulturního prostoru a vedl ke vzniku desítek tematických publikací.

Krom výše zmíněných nakladatelství CAD Press a DharmaGaia začala v devadesátých letech knihy s tematikou šamanismu, spirituality, léčitelství a jiných aspektů života přírodních národů vydávat specializovaná nakladatelství Eminent, Avatar či Alternativa, která vznikla hned na prahu devadesátých let v reakci na „hlad“ společnosti po spiritualitě a alternativním životním stylu; později vznikla menší specializovaná nakladatelství Vodnář, Dobra a Eugenika. V menší míře či nesoustavně se vydavatelské činnosti tohoto typu věnovala širě zaměřená nakladatelství Portál, Volvox Globator (soustavně vydávající díla Carlose Castanedy) či Ivo Železný (dnes již zaniklé). Mezi klíčové texty této doby patří překlady Carlose Castanedy (*Učení dona Juana* 1992, *Oddělená skutečnost* 1994, *Cesta do Ixtlanu* 1996) či dvoudílná antologie *Šamanismus* (1994), mířící zejména na odbornou veřejnost. Zásadní roli v popularizaci témat spojených s přírodními národy však dle mého názoru sehrály ani ne tak konkrétní texty, jako spíše různá periodika (viz níže) a spolky (tento příspěvek jejich činnost nepokrývá, ale za všechny zmiňme například Castanedovu Nadaci šamanských studií, která působí i v Česku).

Významným médiem rychle reagujícím na dění ve společnosti či určitém „oboru“ bývají **specializovaná periodika**. V Česku je časopisů věnujících se tématům souvisejícím s přírodními národy hned několik; pro nedostatek odborného poznání v této oblasti je podle zaměření a charakteru obsahu zjednodušeně rozdělím na dva okruhy – časopisy „cestovatelské“ a „spirituální“.

Samotné spojení „cestovatelské časopisy“ předjímá obsah daných periodik – ten tvoří reportáže, popisy cest, cestovatelské rady, popularizační texty popisující konkrétní země, místa, etnika, kultury či kulturní praktiky apod. Celosvětově patrně nejznámějším „cestovatelským“ periodikem (cestopisným v uvozovkách, protože se věnuje i tématům společenským, vědeckým či technickým) je *National geographic* vycházející od roku 1888, v české jazykové mutaci pak od roku 2002. Časopis byl v Československu dostupný i v období před Listopadem, ovšem přirozeně pouze v omezené míře a na specializovaných pracovištích. Mezi původně české „cestovatelské“ časopisy patří podobně široce zaměřená *100+1 zahraniční zajímavost* (od r. 1964) či ryze cestovatelský časopis *Lidé a Země* (od r. 1952). Tuto trojici krátce po sametové revoluci doplnil také čistě cestovatelský magazín *Koktejl* (od r. 1992), jehož spoluzakladatelem a v devadesátých letech i šéfredaktorem byl Josef Formánek, který se svým debutovým románem *Prsatý muž a zloděj příběhů* z roku 2003 řadí k autorům „výprav za exotikou“ a ke komerčně nejúspěšnějším beletristům nového tisíciletí. Tento výčet časopisů o cestování není zdaleka

vyčerpávající, dodnes jich v Česku pravidelně vychází, v závislosti na zvolené definici, až desítky (srov. Plesná, 2013, s. 19–25).

Časopisů zabývajících se „spiritualitou“, přírodním léčitelstvím, zdravým životním stylem či „duchovní kulturou“, u nás vychází několik; prostor, který věnují přímo přírodním národům, je sice nevelký, ale významně, byť nepřímě, se podílí na popularizaci jejich náboženských představ a praktik. Na stránkách těchto časopisů také najdeme četné informace¹⁰ o činnosti spolků a jedinců, kteří svými aktivitami v devadesátých letech přispívali k šíření témat s přírodními národy spojenými. Od roku 1990 vychází v Česku časopis *Regena*, od roku 1993 pak časopis *Regenerace* (s aktuálním podtitulem „přirozená cesta ke zdraví a poznání“). Obě tato ezoterická periodika zaměřená na zdravý životní styl, alternativní medicínu a spiritualitu vychází bez přestávky dodnes. Tématy souvisejícími s náboženstvím a spiritualitou se od roku 1991 zabýval časopis *Dotek* (vydávání ukončeno roku 2004) a od roku 1998 populárně-naučný religionistický čtvrtletník *Dingir* vycházející dodnes. Zatímco první jmenovaný časopis oslovoval primárně příznivce východních náboženství, druhý je určen „vzdělanějším lidem se zájmem o společenské dění a o náboženství“ (www.dingir.cz).

