

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

18. března 2021

Editovali

Ester Nováková

Ondřej Zabloudil Pechník

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

**XIII. studentská vědecká konference
Katedry českého jazyka a literatury**

18. března 2021

Editovali:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Masarykova univerzita

Brno 2021

Vydání sborníku bylo podpořeno v roce 2021 Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v rámci projektu Jazyková a literární komunikace IV, registrovaného pod číslem MUNI/A/1596/2020.

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY Č. 278
ŘADA JAZYKOVÁ A LITERÁRNÍ Č. 58

Recenzentka: doc. PhDr. Naděžda Siegllová, CSc.



Kniha je šířená pod licencí
CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2021 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9927-2

ISBN 978-80-210-9928-9 (CD)

OBSAH

Úvod	4
Současný stav podkrkonošského nářečí.....	5
<i>Gabriela Čermáková</i>	
Metodologie výzkumu výslovnosti druhého jazyka	11
<i>Radim Ošmera</i>	
Jazyková specifika výuky českého jazyka bilingvních dětí mladšího školního věku v česko-francouzském prostředí	29
<i>Veronika Tinková</i>	
Alternativní metody ve výuce češtiny na SŠ.....	37
<i>Zuzana Procházková</i>	
Já jsem Vinnetou!?: Prvky identifikace s literárním dílem a divadelním představením u dětí ve věku 8–9 let	44
<i>Miroslav Jindra</i>	
Co je lettrismus?.....	79
<i>Tereza Švandová</i>	
Obraz Panny Marie ve vybraných dílech Jaroslava Durycha.....	85
<i>Klára Březinová</i>	
„Džungle, má lásko“ aneb <i>Prsatý muž a zloděj příběhů</i> Josefa Formánka.....	94
<i>Ondřej Zabloudil Pechník</i>	
Motiv iniciační cesty v díle Martina Ryšavého a Vladimira Sorokina.....	103
<i>Alexandra Gončarenko</i>	

Úvod

Třináctá studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity proběhla, stejně jako v předchozím roce, formou online setkání, zachovala si však klady této již tradiční akce, jakými jsou příjemná atmosféra a otevřený prostor pro sdílení názorů a zkušeností v diskusi. 18. března 2021 tak měli možnost představit výsledky své odborné práce posluchačky a posluchači bakalářského, magisterského i doktorského studia.

První příspěvek je zaměřen dialektologicky, další dva řeší lingvistickou problematiku z pohledu cizince – ať už jde o výslovnost češtiny jako druhého jazyka nebo o specifika výuky bilingvních dětí. Čtvrtý příspěvek představuje použití alternativních metod ve vyučování.

Další studie se zabývá identifikací dětského recipienta s literárním a divadelním uměleckým dílem.

Druhou část sborníku otevírá stať věnovaná uměleckému směru lettrismu, po ní následují tři literárněvědné analýzy – soustředí se na dílo Jaroslava Durycha, Josefa Formánka a v komparativním pohledu na prózy Martina Ryšavého a Vladimira Sorokina.

– ed –

Současný stav podkrkonošského nářečí

Gabriela Čermáková

Klíčová slova: nářečí, výzkum, Podkrkonoší, severovýchodočeská podskupina, hláskosloví, tvarosloví, dialektismy

Anotace: Příspěvek se zabývá nářečím a jeho současným stavem, konkrétně nářečím typickým pro oblast Podkrkonoší, která spadá do severovýchodočeské nářeční podskupiny. Příspěvek vychází z výsledků terénního výzkumu, jehož cílem bylo zmapování užívání nářečí a nářečního lexika napříč generacemi.

Přestože byl v 50. letech dialektům prorokován na našem území brzký zánik, nestalo se tak, a díky tomu se můžeme stále s nářečím setkávat a zkoumat je. Je ovšem nesporným faktem, že neexistuje nic jako „čisté nářečí“ – nářečí sice nezanikla, ale vlivem médií, sociálních sítí, stále se zvyšující vzdělanosti a vyšší mobility obyvatelstva se čím dál tím více stírají rozdíly mezi jednotlivými dialekty a dochází ke směřování od rozrůzněnosti jednotlivých nářečí k jednotné formě nespisovné mluvy – interdialektu. V různých částech naší republiky se můžeme setkat s nářečím v různých stádiích zachovalosti – více se drží v periferních oblastech naší vlasti, tedy spíše na venkově. Za uživatele nářečí jsou dále považováni především lidé starší generace (Krčmová, 1988).

V našem příspěvku se budeme věnovat právě problematice ústupu nářečí z běžné mluvy s přihlédnutím k věku mluvčích. Soustředíme se pak konkrétně na podkrkonošský úsek, který spadá do severovýchodočeské nářeční podskupiny. Tento příspěvek vychází z poznatků získaných během terénního výzkumu podkrkonošského nářečí, který proběhl na podzim roku 2020 v rámci závěrečné bakalářské práce *Současný stav podkrkonošského nářečí* (Čermáková, 2021).

Cílem výzkumu bylo zmapovat současný stav nářečí na území Podkrkonoší, jak jej vymezuje Jarmila Bachmannová ve svém *Slovníku podkrkonošského nářečí* (2016). Jde tedy o částečně pohraniční oblast, která byla před rokem 1938 osídlena převážně Čechy. Z jihu je pak tradičně považován za hraniční vrch Kozákov. Tato oblast byla vymezena izoglosou *kerk* (Bachmannová, 2016).

V oblasti Podkrkonoší můžeme pozorovat nářeční jevy severovýchodočeské nářeční podskupiny, ale zároveň se zde vyskytují jevy typické pouze pro tuto oblast. Specifická je také slovní zásoba, kterou zpracovává již zmíněný *Slovník podkrkonošského nářečí* (dále jen *SPN*). V našem výzkumu jsme se snažili pojmut téma co nejkompexněji, tedy zkoumat jak nářeční prvky hláskoslovné a morfologické, tak i nářeční lexikum.

Výzkum byl rozdělen na dvě části, a to na část rozhovorovou a na část dotazníkovou. V první části bylo naším cílem získat mluvčí ze tří generací, tedy generace nejmladší (30 a méně let), generace střední (31–59 let) a generace nejstarší (60 a více let), zaznamenat jejich mluvu pomocí audionahrávek a tyto následně porovnat. Pro výzkum bylo získáno celkem šest mluvčích, dva z každé generace. Nahrávky rozhovorů byly důkladně analyzovány opakovaným poslechem a dialektologickým přepisem některých částí.

Podle našeho očekávání bylo nářečí nejvíce zachovalé u dvou mluvčích nejstarší generace. V mluvě obou, zvláště pak staršího z nich, 98letého muže ze Stanového, se vyskytovaly i některé jevy archaické. U nejstaršího mluvčího šlo konkrétně o infinitiv zakončený na *-t'* (*spat', wohnout'*), ojediněle se vyskytující výslovnost slabikotvorného *l, r* s průvodním polosamohláskovým vokálem *a* (*tərnul*) či zachování staré kvantity, a to konkrétně u lexému *zejma*. U druhého mluvčího, 69letého muže z Poniklé, pak můžeme zaznamenat občasné užívání slabikotvorného *l, r* s průvodní samohláskou *e* (*kerkonošský, Kokerháč*). Tento jev je na ústupu a bývá zachován v některých lexikalizovaných případech.

V promluvách obou mluvčích z nejstarší generace byly zachyceny dle očekávání také jevy podkrkonošské. U obou byla zaznamenána výslovnost bilabiálního *w* namísto *v* před a mezi samohláskami (*sprawowala, hawárije*). Tento jev se, ač nepravidelně, vyskytoval nejhojněji u nejstaršího mluvčího, dále pak u druhého zástupce nejstarší generace a zaznamenán byl také u jedné z mluvčích generace střední.

U zástupců nejstarší generace byly dále zachyceny tyto podkrkonošské jevy: zánik konsonantu *v* ve skupení *vje* (*sjetlo, dje*); hlásková změna *n > nn > dn* (*dřevjednej, plemednej*); zdvojená výslovnost skupiny *nn, ňň* (*nevinnej, dvoudeňňi*) či užívání zájmen 3. os. s počátečním *ň* (*dali to ňim*) – v ojedinělých případech se u obou mluvčích vyskytlo též užití zájmena 1. os. s počátečním *ň* (*řikal ně*). Dalšími podkrkonošskými jevy, které se vyskytovaly spíše výjimečně u mluvčích nejstarší generace, jsou: změna hlásky *d > r* (*svarba*); změna *dn > nn > n* (*žánej*), užití epentenického *j* (*tejt'*) či užití koncovky *-em* v dat. pl. adjektiv (*dával to známem*).

Zástupce nejstarší generace považujeme v našem výzkumu za „nejzajímavější“, tedy alespoň z hlediska jazykového. Zvláště pak v promluvě nejstaršího mluvčího se vyskytovaly i jevy, které žádná z dialektologicky zaměřených příruček jako typicky podkrkonošské či severovýchodočeské neuvádí. Jde například o hláskovou změnu *h > ch* uvnitř slova (*zatarchuje*).

Téměř výhradně v promluvách zástupců nejstarší generace bylo zaznamenáno užití nářečního lexika. Vedle slov, která jsou dohledatelná v *SPN* (*kopno, vomasta, matenice, chasa, klemhat* ad.) se v promluvě staršího z obou zástupců vyskytly i výrazy, které se v tomto slovníku nenacházejí. Výrazem *dešto* mluvčí například nahrazuje slovo *dnes*. Když mluvčí říká, že „chleba máslem moc nešmírovali“, podává nám tím svědectví o nuzných životních podmínkách, které panovaly za jeho mládí, pomocí výrazu přejatého z němčiny (*schmierem*). Nejinak nám mluvčí vypráví o svém již dospělém životě, kdy museli s rodinou *hodlačit*, tedy šetřit. Je třeba podotknout, že v tomto případě *SPN* uvádí výraz *hodlovat*, který je shodného významu.

Jak jsme tedy již uvedli, v mluvě zástupců nejstarší generace se vyskytlo nejvíce nářečních prvků, ať už hláskoslovných, tvaroslovných či lexikálních. Když byly srovnány analýzy rozhovorů nejstarší generace a střední generace, ukázalo se, že až na užívání obouretného *w* namísto *v* před a mezi samohláskami, které bylo zaznamenáno u jedné z mluvčích, už u mluvčích střední generace nepozorujeme žádné typicky podkrkonošské jevy. U mluvčích z generace nejmladší byl výskyt podkrkonošských nářečních jevů nulový.

U všech tří věkových skupin byl zaznamenán výskyt jevů typických pro celou severovýchodočeskou podskupinu. I zde je třeba zmínit, že hojněji byly tyto jevy zaznamenány v promluvách zástupců nejstarší a střední generace.

Postupné posouvání k obecné a spisovné češtině lze u našich mluvčích sledovat u jevů, které jsou realizovány u každého z nich. Jde například o užívání polosamohláskového *u* namísto *v/f* na konci zavřených slabik. Tento jev je proveden, i když ne ve všech případech, u obou zástupců nejstarší generace. U střední generace byl tento jev zaznamenán v několika realizacích u jedné z mluvčích. U druhé mluvčí se jev vyskytl pouze v případě lexému *opraudu* a stejně tak tomu bylo i u jedné mluvčí z nejmladší generace. U druhé zástupkyně nejmladší generace jev zaznamenán nebyl.

Takto rovnoměrné rozvrstvení napříč generacemi, kdy „čím je mluvčí mladší, tím je jev méně užíván“, se samozřejmě nevyskytovalo u všech zaznamenaných severovýchodočeských jevů. Například zanikání hlásky *h* ve skupení *hř* (*řebik*) bylo

provedeno pouze u zástupců nejstarší generace. Výskyt některých jevů byl velmi individuální. Například krácení $i > i$ jsme ve vybraném úryvku zaznamenali u nejstaršího mluvčího v téměř polovině realizací. U druhého mluvčího byl jev méně častý a proveden byl v přibližně 20 % realizací. U mluvčí č. 3, dvaapadesátileté ženy z Poniklé, byl jev proveden jen velmi výjimečně, pravidelně bylo krácení mluvčí užito v lexému *řikat*. U mluvčí č. 4, sedmatřicetileté ženy ze Sklenařic, byl jev proveden opět téměř v 50 % případů, podobně jako u nejstaršího mluvčího. U mluvčí č. 5, sedmadvacetileté ženy ze Semil, byl opět výskyt tohoto jevu téměř nulový, většinou spojený s lexémem *řikat*. U nejmladší mluvčí, třiaadvacetileté ženy z Jablonce nad Jizerou, byl jev proveden v přibližně 17 % realizací.

I morfologické znaky typické pro severovýchodočeskou podskupinu byly, ač ne vždy pravidelně, provedeny především u zástupců nejstarší generace. U dalších generací, zvláště pak té nejmladší, byl jejich výskyt méně častý a mluvčí je spíše nahrazovali spisovnými variantami.

Druhou etapou byl dotazníkový výzkum zaměřený na lexikum. Dotazník se skládal ze tří částí: 1. údaje respondenta, 2. testování aktivní slovní zásoby, 3. testování pasivní slovní zásoby. Dotazník vyplnilo celkem 299 respondentů ve věku 15–78 let, ovšem celkem 34 dotazníků bylo z výzkumu vyřazeno, jelikož jejich respondenti uvedli místo původu, které nespadá do oblasti Podkrkonoší. Dále jsme se tedy zabývali jazykovým materiálem získaným z 265 dotazníků. Pro účely výzkumu byli respondenti opět rozděleni do tří věkových kategorií: 1. nejmladší generace (30 a méně let), 2. střední generace (31–59 let), 3. nejstarší generace (60 a více let). Odpovědi těchto tří skupin byly následně porovnávány.

Jak již bylo uvedeno, dotazník testoval jak aktivní užívání podkrkonošských dialektismů, tak jejich pasivní znalost. Dotazník obsahoval celkem 37 položek a na jeho sestavování se podílely dvě rodačky z Podkrkonoší, zástupkyně nejstarší generace. Do dotazníku byly zařazeny výrazy vybrané ze *SPN*, jedinou výjimkou byl výraz *kutně*, který byl zařazen na základě tvrzení jedné z rodaček, že se jedná o nářeční výraz pro *tůň*. Do souhrnných výsledků tento výraz ovšem nezahrnujeme.

V části, která testovala aktivní užívání nářečních výrazů, byla dána přednost dialektismu před spisovným či obecně českým výrazem v přibližně 70 % případů u nejstarší generace, 41 % případů u střední generace a 4 % případů u generace nejmladší.

Tato část nám mimo očekávané výsledky přinesla i další zajímavé poznatky. Ukázalo se, že některé výrazy jsou stále velmi živé mezi příslušníky nejstarší a střední generace. Jde především o výrazy: *kucmoch*, *kůsa*, *d'uče*, *zejma* či *háj*.

U některých výrazů je vidět markantní rozdíl mezi dvěma generacemi staršími a tou nejmladší. Na otázku *Jak se nazývá roční období, ve kterém slavíme Vánoce?* odpovědělo 98 % zástupců nejstarší generace pomocí dialektismu *zejma*, v rámci střední generace byla dána přednost tomuto nářečnímu výrazu v 81 % odpovědí, ovšem u generace nejmladší šlo o pouhých 7 %.

Jako okrajový a nepříliš používaný se ukázal výraz *muclík*, který označuje *uzlík* či *raneček*. Tento výraz užili pouze čtyři zástupci nejstarší generace. Ve čtyřech případech se mezi odpověďmi nejstarší a střední generace vyskytla také nářeční varianta *pajtlík*, ale jinak dala většina respondentů přednost spisovným či obecně českým výrazům jako *ranec*, *raneček*, *uzlík* či *pytlík*.

Výsledky části, která testovala pasivní znalost nářečního lexika, nám taktéž ukazují, že tato znalost je dle očekávání zachována především u zástupců nejstarší generace. U nejmladší generace se znalost daných nářečních výrazů prokázala přibližně v 11 % případů, u generace střední v 56 % případů a u generace nejstarší přibližně v 80 % případů.

Tato část opět přinesla několik zajímavých vedlejších poznatků o konkrétních dialektismech. Například výraz *vokopiště* dle SPN označuje 1. *nízkou hromadu sena*; 2. obecně *houf* či *shluk* (Bachmannová, 2016). Mezi odpověďmi našich respondentů se však nejčastěji objevovaly odpovědi typu *část louky*, *pozemku*, v některých případech pak konkrétněji *část louky připravená k sečení* nebo také *část pozemku, na kterém se suší posečená tráva* apod.

Výraz *přitrefuňk* (někdy též *potrefuňk*, *přitrefuňek*, *přitref*) SPN definuje jako označení pro *událost, příhodu, zprav. nepříjemnou*. V odpovědích našich respondentů se však ukazuje, že tento výraz není u většiny takto vnímán. V několika případech se vyskytly odpovědi typu *nepříjemná událost* či konkrétně *infarkt* nebo *mrtvice*, ovšem tyto negativně zabarvené odpovědi se vyskytly pouze v přibližně 8 % případů. Většina respondentů uvádí jako odpověď neutrální výraz *příhoda*. Někteří z respondentů dokonce vnímají výraz jako vysloveně pozitivní a definují jej jako *veselou příhodu, zábavnou historku* či *vtip založený na pravdě*.

Jako okrajové, tedy většinou respondentů neznámé, se ukázaly dialektismy *padlík* (někdy též *padlinka*) jakožto označení pro *dolík* či *údolí* a *koncprd* (někdy též *koncprda*) jakožto označení pro *nejedlou houbu*. Tyto výrazy byly známé jen velmi málo jedincům, převážně zástupcům nejstarší generace.

Výraz *kutně*, který byl do dotazníku zařazen z toho důvodu, že jej jedna z rodaček z Podkrkonoší, s jejíž pomocí dotazník vznikl, uvedla jako nářeční označení pro tůň, byl většině respondentů neznámý. Pouze v jediném případě byl tento výraz označen jako *tůň*, a to respondentem z nejstarší generace. Ve dvou případech byl tento výraz definován jako *nádoba na záda, batoh*, a to opět dvěma respondenty z nejstarší generace. Tyto výsledky nedokazují, že by v případě *kutně* šlo o všeobecně známý nářeční výraz.

Cílem našeho výzkumu bylo zmapovat současný stav nářečí a nářečního lexika v oblasti Podkrkonoší napříč třemi generacemi a následným porovnáním výsledků těchto tří generací zachytit ústup nářečí a nářečního lexika v dané oblasti. Tohoto cíle bylo dosaženo. Výzkum prokázal na příkladech konkrétních mluvčích postupnou nivelizaci podkrkonošského nářečí. V rozhovorové části výzkumu bylo zjištěno, že podkrkonošské nářečí užívají v běžné mluvě téměř výhradně zástupci nejstarší generace. Jsme si samozřejmě vědomi, že vzhledem k nízkému počtu oslovených mluvčích nelze výsledky generalizovat.

Z dotazníkové části výzkumu vyplývá, že i nářeční lexikum je v Podkrkonoší na ústupu, a to jak jeho aktivní užívání, tak jeho pasivní znalost.

Ze získaných dat lze soudit, že proces postupné nivelizace nářečí je v Podkrkonoší v pokročilém stádiu. Výsledky však zároveň dokazují, že podkrkonošské nářečí ještě není mrtvé.

Literatura

Bachmannová, J. (2016). *Slovník podkrkonošského nářečí*. Academia.

Čermáková, G. (2021). *Současný stav podkrkonošského nářečí* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita.

Krčmová, M. (1988). Tradiční nářečí v současnosti. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity – řada jazykovědná* (s. 85–94). Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

Kontaktní údaje

Bc. Gabriela Čermáková

e-mail: 470040@mail.muni.cz

Metodologie výzkumu výslovnosti druhého jazyka

Radim Ošmera

Klíčová slova: český jazyk, vietnamský jazyk, výslovnost, analýza, fonologie, fonetika

Anotace: Tématem předkládaného článku je výslovnost češtiny jako druhého jazyka. Článek si klade za cíl představit jednu z možných cest při zkoumání výslovnosti druhého jazyka. Představí čtyři kroky analýzy: (1.1) srovnání fonologického systému češtiny a vietnamštiny (jeho úzké vybrané části), (1.2) poslechovou analýzu a transkripci, (1.3) analýzu pomocí spektrogramu a (1.4) percepční test. V percepčním testu budou zkoumány tyto kategorie: *accentedness*, *comprehensibility*, *intelligibility*. Následovat bude posouzení korelace jednotlivých částí analýzy.

1 Analýza

1.1 Kontrastní analýza

Výchozím bodem analýzy je srovnání fonologie L1 a L2. Tento kontrastní přístup byl dříve používán pro predikci chyb výslovnosti v L2. Experimentální studie však ukázaly, že pro predikci chyb tento přístup není dostačující (Edwards & Zampini, 2008). Přesto však kontrastní analýza nadále zůstává nosnou metodou výzkumu, ale její výsledky je nutné ověřovat v praxi.

Komplexní srovnání fonologického systému češtiny a vietnamštiny zde není možné provést. Je však možné představit vybraný výsek. A ten pak promítnout do dalších kroků analýzy. Z důvodu jistých obtíží vybíráme záměrně foném /j/. V češtině (Křčmová, 2008; Petr, 1986) se jedná o znělou palatální aproximantu, která může být v iniciální i finální pozici, nemůže tvořit jádro slabiky. Jako iniciála může předcházet všem vokálům a jako finála může následovat po všech vokálech. Kombinatorika s konsonanty je pro naše momentální potřeby irelevantní. Trvání a kmitočet se sice v literatuře uvádí, ale pro vietnamštinu tato data nejsou k dispozici, proto je neuvádíme v češtině. Je možné provést vlastní měření. Takové měření by si však žádalo samostatnou studii. Obě hodnoty by pro výzkum bylo vhodné sledovat v jeho dalších fázích. Nyní tedy budou ponechány stranou. Podívejme se v tuto chvíli na foném /j/ ve vietnamštině. První obtíž spočívá v nejednotnosti zdrojů.

Slavická (2008) samostatnou hlásku [j] neuvádí. V jejím popisu fonetiky vietnamštiny je nejbližší hláskou [i]. Tu popisuje jako „zavřenou, nezaokrouhlenou přední polosamohlásku s vysokým témbrem“ (Slavická, 2008, s. 100). Je popisována pouze v pozici finály „po zadních zaokrouhlených samohláskách s hlubokým témbrem a po zadních nezaokrouhlených samohláskách se středním témbrem“ (Slavická, 2008, s. 108).

Hoang (1965) také neuvádí žádný foném pod značkou /j/. Nicméně, když popisuje glajdy, říká: „/ y / is voiced palatal continuant preceding a simple vowel or a complex vocal nucleus to form a syllable. This phoneme in the initial position is characteristic of the central and southern dialects. It is replaced by / z / in the northern dialects.“ (Hoang, 1965, s. 36–37). Studie dále uvádí: „The semivowels / w, y / can become voiced consonants when they occur initially and serve to release the following syllabic sound as a proper function of a consonant. [...] / y / is a voiced palatal consonant when it occurs initially and forms with the following vowel and utterance: da / ya / = skin, gianh / yan /: a branch, du do / yu yo / = to seduce.“ (Hoang, 1965, s. 40–41). Ve finální pozici je /y/ popisováno jako glajda, tedy jako české [j].

Kirby (2011) uvádí, že „in syllable – initial position / p j r / occurs in a small number of foreign (mainly French) loans, e.g. [pani] <panne 'breakdown', [yal ra1] <garage, [bil jal] <billiard.“ V závěru poté poznamenává: „Hanoi Vietnamese licenses eight segments in coda position: three unreleased voiceless obstruents / p t k / ([p'1 t' k'1]), three nasals / m n g /, and two approximants / j w /,“ a přidává poznámku: „Whether these segments are transcribed as final approximants / j w / or as semivowels is a matter of analytic perspective. From a phonological standpoint, these segments are considered as approximants (consonants), on the grounds that they may not be followed by another consonant. However, these segments are articulated somewhat differently from the initial approximants, to a lesser degree of closure.“ (Kirby, 2011, s. 382–383).

Thompson (1965, s. 32) popisuje hlásku [j] jako „high front unrounded semivowels
Upper high: after i. Di [dij] = go [...].
Lower high: elsewhere [...] toi [toj] = I [...].
This semivowel is very short and in rapid speech often becomes voiceless (or nearly so) before silence, or a voiceless sound beginning the next syllable.“

Závěrem lze konstatovat, že foném /j/ nebo hláskou [j] jsou ve vietnamštině přítomny. Záleží však na pozici ve slově, ale také na dialektu – a nakonec také na situaci mluvčího, jak a jestli hlásku [j] bude realizovat. Záměrně nechávám stranou problematiku grafické reprezentace hlásky [j], tím může být například grafém „i“, „y“ nebo také „v“ atp.

Pro jednodušší orientaci je možné vytvořit následující schéma:

Tabulka 1.

	/j/	
	č	v
Place of articulation	Palatal	Palatal
Manner of articulation	Approximant	Approximant
Initial	Yes	Yes, before a à ʊ
Nukleus	No	No
Final	Yes	Not always same way
Voiced	Yes	Not always
Aspiration	No	No

1.2 Poslechová analýza

Otázkou nyní je, jak vietnamští mluvčí realizují hlásku [j] v proudu řeči, pokud hovoří česky. Abychom odpověděli na tuto otázku, budeme analyzovat [j] ve třech různých kontextech. Nejprve jsme provedli poslechovou analýzu a analýzu pomocí spektrogramu u 20 mluvčích. Pro prezentaci celé šíře problému představíme realizaci hlásky [j] jedné mluvčí. Tato mluvčí představuje na základě obou analýz typickou realizaci hlásky [j]. Mluvčí je žena ve věku 30–60, pochází ze severního Vietnamu, má střední vzdělání, doba pobytu v ČR v době nahrávky je 6 let. Do ČR přišla v dospělosti.

Analyzované kontexty jsou: [j] + [a:], [u:] + [j] a [j] + [i:], konkrétně ve slovech „já“, „tvůj“, „jít“. Pro možnost vzájemného srovnání byly použity nahrávky čtení textu. Text si každý mluvčí připravil a porozuměl mu. Příprava textu a jeho porozumění je důležité pro co nejvíce přirozenější výslovnost, eliminujeme tím ovlivnění výslovnosti písmen.

Konkrétní zkoumané sekvence jsou:

- 1) „já teď bydlím“;
- 2) „tvůj dopis“;
- 3) „můžu jít“.

Na základě poslechové analýzy bychom mohli tyto sekvence přepsat takto:

- 1) [ja: ˈte^c ˈbi^(d)li:m] – hláska [c] = d' je sice vyslovena, ale typicky bez exploze. Hláska [d] je vyslovena téměř neslyšitelně.
- 2) [tʰvuj doˈpiːs] – hláska [t] je vyslovena alveolárně, napjatě, pravděpodobně špičkou jazyka opřenu o alveolární výstupek s napjatým jazykem. Hláska [u] je krácena. Ve slově dopis je akcent na druhé slabice. Hláska [s] je pouze naznačena.
- 3) [muzu ˈzi:^{s(t)}] – hláska [u] je krácena. Hláska [j] je realizována jako [z]. Koncové [t] je realizováno jako směsice [s] a [t] bez exploze.

1.3 Analýza pomocí spektrogramu

Spektrální analýzu provedeme v programu Praat. Jako referenční bod použijeme spektrogram stejných slov rodilého mluvčího. Jako první je vždy spektrogram slov, které řekl rodilý Čech, a v druhém řádku je stejné spojení vysloveno výše jmenovanou mluvčí s L1 vietnamštinou.

Pokud se zaměříme pouze na hlásku [j], můžeme nyní sledovat, zda se potvrzuje to, co vyplývá z poslechové analýzy, a to, co predikuje fonologická kontrastivní analýza. Z poslechové analýzy plyne, že ve slově „já“ a „tvůj“ je hláska [j] realizována tak, jak ji realizuje rodilý mluvčí. To spektrogram potvrzuje. Nejzřetelněji je to vidět právě na obrázku 1 a 2. Struktura formantů i celý průběh hlásky je naprosto totožný. Toto zjištění není překvapivé ani vzhledem k fonologickému srovnání. Na obrázku 5 a 6 nicméně vidíme, že zatímco rodilý mluvčí skutečně realizuje znělou aproximantu se zřetelně sledovatelnými formanty, vietnamská mluvčí realizuje spíše frikativu. Po podrobném zkoumání můžeme konstatovat, že se jedná pravděpodobně o frikativu znělou. Správný zápis na obrázku 6 by tedy u první hlásky nebyl [j], ale [z]. V obrázku 6 je záměrně [j] pro lepší orientaci. Ani toto zjištění však nakonec není překvapivé s přihlédnutím k fonologickému srovnání. Překvapivé to je pouze v případě, že tento fonologický background neznáme. V učebním procesu je to bez těchto informací matoucí, nepříjemné, nežádoucí a obtížně uchopitelné. My však můžeme na základě předchozích výzkumů konstatovat, že kombinace [j]+[i] nebo [j]+[i:] vietnamský

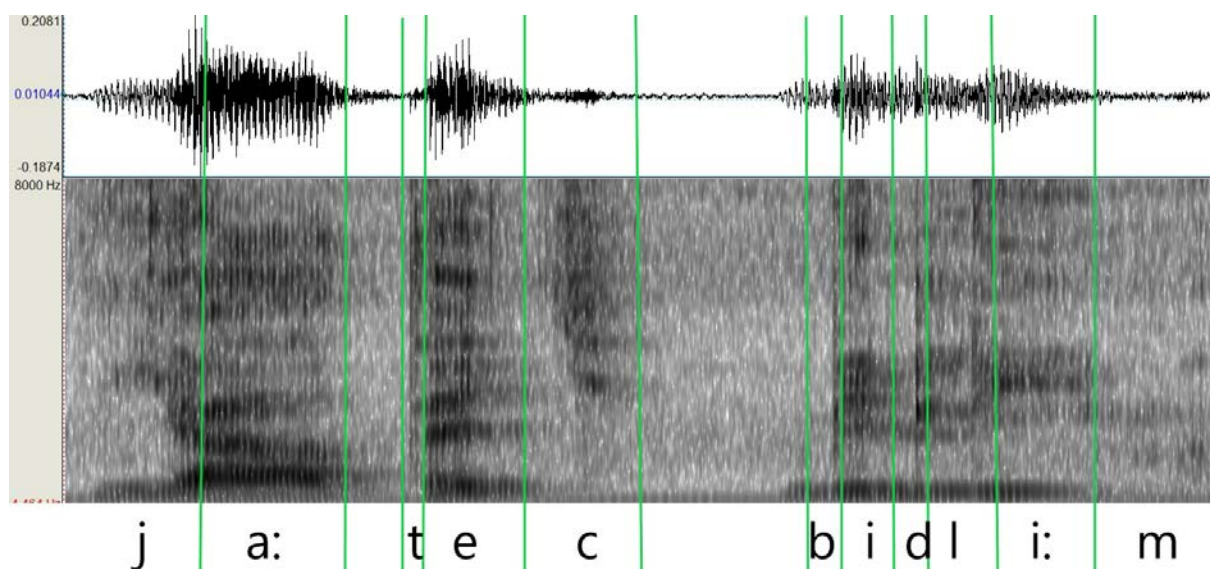
mluvčí typicky vyslovuje jako [zi] / [zi:], přestože samotná hláska [j] mu nečiní v jiných kombinacích problémy. Toto zjištění je mimořádně cenné pro výuku češtiny jako L2 pro vietnamské mluvčí. Lektor, bude-li o tomto poučen, může problém předjímat a správným vedením studenta doprovodit k úspěšnému a srozumitelnému vyslovení klíčových slov. Tím se dostáváme k otázce srozumitelnosti, která je zkoumána v posledním kroku analýzy.

Než se tak stane, krátce nyní ještě prohlédneme zbytek spektrogramu. V závěru budeme sledovat právě to, jak spolu koresponduje poslechová analýza, spektrogram a percepční testy. První promluva: slovo „já“ je realizováno stejně. U slova „teď“ vidíme, že vietnamská mluvčí skutečně nerealizuje hlásku [c], nebo není zřetelná jako ploziva. Slovo „bydlím“ je poněkud obtížné. Při poslechu hláska [d] slyšet není, ale na spektrogramu se ukazuje jako částečně realizovaná.

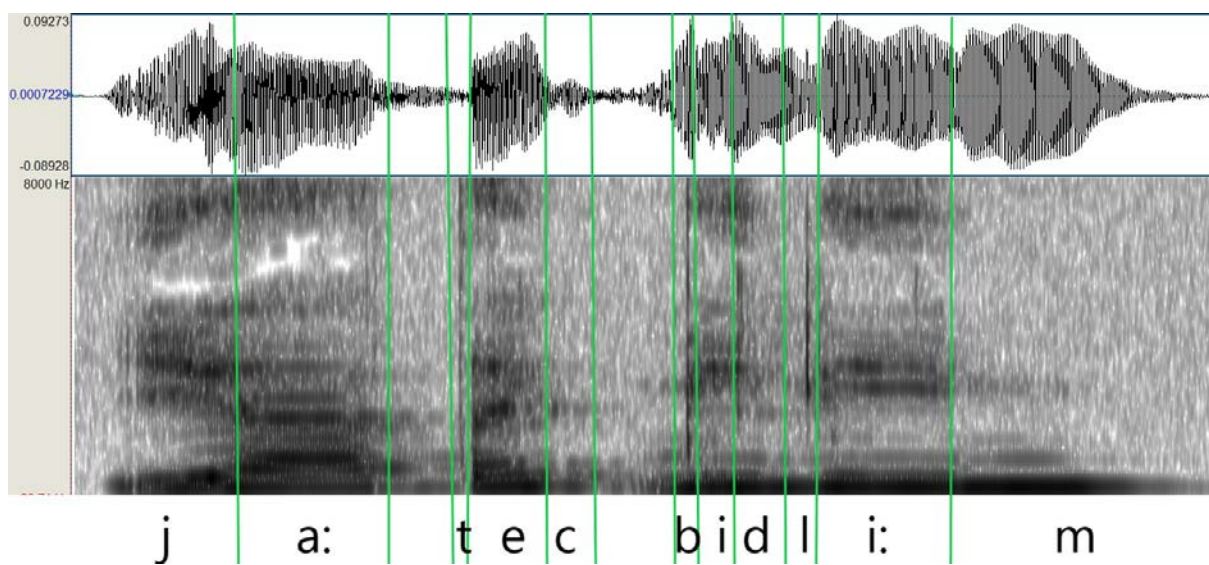
Druhá promluva: Zde vidíme krácení vokálu a opět nerealizovanou koncovou hlásku, tentokrát [s].