Okrajovou, ale neopomenutelnou roli hrají vedle různých informačních a zájmových **webů** (jejichž význam i počet byl v devadesátých letech v souvislosti s rozvojem internetu v Česku marginální) také všemožné **zpravodaje a účelové publikace** spojené s existencí různých duchovních hnutí, společenství a jiných spolků zabývajících se tématy z okruhu světa přírodních národů – za všechny zmiňme například časopis *Buddhismus dnes* (od r. 1999) nebo, z opačného konce názorového spektra, *Zpravodaj* spolku skeptiků Sisyfos (od r. 2000). Poslední kategorií textů tematizujících přírodní národy jsou **filozofické, seberozejové a motivační knihy**, které často pracují s „moudrostí“ přírodních národů, jejich náboženskými představami, mýty a filozofií. Patrně nejznámějším příkladem této literatury je kniha *Čtyři dohody* Miguela Ángela Ruize (1997, česky 2001). Podobně jako v případě webů, zpravodajů a účelových publikací však odbudu tuto kategorii pouhou zmínkou – jednak jejich popularita v Česku roste až po roce 2000, jednak jde o texty natolik různorodé, že by jejich byť jen stručný přehled vyžadoval samostatný příspěvek.

Na tomto místě bych chtěl opustit žánrovou klasifikaci a krátce se zastavit u dvou osobností, které jsou s tematikou přírodních národů v Česku neodmyslitelně spojeny; ta první je svým způsobem „historickým dokumentem“, druhá je pak důležitou popularizátorkou témat spojených s přírodními národy.

Cenné individuální svědectví o fenoménu zaujetí přírodními národy, šamanismem a léčitelstvím na přelomu osmdesátých a devadesátých let můžeme nalézt v románu Martina Ryšavého *Cesty na Sibiř*. Žánr románu může přirozeně vyvolat pochybnosti o hodnověrnosti tohoto svědectví, ale je obecně známo, že *Cesty* nesou silně autobiografické rysy a sám Ryšavý několikrát uvedl, že se snažil co nejvíce přiblížit pravdě a popisovat zobrazované události věrně (srov. Mítlenerová, 2010, s. 3). Klíčovou motivací protagonisty románu k titulním cestám na Sibiř je snaha o nalezení pravého šamana. Prvotní fascinaci šamanskou moudrostí v protagonistovi podnítl postava Nosáka, jejímž předobrazem je reálná osoba, esoterik Petr Chobot; postava Nosáka je důležitá nejen pro dynamiku samotného díla, ale mimoděk podává poměrně věrné svědectví o výše zmíněném „hladu“ dobové společnosti po spiritualitě:

¹⁰ Kusý výčet by na tomto místě působil nedbale, úplný výčet by pak vydal na samostatný příspěvek. Souhrnně tak lze říci, že jde zejména o rozhovory, pozvánky na workshopy a semináře a tematické články.

„Nosák studoval biologii stejně jako já, dělal to hlavně proto, aby si dokázal, jak celá evropská věda jde špatným směrem. Do školy ani moc nechodil, většinu času trávil četbou antikvární duchovní literatury a experimentováním s účinky různých chemikálií na vlastním těle a duši. [...] Přednášel mi o třech úrovních šamanského obrazu světa, o posvátném stromu spojujícím nebe, zemi a podsvětí, o souboji bílých a černých čarodějů, o rituálním požívání muchomůrek, o magickém léčení chorob [...] řekl, že pokud jde o něj, jen to tady praskne, vypraví se na Sibiř, aby se u tamních šamanů učil těm jediným a pravým přírodním vědám.“ (Ryšavý, 2011, s. 17–19).

Další postavou Ryšavého románu a cestovní společnící protagonisty je Eva Lišková, jejímž reálným předobrazem je etnoložka a spisovatelka Pavlína Brzáková. Právě její dílo lze z hlediska popularizace témat spojených s přírodními národy v našem kulturním prostoru považovat za klíčové. Kromě šíření náboženských praktik sibiřských kočovníků, kterému se věnuje v rámci sdružení Šamanská jurta, je autorkou sibiřských cestopisů *Až odejdu za horu* nebo *Modřínová duše*, románu *Dědeček Oge: Učení sibiřského šamana* a vydala také sbírky sibiřských pohádek a mýtů. Ačkoli tyto a další publikace na podobné téma (s výjimkou sibiřských pohádek) vydala až po roce 2000, její popularizační činnost začala už v devadesátých letech a v dnešní době patří mezi nejvýraznější představitele české esoterické „scény“; mezi aktivity Brzákové spadá i výkon postu šéfredaktorky časopisu *Regenerace*, což dokládá výše uvedené tvrzení, že přírodní národy jsou součástí širšího okruhu vzájemně propojených témat.