Třetí promluva: Opět vidíme krácení vokálu, záměnu [ʒ] za [z] a nerealizovanou plozivu [t].

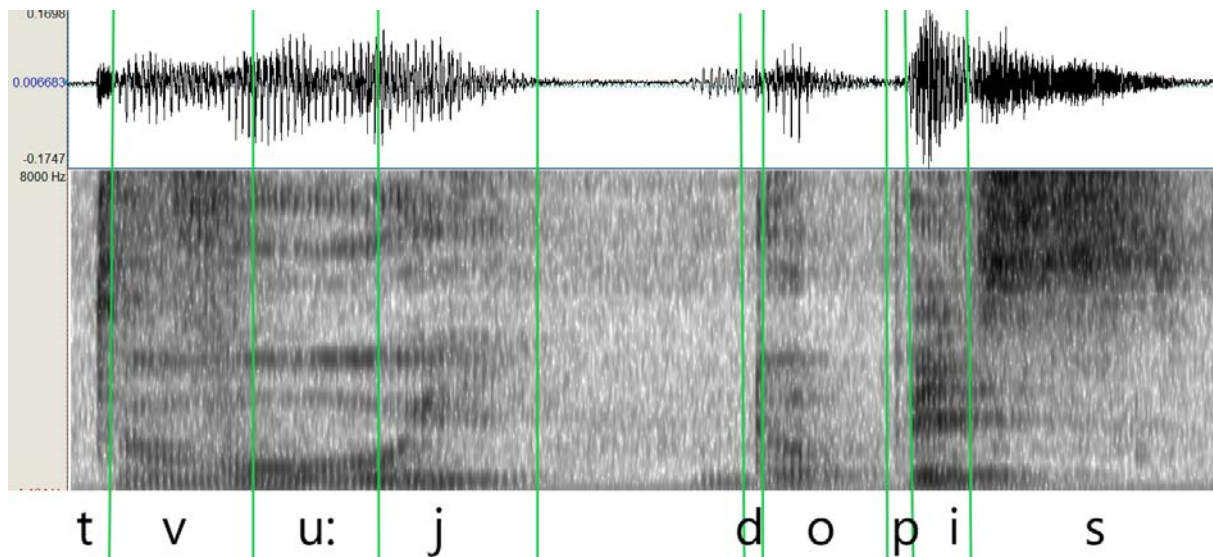
Pro všechny zmíněné odchylky bychom našli alespoň částečné vysvětlení ve fonologii L1. Nyní je však ponechme stranou.



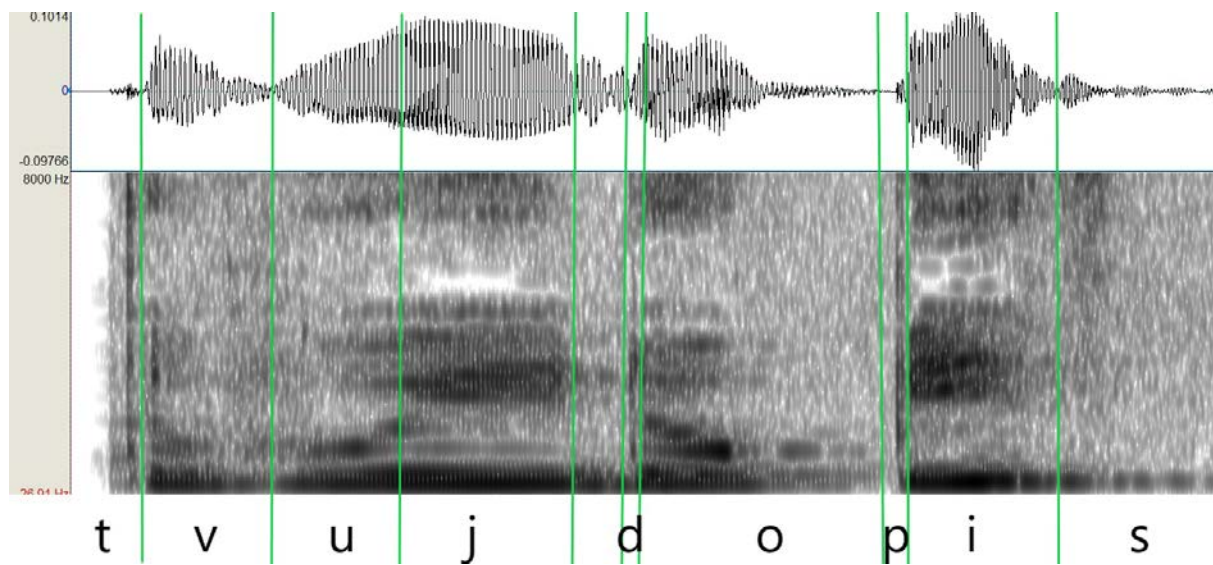
Obrázek 1.



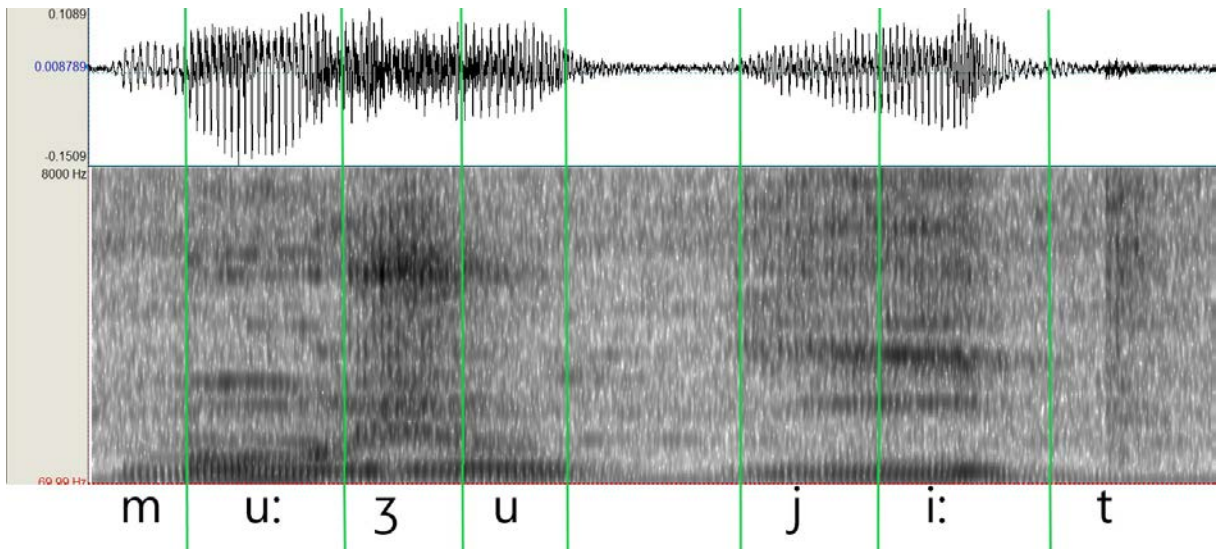
Obrázek 2.



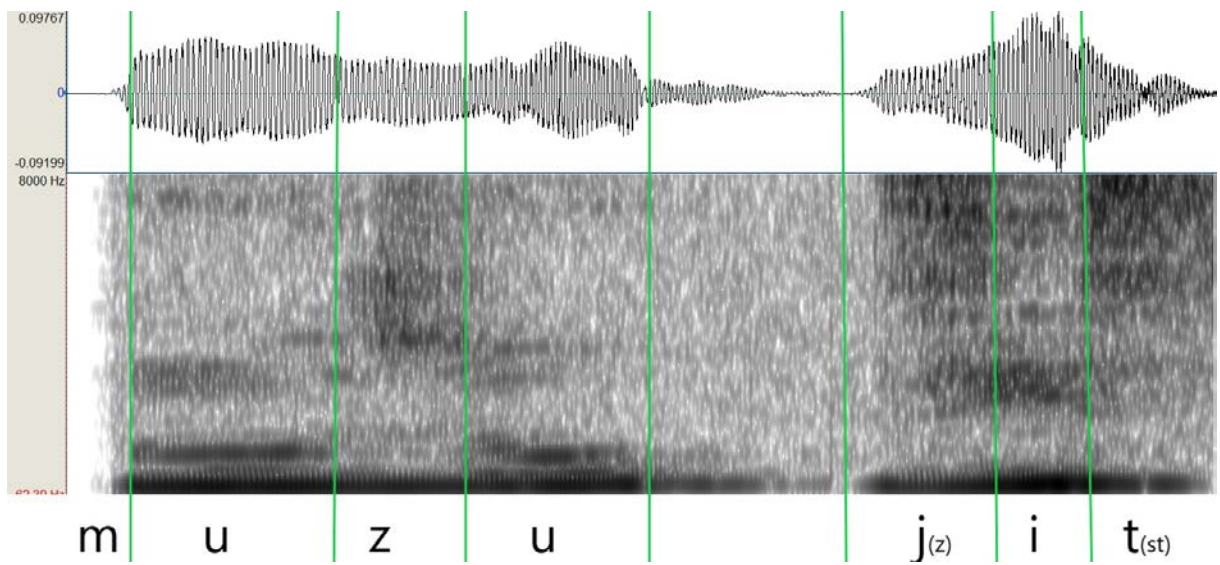
Obrázek 3.



Obrázek 4.



Obrázek 5.



Obrázek 6.

1.4 Percepční test

Percepční testy slouží k tomu, abychom verifikovali naše zjištění o povaze jazykového materiálu. Jejich výsledkem by mělo být zjištění, jaký impakt má zkreslení ve výslovnosti L2 pro rodilé posluchače. Klíčové zkoumané kategorie jsou *Accentedness*, *Comprehensibility* a *Intelligibility*. Munro a Derwing (2015) shrnují jejich definici:

Tabulka 2: Definice klíčových kategorií (podle Munro & Derwing, 2015, s. 14).

Term	Definition	Common Measures
Accentedness	Perceived differences in pronunciation as compared with a local variety	Scalar ratings
Comprehensibility	Perceived degree of difficulty experienced by the listener in understanding speech	Scalar ratings
Intelligibility	Extent to which listeners' perceptions match speakers' intentions (actual understanding)	Transcripts Comprehension questions Summaries True/False verifications Identification tasks

Percepční test zkoumal *Accentedness*, *Comprehensibility* a *Intelligibility* na výše popsaném malém vzorku jazykového materiálu. Tento vzorek nicméně reprezentuje obvyklou tendenci, která byla měřena u dalších 20 mluvčích. Jako kontrolní nahrávky byly použity další dvě promluvy. Jedna pocházela od mluvčího s L1 ruštinou a druhá s L1 češtinou. Test byl proveden na 17 posluchačích s vysokoškolským filologickým vzděláním, kteří se ale ve svém profesním životě s cizinci nepotkávají.

Jak pro *Accentedness*, tak pro *Comprehensibility* byl vytvořen posuvník se škálou -100 až +100. Tento posuvník respondenti posouvali na škále, aniž by viděli hodnoty. Hraniční kategorie pro *Accentedness* byly: (-100) *jednoznačně hovoří cizinec*, (+100) *jednoznačně hovoří Čech*. Hraniční kategorie pro *Comprehensibility* byly: (-100) *vůbec nerozumím, i když se snažím*, (+100) *rozumím bez problémů*.

Celkové hodnoty pro Accentedness vietnamských vzorků činí: -82,3 průměr, -100 nejnižší a +9 nejvyšší hodnota. To značí vysokou míru pocíťovaného „foreign accent“.

Accentedness pro český vzorek je: 66,8 průměr, -40 nejnižší a +100 nejvyšší hodnota. To značí vysokou jistoty, že vzorek pochází od rodilého mluvčího. Jedno vychýlení je možné vysvětlit vysokou rychlostí mluvy.

Accentedness pro ruský vzorek je: -87,8 průměr, -100 nejnižší a -39 nejvyšší hodnota. To opět značí vysokou míru pocíťovaného „foreign accent“.

Celkové hodnoty pro Comprehensibility vietnamských vzorků činí: +27,9 průměr, -100 nejnižší a +100 nejvyšší hodnota. To značí relativně nízkou pocíťovanou míru porozumění, ve srovnání s českým vzorkem však relativně vysokou. Nicméně, jak bude ukázáno dále, pokud toto číslo vztáhneme k reálnému porozumění, zjistíme, že u některých vzorků bylo nulové. Tedy: posluchači si byli jisti, co slyší, ale slyšeli něco zcela jiného, než chtěl mluvčí říct.

Comprehensibility pro český vzorek je: +32,4 průměr, -74 nejnižší a +98 nejvyšší hodnota.

Comprehensibility pro ruský vzorek je: +32,1 průměr, -100 nejnižší a +98 nejvyšší hodnota.

Na grafu níže vidíme, že Accentedness vietnamského vzorku „já teď bydlím“ je průměrně -89,5. Nejvyšší hodnota činí -41, nejnižší -100.

Na grafu níže vidíme, že Accentedness vietnamského vzorku „tvůj dopis“ je průměrně -65,5. Nejvyšší hodnota činí +11, nejnižší -100.

Na grafu níže vidíme, že Accentedness vietnamského vzorku „můžu jít“ je průměrně -92. Nejvyšší hodnota činí -32, nejnižší -100.

To opět celkově značí vysokou míru pocíťovaného „foreign accent“.

Na grafu níže vidíme, že Comprehensibility vietnamského vzorku „já teď bydlím“ je průměrně +40,5. Nejvyšší hodnota činí +100, nejnižší -100.

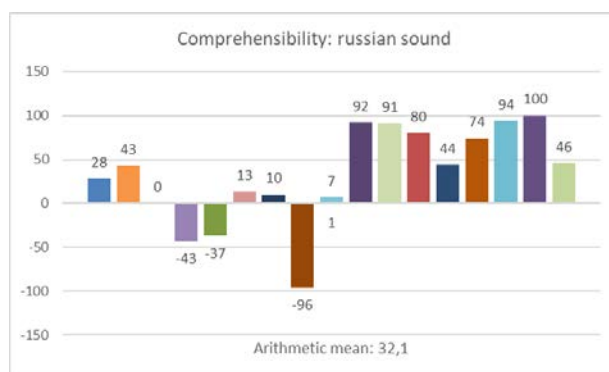
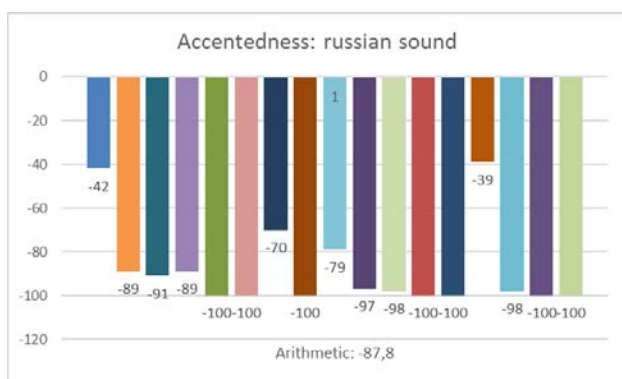
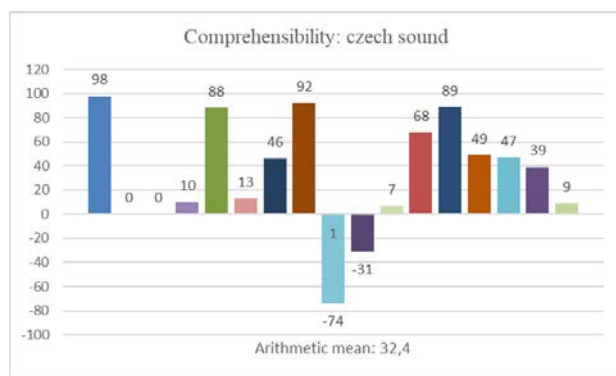
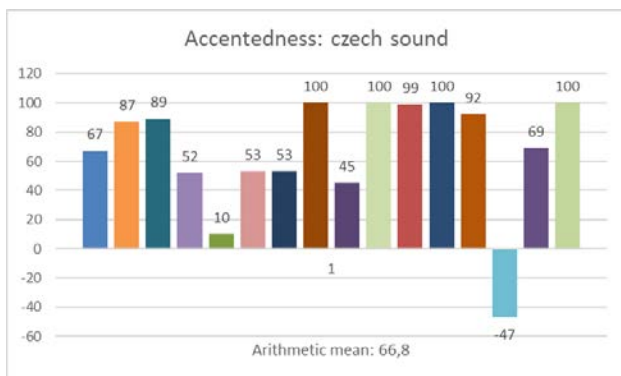
Na grafu níže vidíme, že Comprehensibility vietnamského vzorku „tvůj dopis“ je průměrně +24,5. Nejvyšší hodnota činí +100, nejnižší -94.

A nakonec Comprehensibility vietnamského vzorku „můžu jít“ je průměrně 18,0. Nejvyšší hodnota činí +100, nejnižší -100.

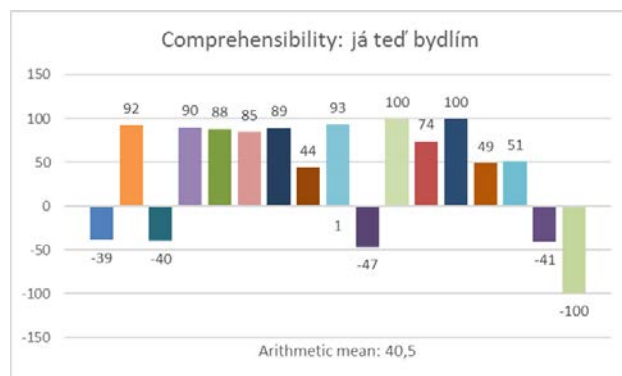
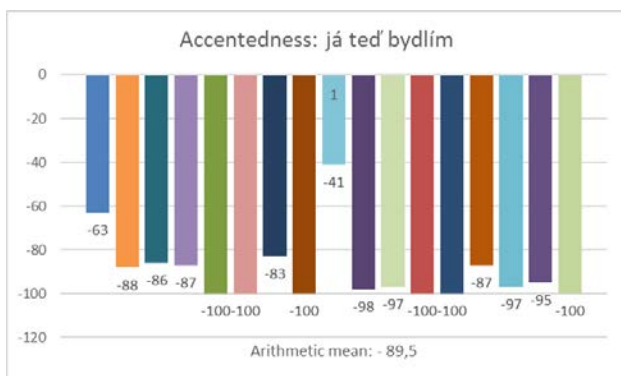
Hodnoty aritmetického průmětu ukazují na nízkou, ale přesto relativně vysokou míru pocíťovaného porozumění. Posluchači vyjádřili míru porozumění sice v nízkých, ale

průměrně v kladných hodnotách. Tato čísla pro *Comprehensibility* je ale nutné vztáhnout k objektivnímu porozumění v kategorii *Intelligibility*, kterou můžeme sledovat v tabulkách. Sekvence „tvůj dopis“ je až na dvě položky pochopena správně. Sekvence „já bydlím“ je pochopena méně. Sekvence „můžu jít“ není pochopena vůbec. Posluchači si tedy byli do jisté míry jisti, co slyší, ale slyšeli něco zcela jiného, než chtěl mluvčí říct.

Pokud se zaměříme na sledovanou hlásku [j], zjistíme, že ve dvou sekvencích nebyl s porozuměním hlásce problém. Posluchači se vyjadřovali k jiným částem promluvy. V sekvenci „můžu jít“ ale právě výslovnost [j] způsobila naprosté minuty mezi záměrem mluvčího a pochopením posluchače.



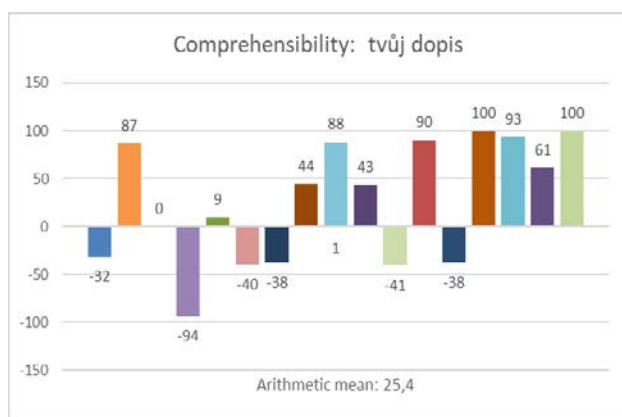
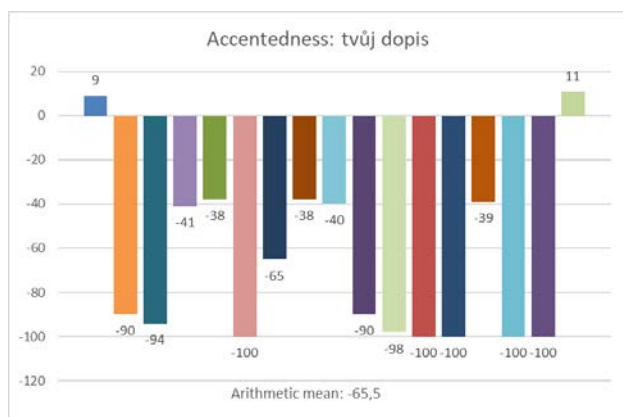
Graf 1–4: Accentedness, Comprehensibility.



Graf 5–6: Accentedness, Comprehensibility.

Tabulka 3.

Intelligibility	Intelligibility	Intelligibility
	what was really said	note
já tak mířím (?)	já tak milým	
Já teď bydlím.	Já tak bylím	Nevyslovuje znělou koncovku.
já teď bydlím	já teď mylím	výslovnost slova „bydlím“ je špatná, ale význam nebylo obtížné vyvodit
???	já tek vilím	Snad to mělo být „já tam bydlím“, ale...
Já tak bydlím...	Já tak milím...	Výslovnost. Nejsem si jistá, co chtěl mluvčí říct. (Chybějící kontext)
Já teď bydlím	Já teď b/mydlím	ne úplně zřetelné rozlišení první hlásky slovesa
Já teď bydlím	já teď bylím	musela jsem si to pustit víckrát
Já se mýlím.	ja se milim	krátké samohlásky a měkce vyslovované í
Snad toto: Já teď bydlím.	Asi: Já teď bydlím.	Horší artikulace.
já teď bydlím	já tak bylím	místo předpokládaného „teď“ slyším „tak“ s velmi redukovanou výslovností „a“
Já teď bydlím	Já tet mynym	význam slovesa jsem spíš odhadla
já teď bydlím	já teď bylím	vypuštěná hláska
já taky myslím	já tak mylím	vůbec si nejsem jistá, zda jsem správně dekodovala, co chtěla paní říci :)
	já tak milím	Je zde pro mě těžké určit význam posledního slova v rámci kontextu. Možná se jedná o „myslím“, ale nejsem si vůbec jistý.
Já tak bydlím	Já tak bylim	Slovo „bydlím“ je vyloveno nestandardně. Hláska „d“ byla velmi upozaděna, předpokládám, že mluvčí je pravděpodobně Vietnamka.
já tak bydlím ??	já ta bylím	zpěvavost intonace, nedovyslovené „k“ a podivné ukončení (polknuté) první slabiky posledního slova
Já teď ???	já teď mýlím?	vůbec nerozumím poslednímu slovu

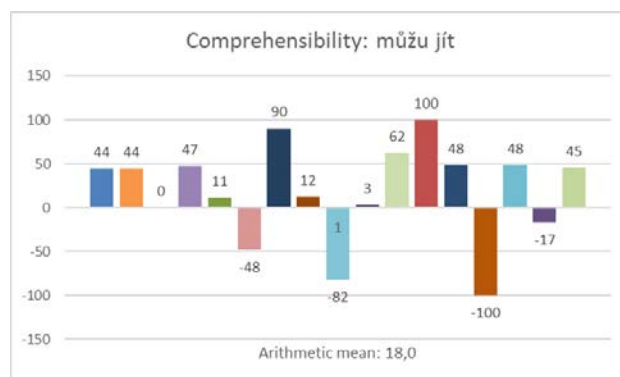
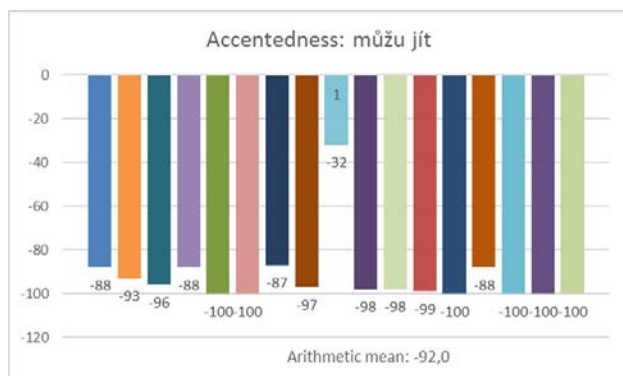


Graf 7–8: Accentedness, Comprehensibility.

Tabulka 4.

Intelligibility	Intelligibility	Intelligibility
	what was really said	note
tvůj dopis	tvůj dopis	
Tvůj dopis.	Tvůj dopi.	Nevyslovuje s.
Tvůj dopis	ojí dopis	Příliš rychlá mluva na začátku výpovědi. Příliš zaokrouhlená výslovnost.
tvůj dopis	tvuj dopic/s	poslední hlásku skoro není slyšet
Tvůj dopis	Tvůj dopiS.	Výpověď srozumitelná. Špatně umístěný přízvuk.
To byl dopis	To byui dopi(s)	nezřetelná výslovnost jednotlivých hlásek, zkreslení hlásek, nejistá intonace (oznamovací věta či otázka?) - nejsem si jistý, co chce říct
tvůj dopis	tvůj dopis	s není úplně čisté
Tvůj dopis.	Tvůj dopis.	trochu jinak vyslovuje v než rodilý mluvčí
Nebylo dobře rozumět.	Nebylo to jasné.	Malá hlasitost nahrávky.
tvůj dopis	tvuj dopi(s)	krátké „u“, zvláštní přízvuk, nestandardní výslovnost sykavky (téměř není slyšitelná)
Ahoj děti	Ahojdopi	Druhou část se mi nepodařilo rozklíčovat, možná jsem špatně vyhodnotila vstupní „ahoj“ a poté jsem už jen hledala, co by dávalo ve spojení s pozdravem smysl.
tvůj dopis	tvůj dopi	
Tvůj dopis	Tvůj dopis	

tvůj dopis	tvuj dopi(s)	
Tvůj dopis	Tvůj dopis	Výslovnost hlásky „s“ na konci svědčí o tom, že je mluvčí cizinec.
tvůj dopis	tvuj dopis	nedodržená délka, špatné přízvukování
Tvůj dopis	Tvůj dopi	nevyslovený konsonant s ve slově dopis



Graf 9–10: Accentedness, Comprehensibility.

Tabulka 5.

Intelligibility	Intelligibility	Intelligibility
	what was really said	note
můžu říct	mužu zis	
Můžu říct.	Muzu zis.	Špatná délka samohlásky a výslovnost ř.
Můžu říct	můžu zist	výslovnost „z“ místo „ž“, chybná výslovnost „ř“
můžu říct	muzu zist	
Můžu říct	Můžu zíct	Špatná výslovnost hlásek „ž“ a „ř“
Můžu říct/zjistit	Můžu zís	nezřetelné vyslovení druhého slova, jeho začátku a nedoslovení jeho konce; nejsem si jistý, co chce říct
Můžu říct	můžu zis	No, možná by to mohl být i můžu vzít...
Můžu jíst.	Mužu ist.	Nerozuměla jsem slovesu, zda jde o jíst nebo říct.
Opět nebylo rozumět.	Nelze jednoznačně říci.	Malá hlasitost, nezřetelná výslovnost.
můžu říct (?)	mužu zis	
Můžu jít	možu ji	Kdybych netušila, že má jít o promluvu v češtině, domnívala bych se, že je to nějaký austroasijský jazyk.
můžu říct	můžu zis	
Můžu říct	Muzu zis	slovo říct jsem rozpoznala až na druhý poslech
můžu říct	muzu zis	
Můžu zjistit	Muzu zjis...	Výslovnost „z“ ve slově „můžu“, nedokončení výpovědi, nebylo řečené celé slovo.
můžu říct??	muzu zis	nedodržené délky, druhé slovo nesrozumitelné, mluvčí zřejmě nedokáže vyslovit počáteční souhlásky
Můžu říct.	Můžu zíct.	

2 Korelace

Poslechová analýza, analýza pomocí spektrogramu a percepční testy jsou tři nástroje použité metody, které se vzájemně doplňují. Zaměříme-li se nyní pouze na hlásku [j], můžeme konstatovat, že poslechová analýza, spektrogram i percepční test, kategorie Intelligibility, si vzájemně odpovídají. Kombinace [j] + [a:], [u:] + [j] jsou srozumitelné. Kombinace [j] + [i] nikoliv.

3 Shrnutí

Cílem článku bylo ukázat možnosti výzkumu v oblasti L2 pronunciation, které je možné využít nezávisle na konkrétním L2. Sběr materiálu, charakteristika mluvčích a následná analýza byly představeny v obecné rovině s konkrétní aplikací tak, aby bylo možné sledovat očekávatelné výstupy. Jak poznamenávají Munro a Derwing (2015), výsledky takového zkoumání nemají být bez vlivu na učební proces. Již bylo zmíněno, že výsledky, ke kterým lze dojít touto metodou, mají pro výuku L2 velký přínos. Příspěvek se zaměřil konkrétně na segment [j] v projevu vietnamských mluvčích. Analýzou bylo zjištěno, že kombinace [j] + [a:], [u:] + [j] jsou srozumitelné, zatímco kombinace [j] + [i] nikoliv. Toto zjištění neplatí jen o jedné mluvčí, jedná se o obecnou tendenci všech mluvčích s L1 vietnamštinou. V učebním procesu je možné tento problém předjímat a studenty doprovodit nikoliv k nativnímu, ale ke srozumitelném vyslovení této kombinace.

Literatura

- Edwards, J. G. H., & Zampini, M. L. (2008). *Phonology and second language acquisition*. J. Benjamins Publishing.
- Hoang, T. Q. H. (1965). *A Phonological Contrastive Study of Vietnamese and English*.
- Kirby, J. P. (2011). Vietnamese (Hanoi Vietnamese). *Journal of the International Phonetic Association*, 41(3), 381–392.
- Krčmová, M. (2008). *Fonetika a fonologie*. Masarykova univerzita.
- Machač, P. (2009). *Fonetická segmentace hlásek*. Epoque.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century: A point of view. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(1), 11–42.
- Petr, J. (1986). *Mluvnice češtiny. D. 1, Fonetika, fonologie, morfologie a morfémiologie, tvoření slov*. Academia.

Slavická, B. (2008). *Praktická fonetika vietnamštiny*. Karolinum.

Thompson, L. C. (1965). *A Vietnamese Grammar*. University of Washington Press.

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Radim Ošmera

e-mail: radim.osmera@gmail.com

Jazyková specifika výuky českého jazyka bilingvních dětí mladšího školního věku v česko-francouzském prostředí

Veronika Tinková

***Klíčová slova:** jazyková specifika, bilingvní prostředí, mladší školní věk, český jazyk, francouzský jazyk*

***Anotace:** Příspěvek se zaměřuje na jazyková specifika výuky českého jazyka bilingvních dětí mladšího školního věku v česko-francouzském prostředí. Stěžejním bodem příspěvku je bližší analýza vybraných jazykových jevů, které jsou problematické při výuce češtiny u bilingvních dětí. Pracujeme s konkrétními pracemi žáků, ve kterých dané jevy popisujeme a navrhuje možnosti procvičování. Podstatné jsou pro nás také konkrétní názory bilingvních dětí na jejich dvojjazyčnost.*

Úvod

Na bilingvní děti je často nahlíženo jako na jedince, kteří mají v životě velkou výhodu, protože ovládají od dětství dva jazyky a vyrůstají v různorodém prostředí. Mají možnost poznat odlišné kultury, zvyklosti, je pro ně snazší cestovat, neboť mají většinou rodiny v různých zemích světa, které navštěvují. Díky vícejazyčnosti si mohou budovat rozmanité sociální vazby, jsou schopni přemýšlet ve více jazycích a přizpůsobit se odlišnostem. Toto se však nedá zobecnit a aplikovat na všechny bilingvní děti. Právě proto se snažíme v naší práci ukázat, že to, do jaké míry jsou děti opravdu bilingvní, ovlivňuje řada faktorů.

1 Téma a cíl

Příspěvek se zaměřuje na konkrétní jazyková specifika, která se objevují při výuce českého jazyka u bilingvních dětí. Zaměřili jsme se na česko-francouzské prostředí, neboť právě zde jsme výzkum prováděli. To nám bylo umožněno Českou školou bez hranic Paříž, se kterou jsme po dobu jednoho roku spolupracovali a sledovali žáky při výukovém procesu. Cílovou skupinou byli mladší školáci, se kterými jsme osobně pracovali a jejichž práce nám byly poskytnuty. Se souhlasem rodičů jsme mohli práce žáků anonymně uvést a použít k bližšímu zkoumání.

Stěžejní částí příspěvku jsou ukázky konkrétních prací žáků. Vyberáme problematické jevy, které se často objevují u bilingvních dětí z česko-francouzských rodin, popisujeme, proč tyto problémy nastávají a jak se s tím dá dále pracovat. V neposlední řadě také uvádíme konkrétní názory bilingvních dětí na jejich dvojazyčnost. Ptáme se, jaké vidí výhody v tom, že mluví více jazyky, a zda je baví se učit česky (nebo ne).

Cílem příspěvku je upozornit na problematické jevy, které se objevují při výuce češtiny u bilingvních dětí, a popsat, proč k daným chybám dochází. Díky konkrétním žákovským pracím jsme mohli dané jevy zkoumat a vyhodnotit obtíže, se kterými se bilingvní jedinci setkávají.

2 Česká škola bez hranic Paříž

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

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

Kromě pravidelné výuky nabízí Česká škola bez hranic Paříž i doplňující kurzy češtiny pro děti již od 5 let. Dále škola pracuje na mimoškolních projektech a organizuje nadstavbové aktivity, mezi které patří výtvarné a literární soutěže, mikulášské a vánoční besídky, návštěvy muzeí a výstav, příměstské a letní tábory. Dále také Česká škola bez hranic Paříž vydává od roku 2013 každé tři měsíce zpravodaj *Listy lípy v Paříži*, ve kterém informuje o dění ve škole i mimo ni.

3 Specifika mluveného projevu

Specifičnost výuky češtiny u bilingvních dětí v česko-francouzském prostředí spočívá především v mluveném projevu, jelikož česká a francouzská výslovnost se značně liší a každý z jazyků má svůj hláskový systém. Uvádíme konkrétní jazykové odlišnosti formou vět, které

se objevují například ve slabikáři či jiných materiálech pro první ročník. Zde je nejvíce patrné, jak bilingvní děti v česko-francouzském prostředí uvažují.

- JE TU LES = Ž TŮ LES (hláska „j“ vyslovená podle francouzských pravidel jako „ž“, hláska „u“ ve francouzštině čtená jako „ü“);
- JOLA MÁ PSA = ŽOLA MÁ PSA (hláska „j“ vyslovená jako „ž“);
- KOUPÍME MELOUN = KUPÍME MELUN, MOUREK SE KOUKÁ = MUREK SE KUKÁ (dvojhláska „ou“ ve francouzštině vyslovená jako „u“);
- ALICE MÁ TMAVÉ VLASY = ALISE MÁ TMAVÉ VLASY (kombinace „c“ a „e“ ve francouzštině způsobí výslovnost „s“);
- MÁMA JÍ PLETE COPY = MÁMA JÍ PLETE KOPY (kombinace „c“ a „o“ ve francouzštině způsobí výslovnost „k“);
- CHATA JE CELÁ ZE DŘEVA = ŠATA JE CELÁ ZE DŽEVA (hláska „ch“ ve francouzštině vyslovená jako „š“, hláska „ř“ je často zaměňována za „ž“ převážně kvůli nedokonalé výslovnosti žáka).

Specifickým rysem, který se objevuje při výuce českého jazyka u bilingvních dětí, je častá podobnost některých slov s cizími jazyky. Jelikož čeština přejímá slova z různých jazyků, je zcela samozřejmé, že se určité podobnosti objeví. V takovém případě pak děti často transformují výslovnost cizích slov do češtiny. Zde uvádíme několik příkladů typických pro česko-francouzské děti:

- KYTARA: děti toto slovo vyslovují jako GITARA, s počátečním „g“, neboť ve francouzštině se toto slovo píše „guitare“ a vyslovíme [gitár];
- ČOKOLÁDA: další slovo, které je v obou jazycích podobné (francouzsky „chocolat“ – vyslovíme [šokola]), proto děti česky říkají ŠOKOLÁDA;
- CITRON: toto slovo vypadá graficky stejně v češtině i ve francouzštině, ale liší se výslovností – francouzsky [sitrõ], proto pak děti říkají česky SITRON;
- MELOUN: francouzština má pro slovo „meloun“ dva odlišné výrazy – jedním z nich je „pastèque“ [pastek], což je červený meloun, a druhý výraz je právě „melon“ [melõ] označující žlutý meloun, proto děti vypouštějí dvojhlásku „ou“ a vysloví to česky jako MELON;
- JAGUÁR: jelikož ve francouzštině vyslovujeme hlásku „j“ jako „ž“, potom dochází k takovým záměnám, že děti slovo „jaguár“ přečtou jako ŽAGUÁR;

- HOKEJ: jak jsme zmínili již dříve, ve francouzštině se „h“ na začátku slov nevyslovuje, proto děti někdy vyslovují OKEJ, ale může docházet i k tomu, že úplně převedou francouzskou variantu „hockey“ [oke] – vysloví pak pouze OKE.

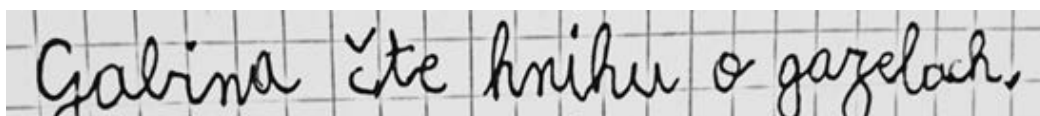
4 Možnosti nápravy mluveného projevu

Aby si bilingvní děti lépe osvojily konkrétní jazykové jevy, je důležité pravidelné procvičování formou mluvení a čtení. Pokud si děti zvyknou na správnou výslovnost, nebudou dělat takové chyby a zbytečně přemýšlet, jakou hlásku vyslovit. Je také dobré je opravovat, pokud chyby dělají, a vysvětlit jim, že to není nic špatného, pokud se spletou. U podobných slov v obou jazycích je důležité dětem říct, že dané slovo se v jiném jazyce vyslovuje lehce odlišně. Není třeba toto brát jako chybu, pokud výslovnost nebrání porozumění. Je také vhodné s dětmi diskutovat, ukázat jim písemnou podobu slova v češtině a vysvětlit, že dané slovo vyslovujeme takovým způsobem, jakým ho napíšeme. Záleží to také z velké části na tom, jestli jsou děti zvyklé mluvit doma česky. Pokud užívají francouzské výrazy a rodiče je neopravují, pak si to zafixují a nesou s sebou dále, a to je těžké přeučit. Velmi osvědčeným prostředkem je recitace básniček, které jsou zaměřeny na jeden problematický hláskový jev. Děti se tak naučí mluvit nahlas před třídou a zároveň si budou uvědomovat výslovnost, neboť mluvení nahlas je velmi důležité při nácviu výslovnosti.

5 Specifika psaného projevu

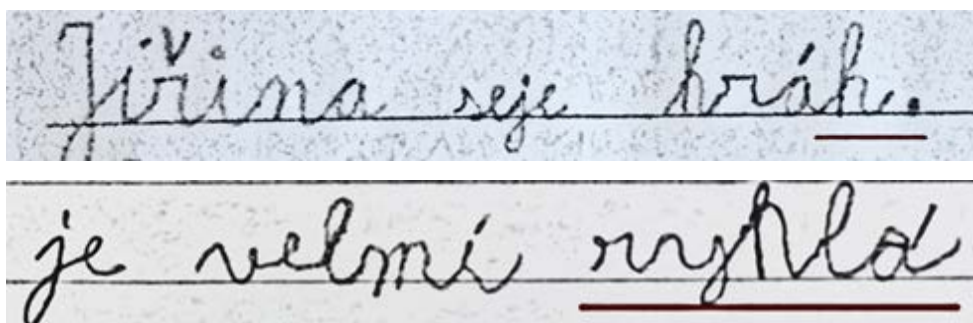
Psaný projev v českém jazyce činí bilingvním dětem také nemalé potíže. Stejně jako se prolíná čeština s francouzštinou v mluvené formě, tak i v psaném projevu je patrné určité prolínání. Zde uvádíme několik častých chyb, kterých se děti v česko-francouzském prostředí dopouštějí.

Specifickým jazykovým jevem v češtině jsou dlouhé samohlásky, které činí v podstatě všem cizincům potíže. Problematické je především psaní diktátů, protože děti špatně slyší délky samohlásek, proto je nepíšou. Ve slovech, která obsahují dlouhou samohlásku, často nenapsaly čárku. Některé si však po upozornění chybu opravily. Potíže činí dětem i psaní dlouhých samohlásek ve větách.



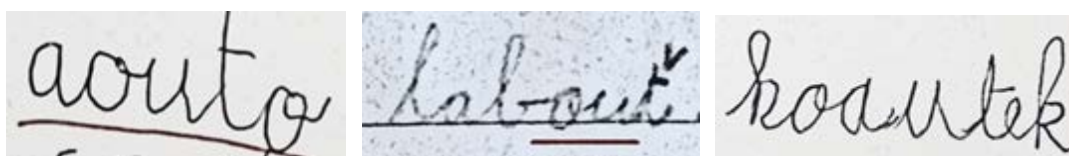
Obrázek 1: Příklady chyb – dlouhé samohlásky.

Problematickými hláskami v češtině jsou souhlásky „h“ a „ch“, které se liší znělostí a neznělostí. Pro cizince je obtížné tyto hlásky rozlišit v mluvené podobě, a o to složitější je potom napsat slova obsahující tyto hlásky.



Obrázky 2–3: Příklady chyb – hlásky „h“ a „ch“.

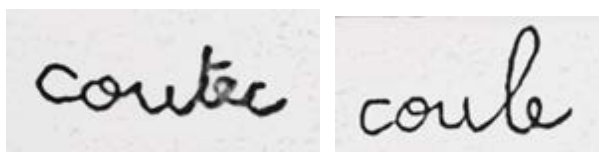
Dalším zapeklitým jevem jsou dvojhlásky au, ou. U bilingvních dětí ve francouzském prostředí se jedná o zvláště specifický jev, jelikož francouzština tyto dvojhlásky vyslovuje jako jednu hlásku. Francouzi totiž grafém AU přečtou jako „o“ a grafém OU přečtou jako „u“, tudíž narážíme na problém, že si bilingvní jedinec ihned neuvědomí, jak přesně má dané slovo zapsat.



Obrázky 4–6: Příklady chyb – psaní dvojhlásek.

Při psaní diktátů často dochází u bilingvních dětí k záměnám písmen, která se vyslovují v různých jazycích různým způsobem. V češtině a francouzštině jsou to především sykavky. K takovým písmenům patří „c“. V českém jazyce vyslovíme hlásku „c“ a tomu odpovídá grafém „c“. Ve francouzštině je to však jinak. Pokud po grafému „c“ napíšeme

samohlásky „a“, „o“ nebo „u“, vyslovujeme hlásku /k/. Pokud napíšeme po grafému „c“ samohlásky „e“ nebo „i“, vyslovujeme hlásku /s/.



Obrázky 7–8: Příklady chyb – sykavky.

6 Možnosti nápravy psaného projevu

Při nápravě chyb v psaném projevu je důležité procvičování. Je vhodné dětem často zadávat diktáty slov a doplňovací cvičení, která obsahují problematické hlásky a písmena. Dobré je také číst texty zaměřené na tento jev, čímž si děti časem ukotví správnou podobu. Pomáhá i vizualizace, proto je dobré, aby děti problematická slova vždy viděly v učebnici, na tabuli nebo v sešitě, aby si uvědomily, jak český zápis vypadá. Vhodná metoda je například výukové video, ve kterém dané jevy názorně vysvětlíme. Například konkrétně u rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek je důležité dětem opravdu velmi zřetelně délky zdůraznit, je třeba to někdy až přehánět a vícekrát zopakovat, aby si problém uvědomily. Pomáhá také práce s lístečky, kdy děti přiřazují k sobě jednotlivé slabiky a skládají tak slova. Další možností je dávat dětem na výběr, aby označily správně zapsané slovo, neboť když vidí více variant, lépe si rozdíl uvědomí.

7 Názory bilingvních dětí na jejich dvojjazyčnost

Zajímaly nás také konkrétní postřehy a názory dětí z bilingvních rodin, dětí, které byly osloveny, aby odpověděly na následující otázky:

- Otázka 1: *Proč je užitečné znát jazyky obou rodičů?*
- Otázka 2: *Proč mě baví (nebo nebaví) učit se česky?*

Cílem dotazů bylo, aby se děti zkusily zamyslet a více přiblížily, v čem ony samy vidí výhody dvojjazyčnosti a proč se rády učí češtinu (nebo také ne). Aby zůstaly formulace co nejvíce anonymní, uvádíme vždy pouze počáteční písmeno jména dítěte a jeho věk.

- V. (7 let): Můžu se domluvit s oběma rodiči, bratranci, sestřenicemi v Česku i ve Francii, můžu cestovat do těch zemí a mít tam kamarády. Baví mě, že ve francouzském jazyce jsou legračnější slova než v češtině. Čeština je ale zase lehčí než francouzština.
- A. (7 let): Můžu cestovat. V Čechách je to lepší, a proto je důležité umět česky. Je to nejkrásnější jazyk na světě, ale nerada se ho učím, protože je tam měkké a tvrdé i/y.
- N. (6 let): Čeština je pro mě užitečná, protože se naučím nová slova a můžu mluvit s jinými lidmi, kteří francouzsky nemluví. Ráda mluvím a učím se česky, protože můžu naučit pár českých slov kamarády z francouzské školy.
- L. (8 let): Aspoň si můžu koupit český rohlík a mít v Česku kamarádky. Ráda se učím česky, aspoň na chvíli zapomenou na francouzskou školu.
- E. (10 let): Jsem i Čech, tak bych měl umět i česky. Abych se dorozuměl s babičkou, dědou, bratranci. Abych mohl třeba někdy studovat v Čechách a mít dobrou práci (se dvěma jazyky na úrovni rodilého mluvčího). Ale nerad chodím do školy v sobotu, protože mě připravuje o víkend.
- L. (9 let): Abych mohla někomu říct, že ho mám ráda, česky.
- L. (7 let): Česky se učím, protože jsem Čech.

Závěr

Cílem tohoto příspěvku bylo uvést konkrétní jazyková specifika při výuce českého jazyka u bilingvních dětí. Díky práci v zahraničí jsme mohli využít získaných poznatků pro další zkoumání. Ukázalo se, že velmi záleží na tom, jaké postavení mají jednotlivé jazyky v rodinách, zda jsou děti vedeny ke komunikaci v češtině a jsou v pravidelném kontaktu s českou rodinou a známými. Analýza žákovských prací nám také více objasnila, jaké chyby žáci často dělají a proč tomu tak je. Prostřednictvím názorů dětí z bilingvního prostředí také můžeme vidět, že i když jsme malá země, náš jazyk je oblíbený také v zahraničí. Příspěvek díky těmto poznatkům poukazuje na to, že i děti s českými kořeny vyrůstající v zahraničí jsou hrdé na to, že jsou Češi, a český jazyk mají rády.

Literatura

- Dohalská, M., & Schulzová, O. (2015). *Fonetika francouzštiny*. 4. vyd. Karolinum.
- Harding-Esch, E., & Riley, P. (2008). *Bilingvní rodina*. Portál.
- Hendrich, J., Radina, O., & Tláskal, J. (1992). *Francouzská mluvnice*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Morgensternová, M., Šulcová, L., & Scholl, L. (2011). *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Wolters Kluwer Česká republika.

Petr, J. (1986). *Mluvnice češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty filoz. a pedagog. fak. stud. oboru č.73-21-8 a č.76-12-8 aprobace český jazyk. 1, Fonetika. Fonologie. Morfonologie a morfemika.* Academia.

Radina, O. (1977). *Francouzština a čeština: systémové srovnání dvou jazyků.* 2. vyd. Státní pedagogické nakladatelství.

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Veronika Tinková

e-mail: tinkova.verca@seznam.cz

Alternativní metody ve výuce češtiny na SŠ

Zuzana Procházková

***Klíčová slova:** metoda, kritické myšlení, alternativní metody, metody kritického myšlení, program RWCT, model E-U-R, výuka na gymnáziu, český jazyk a literatura*

***Anotace:** V příspěvku se na základě diplomové práce seznámíme s alternativními výukovými metodami ve výuce českého jazyka a literatury na střední škole. Nejprve se zaměříme na téma a cíl příspěvku, krátce si popíšeme program RWCT, třífázový model myšlení a učení E-U-R a definujeme kritické myšlení spolu se stručným přehledem možných metod, které lze ve výuce užívat. Stěžejní část příspěvku bude věnována modelovým hodinám, na nichž prakticky ukážeme práci s alternativními metodami.*

Schopnost kriticky myslet a rozlišovat nepravdivé informace, hledat vhodné zdroje a argumentovat lze směle zařadit mezi klíčové dovednosti budoucnosti, možná už i současnosti. Vzhledem k neskutečnému množství zpráv, které vidáme každý den ve všech zákoutích našeho okolí, je nutné umět rozlišovat manipulaci a dezinformace. Trénink kritického myšlení však stále leží na bedrech každého z nás, přitom ale nejlepší příležitosti k budování tohoto způsobu myšlení jsou už během samotné výuky ve škole. Neboť právě zde začíná práce s různými zdroji, která ale často končí učebnicí. Možností je přitom v dnešní době nespočet, způsobů rovněž a jedním z nich je právě užívání alternativních metod ve výuce. Jejich nespornou výhodou je zejména to, že s nimi lze pracovat ve všech předmětech, tedy nejen v češtině. V předkládaném příspěvku se blíže podíváme na jejich stručný přehled a praktické využití přímo ve vyučovacích hodinách českého jazyka na vyšším stupni víceletého gymnázia.

1 Program RWCT

Ke vzdělávání jedinců v oblasti kritického myšlení byl vytvořen mezinárodní projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking); u nás funguje od roku 1997, v současnosti je podporován oblastním sdružením Kritické myšlení a klade si za cíl zejména čtením a psaním rozvíjet demokratickou společnost zkvalitňováním služeb

v oblasti vzdělávání. Myšlenky programu vycházejí z konstruktivistické teorie (Tomková, 2007, s. 19–20) a také kognitivní psychologie.

Pro lepší představu je dobré konstruktivistické pojetí výuky srovnat s transmisivním.

Transmisivní nebo také předávající vyučování znamená, že žákům jsou osvojované poznatky předkládány učitelem a žáci jsou pouze pasivními recipienty. Tento styl výuky se vyznačuje tím, že hlavní důraz je kladen na učivo, tedy aby se stihlo vše probrat podle osnov, byly naplněny cíle, hlavní osobností je zde pedagog. Naproti tomu žák a jeho potřeby jsou upozaděni. Co se týká výukových metod, hojně je využíván zejména výklad, což pak ale vede k jednotvárnosti výuky a nepozornosti žáků, a to také z důvodu jednotného tempa, kdy v tomto směru v podstatě neexistuje individualizace, častá je orientace pracovního tempa na průměrné žáky. Transmisivní výuka se doporučuje při osvojování abstraktní látky, při výuce jazyků pro poučky a pravidla a pro systémové učivo, k jehož pochopení je třeba komplexních znalostí i z jiných oblastí. Jednou z hlavních výhod transmisivního pojetí výuky je systematickosti získaných informací (Zormanová, 2012, s. 9–10).

Naproti tomu konstruktivistické teorie vysvětlují, že poznání vytváří sám žák. Jde o typ učení, jehož objeviteli jsou Jean Piaget a Gaston Bachelard. S konstruováním vlastního poznávání souvisí také úroveň vývoje dítěte/žáka, přičemž různá vývojová stadia popsal právě Piaget. Bachelard pak dodává, že člověk konstruuje své poznání prověřením dosavadního poznání, přičemž žáci vstupují do vzdělávacího procesu právě s vlastními zkušenostmi a poznatky – tzv. prekoncepty (Bertrand, 1998, s. 76–70). Tato teorie je uváděna do praxe pomocí vhodných metod. Na rozdíl od transmisivní výuky se zde využívají aktivizující metody. V žákovi je tímto budován smysl pro zodpovědnost za vlastní práci a zároveň jsou žáci vedeni k samostatnosti a aktivnímu podílení se na vzdělávání. Jak ale uvádí Zormanová (2012), ani tento styl výuky není bezproblémový. Oproti transmisivnímu totiž postrádá komplexnost, proto se doporučuje oba přístupy kombinovat.

2 Třífázový model myšlení a učení: E-U-R

Program RWCT je založen na konstruktivistickém modelu, který se skládá ze tří fází – evokace, uvědomění si významu a reflexe. Určuje strukturu vyučovací jednotky a správná práce s ním vede k efektivní výuce (Grecmanová & Urbanovská, 2007, s. 31).

Podle Siegllové (2019) v první fázi žáci uvažují nad tím, co už o daném tématu vědí, ve druhé fázi zjišťují nové informace a v poslední fázi poznatky získané při práci v předchozích dvou fázích reflektují a hodnotí. Hlavní část práce má v tomto modelu

připadnout na žáka, který s pomocí učitele zjišťuje nové poznatky, přičemž sám učitel je žákům zprostředkovává vytvořením takové výukové situace, která umožňuje žákovi samostatnost a hlavní podíl na vlastním vzdělávání. Samotný proces učení pak probíhá propojením a navázáním na již známé vědomosti (Čapek, 2015).

3 Kritické myšlení a metody

Kritické myšlení je klíčovým pojmem programu RWCT, kde je toto myšlení chápáno a definováno jako „zkoumání a ověřování všech tvrzení, která jsou předkládána k přijetí“ (Tomková, 2007, s. 12). Úplný popis pak předkládá Klooster (2000):

1. KM je myšlení nezávislé a samostatné.
2. Informace a informovanost jsou výchozím bodem kritického myšlení.
3. Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy.
4. Kritické myšlení hledá promyšlená zdůvodnění.
5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.
6. (podle Kloostera) Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem.

Z těchto bodů tedy vyplývá, že své postoje si vytváří každý samostatně a nezávisle; pokud už přijímáme něčí stanovisko, měli bychom ho podrobit kritické analýze. Pro takové posouzení je ale třeba mít jistou zásobu informací a neustále ji rozvíjet.

Kritické myšlení je třeba zejména tam, kde se vyskytuje nějaký problém nebo je nastolena otázka. Pro řešení problémů či zodpovězení otázek je klíčové hledat zdůvodnění, přičemž nemusí být jediné správné. Pokud však nějaké řešení najdeme, snažíme se dále pít po tom, proč je zrovna toto, na které jsme přišli my, to nejlepší a hledáme pro svá tvrzení vhodné argumenty.

Kriticky uvažovat by neměli pouze jednotlivci, naopak, čím více lidí tímto způsobem uvažuje, tím více argumentů nebo protiargumentů je nalézáno a tím více řešení určitého problému můžeme popsat. Právě sdílením vlastních myšlenek s ostatními a požadavkem kritiky se tyto myšlenky mohou zlepšovat a rozvíjet.

Pro kritické myšlení je nejcennějším nástrojem psaní, a to z toho důvodu, že pro psaní je nejdůležitější existence a přítomnost čtenáře, který přijímá psané slovo a může nad ním dále přemýšlet. Nespornou výhodou při psaní je také to, že se můžeme ke svým textům vracet, opravovat je, jinak formulovat své myšlenky.

Jak již bylo výše zmíněno, pro rozvíjení kritického myšlení lze ve školském prostředí užívat alternativní metody. Ty lze nejjednodušeji klasifikovat podle fází modelu myšlení a učení E-U-R.

Do metod vhodných pro fázi evokace řadíme zejména brainstorming ve dvojicích, skupinový brainstorming, klíčová slova, klíčová slova a sestavování příběhu s jejich využitím, zpřeházené věty, volné psaní, myšlenkové mapy, analýzu věcných rysů, kostku, srovnávací tabulku, t-graf, Vennův diagram, pětilístek a další. Stejně metody pak můžeme užít i ve fázi reflexe, dokonce je vhodné užít v jedné hodině stejnou metodu pro obě fáze, protože v takovém případě se hezky ukáže posun v myšlení oproti první fázi.

Z metod pro uvědomění si významu jmenujeme zejména systém značek I.N.S.E.R.T., čtení s otázkami, vzájemné učení, podvojný deník, řízené čtení, nalezenou báseň a skládkové učení.

Existují pak i metody zahrnující všechny tři fáze. Jako příklad uvádíme metodu V. CH. D. (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se) nebo R/A/F/T.

4 Modelové hodiny

Pro účely tohoto příspěvku vybíráme z celkem šesti odučených hodin tři na ukázkou, konkrétně z prvního ročníku čtyřletého cyklu a tercie a kvarty cyklu šestiletého. Výuka proběhla na Gymnáziu T. G. Masaryka v Zastávce u Brna. Do výuky však zasáhlo uzavření škol v březnu loňského roku, proto byly dvě hodiny zadány distančně, což ale jen potvrdilo vhodnost vybraných metod pro různé formy výuky.

4.1 První ročník

V prvním ročníku čtyřletého cyklu byl tématem úvod do středověké literatury, použitými metodami byl brainstorming ve dvojici pro evokaci i reflexi a skládkové učení pro uvědomění si významu, celkem jsme měli k dispozici dvě vyučovací hodiny.

Během brainstormingu ve dvojici bylo překvapující, že některé dvojice přišly s opravdu malým množstvím informací, jiné toho naopak vymyslely mnoho. Neměly přitom zadáno, jakou formu má jejich práce mít, některé dvojice začaly automaticky zapisovat své nápady v podobě myšlenkových map.

Pro skládkové učení studenti velmi rychle poskládali čtyři expertní skupiny, během četby textů byli všichni soustředění, ve třídě bylo úplné ticho. Při následující diskusi se ukázalo, že v rámci skupin (které měly po sedmi studentech) se vyčlenili jedinci, kteří za

skupinu pracovali; snažila jsem se studentům napovědět, co bude následovat, a že je důležité, aby nyní na svém úkolu pracovali všichni, že nestačí, aby si poznámky k textu dělal jen jeden z expertů. Nakonec se všem skupinám podařilo dohodnout se na tom, co je v každém z textů podstatné a co by chtěli předat svým spolužákům. Poté studenti utvořili nové domovské skupiny, kde už každý z členů byl expertem na svůj vlastní text, a měli za úkol navzájem si o nich popovídat a následně každý vymyslet (klidně společně, protože nyní už věděli všichni o obsahu textů ostatních) alespoň tři otázky, které měly ověřit porozumění textu, ale také zapamatované informace. Poté jsme si společně udělali soutěž, kdy si skupiny navzájem otázky pokládaly a bodovaly.

Na závěr dvouhodinového bloku se studenti vrátili ke svým poznámkám z brainstormingu ve dvojicích ze začátku hodiny a měli za úkol znovu dát společně dohromady, co vědí o tématu, a zapsat tyto informace odlišnou barvou na původní papír. Je třeba podotknout, že tyto poznámky byly ucelenější, působily odbornějším dojmem a zároveň bylo vidět, že si studenti zapamatovali mnoho věcí nejen ze svých textů, ale i z těch ostatních, což se navíc ukázalo při již zmiňované soutěži, kdy studenti pokládané otázky zodpovídali opravdu rychle a ve většině případů i správně.

4.2 Tercie

V tercii jsme se se studenty ve slohově zaměřené hodině zabývali otázkou, co dělá copywriter. Časová dotace byla v rozsahu jedné vyučovací hodiny; použili jsme metodu brainstormingu, podvojného deníku a pětílístku.

Na začátku hodiny jsem studentům promítla v prezentaci tři slova – copyright, copywriter a copywrighter. Společně pak promýšleli, co slova znamenají. Poradila jsem jim, aby využili své znalosti angličtiny pro odvození významu alespoň u slova copyright, což se jim podařilo, společně jsme pak dali dohromady význam druhého slova a v případě třetího pojmu jsem studenty upozornila na to, že toto slovo neexistuje, pouze jej lidé při vyhledávání na internetu často zaměňují v psané podobě za slovo copywriter. Pak jsme se krátce pobavili společným brainstormingem na téma, co vše může copywriter dělat, a dostali jsme se k tomu, že může opravovat již napsané texty, aby byly srozumitelnější, gramaticky správné a čtenářsky přitažlivější a čtivější.

Studenti byli následně rozdělení do skupin po čtyřech. Každá skupina dostala svůj vlastní text, který si měli studenti za úkol přečíst a pomocí podvojného deníku poznamenat ty úseky, které se jim z nějakého důvodu nezdály v pořádku. Do levého sloupce tedy zapisovali

konkrétní slova, slovní spojení či věty a do pravého komentář , co jim na citované části přišlo v nepořádku spolu s případným návrhem, jak ji vylepšit. Poté společně text přepsali na nový list papíru, čímž vznikla finální verze. Texty jsem poté vystavila, aby se studenti mohli podívat a zhodnotit, jak se jim práce podařila, zda jsou jejich verze lepší než ty původní; pro srovnání jsem také přidala již opravené texty převzaté z webu Prepisme.to, odkud jsem čerpala inspiraci.

V poslední části hodiny pak měli studenti za úkol vytvořit pětilístek na téma copywriter. Také tento úkol splnili velmi dobře a vznikly opravdu povedené pětilístky, na kterých se ukázalo, že všichni pochopili, jaká může být copywriterská práce a co může zahrnovat. Také přepsané texty byly velmi kvalitní, jeden z textů šel dokonce přepsat do podoby dopravní značky, na což daná skupina velmi rychle přišla. Na jiných textech se zase ukázalo, že studenti již ovládají základní typografická pravidla a čím si nebyli jistí, to si mohli vyhledat na internetu či v jiných zdrojích.

4.3 Kvarta

V kvartě jsme měli mluvnici, tématem pětáctyřicetiminutové jednotky byly časté chyby v češtině. Pracovali jsme metodou V. CH. D., tedy metodou zahrnující všechny tři fáze modelu E-U-R.

Studenti dostali nejprve za úkol si z nabízených témat vybrat jedno libovolné, které je zajímavá a o němž zároveň něco vědí, ale mají k němu i nějaké otázky a nejasnosti. Pak si pro sebe zpracovali poznámky nebo myšlenkovou mapu s tím, co už k tématu ví. Zároveň si zapsali otázky, které je k tématu napadaly, a problematické jevy, kterými si nebyli jistí. Na vyšším stupni gymnázia mají studenti již celou mluvnici probranou a důraz bývá kladen na literaturu. Proto byly texty vybírány jako souhrn všech problematických jevů z mluvnice.

Pak studenti dostali příslušné texty a následovala četba, během níž hledali odpovědi na své otázky. Mohli si přitom dělat poznámky přímo do vytištěných materiálů. Poté pracoval každý na své tabulce se třemi sloupci, kdy každý byl nadepsaný postupně slovy „vím“, „chci vědět“ a „dozvěděl jsem se“.

V poslední části hodiny si studenti navzájem sdělovali, jak pracovali, krátce shrnuli, co na začátku hodiny věděli, co se chtěli dozvědět a co se dozvěděli, případně mohli zmínit také otázky, které si četbou předložených textů nezodpověděli. V další hodině by se s těmito nezodpovězenými otázkami dalo dále pracovat, hodina by mohla být zaměřená na práci se zdroji a vyhledávání relevantních informací.

Závěr

Nácvik kritického myšlení si žádá spoustu kreativity ze strany učitele, zároveň jistou trpělivost, ale hlavně zájem ze strany studentů. Ten můžeme podpořit vhodně volenými tématy, což lze ale pouze v případě, že své studenty známe a zajímáme se o to, co zajímá naopak je. Tím lze pouze potvrdit platnost principů moderní pedagogiky spočívajících v individualizaci, tedy výuce orientované na studenta v tom smyslu, že ve výuce samotné jedinec aktivně participuje na svém vzdělávání a přebírá za něj velkou část zodpovědnosti. Je však třeba, aby takový způsob vzdělávání podporoval v první řadě pedagog sám.

Literatura

Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.

Grecmanová, H., & Urbanovská, E. (2007). *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Hanex.

Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení? *Kritické listy*, (1, 2).

Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Grada.

Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Věžník, R. (2020, 7. března). Přepišme.to! Copyhubky.

<https://www.veznik.cz/rubrika/copyhubky>

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.

Kontaktní údaje

Mgr. Zuzana Procházková

e-mail: 447344@mail.muni.cz

Já jsem Vinnetou!?: Prvky identifikace s literárním dílem a divadelním představením u dětí ve věku 8–9 let

Miroslav Jindra

Klíčová slova: *identifikace, recepce, literární dílo, dětský čtenář, divadelní představení, dětský divák, reflektivní dílna*

Anotace: *Každé umělecké dílo představuje ojedinělý prostředek komunikace, jenž individuálně působí na každého jedince, vyvolává určité obrazy, představy či emoce. Přijetí uměleckého díla ovlivňuje řada faktorů zahrnujících individuální i sociální předpoklady recipientů. V případě recepce literárního či divadelního artefaktu dětským čtenářem i divákem je pak významným prvkem také omezená životní zkušenost. Výhodu však představuje bezprostřední a otevřený způsob komunikace dětí. Příspěvek se zabývá výzkumem identifikace dětských čtenářů a dětského divadelního publika s uměleckým dílem. Uvádí dílčí výsledky obsahové analýzy reflektivních dílen, které doplňují a konkretizují předchozí prezentované výstupy v rámci disertačního projektu.*

Úvod

Každé umělecké dílo je svojí podstatou ojedinělé, čemuž odpovídají i využitě prostředky, jež komunikují s cílovým recipientem. Výzkum recepce umění proto představuje významnou oblast sledující specifický způsob lidského poznávání. V uvedeném výzkumu se zabýváme zachycením prvků identifikace dítěte mladšího školního věku s literárním a divadelním dílem, a to na základě interpretace výsledků z dílčí části reflektivních dílen dětského čtenářství a dětského divadelního publika. Tento výzkum vychází z rozsáhlejší studie disertačního projektu zahrnujícího kombinaci různých metodologických postupů, které se snaží uchopit zkoumanou problematiku co nejkompaktněji. Konkretizace recepce uměleckého díla skrze identifikaci umožňuje naznačit specifické způsoby vnímání, jimiž recipient dosahuje jeho přijetí. Výběr dětí mladšího školního věku, v tomto případě ve věku 8–9 let, pak vychází z potřeby zaměřit pozornost na skupinu vývojově velmi různorodou. Děti tohoto věku jsou na různých úrovních vývoje kognitivních poznávacích procesů, což se také odráží při recepci uměleckého díla. Zároveň jejich přirozený způsob komunikace a jednání umožňuje reflektovat jakýkoli zážitek zcela otevřeně, nejsou ještě natolik ovlivněny konvencemi jako

dospělí, a proto jsou ve svých projevech značně upřímné. A to jak formou slovních promluv, tak i spontánních mimoslovních reakcí.

V současnosti v českém prostředí nalezneme jen malé množství odborných publikací, které by se cíleně problematice identifikace dětí mladšího školního věku s literárním či divadelním dílem samostatně věnovaly. Ve většině případů se jedná o publikace zpracovávající téma recepce uměleckého díla v obecné rovině a využívající především sociologických průzkumů. Cílem předkládaného příspěvku je na základě provedeného výzkumu seznámit čtenáře s dílčími výsledky, jež zahrnují nejvýznamnější prvky v procesu identifikace dítěte s literárním dílem a divadelním představením.