Shrnutí

V Trávníčkem popisovaném „atomistickém zmatku“ devadesátých let zažila literatura s cestopisnou, duchovní a léčitelskou tematikou svou renesanci. Filozofie, spiritualita a kultura přírodních národů se staly obrazně řečeno „komoditami“, se kterými se obchoduje mimo jiné i na knižním trhu. Dnes jsou nositeli živého zájmu o přírodní národy nejen výše uvedená nakladatelství, všemožné spolky a specializované časopisy, ale právě i prozaici mladší a střední generace.

Jak bylo řečeno v samém úvodu tohoto příspěvku, na počátku nového tisíciletí pronikla tematika přírodních národů do umělecké prózy. Zájem o spiritualitu a kulturu přírodních národů, spolu se zájmem o dílčí fenomény, jako je léčitelství nebo vztah k životnímu prostředí, však po prvotním nasycení neutichl ani v oblasti naučné a populárně-naučné literatury či časopisů.¹¹

Prvním cílem tohoto příspěvku bylo zmapovat a zasadit český trend tematizace přírodních národů v devadesátých letech dvacátého století do kontextu vývoje v české literatuře a ve světě. Jak vyplývá z výše uvedeného, polistopadová dekáda byla svébytným obdobím, které spolu s rozvolněním ediční praxe přineslo „boom“ non-fiction publikací, od cestopisů až po klíčové odborné texty, které na Západě podnítily zájem o život, náboženství a léčitelství přírodních národů. Jako klíčové pro popularizaci témat spojených s přírodními národy pak spatřuji nejen vydání konkrétních textů (dílo Carlose Castanedy), ale zejména činnost všemožných spolků, zmíněných nakladatelství či publikační aktivity na poli periodik. Zůstaneme-li u zkoumání literárního procesu a pomineme zkoumání spolkové činnosti, z výše uvedených nakladatelství stojí za vyzdvížení zejména CAD Press a DharmaGaia (nejen pro objem produkce, ale

¹¹ Ze specializovaných „duchovních“ nakladatelství zmíněných v předchozí části příspěvku nezaniklo ani jedno a například výše zmíněné časopisy *Regena* a *Regenerace* doplnila roku 2004 podobně zaměřená *Meduňka*, také vycházející dodnes.

i pro ediční zaměření a tradici sahající až do samizdatu) a z výše uvedených periodik zase měsíčníky *Lidé a Země*, *Koktejl*, *Regena* a *Regenerace*. Neopomenutelnou je také tvorba a činnost Pavlína Brzákové.

Ačkoli se motivace autorů současné umělecké prózy k zobrazování přírodních národů a příbuzných témat liší, stejně jako samotné mechanismy jejich zobrazování (více viz Pechník, 2018), tento trend lze vnímat nejen jako záležitost ryze literární, ale i jako mimoliterární projev obnoveného zájmu Západu o svět přírodních národů. Toto je nejzřetelněji cítit v próze Martina Ryšavého, Josefa Formánka či románu *Nebe nemá dno* Hany Andronikovy. Jisté je také to, že zájem o svět přírodních národů dosud neupadá ani ve společnosti, ani mezi čtenáři.

Literatura

- Bowie, F. (2008). *Antropologie náboženství*. Portál.
- Brožová, V. (2009). *Slovník české literatury po roce 1945*: Miloslav Stingl. <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=646>
- Carlos Castaneda. (2015). *The Skeptic's Dictionary*. <http://skepdic.com/castaneda.html>
- Fialová, A. (Ed.) (2014). *V souřadnicích mnohosti*. Academia.
- Hruška, P. (Ed.) (2008). *V souřadnicích volnosti*. Academia.
- Kaňková, M. (2020, 27. květen). Nakladatelství DharmaGaia jsem pojmenoval po knize, na kterou jsem narazil v Americe, říká Lumír Kolíbal. <https://vltava.rozhlas.cz/nakladatelstvi-dharmagaia-jsem-pojmenoval-po-knize-na-kerou-jsem-narazil-v-8213229>
- Linhart, J., et al. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.
- Mitlenerová, S. (2010). K nálepce „eskapista“ se hlásím: Rozhovor s Martinem Ryšavým. *Plav*, 6(10), 2–4.
- Noel, D. (2003). *Fenomén Castaneda*. Dobra.
- Pechník, O. (2018). Tematizace exotiky v české próze po roce 2000. In E. Nováková & O. Pechník (Eds.), *X. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 61–69). Masarykova univerzita.
- Pechník, O. (2019). Obraz šamanismu v české próze po roce 2000. *Český jazyk a literatura* 6(1), 24–30.
- Pechník, O. (2020). *Recepce práz s tematikou přírodních národů v české literatuře po roce 2000* (v tisku). Usta ad Albim Bohemica.
- Pilátová, M. (2009). Spisovatelé na útěku. *Respekt*, 20(18).
- Plesná, H. (2013). *Současné vývojové tendence žánru cestopis* (Diplomová práce). Univerzita Karlova.
- Ryšavý, M. (2011). *Cesty na Sibiř*. Revolver revue.
- Schröpferová, L. (2008). *Mediální mapa a komparace časopisů o cestování* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita.
- Vaníček, O. (2005). James George Frazer. *AntropoWebzin*, 2005(2), 18–23. http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_02_2005/04_vanicek.pdf