1 Od komunikace k identifikaci s uměleckým dílem

Uchopit umění a jeho proces recepce s cílovým recipientem není jednoduché, jelikož každá z jeho disciplín má zcela odlišnou komunikační strukturu složenou z jedinečného spektra uměleckých prostředků, jimiž promlouvá. Snahou následujících řádků není detailně definovat komunikační struktury literárního díla a divadelního představení, kterými se zabývá česká i světová literární věda (např. Hrabák, 1977; Kubíček, 2007; Sell, 2000) a teatrologie (např. Lazarowicz, 2005; Osolsobě, 2002; Zich, 2018), ale nastínit základní aspekty komunikace uměleckého díla s recipientem, a vytvořit tak půdu pro úvahy o problematice identifikace s uměleckým artefaktem.

Divadelní představení je živým médiem, událostí, jež je spjata s konkrétním místem, časem a jistým okruhem diváků. Právě tento komunikační proces, sdružující značné množství jednotlivých uměleckých disciplín podílejících se na tvorbě společného artefaktu, jenž v daném čase přímo interaguje s přítomným publikem, představuje složitý mechanismus působící na všechny složky percepce (auditivní, vizuální či kinestetické). Poněkud odlišné postavení z pohledu interakce mezi uměleckým dílem a recipientem má literatura. Nejvýznamnějším aspektem je forma, jakou je literární dílo zprostředkováno čtenáři – písemný zápis (text). Proces čtení literárního díla tak není (pokud se nejedná např. o společné čtení ve třídě) závislý na místě a času jako v případě divadelního představení. Čtenář má možnost text odložit a pokračovat v jeho čtení kdykoli, může se v něm vracet či přeskakovat, což zcela přirozeně přítomnost diváků divadelního představení neumožňuje. Je zde však zcela zásadní spojitost mezi literárním a divadelním uměním, která se odráží také v jakémkoli uměleckém artefaktu. Působí na recipienta komplexně, zprostředkovává určitou zkušenost, jež se střetává s názory, postoji, hodnotami, zkušenostmi (atd.) diváka či čtenáře. Především pak

zasahuje jeho smyslové a emoční vnímání, rozehrává vlastní fantazijní světy a stimuluje jeho vnitřní prožívání. „Vnímání uměleckého díla je druhem estetického vnímání [...] Za konstitutivní složky estetického vnímání je nutno pokládat nejen smyslový obraz (percepce), nýbrž také kognitivní zpracování (poznání), prožívání (emoci) a hodnocení“ (Kulka, 2008, s. 355).

Jak je patrné, komunikace uměleckého díla je rozsáhlým a složitým systémem informací, které jsou přenášeny (zprostředkovávány) prostřednictvím specifického uměleckého jazyka a jeho prostředků. Nejdůležitější prvek v této linii komunikace však představuje cílový recipient, pro nějž je dílo určeno. Z tohoto důvodu je nutné zaměřit pozornost nejen na vztah odvíjející se od uměleckého díla směrem k recipientovi, ale také v obráceném pořadí od recipienta k uměleckému dílu. Změna vztahové roviny ovlivňuje pojetí obou kategorií, důraz se přesouvá na cílového recipienta a jeho pozici v rámci artefaktu, což je příznačné pro zkoumání problematiky recepce a reflexe. V případě divadelního představení se reakce diváků (a tím i jistý způsob recepce a reflexe) projevuje ihned v rámci herecké akce na jevišti (např. smích, potlesk, ticho). Okamžitá interakce mezi jevištěm a hledištěm je jistě významným zpětnovazebným faktorem, avšak pro hlubší zkoumání není zcela dostačující. Reakce publika v průběhu představení mohou být pouze povrchními projevy prožívání, které mohou být nezaujatým pozorovatelem ne vždy správně pochopeny (např. společný potlesk či smích s ostatními diváky). Při čtení literárního díla pak vyvstávají další komplikace odvíjející se od odlišného způsobu umělecké komunikace s recipientem, a tak i samotné recepce díla absentujícího vizuální či akustické vjemy. Přesto nalezneme společný průsečík, který se odráží při recepci literárního a divadelního artefaktu. Stejně jako divadelní představení bychom mohli v přeneseném slova smyslu označit čtení literárního díla jako živé umění, při kterém je čtenář svým vnitřním interpretem uměleckého vyjádření. Vychází však ze svých vlastních časových či prostorových možností, emočního a jiného rozpoložení atd. V divadelní inscenaci jsou jednotlivé umělecké složky podřízeny celkovému dramaturgicko-režijnímu konceptu, který je zobrazen uměleckými prostředky hrou herců na jevišti. Právě zobrazení je propojujícím prvkem obou uměleckých druhů, avšak odlišným způsobem. Také literární dílo vyvolává při čtení představy, obrazy, situace, emoce, které nejsou zprostředkovány čtenáři přímo pomocí vizuálních či auditivních vjemů, ale jsou založeny na individuálních představách, potřebách, zkušenostech apod. Čtenář si tak vytváří vlastní nezávislé zobrazení daného díla, se kterým se (stejně jako v případě divadelního představení) dokáže ztotožnit či jej odmítnout. Právě identifikace recipienta s uměleckým

dílem je možným způsobem pro uchopení problematiky estetického vnímání, a tedy i recepce divadelního a literárního díla, jelikož konkretizuje zaměření diváka či čtenáře v uměleckém díle.

1.1 Proces identifikace v umění

Než se však budeme věnovat identifikaci ve vztahu recipienta a uměleckého díla, je třeba ujasnit si samotný pojem *identifikace*. Identifikace je termín v českém prostředí hojně využívaný, a to jak v běžné komunikaci, tak i různých vědeckých disciplínách. Jako český ekvivalent je používán pojem *ztotožnění* vyjadřující určitou sounáležitost či sympatii k určitému člověku, sociální skupině apod. Nejvýstižnější charakteristiku nalezneme v psychologicky orientovaných publikacích, např. *Velký psychologický slovník* (Hartl, 2010) rozlišuje identifikaci ze tří pohledů: 1) zjištění totožnosti jedince; 2) nevědomý psychologický proces ztotožnění s někým nebo něčím; 3) genderová identifikace. Pro naše potřeby bude zásadní právě druhý Hartlův pohled, který obecně definuje také zaměření níže popisovaného výzkumného projektu. Norbert Sillamy v *Psychologickém slovníku* také vyzdvihuje proces identifikace v rámci vývoje jedince, jelikož „představuje jeden z nejdůležitějších mechanismů utváření osobnosti a výchovy“ (2001, s. 81). Sillamyho pojetí identifikace je využitelné také v rámci recepce umělecké tvorby. Proces ztotožnění se s uměleckým dílem je jedním z nejvýznamnějších mechanismů komunikace mezi subjektem (recipientem) a objektem (divadelním představením / literárním dílem). Vliv na umění 20. a 21. století v oblasti recepce a identifikace uměleckého díla mají také nepopíratelně úvahy Sigmunda Freuda (viz Freud et al., 1990). Jeho psychoanalytické interpretace uměleckých děl, vycházející z nevědomí a katarzního působení na recipienta, tak zapříčinily vznik např. psychoanalytické literární vědy. Ta pracuje s třemi rozdílnými přístupy: „(a) psychologické pojetí, které v díle objevuje příznaky nevědomých pudových fantazií autora, (b) pojetí zaměřené na text, které podrobuje liter. postavy (psycho)analýze charakteru a (c) pojetí orientované na recipienta, v němž estetická libost souvisí s uvolňováním nevědomé žádostivosti, která je univerzální“ (Nünning et al., 2006, s. 247). I když není naším záměrem hlubinné psychoanalytické zkoumání literárního díla, Freud a možná směřování v psychoanalytické literární vědě jsou důležitými teoretickými inspiračními zdroji. Proniknutí do uměleckého díla skrze recipienta a způsob ztotožnění je pro tuto práci klíčový.

Pro kompletnější vhled do problematiky identifikace recipienta s uměleckým dílem ovšem nelze vnímat pouze význam pojmu z pohledu psychologie. Takový postoj by byl

značně zavádějící a zkreslující, jelikož by neakcentoval samotnou podstatu umění a jeho jednotlivých druhů a žánrů – estetično. Právě úvahy z estetiky pokládají základní kámen k problematice identifikace s uměleckým dílem. Primárním východiskem může být samotná podstata estetiky ve vztahu k uměleckému dílu, která zkoumá nejen objekty umělecké tvorby jako takové, ale rovněž se zaměřuje „na receptivní prožitky a činnosti, z nichž se umělecká díla rodí, nebo také na receptivní prožitky a chování při vnímání, na recepci dojmů, na potěšení nebo nadšení z uměleckého díla“ (Ingarden, 2003, s. 225). I když se Ingardenova definice úvah o estetice může zdát značně obecná, pojmenovává základní prvky recepce uměleckého díla, a tím nastiňuje i problematiku identifikace recipienta. Umělecké dílo zobrazuje chování, jednání, prožívání atd. určité postavy (či skupiny postav), se kterou jako čtenář či divák mohu tyto osudy přijmout, sdílet a spoluprožívat (identifikovat se) či se proti nim vymezit. Tato základní teze by jistě mohla být aplikovatelná, avšak není dostatečná. Zaměřuje se pouze na primární prvky uměleckého díla, postavy a jejich jednání v situaci. Víme však, že každé umělecké dílo je složeno z mnoha komponent, jejich uspořádáním je teprve uvedeno v život jako celek. Identifikace nám tak usnadňuje a konkretizuje vztah uměleckého díla a recipienta a představuje významný prvek v komunikační rovině umění. „Autentický vztah k uměleckému dílu zřejmě vyžaduje i akt identifikace: tedy vstoupit do věci, spolurealizovat, jak říká Bejnamin *vdechovat auru*“ (Adorno, 1998, s. 362). Recipient není pouhým pasivním konzumentem umění, ale stává se aktivním účastníkem komunikace či dokonce „spolutvůrcem“. Identifikace tak přesahuje samotný komunikační proces uměleckého díla, představuje individuální či kolektivní sdílení a přijetí recipientem, který symbolicky vstupuje do uměleckého díla a stává se jeho součástí, vymezuje se vůči určitým situacím či postavám, je pozorovatelem, ale i spolutvůrcem.

1.2 Identifikace a literatura

V kontextu literární vědy i teatrologie nalezneme velmi úzké zacílení pojmu *identifikace*, které odráží předchozí úvahu v rámci estetiky a psychologie. Identifikace je kvůli svým významovým konotacím často, zcela logicky, svázána s postavou (hrdinou). Postava zde představuje prostředek, skrze který recipient dosahuje ztotožnění s dílem. Zde je třeba uvést práci Otakara Chaloupky, který definuje identifikaci u dětského čtenáře. „Ztotožnění identifikace čtenáře s hrdinou a fabulí knihy má pak často povahu předjímání, anticipace vlastního života: čtenář knihy o kosmonautech chce být kosmonautem [...] Proto se těší u dětí takovému zájmu literatura, která před ně staví úspěšného hrdinu – vzor“ (Chaloupka, 1971,

s. 33). Hrdina díla je postaven do pozice přímého reprezentanta identifikace, je ústředním bodem celého procesu. Na Chaloupkovy aktivity recepce dětského a dospívajícího čtenáře navazuje také např. Ladislava Lederbuchová. Ve své publikaci *Literatura ve škole* (Lederbuchová, 2010), zaměřené na recepci uměleckého textu u pubescentů, označuje identifikaci za nejzásadnější projev čtenářství u dětí. Je nástrojem komunikace čtenáře a uměleckého textu a dále doplňuje celistvost obrazu o postavě a představy o ní. Jako příklad Lederbuchová uvádí výzkumné aktivity při práci s vybranou situací povídky Raye Bradburyho *Celé léto v jediném dni*. Při volbě nejsympatičtější postavy volili čtenáři v polovině případů hlavní hrdinku Margot, avšak při výběru situací se stejní respondenti vyhýbali zavření Margot do skříně a upřednostňovali pro ně emocionálně přívětivé situace (např. hra dětí při východu slunce). Autorka reflektuje reakce čtenářů jako „protichůdné, ale ukazují, že pubescent je schopný z určitého aspektu komunikovat s autorskou záměrností i na úkor vlastní záměrnosti identifikačních procesů [...] Kromě zdrojů mimoliterárních je (*identifikace, pozn. aut.*) iniciována i konkrétní významovostí poetiky textu“ (Lederbuchová, 2010, s. 82). Jistě by zde bylo na místě věnovat také pozornost autorské záměrnosti a její recepci dětským či dospívajícím čtenářem. V tuto chvíli je však zásadnější samotné přijetí díla dětským či dospívajícím recipientem. Záměrnost a nezáměrnost v případě čtenářské recepce je neodmyslitelným, ale těžce uchopitelným prvkem procesu identifikace; jedno od druhého nelze striktně oddělit. Čtenář v případě společného čtení individuálně či kolektivně vnímá a reflektuje dění uměleckého textu a nazírá na něj skrze své psychické procesy, životní zkušenost, postoje a hodnoty atd. Recepce díla a jeho komponentů tak může být (a často také je) značně odlišná od autorské záměrnosti. Neznamená to však, že by čtenář při odmítavém postoji k ústředním postavám či situacím nemohl nalézt konkrétní komponenty díla, s nimiž se ztotožňuje či souzní s literárním dílem.

Zajímavý pohled na problematiku identifikace s hrdinou z pohledu ideologie přináší Charles Sarland (2004), který hovoří o hrdinovi (protagonistovi) jako nositeli určitých hodnotových pozic. Ty hrají podstatnou roli při procesu identifikace, jelikož se jejich prostřednictvím čtenář ideologicky ztotožňuje s postavou. Zároveň však odkazuje na studie D. W. Hardinga, Geoffa Foxe a Roberta Protherougha, kteří se na základě svých výzkumů s dětmi a mládeží proti samotnému pojmu identifikace částečně vymezují, a to z důvodů odlišné míry zapojení a různých pozic čtenáře. Uvedené výhrady bezesporu souvisejí s naším pojetím identifikace, které není striktně zaměřeno pouze na recepci hrdiny, ale snaží se zachytit jednotlivé součásti tohoto procesu při recepci dětského čtenáře s literárním dílem.

Další způsob teoretického uchopení identifikace s literárním dílem a recepce uměleckého díla přináší Hans Robert Jauss (1984), jehož myšlenky jsou v teoretickém zastřešení zcela zásadní, jelikož se s jejich odkazem setkáváme v různých pojetích v mnoha jiných disciplínách. Rovněž nám mohou pomoci popisovanou problematiku rozšířit a konkretizovat a doplní uvedené teoretické zastřešení. Jauss považuje identifikaci za vyrovnaný stav estetického postoje, při jehož narušení může dojít k emočnímu prolnutí recipienta se zobrazovanou postavou či naopak k jejímu odmítnutí. Upozorňuje také na samotný proces recepce uměleckého díla, který je proměnlivý. Na recipienta působí v průběhu čtení či divadelního představení různé vjemy, které formují jeho estetický zážitek. Ten není výsledkem recepce, ale je součástí jejího průběhu. Postupně se tak proměňuje divákův či čtenářův způsob vnímání uměleckého díla, a tím i jeho postoje k dílu jako takovému. „Úžas, obdiv, otřesy nebo dotyky, soucitné slzy a smích nebo odcizení představují škálu takových primárních úrovní estetického zážitku, které s sebou nese divadelní představení nebo čtení textu. Divák nebo čtenář může vstoupit do těchto stavů, ale také se kdykoli uvolnit, zaujmout postoj estetické reflexe a začít s vlastní interpretací, která předpokládá další, retrospektivní nebo perspektivní, distancování“ (Jauss, 1984, s. 153; vlastní překlad autora příspěvku). Dále také uvádí možnosti estetické identifikace ve vztahu k uměleckému dílu a jeho postavám a tvrdí, že identifikace může probíhat skrze tzv. *relevantní postavy* či *paradigmatickou situaci*. I když se při recepci jakéhokoli zážitku projevují naše životní zkušenosti, prožitky atd., označení paradigmatické situace se může zdát značně nadnesené. V tomto významu bychom mohli označit paradigma jako synonymum pro archetypální situaci, ta však nemusí vždy představovat prostředek identifikace. Jaussův nejvýznamnější odkaz spočívá především v typologizaci interakčních vzorů identifikace s hrdinou, které člení do pěti modalit ztotožnění: asociativní, obdivná, sympatizující, katarzní a ironická. Každé je přidělen vztah, stav recepce a normy chování a postojů (ty jsou dále rozděleny na progresivní a regresivní). Snahou o kategorizaci skrze vztah recipienta a hrdiny díla navazuje na práci Northropa Frye (2003), avšak s hlubší konkretizací díky vztahovým rovinám i rozšířenému způsobu členění. Tento způsob diferenciací je z obecného hlediska identifikace s uměleckým dílem významný, jelikož se pokouší zachytit, konkretizovat a pojmenovat nejen způsoby ztotožnění s hrdinou, ale také jejich působení na recipienta. Jaussova teorie identifikace s hrdinou však není zcela dokonalá a v průběhu let byla podrobena kritické reflexi, jelikož „z individua činí ideologický subjekt [...] a [...] přehlíží, že ideologická jsou v každém ohledu již narativní schémata, v nichž hrdinové a antihrdinové

účinkují“ (Zima, 1998, s. 180). Sám autor vnímá jistou nedokonalost, především pak v oblasti absence teorie emocí. I přes jisté interpretační nedostatky se teorie interakčních vzorů identifikace s hrdinou stala významným východiskem pro jiné vědní a umělecké disciplíny a podnítila další diskuze a teoretické úvahy o problematice identifikace recipienta s uměleckým dílem, a tak i o samotné recepci.

1.3 Identifikace a divadlo

Také v teatrologii nalezneme teoretické úvahy o identifikaci diváka s divadelním představením, které vychází jak z divadelních teorií, tak dalších oborů (např. psychologie). Divadlo je ze své podstaty komunikačním nástrojem, a proto je recepce divadelního zážitku ze zhlédnutého představení jednou z významných oblastí výzkumu. V *Divadelním slovníku* (Pavis, 2003) se o identifikaci rovněž hovoří pouze ve významu ztotožnění s hrdinou, k čemuž odkazuje také pojem *vcítění*, který je uveden jako součást názvu slovníkového hesla *ztotožnění, identifikace, vcítění*. Pavis zde popisuje odlišné chápání této problematiky z pohledu psychologie, filozofie, literární a divadelní teorie. Zatímco v psychologii S. Freuda, filozofii F. Nietzscheho a nám již známé literární teorii H. R. Jausse je pojato vcítění či ztotožnění s hrdinou/hercem jednajícím na jevišti (hereckou postavou) jako zcela zásadní a přirozené, B. Brecht se proti tomuto zásadně vymezuje. Brechtův postoj pramení z odmítnutí tradiční formy dramatického divadla postav jednajících na jevišti založené na diváckém spoluprožívání zobrazeného. Jeho epické divadlo založené na zcizujícím efektu vyžaduje po divákovi kritický přístup k zobrazeným postavám a jejich jednání. „Od divákova vcítění se tu však přesto neupouští. Divák se vcítuje do herce jako do pozorovatele: tak se kultivuje jeho pozorovací, divácký postoj“ (Brecht et al., 1958, s. 41). Vcítění diváka epického divadla se tedy odehrává na zcela jiné úrovni, než je tomu u diváka divadla dramatického, je veden ke kritickému hodnocení postav a jejich jednání. Divák nepláče a nesměje se společně s postavami, ale zaujímá k nim vlastní stanovisko. Využití principu epického divadla se z pohledu identifikace může jevit problematické a disharmonické. Ačkoli se Brecht značně distancuje od možnosti divácké identifikace s hrdinou, potažmo uměleckým dílem jako takovým, tvoří jejich přirozenou součást. „Každé ztotožnění s hrdinou totiž probíhá zároveň s lehkým popřením, denegací, i když v něm divák projevuje třeba jen svou převahu nebo osobitost...“ (Pavis, 2003, s. 436). V procesu identifikace není možné zaměřit pozornost pouze na hrdinu inscenace, ale je nezbytné zahrnout také jednotlivé komponenty díla, které na diváka působí a rovněž ovlivňují jeho způsob ztotožnění a přijetí díla.

Navraťme se ještě na okamžik k teoretickým myšlenkám H. R. Jausse, jež Pavis v *Analýze divadelního představení* (2020) dále využívá a rozpracovává pro potřeby divadla, především pak k recepční estetice. Ta představuje jeden z klíčových přístupů současného umění, jelikož akcentuje recipienta uměleckého díla a klade jej do stejně významné pozice jako autora. Poznání a porozumění uměleckému dílu pak závisí na účinku, jímž zapůsobilo na recipienta (Perniola et al., 2000). Klíčový pojem této teorie pak představuje *horizont očekávání*, zahrnující určité znalosti (např. divadelního žánru) či vlastní zkušenosti, se kterými divák (či čtenář) vstupuje do díla. Samotná divákova očekávání pak mohou být pouze naplněna nebo jsou zcela odlišná, ať už v pocitu ohromení či naprostého zklamání. Tímto způsobem se postupně formuje estetický zážitek, jenž je středobodem všech aspektů divácké recepce a k němuž jednotlivé komponenty uměleckého díla směřují. Koncept recepční estetiky podléhal řadě kritik, především mu byl vytýkán přílišný subjektivismus (viz Nünning et al., 2006), avšak jako vymezující směr oproti objektivistickým tendencím strukturalismu či formalismu má v dnešním umění své místo. Nejvýznamnější aspekt recepční estetiky spočívá v přenesení diváka či čtenáře do centra recepce uměleckého díla a ve snaze zachytit způsob vnímání a prožívání z jeho perspektivy. „Ztotožňujeme se emocionálně, subjektivně – a přece v téže chvíli hodnotíme také politicky, objektivně, ve vztahu ke společnosti“ (Brook, 1988, s. 122). Výzkum identifikace čtenáře či diváka s uměleckým dílem probíhá v obou těchto sférách (objektivní a subjektivní), jež nelze oddělit. Proto je nutné přistupovat k výzkumu recepce uměleckého díla s odstupem, aby bylo možné plnohodnotně zachytit všechny aspekty, které při tomto procesu působí.

1.4 Psychické vývojové determinanty dítěte a jejich vliv na identifikaci s uměleckým dílem

Uvedené obecné definice nám umožňují nejen blíže nahlédnout do problematiky identifikace jako takové, ale jsou také podstatné pro zkoumání recepce čtenářství a dětského divadelního publika u specifické skupiny dětí mladšího školního věku (8–9 let). Jestliže hovoříme o recepci uměleckého díla dětským recipientem, je také nezbytné zaměřit pozornost na danou věkovou skupinu a její specifika. Jednotlivé charakteristiky v oblasti psychického vývoje jedince nám mohou napomoci k jasnějšímu ukotvení při recepci uměleckého díla dětským divákem či čtenářem. Základní psychologické faktory působící a ovlivňující recepci uměleckého díla (a tím i identifikaci) je třeba uvést z hlediska věkového zaměření cílové skupiny respondentů (recipientů) výzkumu zahrnující děti mladšího školního věku (8–9 let).

Cílem není podrobně definovat celou škálu psychologických a vývojových determinantů tohoto věku, jelikož jim byl věnován prostor v jiných příspěvcích autora práce (viz Jindra, 2018), ale nabídnout čtenáři stručné nahlédnutí do souvislostí vývoje dítěte daného věku a jeho způsobu identifikace.

Jak uvádí Vágnerová (2014), pro tento věk je typická změna uvažování, charakteristická konkrétním logickým myšlením. Dítě se zaměřuje na realitu a vše, co jej skutečně obklopuje. Je schopno jednoduchých kategorizací, které mu usnadňují orientaci v poznacích o světě. Zároveň také vychází ze svých osobních zkušeností, jež jsou pro něj zcela zásadní v rámci poznávání. Na vývoj dětského myšlení má zcela zásadní vliv také škola, jež působí při formování jazykových a komunikačních schopností. Čtenářské schopnosti a dovednosti se postupně zdokonalují, rozvíjí se slovní zásoba, ale i tzv. sémantická složka, jelikož dítě začíná rozumět složitějším pojmům, dokáže určit jejich synonyma či antonyma atd. Výraznou součástí psychického vývoje je také proměna způsobu čtení, u dětí prvních tříd základní školy se jedná nejprve o technické osvojení čtenářské dovednosti bez hlubšího porozumění, což utváří základ pro následné porozumění v širších souvislostech. Na receptivní složku čtenářských aktivit dětí působí rovněž emoční vývoj, především rozvíjející se schopnost emočního hodnocení a racionálního uvažování (Vágnerová, 2014). Všechny psychické vývojové změny, působení školního či rodinného prostředí apod., vedou k samotnému formování vztahu k literatuře jako svébytné umělecké disciplíně. V předchozích úvahách jsme častokrát uvedli souvislost mezi hrdinou uměleckého díla a identifikací (viz Lederbuchová, 2010, či Pavis, 2003). Dle těchto teorií je subjektem identifikace právě hrdina, se kterým čtenář souzní, vcitňuje se do něj, do jeho vzorců chování a jednání. Otakar Chaloupka však proces ztotožnění prohlubuje a zaměřuje pozornost na estetické hledisko: „[...] identifikace čtenáře je závislá na míře, v níž dítě je schopno a ochotno přijmout konvenci díla a v níž na ně tato konvence také sama působí, na tom, jak dochází ke shodě záměrnosti čtenáře a záměrnosti díla, ke korespondenci charakteristik čtenáře a charakteristik textu“ (Chaloupka, 1982, s. 386). Identifikaci s literárním dílem tak není možné vnímat zjednodušeně pouze ve vztahu k hrdinovi či hrdinům, ale je nezbytné zahrnout všechny umělecké aspekty. Ty spoluvytvářejí konečný obraz literárního textu a jsou zásadní při procesu identifikace dětského čtenáře a literárního díla.

Význam a ústřední pozice hrdiny v pohádkovém či dobrodružném příběhu v rámci identifikace je vnímána také u divadelních představení pro dětského recipienta. Ztotožnění probíhá s takovými postavami, které jsou pro dítě atraktivní, představují určitý modelový vzor

chování a jednání. Není však výjimkou, že se dětský divák identifikuje i se zápornými postavami, pokud jsou pro něj přitažlivé (Richter, 2015). Odvaha, síla, moudrost, spravedlnost, pokora či humor představují jen zlomek možných charakteristik, které mohou být pro dětského diváka v rámci identifikace s postavou důležité – vše závisí na jeho životních zkušenostech, postojích, hodnotách apod. Divák se projektuje do hrdiny, chce prožívat stejná dobrodružství, chce se jím stát a stává se jím, avšak zprostředkovaně skrze prožitky druhého. Právě atraktivnost postav i způsobu uspořádání jednotlivých složek divadla je jedna z obecných charakteristik, která opět, stejně jako v případě literárního díla, proměňuje pozici hrdiny. Hrdina je ztělesněn a vystaven osudu na jevišti, které je pro diváka bezpečným prostorem, jelikož „převzetí role hrdiny v jeho vlastní osobě (*diváka, pozn. aut.*) by zahrnovalo takové zármutky, takové utrpení a takové děsivé hrůzy, které by nepřinesly žádné potěšení [...] Proto jeho požitek předpokládá iluzi; předpokládá to útlum jeho utrpení ujištěním, že zaprvé, je to někdo jiný než on sám, kdo jedná a trpí na jevišti, a že zadruhé je to jen hra, od které nikdy nemůže očekávat ohrožení jeho osobní bezpečnosti. Za takových okolností si může dopřát luxus být hrdinou“ (Freud & Bunker, 1960, s. 145; vlastní překlad autora). Ačkoli tato definice není adresována přímo dětskému divákovi, je příznačným rysem obecného významu hrdiny, a to nejen v rámci divadla. Stejně tak bychom mohli zaměnit diváka za čtenáře a jeviště za text a aplikovat ji v oblasti recepce literárního díla. Zcela nepřímě se zde Freud a Bunker dotýkají nejen problematiky postavy, ale i způsobu zprostředkování hrdiny a jeho osudů. Právě potřeba iluze je jedním z klíčových znaků, který je pro divadlo typický a zároveň odkazuje k obrazovosti, jejímž prostřednictvím je divákovi zprostředkován hrdina a příběh. Problematika iluze a iluzivnosti na divadle je značně rozsáhlá (viz Bartoš, 2011), z našeho pohledu je však zásadní při procesu identifikace. Zahrnuje totiž nejen jednotlivé výrazové prostředky využitě v divadelní inscenaci, ale také jejich sémiotické struktury, které jsou divákovi zobrazeny v celém svém komplexu. Iluze je tak rovněž spojena s hrou, a to v rovině herecké, odehrávající se na jevišti, ale i hrou symbolů a znaků, které jsou pro identifikaci zcela zásadní. Teprve pochopením všech těchto významotvorných činitelů inscenace je divák schopen dojít k možnému ztotožnění s divadelním představením.

Uvedená základní charakteristika psychického vývoje v kontextu čtenářské a divácké recepce dítěte má naznačit určitá východiska, která souvisí také s identifikací dětského recipienta mladšího školního věku s literárním či divadelním dílem, projevující se např. v přirozené inklinaci k příběhům z reálného prostředí, potřebě hrdinství apod., ale i vlastnímu způsobu uchopení a porozumění jeho jednotlivým uměleckým prostředkům.

Nastolili jsme teoretická východiska identifikace s literárním textem a divadelním představením, která pojímají tuto problematiku z různých úhlů. Proto je třeba zaměřit pozornost na způsob identifikace přímo u dětí a pokusit se definovat identifikaci na základě recepce dětského recipienta.

2 Metodologie dílčí části výzkumu identifikace dětského čtenářství a dětského divadelního publika

Možnosti výzkumu recepce divadelního či čtenářského zážitku z uměleckého díla jsou značně rozsáhlé a rozmanité. Také v odborných zdrojích nalezneme různé přístupy zahrnující kvantitativní i kvalitativní strategie, a tím i různorodé metodologické přístupy. Není možné a ani žádoucí, aby se v takových oblastech, jako je umění, přistupovalo k výzkumu recepce jednotně, jelikož sama podstata umělecké tvorby je závislá na zcela specifických vlivech odrážejících povahu jednotlivých uměleckých disciplín. Snahou těchto výzkumů je pojmenovat určité aspekty recepce uměleckého díla dětským recipientem, např. jaká tematika knih je pro dětského čtenáře zajímavá a aktuální, jaký prostor věnuje četbě, jak jednotlivé inscenační prostředky na dětského diváka působí atd. Běžně užívaný termín recepce uměleckého díla, jakožto zastřešující pojem pro oblast literárního a divadelního výzkumu, nabízí rozsáhlé možnosti výzkumných aktivit, avšak obecné významy pojmu jsou také jistým způsobem svazující a mnohdy těžce uchopitelné. Proto je nutné, a nejinak tomu je i v případě tohoto typu výzkumu, zúžit oblast recepce prostřednictvím jasného tematického zaměření, a tím také zkonkretizovat zkoumanou problematiku. Právě proces identifikace, i když se může zdát také velmi obecný, můžeme sledovat jako jeden z významných činitelů při recepci uměleckého díla. Od této myšlenky bylo také odvozeno téma disertačního projektu *Identifikace dítěte mladšího školního věku s literárním a divadelním dílem*. Cílem následujících řádků není poskytnout komplexní vhled do problematiky, ale nabídnout čtenáři dílčí výsledky výzkumu, vycházející z obsahové analýzy reflektivních dílen po divadelním představení a přečtení literárního díla, jež byla jednou z několika využitých výzkumných metod.

Konkrétnější teoretická východiska jsou předmětem předchozích příspěvků autora (viz Jindra, 2019, 2020a), jejichž součástí je také detailnější charakteristika metodologických přístupů k výzkumu identifikace dítěte mladšího školního věku s literárním a divadelním dílem. Pro plnohodnotné pochopení výzkumu je však třeba alespoň v základních obrysech

naznačit jednotlivé aspekty, které jsou pro výzkum nepostradatelné, především v jeho cílech, zvolené metodologii či struktuře výzkumu.

2.1 Cíle výzkumu a výzkumné metody

Hlavní cíle výzkumu recepce uměleckého díla byly obsaženy ve stanovených výzkumných otázkách, jež reflektovaly specifika procesu identifikace s dílem u dětského divadelního diváka a dětského čtenáře. Hlavní výzkumná otázka byla formulována následovně:

S kým nebo čím se dítě ve věku 8–9 let identifikuje v literárním díle a divadelním představení?

Položená otázka umožňuje vhléd do problematiky recepce uměleckého díla s dětským recipientem v obecných konturách, zasazení do kontextu identifikace již směřuje k jasnějšímu zacílení. Dílčí výzkumné otázky pak mířily ke konkretizaci identifikace z různých pohledů, aby mohla být tato oblast dostatečně prozkoumána a přinesla potřebná výzkumná data (např. *Jakým způsobem je dosaženo identifikace dětského čtenáře s literárním dílem a dětského diváka s divadelním představením? Jak dětský recipient reflektuje svůj čtenářský a divácký zážitek? Jakým způsobem dětský čtenář vnímá využití umělecké prostředky vybraných literárních děl a divadelních představení?*). Uvedené příklady výzkumných otázek tak sloužily v obecné rovině k zachycení specifík recepce literárního díla a divadelního představení dětským recipientem; podstatné a neméně důležité bylo hledání možných (či vhodných) způsobů metodologického uchopení pro daný typ výzkumných aktivit.

Při koncipování výzkumné strategie celého disertačního projektu bylo již od počátku zřejmé, že je třeba využít různých metodologických přístupů. Každá umělecká disciplína má svůj okruh vyjadřovacích prostředků, kterými vzájemně interaguje (komunikuje) s cílovým recipientem. Z tohoto důvodu byla pro obě oblasti (literární a divadelní) zvolena strategie kvalitativního výzkumu, zahrnující kombinaci různých výzkumných metod (kresba, diskuze, brainstorming, deníkový zápis, rozhovory s učiteli atd.). V případě předkládané části dílčího výzkumu a jeho výsledků na základě dat získaných z reflektivních dílen se však jedná pouze o obsahovou analýzu přepisu videozáznamů. V průběhu jednotlivých realizací dílen byly pořízeny audiovizuální záznamy, které byly následně přepsány a podrobeny analýze. V rámci etiky výzkumu a anonymizace byli jednotliví respondenti označeni písmenem (D – dívky, Ch – chlapci) a číslicí. V některých případech nebylo možné z videozáznamu identifikovat konkrétní dívku či chlapce, v tomto případě je namísto číslovky otazník. Zvolená obsahová analýza je z hlediska stanovené problematiky, následného vyhodnocování a interpretace

nejlépe využitelným nástrojem – dokáže pojmout zkoumanou tematiku v celé její šíři. Součástí reflektivních dílen bylo uvedené dotazníkové šetření, které již bylo analyzováno a interpretováno v rámci předchozích dílčích výsledků disertačního projektu autora (viz Jindra, 2019, 2020a), a proto mu bude věnována pozornost pouze okrajově.

2.2 Výběr literárního díla a divadelního představení a struktura výzkumu

Výběr literárního díla a divadelní inscenace pro děti byl v rámci celého výzkumu silně podřízen možnostem dramaturgického plánu divadel působících v Brně. Hlavní faktor však spočíval ve volbě takové divadelní inscenace, která byla vytvořena na základě adaptace literárního díla. Faktory pro výběr předmětu výzkumu si kladly za cíl definovat v konečném výsledku specifika a způsob recepce dětského diváka či čtenáře. Volba stejných námětů, i když zcela odlišně zobrazených, dále napomáhá určit význam těchto dvou uměleckých disciplín, a to i kontextu procesu učení a poznávání světa. Po dalších úvahách zahrnujících také roli genderu ve vztahu k hlavním postavám zvoleného příběhu (inklinace chlapců k mužským hrdinům a děvčat k ženským hrdinkám) byly vybrány dva tituly v brněnském Divadle Polárka, a tím i literární předlohy pro výzkum. Prvním se stalo dobrodružství o Alence v kraji za zrcadlem (Carroll, 2013 a 2017; rež. Pavčík, 2018) a druhým *Vinnetou* (May, 2014; rež. Jelínek, 2019). Právě dobrodružství indiánského náčelníka kmene Apačů Vinnetou se stalo předmětem výzkumu recepce uměleckého díla dětským recipientem, kterému bude dále v rámci tohoto příspěvku věnována pozornost.

Jak již bylo zmíněno, výzkum disertačního projektu byl rozdělen na dvě části: výzkum recepce dětského čtenáře a výzkum dětského divadelního publika. Obě části byly složeny ze tří fází: 1) zhlédnutí divadelního představení / četba literárního díla; 2) reflektivní dílna po divadelním představení / reflektivní dílna po přečtení literárního díla; 3) rozhovor s učiteli přítomnými v průběhu realizace výzkumu a rozhovor s režiséry inscenací. První fáze tvoří obsáhlou oblast celého výzkumu, především v rámci četby literárního díla, při kterém byl výzkumník také v pozici pedagoga. Z těchto důvodů se dále budeme zabývat pouze druhou fází, a to jen v rámci obsahové analýzy prepisů videozáznamů.

Forma reflektivní dílny se jevila jako nejvíce vhodná, a to především z hlediska otevřeného přístupu při práci s reflexí. Respondentovi je jejím prostřednictvím nabídnut výrazný prostor pro sdělení vlastních pocitů, dojmů, názorů atd., které může dále konfrontovat s jinými účastníky. Dílnám byla poskytnuta časová dotace přibližně 90 minut, během nichž byly účastníkům nabídnuty různé aktivity se zaměřením na diváckou

a čtenářskou recepci. V případě recepce divadelního představení *Vinnetou* proběhly tři dílny po představení, každá realizace proběhla s jednou třídou. Dílna zaměřená na recepci literárního díla *Vinnetou* pak byla pouze jedna. Samotná struktura dílen byla v obou částech velmi podobná, zahrnovala první dojmy z představení, reflexi příběhu, dotazníkové šetření zahrnující tematiku, postavy a situace příběhu a závěrečnou reflexi. Dílna po představení také zkoumala vnímání využitých uměleckých prostředků inscenace, na rozdíl od dílny po přečtení. Tento důvod byl však zcela logický, jelikož v rámci hodin čtení literárního díla *Vinnetou* toto téma postupovalo jednotlivými setkáními a z hlediska rozsáhlosti získaných dat se jím nebudeme v tomto příspěvku zabývat do hloubky. Struktura dílny si kladla za cíl prozkoumat způsob identifikace s uměleckým dílem nejen z pozice hlavního hrdiny, ale i dalších složek uměleckého díla, aby bylo možné objektivně zachytit přístupy dětských čtenářů a diváků.

2.3 Cílová skupina respondentů a realizace výzkumu

Cílová skupina respondentů byla s ohledem na věkovou rozličnost období dětí mladšího školního věku stanoveného v tématu celého disertačního projektu postupně upřesněna a zahrnuje žáky třetí třídy základní školy (8–9 let). Výběr věkové skupiny byl určen s ohledem na jejich psychické vývojové dispozice (vývoj kognitivních poznávacích procesů), jistou čtenářskou zkušenost, schopnost reflektovat čtenářský či divácký zážitek prostřednictvím různých forem (např. kresba či psaný text) atd. Často je však tato věková skupina záměrně zařazena do nižší kategorie, a to především v oblasti nabízené tematiky či žánru jak při výběru četby, tak divadelního představení. Podstatným, avšak technickým faktorem, byl samotný výběr žáků třetí třídy základní školy, kteří tvoří homogenní věkovou skupinu a je k nim snazší přístup z hlediska realizace výzkumu.

Realizací výzkumu recepce dětského divadelního publika inscenace *Vinnetou* se zúčastnily celkově tři třídy žáků s celkovým počtem 62 dětí (31 chlapců a stejný počet dívek). Probíhal v období 25. 2.–31. 5. 2019 a jednotlivé reflektivní dílny v rozsahu 90 minut následovaly ihned po představení v prostorech Divadla Polárka. Důležité je uvést, že kvůli hracímu plánu divadla se uskutečnily v daném období pouze dvě představení *Vinnetou*, a proto se druhé realizace výzkumu účastnily dvě třídy zároveň. Proto byla následná dílna z časových důvodů rozdělena na dvě části, první polovina probíhala ihned s oběma skupinami zároveň po představení a druhá část dílny pak samostatně u každé třídy přímo ve škole v následujících dnech. I když se jednalo o technickou komplikaci, odstup neměl na výsledky

výzkumu v porovnání s první realizací žádný vliv. Díky ochotě třídních učitelek byl poskytnut dostatečný prostor pro získání relevantních výzkumných dat.

Forma a realizace výzkumu recepce dětského čtenářství literárního díla *Vinnetou* byla oproti výzkumu dětského divadelního publika založena na dlouhodobějším kontaktu s recipiency v rámci hodin čtení a následné reflektivní dílně. Závěrečná reflektivní dílna probíhala u jedné skupiny žáků třetí třídy základní školy přímo v základní škole; celkově se zúčastnilo 19 dětí, z toho 10 dívek a 9 chlapců. V průběhu hodin čtení se děti postupně seznamovaly prostřednictvím jednotlivých úryvků s knihou Karla Maye. Hodiny čtení probíhaly každý týden v časové dotaci jedné vyučovací hodiny (45 minut) od listopadu 2019 do ledna 2020, celkově se jednalo o 10 setkání. Po realizaci celé této fáze následovala v lednu 2020 závěrečná reflektivní dílna (90 minut), jež si kladla za cíl od dětí získat komplexní obraz o jejich způsobu recepce, a tím i procesu identifikace s literárním dílem.

Práce se dále zabývá pouze výsledky výzkumu reflektivních dílen dětského divadelního publika a dětského čtenářství. Jelikož je metodologie celého výzkumu disertačního projektu založena na kombinaci různých výzkumných metod, je třeba vnímat výsledky pouze jako dílčí. Především u výzkumu dětského čtenářství je rovněž podstatná část dat součástí analýzy hodin čtení, kterou však není možné z hlediska rozsahu v tomto příspěvku hlouběji interpretovat.

3 Identifikace a divadelní představení *Vinnetou*

Dílny po představení zaměřené na recepci divadelního představení *Vinnetou* přinesly celou řadu výzkumných dat, která podávají takřka komplexní obraz o způsobu recepce dětského diváka a poskytují také dostatečný prostor pro specifikaci jednotlivých prvků identifikace s divadelním představením v obecné rovině. S ohledem na rozsáhlou oblast výzkumu bylo nezbytné pojmout nastavenou metodologii v co nejširší možné rovině a získat dostatečné množství výzkumného materiálu. Toho bylo dosaženo díky kombinaci různých výzkumných metod a způsobem organizace. Při zkoumání procesu identifikace není možné zaměřit se pouze na jeden aspekt divácké recepce (např. téma či situace), ale je třeba zohlednit všechny složky, které do této interakce mezi jevištěm a divákem vstupují. Nejnáročnější součástí výzkumu pak bylo následné utřídění materiálu a interpretační strategie. V tomto případě však bylo nejjednodušší a zároveň nejfunkčnější zvolit kategorizaci dle tematického zaměření v rámci struktury dílen. Proto je předkládaná analýza rozdělena do tří kategorií: 1) zaujetí divadelním představením; 2) příběh divadelního představení; 3) využití scénické prostředky.

Uvedená kategorizace zrcadlí základní komponenty uměleckého díla, které jsou paralelně využitelné při jeho reflexi.

3.1 Zaujetí pro divadelní představení

První kategorie reflektuje první dojmy z divadelního představení *Vinnetou*, které se objevily v rámci první aktivity v dílně. Nebudu zde ani v následujících částech detailně popisovat jednotlivé aktivity, avšak v tomto případě je seznámení s výchozím impulzem dílny na místě. Dětem bylo předloženo šest tvrzení, ke kterým měly zaujmout souhlasné, či nesouhlasné stanovisko. Tato aktivita probíhala v prostoru, děti se rozdělovaly na skupiny. Zajímavé bylo, že některé děti spontánně vytvořily třetí skupinu, jež reprezentovala pouze částečný souhlas, a to téměř ve všech případech. Tvrzení se týkala obecného hodnocení zhlédnutého divadelního představení *Vinnetou*, a poskytla tak výchozí materiál, na který bylo v průběhu dílny dále navazováno. Výhoda těchto typů aktivit spočívá v zachycení aspektů, které jsou pro dětského diváka v představení klíčové. V rámci první realizace výzkumu byla z organizačních důvodů tato aktivita vynechána, informace částečně poskytly jiné činnosti v průběhu realizace dílny, a proto je zde počet účastníků menší, zúčastnilo se celkově 42 dětí (dvě třídy). I přesto se podařilo zachytit pro výzkum významná data, která s ohledem na provázání s dalšími činnostmi přinesla velké množství relevantních informací. V následujících řádcích se pracuje s obecnou interpretací získaných výzkumných dat z popisované aktivity a její kategorizací, nikoli s analýzou konkrétních odpovědí, které zazněly pouze u náhodně vybraných jedinců. Proto alespoň uvádím počty souhlasných, částečně souhlasných či nesouhlasných odpovědí u výčtu jednotlivých tvrzení v závorce. Položená tvrzení byla následující:

- 1) *Představení Vinnetou se mi líbilo* (souhlasím: 26, částečně souhlasím: 16, nesouhlasím: 0).
- 2) *Představení mě bavilo* (souhlasím: 27, částečně souhlasím: 15, nesouhlasím: 0).
- 3) *V představení Vinnetou jsem všechno pochopil* (souhlasím: 29, částečně souhlasím: 13, nesouhlasím: 0).
- 4) *V představení bylo hodně vtipných situací* (souhlasím: 24, částečně souhlasím: 18, nesouhlasím: 0).
- 5) *Příběh představení byl plný dobrodružství* (souhlasím: 22, částečně souhlasím: 20, nesouhlasím: 0).
- 6) *Příběh Vinnetou už jsem znal* (souhlasím: 13, částečně souhlasím: 18, nesouhlasím: 11).

Již samotné rozdělení dětí do jednotlivých skupin, a tím i vlastní vyjádření určitého stanoviska, přináší základní charakteristiku o zaujetí divadelním představením. Kromě posledního tvrzení, které nesouviselo s hodnocením divadelního představení, ale se znalostí příběhu, děti v žádném jiném případě neuvedly nesouhlasné stanovisko. Všechny odpovědi tedy byly položeny v rozmezí souhlasu či částečného souhlasu. Kladné rozvrstvení odpovědí jasně svědčí o úplném či alespoň částečném přijetí divadelního představení *Vinnitou* dětským divákem. Prostřednictvím doplňujících otázek k uvedeným tvrzením, na které odpovídali ve skupinkách pouze náhodně vybraní zástupci, pak bylo možné zachytit konkrétní motivace dětí. Z odpovědí zcela přirozeně vzešly čtyři tematické okruhy, které byly v obecné rovině pro dětského recipienta nejdůležitější: a) dobrodružství, napětí a humor; b) porozumění scénickým prostředkům; c) motivace postav pro jednání; d) přijetí iluze a fikce. Z důvodů provázanosti aktivit dílny, a tím i prostupnosti jednotlivých tematických oblastí výzkumu recepce, však bude v této podkapitole charakterizována pouze první rovina dobrodružství, napětí a humoru. Postavy a jejich motivace pro jednání, jevištní prostředky či problematika přijetí iluze a fikce se totiž odráží ještě v dalších částech dílny, proto pro přehlednost budou tato témata součástí dalších podkapitol, které zrcadlí jednotlivé oblasti.

3.1.1 Dobrodružství, napětí a humor

Děti tíhly ve svých odpovědích k popisu dramatických situací zobrazujících napětí, sílu či statečnost (např. *Že tam třeba zastavil vlak vlastní rukou; Mně se líbil ten boj na tom kajaku; Mně se líbila ta střelba v tom pivovaru* atd.). Primárně se zde neprojevovala inklinace k určité postavě příběhu inscenace, odpovědi byly uváděny v obecných definicích. Avšak nekonkrétní charakteristika, která je spojená s děním v určité situaci, nám rovněž naznačuje, co je pro dítě daného věku aktuální a přitažlivé z hlediska tematiky, ale i vnímání divadelního představení. Důležitým prvkem recepce divadelního představení byl právě způsob formulací jednotlivých odpovědí, zaměřených na jednání v situaci. Teprve prostřednictvím zobrazeného jednání na jevišti, které na diváka působí, jsou děti schopny přijmout danou situaci. Dítě se přiklání k příběhům z reálného prostředí, do popředí se dostává hrdina jako symbol statečnosti a odvahy, který se stává jistým vzorem či vysněným předobrazem budoucího „já“ dítěte.

Výrazným prvkem, jenž ovlivňoval jejich volbu souhlasného tvrzení a následného dovysvětlení, byl humor. Ten byl pro dětského diváka stejně důležitý jako napětí a síla. Příkladem je již výše uvedená odpověď, kdy Old Shatterhand statečně zastavuje vlak vlastní rukou, aby zachránil dceru náčelníka Apačů Nšo-či. Jedná se nejen o situaci zobrazující sílu

a napětí, ale rovněž odkazující svým scénickým provedením k humoru, který je pro dětského diváka stejně významným prvkem. V situaci bylo využito projekce na zadní horizont jeviště, kde se promítal příjíždějící vlak. Herecká akce Old Shatterhanda, zastavujícího a odtlačujícího vlak (projekci), doplněná o stylizovaný hlasový projev na diváka silně působila rovněž v komické rovině. Právě propojení síly, napětí a humoru bylo pro dětského diváka nejvíce atraktivní. To se projevilo také na dalších dvou výše uvedených příkladech týkajících se boje na kajaku a střelby v pivovaru (Saloonu). Jako další vtipné situace děti uváděly takové, kde některá z postav úmyslně uškodila jiné, např. v situaci závodů mezi Inču-čunou a Old Shatterhadem (*To, jak mu udělal díru v té lodi.*) nebo se pracovalo s opakováním a gradací situace, např. situace v Saloonu, kdy se postavy opíjely a barmanka jim posílala po barovém stole větší a větší lahve s alkoholem (*Pro mě bylo nejvtipnější, jak tam prostě pili ty super xxl padák nebo jak se to jmenovalo; Jak byly ty lahve, to bylo dobré*). Zcela zjednodušeně by někdo na tento výběr mohl pohlížet ve smyslu akcentace násilných a striktně negativních motivů, což by však byla dosti zkreslená představa. Opět je třeba vnímat způsob myšlení dítěte daného věku. Pro něj jsou tyto situace lákavé, jelikož představují překročení pravidel a norem, které jsou obecně pojímané jako přijatelné. Ačkoli by děti samy v této situaci pravděpodobně reagovaly jinak, prostřednictvím situací v inscenaci mohou tuto rovinu bezpečně překročit a prožít. Podstatným je ale způsob zobrazení, který prostřednictvím humoru vytváří komický odstup od závažnosti situace. Přitažlivé je také téma strachu, které může mít různé podoby, avšak jeho jevištní zprostředkování opět nabízí určitou formu odstupu i humoru (např. *Pro mě bylo nejvtipnější, jak dělali, že je mrtvej, a pak na něho vybaflí*).

Zajímavou oblastí recepce je dobrodružství a jeho pojetí dětmi. Zcela přirozeně bychom mohli zařadit sílu, napětí a částečně i humor jako prvky typické a spolutvořící obecné pojetí dobrodružství. To se ukázalo v některých případech, i když i zde se odpovědi různily. Dobrodružství ve smyslu síly a odvahy reprezentuje odpověď jednoho z chlapců (*No, že třeba jak tam útočili třeba ty v souboji na ty indiány*) či jedné z dívek (*Vinnetou, tak to nebylo úplně dobrodružný... jenom až se stali přátelé*). Dívka zde odkazuje k situacím s Vinnetouem, který postupně plní jednotlivé úkoly, aby se stal mužem. Tyto situace první částí představení však nejsou tak zajímavé jako následující, když se Vinnetou a Old Shatterhand stávají bratry spojením krve. Tuto situaci totiž můžeme považovat pro dětského diváka za zlomovou, jelikož symbolika krve (ve významu bratrství či smrti) se objevila i v odpovědích v následujících aktivitách dílny. Neméně významné je také pojetí dobrodružství ve vztahu

k využitým inscenačním prostředkům. Pro dva chlapce byla zcela zásadní hudba jako prvek dobrodružství (*Pro mě bylo dobrodružný v tom, že se tam tak jako pořád zpívali, že jedou na Západ. Pořád tam zpívali písničky a prostě tam byly pořád stejný herci; No, že tam pořád zpívali písničky a že tam nebyly jen ty loutky, ale jen ta jedna, která tam celou dobu hrála*). Hudba podněcovala dynamiku a temporytmus celého představení, dokreslovala a rozvíjela jevištní akci a samozřejmě působila i její silná emoční stránka. Taktéž udržovala napětí a v určitých situacích podporovala nastolenou komiku.

3.2 Příběh divadelního představení a jeho komponenty

Tato část naznačuje způsob recepce dětského diváka skrze porozumění dějovým souvislostem, postavám, situacím a tematice. Záměrně je použito spojení příběh a jeho komponenty, jelikož právě tyto prvky vytváří celou podobu příběhu. Základní zápletka příběhu inscenace *Vinnetou* byla pro děti zcela jasná. Děti dokázaly jednoduše reflektovat děj a pojmenovat zásadní souvislosti (např. *Že to bylo vlastně o tom, jak ten Vinnetou vyrůstal, pak se stával bojovníkem a nakonec jako umřel; Bylo to o tom, jak Vinnetou prostě vyrostl, přišli napadli indiáni, indiáni je běloši, což bylo hodně nesprávné a jak on umřel kvůli tomu, že tam přišli běloši a kvůli tomu, že se sprátelili*). Převyprávění děje probíhalo prostřednictvím kolektivního rozhovoru, děti se mohly různě doplňovat, a upřesňovat tak informace od druhých. Cílem nebylo ověřit porozumění příběhu u každého jedince zvlášť, ale získat obecné informace o náročnosti příběhu a jeho situacích. Důležitým propojujícím prvkem s předchozí kategorií je osobní zkušenost s příběhem *Vinnetou*. Většina dětí tento příběh již znala nebo s ním byla v minulosti alespoň částečně seznámena. A to prostřednictvím úryvků čteného textu, nikoli však celé knihy, a především dnes již tradiční filmové adaptace. To mělo vliv také při reflexích situací či scénických prostředků divadelní inscenace.

Výhodou kolektivní reflexe bylo rovněž postupné detailnější rozpomenutí dětí, které na sebe navazovaly v dějových souvislostech, přičemž podrobněji popisovaly především takové situace, které na ně nejvíce zapůsobily (viz výše). Zároveň se rovněž v této části zcela přirozeně obracely ke konkrétním významům scénického provedení, které byly v jistých případech náročnější pro pochopení.

V rámci dílny bylo využito dotazníkové šetření, jež bylo primárně zaměřeno právě na postavy, situace a tematiku. Dotazník zahrnoval soubor otevřených otázek, který dostatečně mapuje individuální způsob ztotožnění. Výsledky tohoto šetření již byly publikovány v předchozím příspěvku (viz Jindra, 2019). Proto bude v následujících částech interpretace

výsledků založena na dalších informacích, vyplývajících z diskuzí v dílně, které významně dokreslují a doplňují dotazníkové šetření.

Jednotlivé postavy byly při společné diskuzi dětmi pojmenovány, případně kvůli souvislostem zasazeny do konkrétních situací a jednoduše charakterizovány. Děti dokázaly určit hlavní hrdiny příběhu a jejich charaktery. U některých jmen měly problém uvést konkrétní jméno, avšak dokázaly tyto postavy charakterizovat či připojit k vybrané situaci (např. *Taková ta, co tam mluvila jako první na tom začátku, jak její babička čekala na svého muže*). Problém se zapamatováním jmen postav indiánů či kovbojů byl především u vedlejších postav, jejichž jména zazněla jen okrajově a byla užitá při oslovení pouze několikrát. To se projevilo např. u postavy Hawk, náčelnice Inču-čuny. Výjimku tvořila postava Sanderse, která byla vždy zkomolena či upravena (např. Sentr, Slender, Slendremen atd.). Významným prvkem bylo také rozřazení postav na kladné a záporné.

Dvě třídy označily jako jedinou zápornou postavu Sanderse: *Protože chtěl zabít indiány; Že škodil různým lidem, že třeba rozstřelil světla; Přece se honili a on ho zabil* (Sanders Vinnetoua). Jako nejkladnější postavy zase tyto skupiny označily tři hlavní hrdiny: Vinnetoua, Nšo-či a Old Shatterhanda. Trochu odlišný náhled na postavy měla třetí třída, jelikož nejprve inklinovala k označení všech kovbojů jako záporných a indiánů jako kladných. Kovbojové totiž zapříčinili svým chováním boj, který se mezi nimi a indiány odehrál a zároveň je reprezentantem této skupiny Sanders. Při hlubší diskuzi dětí však vyvstala otázka týkající se postavy Old Shatterhanda, který je kovboj a zároveň je vnímán silně kladně. Ačkoli tak pro děti byla motivace jednání jednotlivých postav příběhu zřejmá, jeden chlapec se pozastavoval nad vztahem Vinnetoua a Sanderse (*Proč se, jako neudo... nesmířili s tím malým s tím...*). Ostatní děti sice ihned podaly jasnou argumentaci (*Protože byl zlej; Protože byl příliš tvrdohlavý na to, aby se smířil s těmi třemi* atd.), avšak chlapcův komentář směřuje k obecnému vyznění celého příběhu a touze po dobrém konci.

Děti také dokázaly představit význam jednotlivých postav, především se v diskuzi vyjadřovaly k postavám Vinnetoua, Old Shatterhanda a Sanderse. Vinnetoua vnímaly jako hlavní postavu, která je propojujícím prvkem celého příběhu (např. *Že tam hraje Vinnetou a vlastně je to celý o něm; Je to skoro celý o něm*). Stejně významnou pozici má ale rovněž Old Shatterhand, kterému je v inscenaci poskytnut značný prostor, je spojencem a zachráncem Vinnetoua a také částečně vypravěčem (*No, protože zachránil Vinnetoua a byl tam jakože jeho bratr a hodně věcí tam dělal*). Kromě komiky, kterou Sanders způsobem zobrazení i komunikace s ostatními postavami přináší, je postavou, která rozehrává situace

a její pozice má zásadní důvod (*Že kdyby tam vlastně nebyl on, tak by tam byli všichni lidi na konci hodiny a nic by se tam vlastně nedělo*). I když Sanders představuje zápornou postavu, vnáší do příběhu základní konflikt, a proto je pro děti stejně důležitý jako Vinnetou a Old Shatterhand. Také určení vypravěče příběhu inscenace a jeho funkce nebylo nijak náročné, děti rozpoznaly kolektivní postavu vypravěče tvořenou postupně jednotlivými postavami (Old Shatterhand, Vinnetou, indiánky atd.). Funkce vypravěčů byla spatřována nejen v rozvoji narace, ale jako komunikační prvek předávající určitou zkušenost a moudrost (*... ti indiáni věří, že když si budou vyprávět ty příběhy o statečných lidech, takže budou jejich potomci taky tak stateční*).

U dětí se také projevilo specifické chápání časovosti, což bylo patrné při určení věku postav, konkrétně Vinnetoua. V první části divadelního představení hlavní hrdina Vinnetou, zobrazený pomocí loutky, prochází třemi zkouškami, které představují symbolickou iniciační cestu, na jejímž konci se stává dospělým bojovníkem a proměňuje se v živého herce. Obecné rozlišení dětského a dospělého věku Vinnetoua skrze loutku a živého herce bylo pro děti jasné (*– Jak jste vlastně poznali, že byl malý a najednou že vyrostl? – Byl malý; – Byl hračka*). Úskalí přinesla u jedné skupiny otázka zaměřená na konkrétní věk (*Kolik mu tedy mohlo být, když byl malý?*). Jeden z chlapců uvedl rozpětí 20 až 26 let, s čímž ostatní souhlasili. Čísla (stejně jako časové údaje) jsou pro děti obtížně uchopitelná; rozumí základním hodnotám a významům, dokážou např. určit časovou posloupnost či seřadit chronologicky čísla, avšak konkretizace věku je pro ně ještě náročná, vyžaduje si abstraktnější způsob myšlení. Jelikož je toto období vázané na konkrétní logické myšlení, věková diferenciacie je možná pouze v obecných a jednoduše vymezených rovinách (dítě, dospělý atd.).

Stejně jako v případě postav byly jednotlivé situace společně s dětmi reflektovány prostřednictvím kolektivní diskuze. Podle dějové linie příběhu inscenace měly děti společně za úkol chronologicky sestavit situace, které měl výzkumník předepsané na kartách. Na základě obecného pojmenování příběhu byly schopny rozpomenout se na základní situace a ty zasadit do chronologické posloupnosti. Jejich pozornost směřovala především k takovým situacím, které byly atraktivní, obsahovaly napětí či humor (např. boj mezi Old Shatterhandem a Inču-čunou či komická situace v Saloonu s popíjením alkoholu). Kolektivní seřazení situací přineslo také další možnosti práce, jelikož se tímto způsobem děti soustředily na detaily. Ty zahrnovaly nejen otázky děje, ale i hlubšího prokreslení postav či způsobu jevištního zpracování.

Některé děti v průběhu reflexe již přímo projektovaly do děje také tematiku inscenace (např. *Je to o tom, jak rosteme a potom se stáváme přáteli a si pomáháme; Že to bylo třeba o boji, o tom, jak se někdo nemůže shodnout a tak*). Ačkoli součástí diskuze nebyla tematika příběhu, jelikož jí byl věnován dostatečný prostor v rámci dotazníkového šetření, objevila se přirozená potřeba dětí pojmenovat vyznění inscenace.

3.3 Využití scénické prostředky

Pro plnohodnotné pochopení divadelního představení a jeho jednotlivých součástí je třeba věnovat velkou pozornost funkci a významům využitých scénických prostředků. Teprve rozkrytím sémiotické struktury díla jsme schopni porozumět obsahu, postavám a jejich motivací pro jednání, tematice a celkovému vyznění představení. Uspořádání jednotlivých složek divadelní inscenace do významotvorných celků zahrnuje celou řadu znakových systémů (vizuálních, auditivních atd.), které působí na divákovy smysly. Recepce divadelního představení si tak vyžaduje zapojení různých procesů myšlení, ale i určitou zkušenost, která pomáhá divákovi vše rozklíčovat a pochopit. Proto lze považovat využití výrazové prostředky za nejvýznamnější součást recepce divadelní inscenace, a to i při procesu identifikace dětského diváka.

V případě divadelní inscenace *Vinnetou* se jako dominantní jevila především scénografie. Nesloužila pouze jako výtvarná složka inscenace, ale byla rovněž dynamickým prvkem, který se postupně proměňoval, rozvíjel dějovost a interagoval s hrou herců (a loutek) na jevišti. Důvod využití kombinace herců a loutek nebyl některým dětem zcela zřejmý (*Mně se třeba nebylo jasné, proč tam hrály ty loutky, proč všichni nehráli jako člověka*), avšak většina dětí oceňovala jejich zapojení, jelikož vnášely do představení humor (*No, že já nevím, s loutkou se dají dělat víc srandovní pohyby a věci*) a již zmíněné věkové odlišení. Také scéna a další využití znaky a symboly měly na recepci dětských diváků značný vliv. Příkladem je situace iniciačního přechodu *Vinnetou* z dětství do dospělosti a plnění tří zadaných úkolů (rozdělání ohně, střelení z luku a zkrocení mustanga). Na jednotlivých válčích byly namalovány atributy úkolů (oheň, terč, kůň) a tyto objekty postupně vytvořily indiánský totem. Děti vnímaly tento proces nejen jako výtvarnou součást scény, ale rovněž v rovině symbolické (– *Proč se tam postupně podle vás stavěl, proč tam nebyl na scéně už rovnou? – Protože se z toho vlastně skládal příběh, co se učil*). O pochopení jevištního znaku a symboliky scénických prostředků svědčí také některé další situace. Jedná se například o smrt jednoho z indiánů, který si po zastřelení potře obličej červenou barvou (– *A proč si ju*

roztíral teda po tom obličejí? – Abysme věděli, že ho střelil). Červená byla také jednoznačně označena za barvu krve. Dalším takovým příkladem je uzavření bratrství mezi Vinnetouem a Old Shatterhandem vzájemným spojením krve (... *indiáni se tak seznamovali... jakože uznávali; Že aby jako si spojili krev a aby mohli být jako ti bratři, proto si to spojují*). Zvláštní postavení potom měla využitá projekce, která dle některých dětí suplovala nedostatečný počet herců (*Protože nesehnali ty koně ani nic, aby tam mohli; Protože nesehnali tolik herců*), ale pro jiné nesla i význam smrti indiánů. Jejich fotografie byly promítány na archy papírů, které herci pokládali na zem (*Tam, kteří vlastně zemřeli*). Zapojení projekce poukazuje nejen na symbolistní rovinu vnímání dětí, ale také na jejich způsob uvažování nad základními inscenačními postupy.

Signifikantní bylo také přijetí divadelní fikce. Na základě uvedených příkladů je zřejmé, že pro děti byla inscenace *Vinnetou* značně atraktivní způsobem zpracování. Děti byly v průběhu jednotlivých představení zcela pohlceny děním a jakékoli odcizení vnímaly silně negativně (*Asi to, že šlo vidět do zákulisí*). To odráží jejich schopnost odlišit realitu od fikce; narušení iluze vede k přetržení hry a jejího přijetí.

4 Identifikace a literární dílo *Vinnetou*

Výzkum recepce dětského čtenářství, zaměřený na literární dílo *Vinnetou*, je svým metodologickým přístupem stejně rozmanitý jako v případě dětského divadelního publika. Svojí strukturou je však značně rozdílný, jelikož zahrnoval i hodiny čtení, jejichž součástí bylo přímé zapojení výzkumníka v roli pedagoga. Proto je třeba vnímat následující výsledky výzkumu, jež pracují pouze s daty získanými ze závěrečné reflektivní dílny, jako jednu z dílčích součástí. Jednotlivé hodiny čtení přinesly další množství informací, které ještě zcela nepochybně ovlivní uvedené interpretace. Rovněž poskytly dostatečný prostor pro aktuální zpětnou vazbu dětí, což v případě výzkumu recepce divadelního publika bylo možné pouze pozorováním v průběhu divadelního představení a reflexí divadelního zážitku v následné dílně. Reflektivní dílna výzkumu dětského čtenářství tak sloužila k doplnění a rozšíření získaných dat, zároveň podávala komplexní obraz o způsobu recepce dětských recipientů. Samotná struktura čtenářské reflektivní dílny byla totožná s divadelní, rozdílné byly především typy otázek a některé činnosti, které bylo nutné přizpůsobit odlišnému způsobu komunikace literárního umění. Z tohoto důvodu i zde vycházíme při interpretaci výsledků ze základního členění zahrnujícího tři kategorie: 1) zaujetí literárním dílem; 2) příběh literárního díla; 3) využití literární prostředky.

4.1 Zaujetí literárním dílem

V první části reflektivní dílny dětského čtenářství, stejně jako u výzkumu dětského divadelního publika, byla využita aktivita zaměřená na první dojmy a obecné zhodnocení přečteného díla. Prostřednictvím předložených tvrzení, ke kterým děti vyjádřily souhlasné nebo nesouhlasné stanovisko rozdělením do skupin v prostoru třídy, byl získán základní obraz o jejich způsobu recepce a identifikace s literárním dílem. Položená tvrzení byla téměř totožná jako v reflektivní dílně po představení, avšak s ohledem k návaznosti na předchozí hodiny čtení doplněná o dva propojující výroky. Jelikož jednotlivé odpovědi současně částečně zachycují tematické okruhy, jež byly součástí dalších aktivit dílny a celého výzkumu, následující řádky představují pouze výčet jednotlivých odpovědí s počty souhlasných, částečně souhlasných či nesouhlasných odpovědí, uvedených v závorce. Tímto způsobem je možné zprostředkovat obecné přijetí literárního díla dětmi, konkrétní odpovědi již budou součástí jednotlivých tematicky zaměřených okruhů. Dětem byl poskytnut prostor pro rozvedení odpovědi pomocí doplňujících otázek, na které odpovídali náhodně vybraní respondenti ve skupině. Tvrzení a počty odpovědí dětí jsou následující:

- 1) *Příběh Vinnetoua se mi líbil* (souhlasím: 13, částečně souhlasím: 6, nesouhlasím: 0).
- 2) *Příběh Vinnetoua mě bavil* (souhlasím: 10, částečně souhlasím: 6, nesouhlasím: 3).
- 3) *Příběh jsem celý pochopil* (souhlasím: 12, částečně souhlasím: 7, nesouhlasím: 0).
- 4) *Příběh Vinnetoua byl napínavý* (souhlasím: 14, částečně souhlasím: 4, nesouhlasím: 1).
- 5) *Příběh Vinnetoua byl vtipný* (souhlasím: 2, částečně souhlasím: 7, nesouhlasím: 10).
- 6) *Příběh Vinnetoua bych si přečetl znovu* (souhlasím: 13, částečně souhlasím: 1, nesouhlasím: 5).
- 7) *Příběh Vinnetoua jsem už znal* (souhlasím: 7, částečně souhlasím: 7, nesouhlasím: 5).
- 8) *Těšil jsem se na další úryvky příběhu* (souhlasím: 12, částečně souhlasím: 4, nesouhlasím: 3).