Kontaktní údaje

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník
392099@mail.muni.cz

XII. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury

8. října 2020

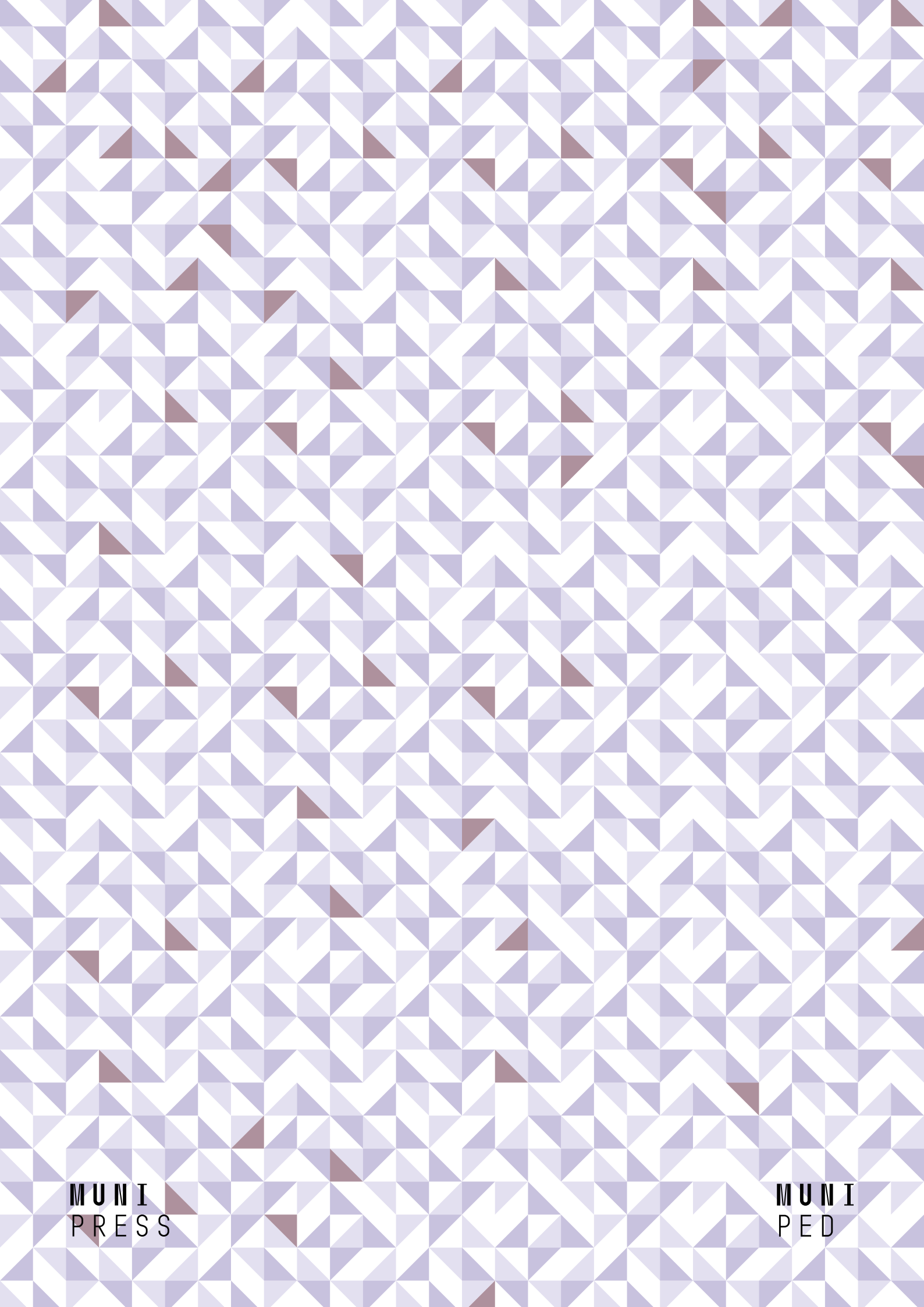
Editovali:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2020

ISBN 978-80-210-9690-5



MUNI
PRESS

MUNI
PED