Již při pouhém porovnání odpovědí dětí z dílny čtenářství a divadelního publika vidíme zcela nepopíratelné rozdíly, které však neznamenají, že by účastníky výzkumu zaujalo

literární dílo *Vinnetou* méně či dokonce vůbec. Děti pouze vnímaly příběh zcela odlišně, což nesporně souviselo s uspořádáním jednotlivých složek díla a jeho celkovým vyzněním. To potvrzují také konkrétní odpovědi na doplňující otázky. Z těch vyplývají tři základní oblasti, které v dětech při reflexi nejvíce rezonovaly: a) dobrodružství a napětí; b) obava ze smrti; c) jazykové prostředky. Způsob recepcce díla tak naznačuje jiné tematické zaměření dětí oproti divadelnímu představení, jež souviselo s odlišnou formou zobrazení příběhu. Jelikož se obava ze smrti a jazykové prostředky prolínají s nastolenou kategorizací interpretace výsledků vyplývající z dalších činností využitých v dílně, budeme se v následující části věnovat nejvýraznějšímu prvku, a to dobrodružství a napětí.

4.1.1 Dobrodružství a napětí

Tato oblast bezpochyby souvisí také s ideově-tematickým základem díla, avšak stejně tak je možné ji vnímat v obecnější rovině odrážející žánrová specifika díla. Dobrodružství a napětí představovaly pro děti jeden ze základních prvků ztotožnění s dílem, což lze spatřovat ve značném počtu odpovědí (např. *Mně se to zdálo dobrodružný v tom, jak tam furt jezdili na koních, byli v lese, zkoumali ty stopy*). Děti tak silně inklinují k těmto typům příběhů, jelikož se v nich zobrazují silní, chytří a udatní hrdinové, s nimiž děti souzní a chtějí se jim přiblížit. Dobrodružný příběh však není tvořen pouze hrdinou a jeho jednáním, důležitou roli zde pro dětského čtenáře hraje také uspořádání jednotlivých motivů spojených např. s objevováním nových prostředí, zdoláváním určitých překážek na strastiplné cestě atd. (např. *Mně to přišlo dobrodružný v tom, oni, jak tam poznávali pořád nová místa*). Takový příběh musí obsahovat jasně vystavěnou zápletku se značným množstvím konfliktních situací, které jsou pro dětského čtenáře zajímavé a napínavé. V opačném případě ztrácí příběh na atraktivnosti. To se projevilo v případě expozice díla, kdy Old Shatterhand popisuje především svoje motivace pro cestu do Západní Ameriky a následné setkání s puškařem Henrym a dalšími postavami; tato část knihy nepřináší zásadní zlom či konflikt, proto v očích dětí neobsahovala dostatek napětí a nebyla pro ně zajímavá (*Pro mě nebyla vůbec napínavá ta první... ten první díl, protože to bylo takový nudný. Nic se tam nedělo; Pro mě ten první díl nebyl úplně napínavý... pak už jo*). Zaujetí pro čtení částečně ovlivňuje také předchozí znalost díla, pokud byl již dětský čtenář s dílem v minulosti plně seznámen, ztrácí příběh na atraktivitě, a tím i dobrodružnosti (*Protože už by to nebylo napínavý, když to znám*).

Také humor nemusí být vždy hlavním důvodem pro kladné hodnocení díla, a nemusí tak být součástí dobrodružných příběhů. V případě *Vinnetoua* byl humor většinou dětí vnímán

především jako něco negativního (*Mně přišlo, že tam nebyl čas na srandu*). To svědčí o tom, že jsou silně pohlceny přítomným napětím příběhu a humor působí jako nežádoucí zcizovací prvek. To však neplatilo u všech dětských recipientů, u některých se objevovaly odkazy na různé situace (... *jak šel jeden tam a ten druhý měl zrovna namířeno tam a stejně třeba Kiowové byli tam; Vtipný bylo, jak se furt chytali do těch pastí; ... jak prostě si ten pán myslel, že prostě, že neumí matematiku, ani jezdit na koni, ani střílet. A potom to prostě dal*). V tomto případě můžeme sledovat zaujetí pro humor, který je pro dětského čtenáře přirozenou součástí napětí a dobrodružství.

Dobrodružství a napětí příběhu také v průběhu hodin čtení podněcovalo očekávání následujících úryvků knihy, které bylo v rámci dílny dětmi reflektováno (*Já jsem chtěla vědět, co se stane; ... to vždycky skončilo v takovém momentě, kdy jsem byla strašně zvědavá, jak to dopadne; ... jsem byla napjatá jak struna*). I když se tento aspekt může zdát pouze okrajovým, v rámci celého příběhu představuje významný prvek, který buduje celkový obraz příběhu. Záměrná práce s vystavěním příběhu a jeho jednotlivých situací v průběhu hodin čtení může podnítit zaujetí dětí pro následující čtení.

4.2 Příběh literárního díla a jeho komponenty

Další kategorie recepce dětského čtenářství zahrnuje jednotlivé součásti příběhu literárního díla *Vinnetou*, konkrétně pak děj, postavy, situace a tematiku. Děti dokázaly spíše než celý příběh pojmenovat důležité situace, které si zapamatovaly (*Třeba jsem si vzpomněla, třeba si pamatuju hodně dobře, jak umřela Nšo-či; Já si vzpomínám, jak jel do toho New Yorku; Já si vzpomínám, jak nějak Ratner z opilosti chtěl zastřelit toho Vinnetoua, ale místo toho zastřelil toho Klekího-petra*). Jednotlivé situace byly dále dětem předloženy v tištěné podobě; měly je za úkol individuálně seřadit podle chronologické posloupnosti. Tento úkol nebyl zcela jednoduchý, prokázal náročnost orientace v příběhu, jelikož převážná většina dětí byla schopna zařadit situace pouze částečně. Při následné kolektivní reflexi však byly schopné sestavit příběh s dopomocí. Velké množství motivů i samotná zápleтка jsou pro dětského čtenáře značně komplikované, proto je schopen pojmenovat především dílčí části či základní rámeček celého příběhu.

V průběhu dílny bylo využito také recepce čtenářského zážitku skrze emoční asociace. Úkolem dětí bylo vyjádřit určitý pocit, vůni či zvuk. Pocity se objevovaly převážně nelibé (např. *Smutek, nechutnost, bál jsem se a občas jsem byl ají rád; Takovej ten pocit, když všichni umírajou a teče krev; Já jsem byla smutná, když umřela Nšo-či*), ale neznamenal

odmítnutí příběhu. Byly spojeny s pocitem napětí a dobrodružství, které bylo pro děti zásadní a bylo provázáno s dramatickostí. U některých dětí se objevilo napětí také v odpovědi. Jako vůně byl ve většině příkladů uveden zápach (*Smrad... Protože tam byli pořád koně; Smrad z koňů a krve*) odrážející drsnost příběhu. Zároveň se také objevovaly vůně libé (*Smrková vůně. Jakože smrku a tak; Rybníková, rybníková. Taková ta přírodní; Vůně ohně; Vůně čistého vzduchu*), spojené s volností, klidem a pozitivní náladou. Zvukové asociace dětí byly provázány s bojem, střelbou či smrtí (*Pif, paf, puf; Řvaní, když je bitka; Poslední vydechnutí*) či tajemno a strach (*Šustění křoví; Tiché našlapování*). Využití emočního cítění dětí otevírá prostor pro specifickou formu reflexe, rozvíjí konkrétní slovní odpovědi, a dotváří tak celkový obraz způsobu přijetí díla.

Postavy tvořily další kategorii recepce, které byl v dílně věnován dostatečný prostor. Děti byly schopny vyjmenovat hlavní hrdiny příběhu a postavy, s nimiž se setkaly v nedávné době při čtení textu a zaujaly je či napomáhaly vytvářet zápletku příběhu (např. Klekí-petra). Nejproblematictější byly takové, které figurovaly na začátku příběhu, avšak neplnily významnější funkci v rámci děje (např. Bancroft, Henry). Při základní charakteristice a dělení postav dokázaly děti společně vymezit záporné postavy (kiowští bojovníci, Tangua, Ratler, Pida a Sanders), jelikož byly *...všichni prostě zlí*. Postavám, situacím, tematice a jejich významu pro dětského čtenáře byl věnován prostor při společných diskuzích v jednotlivých hodinách čtení a také v dotazníkovém šetření, kde děti vyjadřovaly zaujetí pro konkrétní hrdiny. Získané informace představují důležitou součást výzkumu, přinášející konkrétnější pohled na způsob recepce a identifikace dětských čtenářů s literárním dílem *Vinnetou*. Výsledky dotazníkového šetření však nejsou součástí tohoto textu, byly již publikovány v předchozím příspěvku (viz Jindra, 2020a).

Tematika příběhu vyplývá již z předchozích částí kapitoly, především z doplňujících odpovědí prvního úkolu dílny. Významným motivem byla především smrt, kterou děti silně vnímaly a reflektovaly. Z tohoto důvodu se také některým příběh *Vinnetoua* líbil pouze částečně (*... umřela ta Nšo-či a hodně těch bojovníků tam umřelo; Mně se nelíbilo, jak tam umřeli... umřela ta Nšo-či, ale za to se mi to i napůl líbilo, jak to prostě bylo napínavý*). Smrt je vnímána velmi negativně, a proto ji děti odmítají i v rámci příběhu. Důvodem může být samotný žánr a autorský styl, který realisticky popisuje a vykresluje situace spojené se smrtí. Realistické zobrazení může být pro dětského čtenáře nepříjemné a vyvolávat intenzivní strach. Téma smrti je však pro dítě současně přitažlivé, jelikož v něm spatřuje něco tajemného

a neznámého. Při diskuzi byla uvedena i další přímo pojmenovaná témata (*No, že prostě taky indiáni a my taky můžeme být spolu*), reflektující obecné vyznění celého příběhu.

4.3 Využití literární prostředky

Pochopení jazykových prostředků literárního díla *Vinnetou* není pro dětského čtenáře ve věku 8–9 let zcela jednoduché. Autor využívá dlouhých souvětí, množství cizích výrazů (např. *greenhorn*) či dialogu postav, který není uveden či ukončen jejich jmény (... *mně hrozně pořád dělalo problém, kdo tam teď zrovna mluví*). Z tohoto důvodu může být pro dítě velmi náročné se v textu orientovat. Právě užití cizích slov se stalo nejproblematictější. I když byly v průběhu hodin čtení jednotlivé výrazy postupně vysvětlovány, při závěrečné dílně se opět projevila jejich důležitost (... *mně tam vadilo, že tam byly cizí slova, který jsme nevěděli, co to znamená*). Přesto se děti dokázaly v náročném textu zorientovat, o čemž svědčí jejich schopnost porozumět jednotlivým komponentům knihy.

S využitými literárními prostředky a autorským postojem souvisí také vypravěč a jeho pozice. Old Shatterhend byl jednohlasně označen jako vypravěč příběhu, protože ...*on říkal třeba „já“, prostě on tak mluvil ten Old Shatterhand*, rovněž byly pojmenovány jeho motivace pro vyprávění (*Abysme se třeba poučili*). Stejně tak dokázaly děti definovat obecnou funkci vypravěče a jeho význam v literárním díle (*Protože vlastně ten příběh vypráví a bez něho by se to nikdo nedozvěděl*). V případě otázky významu vypravěče přímo u příběhu o Vinnetouovi však odpověď dětí nebyla zcela jednoznačná (... *myslím, že to bylo asi lepší, kdyby to nevyprávěl ten Old Shatterhand; ... mně to nevadilo, protože aby to mělo jako kdyby trochu smysl. Abysme si fakt mysleli, že to bylo; Já bych to pochopil i bez toho vypravěče*). Děti sice dokáží pojmenovat funkci vypravěče v obecné rovině, uplatnit tyto poznatky na konkrétním příkladě je ale ještě velmi náročné, což opět souvisí s vývojem jejich kognitivních procesů.

Závěr

Recepce umělecké tvorby představuje náročný proces zahrnující specifické vyjadřovací prostředky, jejichž prostřednictvím každé umělecké dílo komunikuje s cílovým recipientem. U literárního díla se zaměřujeme na působení textu a jeho jednotlivých komponentů, rovněž u divadelní inscenace je kladen důraz na jednotlivé složky (dramaturgie, herectví, scénografie, režie atd.), jejich součinnost v rámci celého artefaktu a jejich působení na recipienta. V obou případech se jedná o složitou strukturu narativů využívajících specifických znakových

systémů, jež působí na každého čtenáře či diváka individuálně, na základě jeho psychických vývojových dispozic, životních zkušeností, ale i předchozí zkušenosti s literaturou či divadlem. K výzkumu recepce literárního díla a divadelního představení je proto nutné přistupovat velmi obezřetně, zvolit si v této rozsáhlé oblasti konkrétní zaměření a poskytnout vybraným respondentům dostatečný prostor pro vyjádření. Výzkum identifikace představuje jeden z možných přístupů pro konkretizaci této problematiky, jelikož směřuje k centrálnímu poznání jednotlivých komponentů literárního či divadelního díla, které jsou pro dětského recipienta významné. Předložená interpretace výzkumu identifikace pracuje pouze s dílčí částí celého disertačního projektu, zahrnuje výsledky obsahové analýzy videozáznamů z dílen dětského divadelního publika a dětského čtenářství, vycházející ze stejného námětu – díla *Vinnetou*. Proto je třeba vnímat výsledky výzkumu jako součást mnohem většího a vrstevnatějšího celku, avšak i samy o sobě přináší významné informace, a rozšiřují tak současné poznatky o způsobu recepce dětského diváka a čtenáře.

Nejvýraznějším společným prvkem, který byl v případě obou dílčích částí dětmi silně reflektován, byla touha po dobrodružství, k čemuž děti přirozeně inklinovaly. Ačkoli základní společné rysy významu dobrodružství můžeme zaznamenat u obou částí výzkumu, např. napětí či dramatickosti situací, v případě recepce divadelního publika bylo také silně propojeno s humorem, což se ve čtenářských dílnách neobjevilo. Děti byly ovlivněny formou zobrazení, divadelní inscenace využívala různých komických, ironizujících či parodizujících prvků, které se však v literárním díle v takové míře neprojevují. Tyto rozdíly měly vliv rovněž na přijetí postav. Formování čtenářského či diváckého zážitku ovlivnila také předchozí zkušenost s příběhem, a to jak v podobě přímé čtenářské zkušenosti, tak především jeho tradiční filmové adaptace, k níž se děti odkazovaly nejvíce. Porovnávaly filmové zpracování s čteným či zhlédnutým příběhem a v takových případech vyzdvihovaly především film. To souvisí s všeobecnou dostupností tohoto média i jeho uměleckými prostředky, které jsou pro některé děti značně atraktivní. Nelze však tvrdit, že by kvůli těmto okolnostem nepřijaly literární dílo či divadelní adaptaci. Právě odlišné prostředky, které pracují se zcela odlišným způsobem komunikace a imaginace, byly pro děti zajímavé, v jistých případech až neobvyklé.

Pro dobrodružný příběh je typický výrazný hrdina charakteristický svou odvahou, fyzickou silou, chytrostí atd. Tyto atributy byly dětskými čtenáři oceňovány, sympatizovali s takovým typem postav, zatímco k záporným postavám zaujímal negativní stanovisko. Dokázali rozčlenit jednotlivé postavy na kladné a záporné, u negativních postav také definovat jejich pozici a význam v příběhu, a to i v případě reflexe divadelního

představení. Zde měl zvláštní postavení antihrdina (Sanders), a to kvůli scénickému zprostředkování. Ačkoli naplňoval charakter záporné postavy, jeho způsob komunikace na jevišti byl v rovině komické, která byla podpořena jeho zobrazením pomocí loutky. Humor byl pro dětské diváky důležitější než hrdina a jeho motivace. Problematickým prvkem, souvisejícím s jejich psychickými vývojovými dispozicemi, bylo věkové určení postav *Vinnetou*. Děti sice ovládají základní pojmy o čase či hodnotě jednotlivých čísel, avšak vymezení věku je pro ně ještě značně náročné.

Základní zápletka příběhu byla v obou případech pro děti čitelná, jistá úskalí byla spojena s konkretizací příběhu, např. prostřednictvím chronologického seřazení situací příběhu. Především při výzkumu dětského čtenářství byl tento úkol náročnější, což je však dáno časovými rozmezím všech hodin čtení a závěrečné reflektivní dílny, ale i větším počtem situací, než bylo využito v příběhu divadelní inscenace. To samozřejmě vyplývá z povahy divadelního umění a jeho možností. Dalším propojujícím prvkem se stal motiv smrti, který děti jednoznačně odmítaly. Vyvolával negativní konotace a pocit strachu, nebezpečí a absolutního konce. Kromě obavy ze smrti děti v tematicce reflektovaly význam a hodnotu přátelství lidí a dotýkaly se i rasové otázky, založené na vzájemném respektu, pomoci a vzájemné sounáležitosti různých etnických skupin.

Největší rozdíly v recepci dětského čtenářského a diváckého zážitku se projevovaly ve způsobu zpracování. Již samotná forma umění i způsob využitých prostředků, které jsou pro každou uměleckou formu či dílo zcela ojedinělé, působila na dětského recipienta. V literárním díle *Vinnetou* byla reflektována náročnost orientace v textu (např. dlouhá souvětí, neurčitost promluv postav) a využití cizích výrazů. Přesto byl dětmi text přijat ve všech ohledech, uvedenou problematiku převýšil samotný estetický a emoční zážitek z přečteného. Divadelní představení zase zaujalo dětského diváka humorem, který byl nastolen skrze využití prostředky. Užití loutky přineslo řadu možností, a to především v rámci komunikace s dětským divákem. Loutky umožňovaly posílit komiku situací, přinášely nové významy či pozměňovaly některé charakterové rysy, tzv. polidšťovaly postavy, a vytvářely tak i jistou formu odstupu od vážnějších tematických rovin příběhu. Děti dokázaly rozklíčovat využití jevištní znaky v základní rovině (např. věkový rozdíl *Vinnetou* skrze loutku a herce, roztírání červené barvy po obličej symbolizující krev a smrt, postupné skládání indiánského totemu jako znak plynutí času atd.), avšak hlubší významotvorné prvky již byly pro některé příliš náročné, např. využití projekce bylo ve vybraných situacích vnímáno spíše technicky (nebyl dostatek herců).

Předložený výzkum recepce dětského divadelního publika a dětského čtenářství, založený na obsahové analýze videozáznamů reflektivních dílen, představuje sice jen dílčí výsledek rozsáhlejší studie, avšak i samostatně reprezentuje nejvýznamnější prvky procesu identifikace dětského recipienta s uměleckým dílem. Především předkládá základní úvahy o pozici jednotlivých komponentů uměleckého díla v teorii a praxi. Pokud bychom se krátce navrátili k předloženým teoretickým úvahám první kapitoly, mohli jsme zaznamenat v případě obecného pojetí identifikace recipienta s uměleckým dílem silný důraz na hrdinu. Již dílčí výsledky předloženého výzkumu však naznačují mnohem složitější strukturu procesu ztotožnění, jelikož nás přivádí ke zcela primární otázce významu uměleckých vyjadřovacích prostředků a jejich kompozičního uspořádání. Právě tuto oblast můžeme při procesu identifikace čtenáře či diváka s literárním dílem či divadelním představením považovat za nejvýznamnější. Teprve porozuměním jednotlivým sémiotickým strukturám díla můžeme naplno pochopit hrdiny a jejich motivace pro jednání v určitých situacích, a tak i dílo jako takové.

Literatura

- Adorno, T. W. (1998). *Estetická teorie*. Panglos.
- Bartoš, Z. (2011). *Divadlo a iluze*. Kant.
- Brecht, B., et al. (1958). *Myšlenky*. Československý spisovatel.
- Brook, P. (1988). *Prázdný prostor*. Panorama.
- 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.
- Freud, S., & Bunker, A. (1960). Psychopathic characters on the stage. In *The Tulane Drama Review* (s. 144–148). The MIT Press.
- Freud, S., et al. (1990). *O člověku a kultuře*. Odeon.
- Frye, N. (2003). *Anatomie kritiky*. Host.
- Hartl, P. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
- Chaloupka, O. (1971). *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Albatros.
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros.

- Ingarden, R. (2003). Fenomenologická estetika: pokus o vymezení oblasti bádání. In V. Zuska (Ed.), *Umění, krása, šeredno: texty z estetiky 20. století*. Karolinum.
- Jauss, H. R. (1984). *Aesthetic experience and literary hermeneutics*. University of Minnesota Press.
- Jedličková, A. (1993). *Ke komu mluví vypravěč?: Adresát v komunikační perspektivě prózy*. Ústav pro českou a světovou literaturu.
- Jindra, M. (2018). Od jeviště k hledišti... (a zpět). K otázkám komunikace divadelní inscenace s dětským divákem. In E. Nováková & O. Pechník (Eds.), *X. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 20–30). Masarykova univerzita.
- 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.
- Jindra, M. (2020a). *Umělecký výzkum v oblasti recepcce a reflexe dětského čtenářského zážitku literárního díla K. Maye „Vinnetou“*. Příspěvek je součástí připravovaného sborníku z konference Akcenty literatury pre deti a mládež (trendy, problémy, interpretácie), Katedra slovenského jazyka a literatury, Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra.
- Jindra, M. (2020b). Cestou za zrcadlem: k výzkumu dětského čtenářství žáků třetí třídy základní školy. In E. Nováková & O. Pechník (Eds.), *XII. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 25–41). Masarykova univerzita.
- Kubíček, T. (2007). *Vypravěč: kategorie narativní analýzy*. Host.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Grada.
- Lazarowicz, K. (2005). Triadická koluze (O vztazích mezi autorem, hercem a divákem v divadle). In J. Roubal (Ed.), *Souřadnice a kontexty divadla: antologie současné německé teorie* (s. 23–30). Divadelní ústav.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Západočeská univerzita v Plzni.
- May, K. (2014). *Vinnetou*. Albatros.
- Nünning, A., et al. (2006). *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce / osobnosti / základní pojmy*. Host.
- Osolsobě, I. (2002). *OstENZE, hra, jazyk: sémiotické studie*. Host.
- Pavis, P. (2003). *Divadelní slovník*. Divadelní ústav.

- Pavis, P. (2020). *Analýza divadelního představení*. Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze.
- Perniola, M., et al. (2000). *Estetika 20. století*. Karolinum.
- Přepis videozáznamu č. 1 reflektivních dílen výzkumu identifikace dětí s divadelním představením „Vinnitou“*. 2021. Uloženo v archivu autora práce.
- Přepis videozáznamu č. 2 reflektivních dílen výzkumu identifikace dětí s divadelním představením „Vinnitou“*. 2021. Uloženo v archivu autora práce.
- Přepis videozáznamu č. 3 reflektivních dílen výzkumu identifikace dětí s divadelním představením „Vinnitou“*. 2021. Uloženo v archivu autora práce.
- Přepis videozáznamu č. 4 reflektivních dílen výzkumu identifikace dětí s divadelním představením „Vinnitou“*. 2021. Uloženo v archivu autora práce.
- Přepis videozáznamu reflektivní dílny výzkumu identifikace dětí s literárním dílem „Vinnitou“*. 2021. Uloženo v archivu autora práce.
- Richter, L. (2015). *Divadlo pro děti*. Dobré divadlo dětem.
- Sarland, Ch. (2004). Ideology. In P. Hunt (Ed.), *International companion to encyclopedia of children's literature*. Routledge.
- Sell, R. D. (2000). *Literature as communication: the foundations of mediating criticism*. John Benjamins Publishing Company.
- Sillamy, N. (2001). *Psychologický slovník*. Univerzita Palackého.
- Videozáznam č. 1 z reflektivní dílny výzkumu identifikace dětí s literárním dílem „Vinnitou“*. 25. 2. 2019. Uloženo v archivu autora práce.
- Videozáznam č. 2 z reflektivní dílny výzkumu identifikace dětí s literárním dílem „Vinnitou“*. 29. 3. 2019. Uloženo v archivu autora práce.
- Videozáznam č. 3 z reflektivní dílny výzkumu identifikace dětí s literárním dílem „Vinnitou“*. 1. 4. 2019. 2019. Uloženo v archivu autora práce.
- Videozáznam č. 4 z reflektivní dílny výzkumu identifikace dětí s literárním dílem „Vinnitou“*. 1. 4. 2019. 2019. Uloženo v archivu autora práce.
- Videozáznam reflektivní dílny výzkumu identifikace dětí s literárním dílem „Vinnitou“*. 21. 1. 2020. Uloženo v archivu autora práce.
- Zich, O. (2018). *Estetika dramatického umění: teoretická dramaturgie*. Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze.
- Zima, P. V. (1998). *Literární estetika*. Votobia.

Kontaktní údaje

MgA. Miroslav Jindra

e-mail: miroslav.jindra@mail.muni.cz

Co je lettrismus?

Tereza Švandová

***Klíčová slova:** lettrismus, písmo, písmeno, funkce písma, font, grafém, glyf, symbol, znak, jazyk, lingvistika, typografie, poezie, experimentální poezie, vizuální poezie, konkrétní poezie*

***Anotace:** Příspěvek odpovídá na základě odborné literatury a souvisejících publikací na otázku: Co je lettrismus? Zabývá se popisem možností definice tohoto hnutí, jeho ukotvením v dobovém kontextu i popsáním specifických znaků a zakládajících členů. Věnuje se jak okolnostem vzniku hnutí, tak i výčtu na něj pozvolna navazujících směrů a osobnostem české literární a výtvarné scény, kterou v době 60. let 20. století oslovil. Stranou nezůstává ani snaha o upřesnění obtížnosti uchopení tématu pohybujícího se na hranici dvou oborů a porovnání rozdílnosti francouzského a českého prostředí co se důvodů vzniku poezie vizuálního typu týče.*

Pokud budeme chtít odpovědět na otázku „co je lettrismus“ jednoduše, můžeme říct – *fascinace písmem*. Ostatně i název samotný byl odvozen z angl. *letter* (písmeno) ukončeného příponou *-ism*, jak je u směrů zvykem. Písmo ale může mít v umění mnoho podob. V literatuře ho považujeme za jeden z dílčích symbolů textu důležitý pro zachování výpovědi v písemné podobě, tedy na dobu delší, než je trvání promluvy či myšlenky.

Od začátku snah lidí o dorozumívání se mezi sebou je písmo neoddělitelně spojeno s naším vývojem a za svou existenci měnilo svou podobu podle způsobu užití, prostředí, kultury i našich potřeb. A tak jsme se skrze jeskynní malby, hieroglyfy, písmo hieratické, démotické a fénické, řeckou abecedu a jiné obměny dostaly až sem, k písmu, jaké známe dnes. I tak ale stále existuje mnoho druhů písem, na které ve světě můžeme narazit.

Vyjma piktogramů a ideogramů, které dnes většinová populace za typický znak písma zřejmě nepovažuje, mám ale na mysli např. znaky písem národních, jako je latinka, azbuka, písmo arabské či čínské. Tyto znaky jsme patrně už někdy viděli všichni. Písmo jako vizuální záznam jazyka s námi jde tedy ruku v ruce i nadále.

Postupem doby se měnily veškeré literární společnosti na společnosti s gramotnou normou, které jsou na gramotnosti založeny. V 19. století pozvolně sílila alfabetizace obyvatelstva evropských zemí stojící na vynálezu a rozšíření knihtisku, hnutích prosazujících

nahrazení latiny národními jazyky, vlivu protestantské reformace, humanitních idejí a průmyslové revoluce (Duffková, 2018, s. 73).

Počty analfabetů i nadále klesají. Písmo se s lidskou existencí zkrátka šilo a aktuálně je nedílnou součástí života nás všech. Ve vyspělých zemích díky němu nejen vydáváme knihy, časopisy a plníme jím jakákoliv jiná tištěná i digitální média, ale činíme na něm závislým i online svět. S komercializací internetu je spojený také problém rozvoje jiného druhu ngramotnosti zapříčiněný prosazováním zvukové a obrazové/vizuální komunikace a hledáním cest k co největší atraktivnosti sdělovaných informací.

V současné době se veřejná komunikace uchyluje spíše k důrazu na sdělení prostřednictvím online médií, které v některých případech kvalitně a v jiných nekvalitně ovlivňují hodnotu veřejných textů, ve kterých hraje svou funkci mnoho proměnných. Do názvosloví vstupuje *font* jakožto písmo určitého typu uložené v počítači s přesným popisem tvaru souboru, pod který spadá (např. Arial, Times New Roman, Calibri).

Písmo samo o sobě nese standardizované symboly, které považujeme za znaky jazyka. Na realizaci těchto znaků se dále podílí *grafém* a *glyf*. Všechny tyto pojmy nalezneme nejen v lingvistice, ale i typografii. S nástupem technologizace a mediální komunikace začíná populace více lpět na hodnotách vizuálního typu. Právě na vizualitu začal být kladen prvotní důraz už ve druhé polovině 20. století, kde i my začneme naši cestu vedoucí k začátku i „konci“ lettrismu.

První zmínka o vzniku lettrismu se objevila ve Francii roku 1947 společně s vydáním knihy *Úvod do nové poezie a nové hudby* Isidora Isou. Právě zde zcela prvotně narážíme na Manifeste de la poésie lettriste (Manifest lettristické poezie). Myšlenka ale původně vznikla již dříve (Krátká, 2016, s. 71).

Zpočátku byl lettrismus ovlivněn jemu předcházejícími francouzskými směry, dadaismem a surrealismem. V tomto případě ale nehrála hlavní roli nelogičnost, princip náhody nebo freudovské podvědomí. Hlavní důraz byl kladen na záměrné oproštění slov od jejich ukotveného sémantického významu a zbavení se pomyslné jmenné visačky na úkor estetické funkce písma.

Isou sice pracoval na psané verzi svého manifestu již od roku 1945, o jeho vzniku ale uvažoval už dříve, roku 1942 (Holubová Mikulášková, 2009, s. 24). Částečný odraz idejí lettrismu a výše zmíněných směrů můžeme pozorovat zejména v sociálních podmínkách a dějinných etapách, kdy trpěla evropská věda deficitem způsobenými první a druhou světovou válkou. Není proto divu, že se i lettrismus zabýval jistou podobou destrukce jazyka, která se

projevila v tomto případě ve světě poezie. Tato podoba ale musela stát na racionálním základu, v němž nehrála náhoda roli. Díla, která tedy vznikla působením náhody, a nikoliv na základě promyšlených kroků, byla hnutím odmítána.

V lettristickém hnutí bylo využíváno dekonstrukce poetického jazyka, osvobození slova, a především *osvobození písmene z „tyranie slov“*. Dle Isouova názoru by „nakreslit, namalovat nebo vyfotografovat koně a dát ho do románu na místo slova ‚kůň‘ znamenalo, že by byl opět nalezen společný původ malířství a písma“ (Krátká, 2016, s. 70).

Podstatu lettristické tvorby shledával Isou právě v písmenu a písmu, které se mu nabízelo jako „nový objekt výtvarného umění“ (Krátká, 2016, s. 71). Zajímal se ale také o přechod písma ke zviditelněnému slovu, a následně slova do věty, která poskytla zázemí vizualizovanému objevu nové písmové malby. Opomenutí abeced a znaků tak přirovnával k doposud neznámé absolutní svobodě vizuálního sdělování. Sdělení závislé na obsahu bylo Isidorem Isou nahrazeno obrazem. Estetická funkce tak zcela pohltila všechny funkce zbývající.

Jedním z velice významných členů stojících u zrodu tohoto multidisciplinárního hnutí byl Gabriel Pomerand, nazývaný také „archanděl lettrismu“. Pomerand sice pomohl položit základy lettrismu, ovšem poměrně záhy toto uskupení opustil, a následného formování se tak ujala úzce spjatá dvojice – otec lettristické myšlenky Isidor Isou a malíř Maurice Lemaître. Ti lettrismus považovali spíše za „mládežnické“ hnutí vymezující se proti sounáležitosti s jakoukoliv politickou stranou. Jako jediné hnutí se také lettrismus nepřipojil k žádné politické straně, raději si vytvořilo svou vlastní (Acquaviva, 2021).

Lettrismus můžeme nazvat novou filozofií kreativity, jejímž cílem bylo transformovat společnost kreativní metodou založenou na popření sémantiky a pohledem na písmo jako na pouze vizuální objekt. Jeho základy byly položeny u jmen jako Tristan Tzara a Guillaume Apollinaire, od kterých se Isou později (1945) distancoval s myšlenkou „zničit umění“.

Poezii tehdejší doby označovali lettristé za vyčerpanou, užívající pouze slova a pojmy. Odebráním sémantické funkce písma se pak hranice jednotlivých umění slily v jednu těžko definovanou skupinu, která písmo nevyužívá k předání a pochopení poselství, ale zcela odlišně. Písmeno neboli litera na sebe vzalo podobu předmětu. Jeho vizuálně-estetická funkce byla upřednostněna nad sémantickou. Ze sféry literatury tímto ale lettrismus neodešel, pouze se ocitl na její hranici s výtvarným uměním.

I přes vymezení se Isidora Isou proti dadaismu a surrealismu je lettrismus částečně srovnatelný s těmito dvěma směry svou inklinací k pohybu mezi dvěma uměními. Svou

osobitostí učaroval světu literatury i výtvarna. V umění výtvarném je pak jeho pokračování možné částečně najít i ve výtvorech některých konceptuálních umělců, díky čemuž na jeho pozůstatky můžeme narazit dnes nejen v knihách, ale i na stěnách galerií. Mimo znalostí výtvarných a literárních ale systematicky přijímal také znalosti z jiných věd, například společenských (ekonomie, právo, psychologie) a přírodních (chemie, medicína). Projevil se nejen v poezii, ale i ve filmu, malbě, hudbě a politických teoriích. Isou i Lemaître dokonce oba později kandidovali do zákonodárných orgánů – Isou v roce 1993, Lemaitre roku 1967 (Acquaviva, 2021).

Lemaîtreova snaha o ukotvení teorie zavdala podnět ke vzniku lettristického slovníku, v němž se poprvé objevil i pojem *hypergrafie* neboli „superpísmo“, na který pozvolna navázal i termín *hypergrafologie* (Krátká, 2016, s. 70–72). Bohužel se již jednalo o dobu 50. let, kdy se oba zmínění umělci posunuli jiným než lettristickým směrem. Právě v tomto období se zdály všechny teoretické možnosti hnutí již dostatečně prozkoumány. Rozpory lettristického hnutí pak navíc spočívaly na křižovatce názorů jednotlivců.

Isou přestával být od počátku 50. let tak účinný, v některých svých původních tezích polevoval, což se nezamlouvalo radikálněji smýšlejícím členům tehdejšího hnutí, kteří proto založili ultra-lettrismus a situacionalismus – jeho hlavním představitelem se stal francouzský filozof, spisovatel, filmař a marxistický teoretik Guy Debord, někdejší přítel Isidora Isou. Isou označil ve své knize *Contre le cinéma situationniste, néo-nazi (Proti situacionistickému, neonacistickému filmu)* z roku 1979 tento umělecko-politický spolek společně s jeho Situacionistickou internacionálou za „neonacistickou organizaci“ (Holubová Mikulášková, 2009, s. 53), a tím i ukončil svou lettristickou etapu s hnutím spojenou. Zároveň se vrátil ke své původní poezii, kvůli které do Paříže přijel. Maurice Lemaître se snažil o opětovné oživení své malby.

Ačkoliv bylo lettristické hnutí oficiálně u konce, narazíme na jeho pozůstatky i později, inspirovalo totiž další umělce a nově vznikající směry. Ovlivnilo zejména výše zmíněný konceptualismus a jeho alma mater, umělecké hnutí Fluxus. V české literatuře si našel své místo v několika dílech jednotlivých autorů, celoživotní tvorbou umělců se ale nestal. Bohumila Grögerová, Josef Hiršal, Jiří Valoch, Jiří Kolář nebo Eduard Ovocáček v něm našli zalíbení zejména v době 60. let 20. století. I zde se ale setkáme s názorovou odlišností umělců, a to zejména v otázce, zda se pohybujeme primárně ve vodách lingvistických nebo výtvarných.

Označení děl českých umělců za pouze lettristická by bylo už na počátku neuvážené. Co se českého pohledu na lettrismus týče, řadili bychom ho spíše k pojmům *experimentální, vizuální a konkrétní poezie*. S ohledem na lettristické hnutí vzniklé a projevující se zejména na území Francie v době, ve které byly okolní země směrem na západ tabuizované, se nedá se stoprocentní jistotou tvrdit, že na českém území narazíme na lettrismus v pravém slova smyslu.

Na co zde ale narazíme, jsou snahy autorů o zachycení tehdejší doby podobnými způsoby práce s jazykem, jak to činili umělci lettristické hnutí prosazující. Základy vzniku této *poezie nového vědomí* (Hiršal & Grögerová, 1993) na našem území byly položeny za zcela odlišných okolností. Zatímco ve Francii se snažil Isou svými díly umění zničit, u nás šlo umělcům zejména o zachování tvorby bez možnosti její úpravy k ideologickému užití. Jak ostatně zmiňují Bohumila Grögerová a Josef Hiršal: „[...] nejpřitažlivější je pro nás způsob, jak nová poezie nakládá s jazykem. Hledí na něj jako na materiál v jeho čisté podobě. Slovo se osamostatňuje, získává na váze a vytváří kolem sebe prostor. Pro nás tu vzniká možnost morálního požadavku: nezneužitelnosti“ (Hlaváček, 2007, s. 68). Právě v tomto ohledu lze vidět již první odlišnosti, na které je a bude nutné brát při porovnání české a cizí poezie tohoto typu vždy ohled.

Co se týče lettrismu v českých zemích, na základě výše zmíněných zjištění je potřeba hledat nuance nejen mezi jednotlivými díly českých autorů, ale také uvnitř jejich děl. Jestli bude odpověď na otázku zda „existoval lettrismus i v české literatuře?“ negativní, to je už předmětem dalšího bádání.

Literatura

- Acquaviva, F. (2021, 10. března). *What is Lettrism?* Maurice Lemaitre: Lemaitre and Lettrism. <https://www.mauricelemaitre.org/what-is-lettrism/>
- Bilavčíková, J. (1999). *Projektové vyučování ve vlastivědě* (Diplomová práce). Masarykova univerzita.
- Duffková, J. (2000). Mnohovýznamovost ne/gramotnosti: Svět plný negramotných. *Acta Universitatis Carolinae Philosophica et Historica*, (4), 69–87.
- Hlaváček, J. (2007). *Vizuální a konkrétní poezie, lettrismus*. In Dějiny českého výtvarného umění VI, sv. 1 (1958–2000). Academia.
- Hiršal, J., & Grögerová, B. (1993). *Vrh kostek: Česká experimentální poezie*. Torst.

Holubová Mikolášová, L. (2009). *Lettrismus: Akademická avantgarda* (Disertační práce).
Univerzita Karlova v Praze.

Krátká, E. (2016). *Vizuální poezie: Pojmy, kategorie a typologie ve světovém kontextu*. Host.

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Tereza Švandová

e-mail: 426146@mail.muni.cz

Obraz Panny Marie ve vybraných dílech Jaroslava Durycha

Klára Březinová

Klíčová slova: Jaroslav Durych, Panna Maria, Sedmikráska, Duše a hvězda, mariánská tematika

Anotace: Příspěvek se zabývá mariánskou tematikou ve vybraných dílech Jaroslava Durycha. Ve dvou prózách náležejících k autorovu takzvanému dívčímu cyklu – v poetické novele *Sedmikráska* a v mysticko-symbolické novele *Duše a hvězda* – poukazuje na společné mariánské motivy a ženskou symboliku výrazně inspirovanou významnou postavou křesťanství, tedy osobou Panny Marie. Podává jejich výčet a tyto obrazy Panny Marie, které se v obou dílech vyskytují, odhaluje v analogiích s osobnostními charakteristikami a životním posláním hlavních hrdinek těchto próz.

Jaroslav Durych byl křesťansky orientovaným spisovatelem, který se významně podílel na vývoji české křesťanské literatury v první polovině dvacátého století. Byl autorem próz, dramát, básní i esejí. V řadě děl se soustředil na období baroka, jehož atmosféru dokázal díky svému důkladnému studiu historie věrohodně vystihnout. Podle přání své babičky se měl stát knězem, byl však z konviktu vyloučen kvůli četbě knih francouzského filozofa Ernesta Renana, které byly katolickou církví označeny za rouhačské. Jaroslav Durych se nakonec stal lékařem z povolání, ovšem neztratil zájem o literaturu, filozofii a náboženství. O tom svědčí i jeho překladatelská činnost (do češtiny například přeložil významné dílo svaté Terezie z Avily *Výkřiky svaté Terezie*).

Vzhledem k jeho silné osobní orientaci na tyto disciplíny duchovního rozměru je namístě uvažovat o čerpání inspirace právě z těchto zdrojů. Zejména v jednom autorově proudu tvorby, který je označován jako Durychův dívčí cyklus, je až podezřelé, jak často a zřetelně se vyskytuje motiv dokonalé ženy, kterou představuje hlavní hrdinka. Žena je vrcholem stvoření, ovšem Evinou vinou upadla v určitou porušenost, již lze nazvat dědičným hříchem. Jediným dokonalým, kdo unikl této neúplnosti zaviněné lidmi z ráje, byla Maria, Matka Ježíšova, kterou křesťanství představuje jako tu, na níž není poskvrný. Je tedy nejen člověkem, který je stvořen k obrazu Božímu, ale především ženou, a tedy vrcholným dílem Boha, perlou mezi veškerým stvořením. Podobně jako Maria vyniká mezi vším tvorstvem,

hrdinky Durychových próz z jeho dívčího cyklu předčí ostatní lidi. Putna (2003, s. 50) jejich roli výstižně označuje jako „evovsko-mariánskou, roli slitovnickou a spoluvykupitelskou“. Mužské postavy vyskytující se v těchto prózách jsou téměř nečinné, šedé, nevýrazné. Jejich ženské protějšky ve srovnání s nimi září nehasnoucím světlem, které podtrhuje jejich výjimečnost nejen mezi ženami, ale jedinečnost mezi lidmi vůbec. Ne zcela neprávem ovšem bývá v Durychově dívčím cyklu poukazováno na překračování hranice kýče. Autor se totiž mnohdy odvážně pohybuje na dělicí čáře mezi literaturou vysokou a nízkou a má tendenci užívat prostředky typické pro literaturu nižší, tedy sentimentalitu, schematičnost, nevěrohodnost a zdrobněliny (Putna, 2003, s. 49–54).

Chronologicky starším dílem vybraným k výzkumu mariánské tematiky je poetická novela *Sedmikráska* poprvé vydaná v roce 1925. Pro svou básnivou jemnost se řadí k oblíbeným dílům autora. Je rozdělena do sedmi kapitol, v nichž se odehrává příběh dvou mladých lidí, jejichž životy se začnou opakovaně protínat. Krásná dívka se chudému studentovi objevuje a opět ztrácí a on je její krásou vždy ohromen a znovu se do ní zamiluje, nepoznává ovšem, že je to stále tatáž dívka, jejímuž kouzlu podléhá. K analýze bylo použito vydání z roku 1969 z nakladatelství Blok, které se řídilo předchozí edicí v Československém spisovatelství z roku 1956.

Druhou prózou je mysticko-symbolická novela *Duše a hvězda*, která také náleží k Durychově linii děl s milostným příběhem, v nichž se snoubí čistota, chudoba a láska. Hlavní představitelkou je mladá dívka Bětuška, která se zcela obětuje ve službě milosrdné lásky nemocnému Jindřichovi. Tohoto umírajícího mladíka si dokonce vezme a provází jej posledními chvílemi jeho života. Po těžkém čase truchlení a samoty vstoupí Bětušce do života Jindřichův bratranec Jiří, který se stane jejím životním druhem. Novela byla publikována nejdříve po částech v letech 1956–1957 pod názvem *Bětuška* v deníku *Lidová demokracie*. Jako celek skládající se ze čtyř dílů byla s finálním názvem *Duše a hvězda* vydána v nakladatelství Vyšehrad v roce 1969. Jedná se o doposud jediné vydání, a bylo tedy použito i při této analýze.

1 Mariánský obraz u hlavních hrdinek

V obou novelách vystupují jako hlavní představitelky ženy mající mnohdy zjevnou podobnost s některými charakteristikami Panny Marie. Analogie mezi hrdinkami a Pannou Marií se nacházejí na úrovni jednotlivých motivů, ale také v hlubší rovině životního zaměření či poslání, které se projevuje v konkrétní každodenní činnosti obou dívek a především v jejich

konání – či spíše v trpělivém a zároveň aktivním čekání – vůči mladým mužům, kterým jednou svěří svá srdce plná lásky.

Shodnost s postavou Marie začíná u obou dívek rozhodným a úplným ano k jejich životnímu osudu. Jejich existenci je možné charakterizovat slovy, jimiž Speyr (1993, s. 14) zachycuje Mariinu povahu, která je „jen ochota a otevřenost ke všemu, k čemu má být ochotná a otevřená“. Toto sebeodevzdání a dokonalá indiference (Speyr, 1993, s. 18), tedy naprostá otevřenost Božímu působení a důvěra v Boží moc, jsou základními stavebními kameny jejich charakterů, na nichž je budována výjimečnost a mariánská dokonalost hrdinek.

2 Služebnice Pána

První biblickou scénou, v níž Maria vystupuje, je Zvěstování Páně. Maria svobodně a ochotně přijímá andělovu nabídku stát se Boží matkou a sama se definuje jako služebnice Pána, která je ochotna Bohu sloužit tak, jak to od ní vyžaduje. Zůstává ve skrytosti, ale její neviditelná služba přinese mnoho dobra, Lásku samu.

Sedmikráska je mladou dívkou, chudou, která slouží druhým (hospodyně, pomocnice, prodavačka), zároveň skrytě slouží svému drahému, aby dokázal najít sám sebe a svou životní lásku. V této novele Durych líčí téměř nedotknutelnou ušlechtilost Sedmikrásčiny prosté práce a služby lidem, při jejímž pozorování mladý zamilovaný student takřka kontemplančně nadpozemský rozměr těchto všedních povinností. Průzračnost její služebné ochoty je mu inspirací, zrcadlem a motivací vyjít ze sebe sama a přiblížit se k této něžné bytosti.

V próze *Duše a hvězda* se hlavní hrdinka Bětuška cítí povolána sloužit umírajícímu Jindřichovi, jeho matce i jeho otci. Pro Jindřichovu rodinu opustí vše, co měla, nejen domov a svou tetu, ale především dosavadní životní jistoty, které jí sice neslibovaly růžové dny, ale přesto byly záchytnými body, jež poskytovaly její životní cestě jasný směr. Nakonec se Bětuška stává celoživotní společnicí Jindřichovu bratranci Jiříkovi, podobně jako byla prvnímu člověku Adamovi dána jako rovnocenná pomoc Eva. V Durychově příběhu jsou však na rozdíl od první rajske dvojice tyto milenci již v mnohém pročištěni, obnoveni, a tedy docela zasvěceni k tomu, aby přijali nový rozměr svého odtěd' již společného života.

3 Květina

V obou prózách se nachází ústřední motiv květiny, něžné a výjimečné, s nímž je ztotožňována hlavní postava mladé ženy. Tak jako je nazývána Panna Maria čistou lilií, růží, palmou z Libanonu či vonnou fialkou a podobně, je možné pohlížet na hlavní hrdinky jako na

rozkvetlé květiny, vonící a něžně k sobě vábí své miláčky. V květomluvě sedmikráska odkazuje na chudobu, tedy na oproštěnost od sebe sama, a také na skromnost. Růže hovoří o lásce, červená růže o vášni a vřelosti citu, růžová vyjadřuje půvab, bílá pak doufá v panenství a neporušenost.

V *Sedmikrásce* je sice středem všeho chudobka, která ukazuje zejména na aspekt chudoby, mladý student však svou krásku vidí také v růži, nad kterou rozjímá a v níž nalézá radost a to, co tak dlouho hledá. „Růže! Byla bílá, či růžová, či zlatá? Byla chudá a nesmírně bohatá, tklivá a čistá, toužící po radosti a po lásce s pokorou sirotčí a s úsměvem víry v lásku“ (Durych, 1969b, s. 44). Ať tedy tento mladý muž chce, nebo ne, vidí svou vyvolenou v září Panny Marie. Krása květiny mu připomíná tu, která i přes svou výjimečnou krásu zůstává pokorná. Sedmikráska tedy má krásu růže, přestože mluví jazykem chudobky.

Postava Bětušky není tak silně vylíčena v květu, jako je tomu u Sedmikrásky, nicméně ji květiny provázejí na každém kroku a jsou téměř všudypřítomné. Bětuška je tedy jaksi zahalena do záře květin, které jí pronikají a jimž se tolik podobá ve své něžné lásce a kráse charakteru.

4 Barevná symbolika

Panna Marie bývá často zahalována do barevné symboliky, která se vždy snaží vyjádřit něco z její jedinečné povahy. V obou novelách se vyskytuje bohatá barevnost, která se pojí s ženskostí, něžností, výjimečností a určitou nedotčeností či nedotknutelností. Nejčastěji jsou zmiňovány barvy bílá, růžová, modrá a zlatá, které je možné vnímat jako typicky mariánské. Durychův barevný jemnocit tyto prózy zalévá bílým závojem, tedy něčím, co září a vede ke světlu (Steiner, 2005, s. 26). Bělost obou příběhů odhaluje jejich duchovní rozměr, poněvadž bílá barva, možno ji označit též za světlo, představuje duševní obraz ducha (Steiner, 2005, s. 28). Barevně jsou pak vystiženy především hlavní hrdinky.

Sedmikráska je něžná blondýnka, která se často obléká do růžových nebo modrých šatů. Růžová Sedmikráska bude něžnou a oduševnělou, modrá Sedmikráska přinese nadpozemskost do pozemského světa (Steiner, 2005, s. 36–37). „Zdálo se, že se schoulí ve své sukni a kabátku k zemi jako zmoklý keř s těžkými větvemi, že se vznese z této modré krásy vzhůru v bílé chudobné košilce a s ní že mu uletí jako bělostná záře do tmy“ (Durych, 1969b, s. 98).

Bětuška na rozdíl od téměř nemluvné a zdánlivě nečinné Sedmikrásky je vylíčena spíše svými činy a vzhled a barevnost její osobnosti jsou upozaděny. Přesto je možné obě

hrdinky vidět zářit barvou rozkvetlé broskvoně, která „představuje živoucí obraz duše“ (Steiner, 1969, s. 25). V novele *Duše a hvězda* je kladen důraz spíše na barevnost květin. Bětušku v Jindřichově pokoji zcela uchvátí kytice růží: „Bylo to jako ve vidění. Růže! Milostné živé růže! Tak krásné, že do očí se jí vedraly slzy“ (Durych, 1969a, s. 12). Nakonec je Bětuška, která je znovu a znovu uchváčena květinami, tato dívka, která je pro mnohé služebnicí milosrdenství, tou, v níž mladý zahradník Jiří objeví svou nejkrásnější a nejúchvatnější květinu. A právě přívlastkem „úchvatná“ bývá zahrnována Panna Marie, jako atributem božským, obsahujícím v sobě prvek určité božské esence, kterou není možné slovy zcela zachytit (Grignion de Montfort & Stajner, 1997, s. 11), proto se vyjádření „nejúchvatnější květina“ pro Bětušku v paralele k Panně Marii jeví být vskutku příznačné.

5 Apoštolka Boha

Obě hrdinky se svým životním příběhem a také svým osudem – přesněji řečeno životním posláním – stávají apoštolkami dobra, světla a ve své podstatě tedy Boha. Sedmikráska a Bětuška přinášejí lidem, kteří žijí v jejich blízkosti, a především pak svým předrahým milým, zvěst o lásce, světle, o Bohu samém.

V Sedmikrásce mladík sedmkrát nachází život a lásku. Odmítá ji však a doslova zahání, když nedokáže najít správný způsob, jak ji zachytit. Ve scéně, kdy dává chudé dívce stovku, místo aby jí projevil svou lásku, tak od sebe odhání samotného Boha. „Tu v něm vzkřikla všechna mužská úzkost a už nerozsvěcel, poněvadž bylo zřejmo, že světlo vůbec není ochranou v této otrávené samotě. Měl by jít na mráz a zahynout tam, kde se dopustil své bídné almužny. Už věděl, že zahnal Boha od svého prahu. Nechtěl hosta pod střechu, třeba jen pod střechu srdce svého“ (Durych, 1969b, s. 127).

Bětuška s jemným taktem, zcela osobitě a pokorně, přichází v čase posledních dnů života k Jindřichově matce, aby jí svým vlastním příkladem a svou otevřeností pomohla připravit se na odchod z tohoto světa. Milost víry a smíření se s druhými i s Bohem svou láskou vyprosila v trpělivé službě a prostém darování sebe sama, svého času a veškeré své síly i drahému Jindřichovi. Jejich četný odpor a odmítání Bětuščiny lásky a světla, které jim toužila přinést, ústí do pokorné vděčnosti a smířlivého přijetí. „Poděkovat mám já tobě, neboť o to ses zasloužila jen ty. Snad už tenkrát, když jsi svému umírajícímu milému prokazovala milosrdenství lásky. A když jsi pak nad ním celé noci bděla a třásla se úzkostí, aby tě neopustily síly“ (Durych, 1969a, s. 268).

6 Matka

U obou dívek nacházíme mateřský princip v jejich přijímajícím postoji a téměř nekonečné trpělivosti. Přestože obě tak mladé – a možná právě proto, vždyť tak se podobají Matce Boží i v tomto ohledu – jsou duševně tolik vyspělé, že dokážou svým životem mateřsky objímat a vést osoby jim určitým způsobem svěřené.

Sedmikráska vůči svému milovanému činí vše vzdáleně, tedy přesněji řečeno po čas, kdy je to nutné. Vede ho, vábí k sobě, ale zároveň i k němu samému, aby našel, kým je, a tak mohl dát druhým a především jí to nejcennější – upřímnou lásku. I když je Sedmikráska tak něžná, drobná a éterická, že by se jí člověk zdráhal být jen zlehounka dotknout, v moudrosti i charakteru převyšuje všechny kolem sebe, včetně svého drahého studenta. Strachuje se o něj jako matka o své ještě nedospělé dítě, které se zmateně protlouká světem.

Bětuška svého umírajícího Jindřicha zahrnovala nejen mileneckou láskou, jaké je jen panenské srdce mladé dívky schopno, ale také jej objímala láskou mateřskou, a to zejména ve chvílích jeho apatie k životu a vzdoru vůči dívčině vytrvalé přítomnosti a pomoci. Jako matka utěšuje své dítě, konejšila Bětuška život odcházejícího Jindřicha.

Matka Boží Ježíše doprovázela celý jeho život až na smrt na kříži. Sdílela s ním vlastně téměř vše, co prožíval. Ne však v tom smyslu, že by se k ní dospělý Ježíš utíkal, ale zvláštním způsobem ve skrytosti. Ve svém srdci jej hýčkala a jako každá matka milující své dítě prožívala jeho život na svém těle. V čase ukřižování „je mu důležitou pomocí, i když tím jeho utrpení nezmírňuje“ (Speyr, 1993, s. 95–96). Sama zakouší muka, trpí však skrze Ježíšovu bolest. Mariino duševní utrpení odráží to, co Ježíš podstupoval celým svým bytím, tedy na duchu i na těle. Tak skrze bolest muže žena přejímá a spoluprožívá utrpení v duchovním rozměru. Žena mnohdy netrpí pro bolest vnějškově zapříčiněnou jako spíše pro bolest zprostředkovanou či zaviněnou mužem.

Takto se trápila Sedmikráska, když musela přihlížet, jak se její milovaný ve světě spíše ztrácí, než aby nacházel cestu a světlo. Zároveň jím byla zraňována, když ji znovu a znovu nedokázal poznat – když jeho srdce zůstávalo její láskou nedotčené a stále nechápavé.

Stejně tak prožívala bolest i Bětuška s Jindřichem, po jehož nemoci toužila jako po ničem jiném, jen aby se skrze ni s ním zcela spojila. Vyčerpávající martyrium v jejím srdci se odehrávalo kvůli Jindřichově odmítavému postoji k ní a její lásce. Nemohla s ním prožívat jeho fyzickou bolest, tak jí poskytl milost alespoň bolesti duševní. Ani Bětuščin vztah s Jiříkem se neobešel bez mnohých bolestí, způsobených Jiříkovým mlčením, váháním, jeho

nerozhodností a zdánlivou nečinností. Tito muži jako by kladli vždy stejnou otázku: „Ženo, co mi chceš? Ještě nepřišla má hodina“ (Jan 2, 4).

7 Žena důvěry

Obě hrdinky jsou téměř dokonalým ideálem zobrazujícím ženu důvěry, zároveň však i ženu, která je připravena k činu v pravý čas. Ježíšova Matka již ve chvíli Zvěstování projevila svou naprostou důvěru v Boží vedení svým aktivním souhlasem a přijetím nabídky zprostředkované andělem Gabrielem.

Jako by byly obě dívky naplněny nezdolnou důvěrou, že jejich láska bude naplněna, že muži, které milují, k nim naleznou cestu, po níž však každý z nich musel kráčet sám, aniž by ony mohly zasahovat či je dokonce nějak manipulovat. Přesto lze u hrdinek vysledovat činný postoj připravenosti a pokorné důvěry konat – tedy žít v přítomnosti, vyčkávat, převážně mlčet, ale také, bude-li to třeba, projevit aktivitu.

Tak Sedmikráska, stále tajemná, spíše mlčící, jako by zahalená mlhou či lépe řečeno světlem, kupuje kytici sedmikrásek a jako své vlastní srdce ji nese ulicemi města, aby ji její milý konečně poznal: „Měla takovou důvěru, že se jí oči skvěly, tváře hořely pod mrazivou bělostností zimy... Musila jít, poněvadž cosi ji hnalo, vedlo a volalo“ (Durych, 1969b, s. 132–133).

Podobně vyčkává Bětuška, stará se o paní matku, pak o umírajícího Jindřicha a Jiříkovy kamarády. Přestože tolik dobře vykonává ve skrytosti – v domě svého drahého Jindřicha, odkud se téměř nehne, není zde uvězněna v sebelítosti a beznaději. Naslouchá svému srdci a vydává se do lesa, kde potkává Jiřího, svou zářící hvězdu. Jde. Tento pohyb kráčení kupředu, vstříc lásce, se vyskytuje v obou prózách a obě ženy jsou pro tuto svou odvahu plynoucí z hluboké důvěry v dobro, v Boží zásah, odměněny. Jsou objaty láskou.

8 Zosobněná pokora

Dalším silným aspektem spojujícím obě hrdinky s postavou Panny Marie je jejich výjimečná pokora. Jakoby snad tato vlastnost byla něčím, co určuje jejich podstatu nebo z tohoto základu osobnosti jasně vychází.

Obě dívky sloužily, ale s láskou. Sice se jim nenabízelo jiných cest k živobytí, přesto však to pro ně nebyla práce ponižující. Naopak je povznášela a utvářela jejich ducha, který setrval v pokoře a úctě k těm, kterým byly ku pomoci. Jako Maria velebí Boha, že „shlédl na svou nepatrnou služebnici“ (Lk 1, 48), žijí v radosti ducha také Sedmikráska a Bětuška,

když mohou být druhým služebnicemi. Jsou natolik výjimečné a přesto, nebo snad i právě proto, se nepovyšují nad ostatní, kteří jsou svou průměrností či spíše pokleslostí ducha v mnohém omezení. Přestože tolik zkoušené životem, neprosazují své právo na štěstí, život v relativním pokoji či jistotě nebo dokonce právo na dar lásky: „Já? Pro sebe nic. Jsem jen dělnice po vyučení, tak co mohu chtít?“ (Durych, 1969a, s. 35). Nenárokují si nic než svolení konat, co chápou jako své životní poslání.

Závěr

Durych obě hlavní představitelky novel *Sedmikráska* i *Duše a hvězda* vyobrazuje jako ženy, na kterých není chyba. Zdají se být téměř nedosažitelné. Jeví se být tak dokonalé, jako je Maria, v křesťanství považovaná za zcela dokonalou. Podobně jako se můžeme mnohdy objevit na hranici sentimentality a kýče při zobrazování postavy Panny Marie, i Sedmikráska s Bětuškou jsou zahaleny hávem sentimentu, v čemž lze spatřovat jen další vzájemné propojení těchto žen. Dojem, který po sobě Sedmikráska a Bětuška zanechávají, obsahuje nejen éterickou – možná lépe řečeno božskou – nedotknutelnost, ale i jistou esenci svatosti, což jsou příznačné vlastnosti představy pravého ideálu křesťanské ženy. Mariánský kult přetrval po mnoho staletí a světci prohlašují, že „o Marii nikdy dosti“ (Grignon de Montfort & Stajner, 1997, s. 13), což lze s určitým nadhledem říci také o jedinečnosti povah i krásy hrdinek těchto próz. Durych se tedy v obou případech hlavních postav zjevně nechal hluboce inspirovat ideou dokonalé ženy, kterou čerpá v záři té nejvýjimečnější ženy vůbec – Panny Marie.

Literatura

Durych, J. (1969a). *Duše a hvězda*. Vyšehrad.

Durych, J. (1969b). *Sedmikráska*. 9. vyd. Blok.

Grignon de Montfort, L.-M., & Stajner, F. M. A. (1997). *O pravé mariánské úctě*. 2. prep. a dopl. vyd. Matice cyrilometodějská.

Nový zákon: text užívaný v českých liturgických knihách přeložený z řečtiny se stálým zřetelem k Nové Vulgátě. (2003). Karmelitánské nakladatelství.

Putna, M. C. (2003). *Jaroslav Durych*. Torst.

von Speyr, A., Pavlíková, M., & Brichtová, T. (1993). *Služebnice Pána*. Karmelitánské nakladatelství.

Steiner, R. (2005). *Tajemství barev*. Fabula.

Kontaktní údaje

Mgr. Klára Březinová

e-mail: 426305@mail.muni.cz

„Džungle, má láska“ aneb *Prsatý muž a zloděj příběhů* Josefa Formánka

Ondřej Zabloudil Pechník

Klíčová slova: česká literatura, próza, přírodní národy, literární kritika

Anotace: Příspěvek se zabývá debutovým románem Josefa Formánka (*1969) *Prsatý muž a zloděj příběhů* (2003). Třebaže kniha měla poměrně velký komerční úspěch, česká literární kritika jí příliš kladné hodnocení nevystavila. Důvodů, proč tomu tak bylo, je několik. Některé z nich se pokusím pojmenovat a objasnit. Ve svém příspěvku se zaměřím především na 1) nástin východisek Formánkovy tvorby a na její pozici v kontextu české literatury první dekády nového milénia, a na 2) poetickou a narativní analýzu uvedeného románu.

Josef Formánek (*1969) vstoupil do umělecké literatury na prahu Kristových let, bez literárního zázemí či předchozích zkušeností s uměleckou prózou. Jeho debutového románu *Prsatý muž a zloděj příběhů* z roku 2003 se přesto prodalo do dnešních dní více než sto tisíc kusů a v současnosti je v prodeji již 14. vydání, což z knihy dělá jeden z nejúspěšnějších debutů nového tisíciletí. Z Josefa Formánka, který postupně vydal šest dalších próz, se stal v průběhu času zavedený a mediálně známý autor. S komerčním úspěchem však ostře kontrastuje fakt, že Formánkova díla provází minimální odezva literární kritiky (*Prsatý muž a zloděj příběhů*, jehož zkoumání bude předmětem tohoto příspěvku, se dočkal jediné odborné reflexe, která bude pojednána níže); pokud již nějakou odbornou kritiku nalezneme, nebývá příliš vstřícná. Nabízí se mnoho zrychlených soudů, ovšem rozpor mezi čtenářskou popularitou a kritickou reflexí vybízí k bližšímu zkoumání.

Cílem tohoto příspěvku je vytvoření komplexního náhledu na román *Prsatý muž a zloděj příběhů*, kterým Formánek vstoupil do literatury: jeho zasazení do kontextu dobové literatury, a především poetická a narativní analýza. Dílčím cílem tohoto textu je dále snaha objasnit důvody, které vedly k „vlažnému“ přijetí debutu ze strany kritické obce, a naopak snaha nalézt zdroje čtenářské atraktivity, které z knihy učinily v pravém slova smyslu bestseller.

1 „Spisovatel na útěku“

Jedním z dobře rozpoznatelných a čtenáři i kritiky sledovaných trendů české literatury po roce 2000 se staly tzv. „útěkářské prózy“. Toto slovní spojení používá například Markéta Pilátová (2009) ve svém článku *Spisovatelé na útěku* v týdeníku *Respekt*, kde vedla rozhovory s Petrou Hůlovou nebo Martinem Ryšavým. Tito a mnozí další autoři tehdejší mladší až střední generace začali pod vlivem vlastních zahraničních cest a zkušeností zasazovat děje svých próz do exotických zemí; protagonisty jsou pak často postavy z českého jazykového a kulturního kontextu, které v zahraničí hledají „únik“ od pracovních či vztahových stereotypů či tíživých životních situací. Nejinak je tomu v základu fabule *Prsatého muže a zloděje příběhů*.

Typickými motivy, které jsou s „útěkářskými prózami“ spojeny, jsou motivy exotiky nebo přírodních národů. Spisovatelé zasazují svá díla do kulturních prostorů, které se diametrálně liší od toho tuzemského – od jihoamerického pralesa přes Sibir až po jižní Asii. Alena Fialová z Ústavu pro českou literaturu AV ČR proto ve své programatické publikaci *V souřadnicích mnohosti* (2014) zařazuje útěkářské prózy do širšího trendu, který obrazně pojmenovává „výpravy za exotikou“. Ne každá „útěkářská próza“ je však zároveň „výpravou za exotikou“ (to platí např. pro Jaroslava Rudiše, jehož romány tematizují středoevropský prostor) a vice versa. V románu *Prsatý muž a zloděj příběhů* se však oba trendy spojují, což není důsledkem vypočítavosti či snahy zaujmout přehlcený literární trh (která bývá prózám s exotickou/útěkářskou tematikou vytýkána), ale životní zkušenosti autora.

Kariéru Josefa Formánka ovlivnily společenské změny po roce 1989; možnosti svobodně cestovat, publikovat a podnikat naplno využil roku 1992 založením cestovatelského magazínu *Koktejl*. Časopis řadu let nejen vedl, ale také do něj přispíval svými texty; látku získával při svých cestách po celém světě. Vedle publicistiky a podnikání se Formánek věnoval také humanitární a etnografické činnosti spojené zejména s přírodními národy na ostrově Siberut v západní části Indonésie, který několikrát navštívil a strávil tam řadu měsíců. Tyto zkušenosti se silně promítly do tematického plánu *Prsatého muže*, který nese řadu autobiografických rysů.

2 Fabule

David Zajíc, protagonista románu, sdílí s dobovým Formánkem nejen původ, zaměstnání, vzhled a přibližný věk; sdílené jsou také různé charakterové vlastnosti či klíčové zážitky, například rituální tetování, uspořádání národopisné výstavy v Národním muzeu či zdravotní kolaps, který donutí Zajíce ke změně životního stylu a cestě do pralesa. Ačkoli je kniha

v jádru ryzí román, množství autobiografických prvků může na čtenáře obeznámeného s životními osudy autora místy působit dojmem, že jde spíše o beletrizovaný životopis, ačkoli je autenticitní rozměr knihy narušován například vypravěčem nebo užíváním nadreálných prvků.

V úvodu fabule je vševědoucím vypravěčem vykreslena životní situace hlavního hrdiny – jeho neutěšené, místy až patologické vztahy s blízkými, dluhová past související s vydáváním geografického magazínu, pocit ztráty životního směřování. Protagonista udržuje s pomocí alkoholu křehký status quo, který však vrcholí zmíněným zdravotním kolapsem, po kterém se s nejbližšími přáteli vydává na ostrov Siberut. Od cesty si však Zajíc neslibuje pouze odpočinek a vyřešení vztahových problémů, ale především katarzi, nalezení životního smyslu:

„Tam uteču. Budu koukat na hvězdy Jižního kříže a vědět, proč jsem tam. [...] Chci lovit, plížit se džunglí [...] mít čas opravdu vnímat – svůj dech, srdce, sebe, své blízké. Najít lék na prázdnotu ve svých očích. Najít a mít čas, zdraví, smysl, řád a místo“ (Formánek, 2019, s. 69–70).

Právě hledání smyslu života, svého místa ve světě a společnosti, lze považovat za hlavní téma knihy.

V pralesi Zajíc zažívá řadu příhod, které vývoj postavy a její duševní zrání akcelerují. Důležitou roli v tomto hraje motiv přírodních národů – jejich kultura, náboženství a řád, který udávají zvyky, obřady a rituály. Hodnoty přírodních národů a postavy domorodých lovců a šamanů kontrastují s hodnotami evropskými a postavami českého původu. Ze střetu prokazatelně lépe vycházejí domorodí obyvatelé Siberutu odolávající relativizaci hodnot a jejich destrukci, která je vlastní odosobněné společnosti Západu.

Zajíc si z pralesa přináší nejen kulturní poznání, ale také prokletí, které na něj uvrhne porušení zvykových norem, pravidel spojených s animistickým systémem domorodých obyvatel Siberutu. Do příběhu vstupuje nová postava, Dábel, která Zajíce pronásleduje a posléze konfrontuje. Uzavírají spolu obchod (David vymění svůj život za román, jehož příběh se má automaticky plnit) a David po návratu mění životní styl. Změna však nepřináší očekávanou úlevu – vztahové a finanční problémy částečně ustoupí, aby uvolnily místo důležitějšímu konfliktu dobra a zla, jehož se Zajíc účastní. Na stránkách svého románu se protagonista vyrovnává s rodinnou historií a dědičnými traumaty, ovšem obchod s Dáblem mu neumožňuje nalézt potřebný klid. Po další cestě na Siberut a neúspěšném pokusu dohodu anulovat konečně dochází ke katarzi.

Teprve hrozba smrtelné nemoci donutí protagonistu usmířit se s vlastním životem a bilancovat. Na konci dochází Zajíc nejen k vyřešení konfliktu s Ďáblem, ale také k poznání (inspirován všemi katalyzujícími zážitky a přijetím idejí / mentality přírodních národů), že v každodennosti, rituálech a vztazích, které se mu na začátku příběhu bytostně hnusily, může hledat řád a smysl života.

3 Narace a poetika

Knihu lze vertikálně rozdělit do tří vyprávěcích rovin. Tou hlavní je příběh Davida Zajíce vyprávěný v er formě, příběh o hledání smyslu a duševním zraní. Pod tímto příběhem se odehrává druhá rovina, historický román v románu, který David píše a ve kterém tematizuje rodinné osudy svých předků a „malé“ dějiny na pozadí dějin velkých. Nad oběma linkami se pak sporadicky a nepravidelně line třetí, kterou je ich-formové vyprávění Ďábla zprostředkovávajícího v roli vševědoucího vypravěče roviny ostatní.

Že je vypravěčem (který sám sebe označuje za titulárního „zloděje příběhů“) sám knižní Ďábel, se čtenář dovídá až v samém závěru románu; přestože však Ďábel vystupuje v příběhu jako postava, jde o vypravěče ze své nadpřirozené podstaty kompetentního a vysoce důvěryhodného. Autorský vypravěč vystupuje v díle v několika podobách a se čtenářem si opakovaně zahrává – předjímá děje, které dosud nenastaly, a především neustále připomíná svou přítomnost ve specifické literární variaci na „zcizovací efekt“: „Já, jako vypravěč příběhu, vás ale musím upozornit, že prozření Davida Zajíce [...] přišlo poněkud pozdě“ (Formánek, 2019, s. 17). Hra autora / vypravěče se čtenářem startuje s první větou románu („Možná to ani není příběh, ale jen hra...“; Formánek, 2019, s. 4), který ostatně začíná „načtyřikrát“ – po stylizované předmluvě autora totiž přichází předmluva autorského vypravěče, samotný začátek vyprávění a v půli textu pak protagonista Zajíc zahazuje svou knihu, román v románu. Tato hravost, jeden z typických rysů postmoderny, je typická pro celé Formánkovo dílo.

Vypravování plyne nestejnorodým tempem a jednotlivé kapitoly knihy na sebe sice chronologicky navazují (s výjimkou historických odboček), ale zásadně se liší podílem na výstavbě hlavního tématu. Zatímco v úvodní kapitole se čtenář podrobně seznamuje s dosavadním životem Davida Zajíce, poznává jeho osobnostní rysy, vztahy a výchozí situaci, ve druhé kapitole (Prales) se charakter vyprávění mění – klíčový motiv rodiny ustupuje do pozadí a text více než cokoli jiného připomíná beletrizovaný cestopis s publicistickými prvky. Popisy děje jsou zde proloženy publicistickými pasážemi uvádějícími do myšlení, společnosti,

náboženství a folkloru přírodních národů. Místy až dokumentární charakter ostře kontrastuje s druhou částí druhé kapitoly, ve které se stále častěji objevují nadpřirozené prvky a motivy typické pro magický realismus. Prolínání žánrů a spojování neslučitelného (autenticity / dokumentárnosti a nadpřirozených prvků / magického realismu) ovšem nejsou jediné rysy postmoderny, které v knize lze najít.

V „pralesní“ části románu vyprávění nabývá dynamiku a autor buduje hlavní téma knihy. Vzápětí se však vypravování opět mění – životní příběh Davida Zajíce a jeho bytostný „zápas“ s Ďáblem se střídá s úvahovými statickými pasážemi, historickými příběhy ze Zajícovy knihy či anekdotickými vsuvkami.

Jednotlivé kapitoly a podkapitoly se neliší pouze prudkými změnami dynamiky (v některých částech je vypravěč dokumentární a detailní, ať už „dokumentuje“ objektivní realitu nebo vnitřní pochody postav, v jiných částech příběh plyne naopak takovou rychlostí, že nedochází k hledání příčin a řešení konfliktů, do kterých postavy vstupují). Liší se také způsobem práce s motivy a podílem na výstavbě hlavního tématu smyslu lidského života. Kniha tak navzdory jasně identifikovatelné hlavní dějové lince působí ve druhé části spíše dojmem mozaiky drobných, soběstačných fragmentů příběhů, což je další typický rys postmoderních textů.

V rovině postav se Formánek plně soustředí na jedinou, na protagonistu Davida Zajíce. Tento cestovatel a dobrodruh je v celé komplexitě vykreslen do detailu, včetně negativních charakterových vlastností (šovinismus, agrese). V průběhu děje dochází k postupnému vývoji a proměně Davida Zajíce, která je vnitřní i vnější. Zajíc je však v celé knize jedinou rozvinutou a složitou postavou s bohatým vnitřním životem.

Ačkoli dává vypravěč výjimečně nahlédnout i do vnitřního světa ostatních postav, zejména Davidovy ženy Aleny, zbylé postavy jsou ploché, vystavěné na jediné vlastnosti nebo okruhu několika málo příbuzných rysů. Zajícova žena Alena, byť jde o postavu se značným prostorem, je líčena jako stereotypně „nespokojená manželka“. Také Zajícovi přátelé mají jednu dominantní vlastnost, ale neprocházejí zásadním rozvojem. K charakteristické vlastnosti ústřední trojice přátel ostatně odkazují už jejich jména – Beránek je klidný a věrný podporovatel a společník, Rossmann (něm. výraz mj. pro koňského handlíře) je dravý obchodník. I jméno Davida Zajíce lze vnímat symbolicky (byť lze těžko hodnotit, zda šlo o autorský záměr), protože podobně jako biblický David podniká zápas se zlem, které se vymyká jeho možnostem, a podobně jako zajíc polní často řeší konflikty útekem. Ve výsledku jsou i důležité vedlejší postavy podobně (ne)rozvinuté jako epizodní postavy s omezeným prostorem a dopadem na děj, jako jsou například domorodí průvodci.

Jednoduché pak nejsou pouze postavy samotné, ale také způsob jejich charakterizace – v knize drtivě převažuje přímá definice a většinu informací o postavě vypravěč poskytuje ve zhuštěné podobě při jejich prvním výskytu v příběhu.

Jednoduchý je také jazyk, kterým vypravěč promlouvá – většina románu je psána přirozenou, hovorovou češtinou. Autor používá krátké a jednoduché věty, přehledná souvětí, čímž je opět podporována dynamika textu. Výjimkou z tohoto způsobu práce s jazykem je Zajícova kniha, román v románu, která se liší nejen písmem (pro vizuální odlišení je použit text v kurzivě), ale také lexikem nebo strukturou vět, která se stává formálnější a složitější. Jednoduché a přirozeně plynoucí jsou dialogy a repliky postav, ve kterých je rovněž dovedně užívána hovorová čeština. Výjimečně se však v textu objeví promluvy se složitou stavbou a obsahem; některé postavy pak mluví takřka výhradně „v bonmotech“, což je nejvíce patrné na příkladě šamana Amana Laviho nebo Zajícovy dcery Veroniky.

4 Kritické přijetí

Formánkovo dílo lze číst několika způsoby. Primární („svrchní“) vrstvou je příběh Davida Zajíce, jeho duchovního zrání a hledání vlastního místa ve světě. Dílo však lze číst také jako metaromán, novodobou aktualizaci Fausta, román cestopisný, historický nebo společenský – v české dějové lince okrajově zachycuje podnikatelské prostředí přelomu tisíciletí a hodnotově „vyprázdňenou“ společnost Západu, v „pralesní“ lince zase zdařile (byť okrajově) zachycuje destrukci tradiční společnosti přírodních národů v Indonésii. Roviny cestopisné, společenské a faustovské a s nimi spojené motivy působí v románu *Prsatý muž a zloděj příběhů* přesvědčivě, ovšem jsou nejméně propracované, a tedy pojmají jednotlivá témata zkratkovitě.

Mnohovrstevnatost není zdaleka jediným postmoderním rysem Formánkovy prózy. Hravost, prolínání žánrů, spojování nespojitelného, fragmentárnost textu a autarkie jeho fragmentů. Při konfrontaci s tímto výčtem lze potvrdit, že poetika Formánkova textu je silně ovlivněna postmodernou a tato postmodernita není dílem „náhody“, mimovolnou mimezí moderních literárních trendů, ale zjevným autorským záměrem.

Důvodů, proč *Prsatý muž a zloděj příběhů* nevzbudil větší ohlas kritické obce, je několik. V první řadě byla „přítěžující okolností“ Formánkova nezavedenost ve světě umělecké prózy; Formánek byl před rokem 2003 znám pouze jako publicista, a to navíc v žánrovém magazínu. Druhým důvodem je patrně nakladatelská strategie; Formánkův první román vydalo nakladatelství Ivo Železný, které bylo známé svým obskurním edičním plánem spojujícím překladovou, vědeckofantastickou, naučnou a ryze brakovou literaturu (dnes je

vydavatelem knih J. Formánka nakladatelství Smart Press, které se edičně soustředí zejména na knihy o vaření). Vydání Formánkových knih navíc provází zdařilý marketing se značným mediálním impaktem, který může posilovat v odborné obci vnímání Formánkových próz jako „zboží“ spíše než „artefaktů“. Existující kritiky, jak bylo naznačeno v úvodu, pak Formánkovu dílu příliš lichotivé hodnocení nevystavují.

Jedinou „odbornou“ reflexí Formánkova románu se stala kritika Pavla Janouška ve *Tvaru*, kterou vydal pod jedním ze svých pseudonymů Alois Burda. Burdovy kritiky se vyznačují humorem, stylizovaným vyjadřováním s nářečními prvky a částečnou rezignací na odborné vyjadřování, neboť jsou psány naoko prizmatem „prostého člověka“. Navzdory těmto specifickým vystavuje kritika poměrně jasně negativní verdikt.

Knize je vyčítána marketingová stránka její propagace, ale také samoúčelnost některých motivů (sexu, tajemna, exotiky, mužství), metarovina románu v románu (kterou Janoušek považuje za slibnou, ovšem v dané podobě jako použitou pro pouhé ozvláštňení textu) nebo nepropojenost a nepropracovanost jednotlivých zápletek a rovin, která je ostatně terčem kritiky i u následujících próz Josefa Formánka. Ty se ze strany odborníků nedočkaly kladnějšího přijetí a většinu reflexí můžeme nalézt na stránkách denního tisku či ve *Tvaru*. Podobně jako u Burdovy kritiky bývá i zde objektem kritiky marketingová stránka (Novotný, 2010, in Petříková, 2012, s. 17), z obsahového hlediska pak přešel motivů (Novotný, 2010, in Petříková, 2012, s. 17), autorova „doslovnost“ ve vysvětlování point nebo povrchní zpracování témat (Janoušek, 2009). Janoušek ani ostatní kritici však nevyzdvihují (resp. vůbec nepopisují) silné stránky Formánkova vyprávění, například dovednou práci s jazykem nebo vypravěčem.

Důležitými tématy jsou pak pro Pavla Janouška otázky autenticity a postmoderních rysů textu, kterými svou recenzi uzavírá; kompoziční princip pak přirovnává k „bramborovému salátu“ (stejně negativně hodnotí i jiné postmoderní rysy textu), a krom zdrojového románu tak prorocky komunikuje i s tímto konferenčním příspěvkem:

„[...] mám strach, že aby se ta knížka nelíbila nějakým akademikem, kterým by se mohla hodit, že aby na něj ukazovali, jak je ten pomoderní bramborový koktejl všelijak složitě vystavěný a prokomponovaný, poněvadž pak bysem, když se mi to nelíbí, mohl vypadat jako hlupý blb, co nepochopil [...]“ (Burda, 2003, s. 3).

Závěr

Ačkoli bychom v literatuře středního proudu první dekády nového tisíciletí našli díla, kterým kritika vystavila kladnější bilanci, kontrast kritického přijetí *Prsatého muže a zloděje příběhů*

a jeho popularity mezi čtenáři je velmi ostrý – svědčí o tom nejen vysoké náklady, ale například i uživatelské recenze na knižních serverech nebo umístění románu v mediální anketě *Kniha mého srdce* (*Kniha mého srdce*, 2009).

Čtenářská atraktivita a „čtivost“ *Prsatého muže* tkví nejen v dynamice děje, ale také v humoru, srozumitelném jazyce plném hovorových výrazů a krátkých vět, (většinou) přirozených dialozích, bytostně lidských tématech a některých postmoderních prvcích, například pluralitě vypravěčů, které dílo ozvláštňují. Vtažení do děje a atraktivitě knihy jako uměleckého artefaktu napomáhají i originální ilustrace reagující na text. Ve své době byl navíc *Prsatý muž* originální nejen exotickým tématem, ale také prací s motivy smrti či nemoci, které se v textu objevují často ve vyhocených podobách (násilná smrt, smrt dítěte; smrtelná nemoc), což nebývalo ve čtenářsky atraktivní mainstreamové literatuře usilující o zaujmutí širokého čtenářského publika běžné.

Ačkoli se autor tohoto textu s postřehy Pavla Janouška v zásadě ztotožňuje, zejména v rovinách práce s motivy nebo kompozice, *Prsatého muže a zloděje příběhů* považuje za postmoderní román par excellence. Obliba textu, který uspokojuje široké spektrum čtenářů, je proto pochopitelná. Úspěch knihy navíc umocňuje umné vyprávění, hravost a atraktivní exotické prostředí – ačkoli je nutné závěrem dodat, že prostředí skutečně slouží k pouhému ozvláštění děje. Kdyby se příběh odehrál např. na Slovensku či Altaji a místo šamanů v textu vystupovali pastevci s magickými schopnostmi, vyznění hlavního tématu by se nezměnilo (na rozdíl od čtenářské atraktivity, kterou by to jistě poznamenalo negativně).

Literatura

Burda, A. (2003). Ze čtenářského deníku Aloise Burdy. *Tvar*, (21), s. 3.

Fialová, A. (Ed.) (2014). *V souřadnicích mnohosti*. Academia.

Formánek, J. (2019). *Prsatý muž a zloděj příběhů*. 14. vyd. Gekko Publishing House.

Janoušek, P. (2009). Josef Formánek: Mluví pravdu. *Tvar*, (1), s. 33–35.

Kniha mého srdce: Nejúspěšnějších 100 knih. (2009). Česká televize. <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10214215895-kniha-meho-srdce/knihy/nejuspesnejsich-100-knih/>

Petříková, L. (2012). *Prozaik Josef Formánek* (Bakalářská práce). Univerzita Karlova v Praze.

Pilátová, M (2009). Spisovatelé na útěku. *Reflex*, (18).

<https://www.respekt.cz/tydenik/2009/18/spisovatele-na-uteku>

Kontaktní údaje

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

e-mail: 392099@mail.muni.cz

Motiv iniciační cesty v díle Martina Ryšavého a Vladimira Sorokina

Alexandra Gončarenko

Klíčová slova: česká literatura, ruská literatura, motiv, iniciační cesta, zasvěcení, Martin Ryšavý, Vladimir Sorokin, Sibiř

Anotace: V příspěvku se zabýváme použitím motivu iniciační cesty ve dvou uměleckých dílech ze současné české a ruské literatury. K analýze byla vybrána díla *Cesty na Sibiř* (2008) Martina Ryšavého a *Vánice* (2011) Vladimira Sorokina. Cílem příspěvku je analyzovat kompoziční výstavbu literárních děl, kdy v rámci prozkoumání možností využití motivu iniciační cesty bude zvláštní pozornost věnována narativním technikám, kategorii času a prostoru, interním subjektům a vedlejším motivům.

1 Vymezení pojmu iniciační cesta

Cesta je pojem víceznačný, stěží uchopitelný, mající v oblasti literatury mnoho podob; ať je cesta konkretizována jakkoli, je vepsána do struktury lidské přirozenosti. Je výrazem zjevného plynutí času (Maffesoli, 2002, s. 46). Na lexikální úrovni nese různé konotace, které jsou dány kulturní rozdílností i dobou, disponuje bohatou obrazností, počínaje cestou metaforickou přes alegorickou až po symbolickou.

Navzdory rozpínavosti tohoto motivu můžeme vysledovat jisté průsečíky vedoucí k uchopení jeho stylizace, což je možné stručně shrnout jako putování za poznáním sebe sama, za smyslem života, jinakostí, za dobrodružstvím, případně jde o cestu prostorem a časem (Kšicová, 2013, s. 162–165). Podle Michaila Bachtina (1980) se cesta stává uzlovým bodem syžetu, vytváří možnost protínání lidských osudů, neboť umožňuje překlenout propast společenských vrstev a prostorových distancí. K tomu dochází v určitém čase, jenž se vlévá do prostoru a prostupuje jím. Cesta může mít podobu reálnou stejně jako metaforickou, zvláště tato její druhá podoba poukazuje na značnou variativnost, kdy rozlišujeme např. životní pouť, historickou cestu, nový začátek, iniciaci, pohádkové putování, posvátné cesty atd. Široká škála jejích metamorfóz má společný příznak – všechny podoby cesty vznikají v jistém chronotopu.

Vzhledem k tomu, že motiv cesty je skutečně obšírné téma, přistoupili jsme jednak k jeho tematickému zúžení, a to na motiv iniciační cesty, jednak jsme si stanovili časové

ohraničení pro zvolení zkoumaných titulů. Vybrali jsme román *Cesty na Sibiř* (2008) Martina Ryšavého, jemuž jsme se věnovali v rámci bakalářské práce (2017), navíc tento román demonstruje dominantní tematickou tendenci, tzv. výpravy za exotikou. Rokem vydání má k tomuto dílu velmi blízko novela *Vánice* (2011) Vladimira Sorokina.

Při definování vybraného motivu vycházíme z pojmu *iniciace* a *iniciační román*. V tomto ohledu se opíráme o odborné studie Daniely Hodrové, zároveň si však uvědomujeme, že při definování motivu iniciační cesty by bylo vhodné zohlednit nejen zdroje z literárněvědné oblasti. Daniela Hodrová (1989, s. 178–179) definuje iniciaci jako „vnitřní očistu, vzkříšení a nesmrtelnost, jimž předcházela symbolická smrt (katabáze, sestup do podsvětí), dále zázrak převtělení, spojení s Bohem, nalezení identity, spočívající v přechodu z jednoho stavu do jiného, vyššího a dokonalejšího, vnitřní proměnu skrze nejvyšší poznání (toto poznání se zakládá na tezi o analogii mikrokosmu a makrokosmu, člověka a vesmíru, o jednotě jeho východisku i cíli veškerého duchovního vývoje)“. Proces iniciace je možné rozložit do tří základních fází. První fáze představuje putování hrdiny, jež s sebou přináší zdolávání překážek. Druhou fází lze označit za katabázi (sestup) mající podobu symbolické smrti. Třetí fází pak představuje katarze (očista), která umožňuje vstup do „jiných světů“, kde dochází k symbolickému znovuzrození (Hodrová, 1993, s. 163–164).

Z pohledu ontologicko-existenciální struktury života iniciační cesta představuje směr shora dolů, padání symbolizující metaforické přenesení se ze sféry těla do sféry duše (Vojvodík & Hrdlička, 2009, s. 22–23). V každém případě cesta vede z vnějšího prostoru nezasvěcení, ze světa smyslového, hmotného, skrze překážky a zkoušky adepty vyvolenosti, do prostoru vnitřního, duchovního, božského, nezřídka nalezeného v hrdinovi samotném. Tento jeho pohyb nabývá podoby vertikální, kruhové nebo spirálovité ústí do středu. Jádro iniciačního románu tvoří období zkoušek, bloudění, symbolické smrti, sestupu do hlubin, prostoru a času.

Podíváme-li se ještě na iniciaci v době starověku, vidíme, že zahrnovala obřad dvojího typu: jednak obřad dospělosti (v přírodě), jednak obřad spojený se vzestupem hrdiny po pomyslném schodišti esoterického poznání (v chrámu). První typ iniciace spočíval ve včlenění člověka do světa, např. jinoch se stával mužem. U druhého typu zasvěcení šlo naopak o jakési vytržení hrdiny z profánního světa doprovázeného individualizací či zbožštěním. Oba uvedené typy se mohou prolínat, tedy jinoch se stává mužem a zároveň opouští svět, nebo si tyto typy zachovávají svoji autonomii. Poslední možnost je zcela klíčová pro rozlišování iniciačního románu a světského románu s iniciačními rysy (Hodrová, 1993, s. 150–151).

2 Motiv iniciační cesty v románu *Cesty na Sibiř* (2008) Martina Ryšavého

V dvousvazkovém románu *Cesty na Sibiř* sledujeme výpravy studenta přírodovědecké fakulty, jenž pociťuje nespokojenost se svým dosavadním životem. Dráha vědce ho příliš neláká, na zakládání rodiny se také necítí být připraven, navíc je poháněn vnitřní touhou po příbězích. Tento student, který je autorovým alter egem, se proto vydává v doprovodu Evy Lišákové, podmanivé etnoložky, na Sibiř, kde se oba seznamují s životem místních lidí.

Hned na prvních stránkách knihy se dozvídáme, proč se student vydává na cestu:

„Možná bych na Sibiř nikdy neodjel, nebýt Nosáka a bílých potkanů. Někam bych ale určitě cestoval, doma bych neseseděl. Být pořád doma, to pro mě není. V Čechách je všechno moc blízko, krajina je tu přehledná a mírná a člověka to z jejího domácího tepla zrovna táhne pryč: do světa nebo do snu“ (Ryšavý, 2008, s. 13).

Je zřejmé, že pro někoho, kdo nepřekročil hranice rodné země, jsou dobrodružné historiky vášnivého vypravěče Nosáka a experimentální výpravy potkanů na Sibiř důvodem k jakési závisti a nutkáním prožít vlastní příběhy. Nosák však není jediný fabulátor, který rýsuje atraktivní obraz exotických zemí, neboť takovým mistrem je i vypravěčův otec. V otcově podání byly jednotlivé příběhy z cest vyjádřením neprožitých životů a bytostné touhy po dobrodružství. Zatímco matka kočovala s nábytkem a stěhovala si na vyhasínající manželství, otec toužil utéct za hranice, avšak rodinné okovy ho držely doma a pociťoval jen hořkost z nenaplněných snů. Soužití rodičů posloužilo hrdinovi jako předobraz toho, jak dokáže být manželství svazující a jak ubíjí dobrodružné představy. Hlavní hrdina vnímá potenciální manželství s Karolínou, se svou dlouholetou partnerkou, silně věřící a ještě silněji prahnoucí po rodině, jako poslední stanici, kde vzletné představy o dobrodružství a privilegia svobodného mladého muže hynou pod náporom povinností, zodpovědnosti a předčasně nucené vyzrálosti. Uvedené pasáže z románu jsou pro nás klíčem k tomu, abychom pochopili, jaká byla vypravěčova motivace vydat se na cestu.

Cesta je tedy únikem před společenskými konvencemi, jakýmsi momentálním vysvobozením. Rovněž skýtá možnost, jak naplnit bytostnou touhu po příbězích. Vypravěč se v románu stává pomyslným pohádkářem, pohybujícím se mezi fikcí a skutečností a vytvářejícím intenzivní narativní nit. Jeho vztah k příběhům je zřejmý z následujících ukázek:

„V té době jsem stále opouštěl jedno pro druhé a žil v očekávání nějakého osudového setkání, které ve mně konečně zaplní to palčivé prázdné místo, co mi nedávalo pokoje. Místo pro příběh, řekl bych. Byl to neklid v čirém stavu, posedlost, která neměla pořádný objekt, fanatismus bez boha a bez ideje, který se vybíjel v nekonečném odcházení“ (Ryšavý, 2008, s. 45).

Ony příběhy jsou udávány iniciační cestou duchovního rázu, jejíž směr je určován znameními, rozhodujícími o tom, co nebo kdo se vepíše do příběhů. Vypravěčova cesta, mající konvergentní formu, pomalu ústí do podoby duchovní extáze. Mystické prozření je však podmíněno procesem iniciace, při němž je hrdina vystaven zkouškám a vstupuje do esoterického prostoru, jímž je odlehlá krajina Sibíře.

Ta se stává půdou pro zasvěcení, představuje místo, kde je třeba jednat intuitivně, osvobodit ducha uvězněného v hmotném světě. Sibíř je zde zobrazena způsobem a v rozsahu odpovídajícím nárokům konkrétního žánru a navozuje přirozený pocit exotičnosti, neboť poskytuje vhled do odlehlých končin obývaných rázovitými postavami, jež jsou mnohdy vyobrazeny karikaturně. Obraz Sibíře vybízí k detailnější analýze, pro niž však v našem příspěvku není prostor.

Příznačný název *Cesty na Sibíř* dává tušit opakující se vstupování do známých míst jako do postupného odkrývání fikčních světů. Na těchto výpravách za exotikou má hlavní hrdina fotoaparát, kterým se snaží zachytit dění kolem sebe. Filmovou pásku lze rovněž vnímat jako jakousi svinutou cestu zachycující obrazy, jež se vzájemně překrývají. I Sibíř je takovým prostorem ztvárňujícím představu vzájemně se prolínajících světů jako obrazů postupného poznávání odlišné krajiny se všemi náležitostmi dokreslujícími kolorit země. Jeden svět spatříme skrze druhý, což je umožněno prostřednictvím vypravěčovy katabáze, postupného a opakujícího se sestupování do útrob země zdecimované nejen vlivem sovětského režimu, nýbrž také alkoholu, pohroužením se do etnicky narušené a kulturně proměněné krajiny, jejíž konturu vytváří transcendentní leitmotiv šamanství. Následné prozření a vnitřní obrození dává vyniknout dualitě západního a východního světa.

3 Motiv iniciační cesty v novele *Vánice* (2011) Vladimira Sorokina

V roce 2010 vyšla v Rusku novela Vladimíra Sorokina nesoucí název *Vánice* s poměrně prostým dějem, který lze shrnout do jedné věty: lékař Platon Iljič Garin se v doprovodu vozky Kucky vydává na náročnou cestu vánicí, aby dovezl do vesnice Dolgoe vakcínu a zachránil tak obyvatele před zvláštní bolivijskou epidemií zvanou černucha. Novelu přeložil do češtiny v roce 2011 Libor Dvořák.

Dílo se čtenáři otevírá již svým názvem. *Vánice* zde navozuje pocit beznaděje, neuspořádanosti a nekonečnosti, neboť hlavní hrdinové jsou nuceni putovat zimní krajinou za ztížených podmínek a čelit všudypřítomným běsům, které vytvářejí chaotický obraz ruské tajgy. Už pouhý akt vydání se na cestu můžeme považovat za katabázi, jelikož dva hlavní archetypální protagonisté, Platon Iljič Garin a vozka Kucka, čelí různým podobám nepředvídatelného nebezpečí, absurdním událostem, strádání a smrti. Na jednotlivé nástrahy

Lze nahlížet jako na projevy forem iniciace, u nichž stěží určíme motivaci jejich vrstvení. Je však zřejmé, že se vyznačují robustní obrazností s příměsí surrealismu, pohrávají si se čtenářovou fantazií a modelují strukturu zasvěcení. Pro ilustraci můžeme uvést např. samohyb poháněný padesáti koníky velikosti koroptví, mlynáře trpasličích rozměrů a jeho přespříliš pohostinnou ženu s doslovně velkým srdcem, zmrzlého obra ležícího přes cestu, pyramidu jako kyberdrogu. Ačkoli uvedené příklady mohou připomínat autorův pokus o vytvoření vzrušujících kulis, podle názoru Daniely Hodrové (1993) má každý prostor svůj symbolický soubor bizarností vedoucích k iniciaci. V podání Vladimíra Sorokina se prostřednictvím takového specifického souboru překážek rozpadá realistické ukotvení narativu a adept zasvěcení dosahuje poznání pomocí antropomorfizovaného prostoru, který se jako by stává třetí bytostí na cestě, a samotné zasvěcení je tak kostrou narativu, jehož vyústění je exoterické.

Přestože se venkovský lékař Platon Iljič Garin ubírá cestou zasvěcení, cestou uskutečňující se v konkrétním čase a prostoru, jde i o cestu introspektivní, mající charakter bloudění po krajině vlastního nevědomí i podvědomí vytvářejícího labyrint lidské duše, nad níž stojí Bůh, který je leitmotivem novely. Tomuto obrazu vyšší instance by bylo možné se věnovat detailněji ve spojitosti s kategorií prostoru.

Existenciální boj s prostorem, jež je umocňován vánicí, nám umožňuje dvojitou interpretaci výchozího motivu iniciační cesty. V první řadě se jedná o cestu jako parafrázi života, která je zde pojímána jako neustálé zdolávání překážek s lehce filozofujícím nádechem, mnohdy je absurdní, poháněná věčným pohybem vpřed a s náznaky determinace. Vědomí vlastní cesty je vědomím vlastního života, jak dokládají slova Platona Iljiče Garina:

„Každý člověk se narodil proto, aby stanul na své vlastní cestě. Pán nám dal život a žádá po nás jedno jediné: proč nás vlastně tím životem obdařil. Jistě ne proto, abychom tu vegetovali jako rostliny nebo zvířata, životem sice plnohodnotným, ale nevědoucím, nýbrž proto, abychom pochopili tři základní věci: kdo jsme a odkud a kam směřujeme. Kupříkladu já, doktor Garin, homo sapiens, stvořen k obrazu božímu, teď jedu tímto nočním polem do vesnice k nemocným lidem, abych jim pomohl a abych je ochránil před epidemií. A v tom spočívá má životní pouť, taková je i má cesta životem v tuto chvíli“ (Sorokin, 2011, s. 119–120).

Z ukázky je zřejmá nevyhnutelnost cesty, která má iniciační charakter, neboť iniciace je svým způsobem cestou.

Dále lze tento motiv interpretovat jako metaforické vyobrazení Ruska, jehož podoba je utvářena aluzemi, vytváří most do literární i mimoliterární minulosti, syžetová linie referující o evoluci člověka na pozadí řady bizarních kulis vypovídá o přítomnosti a finální obraz čínských zachránců je preludiem k budoucnosti nastiňujícím rusko-čínské vztahy. Obě interpretace mají konvergentní charakter, neboť na jejich konci je smrt – tečka za lidskou

existencí a symbolická prognóza vývoje země. Ať už vnitřní prostor iniciační cesty označíme atributem konvergentní nebo kuželovitý, poukazuje na fakt, že ve vybraném díle jde o iniciační cestu lesem nebo jiným otevřeným prostorem, pro nějž je příznačná neuspořádanost, pohyb v kruhu a především konečnost (Hodrová, 1993, s. 204). Symbolický tvar kuželu mimo jiné napovídá, že prozření přicházející z nekonečného prostoru nad námi sestupuje k adeptovi zasvěcení a že čas nevyhnutelně spěje ke konci, nebo v jistém ohledu také k počátku. Jakési privilegium neukončenosti si ponechává pouze nehostinný prostor.

V našem příspěvku jsme definovali motiv iniciační cesty a na dvou vybraných dílech *Cesty na Sibiř* (2008) Martina Ryšavého a *Vánice* (2011) Vladimira Sorokina jsme předestřeli možnosti, jak pracovat s motivem iniciační cesty v prozaických textech. Pokusili jsme se objasnit zákonitosti použití daného motivu a jeho podoby, poukázali jsme na estetickou hodnotu zvoleného motivu a na vztahy, které vytváří v rámci struktury uměleckého díla, a to zejména v souvislosti s interními subjekty a kategorií prostoru a času. Výsledná interpretace přináší dílčí sondu zaměřenou na práci s motivem iniciační cesty v české a ruské literatuře 21. století, jehož prostřednictvím vstupujeme do exotických krajin. Iniciační cesta v podání dvou vybraných autorů ve své podstatě znamená nejen dotknout se jinakosti kultur, nýbrž také umožnit věcem, aby přicházely samy o sobě bez předběžného výběru, neboť právě tak směřujeme k zasvěcení a k putování labyrintem vlastní duše.

Literatura

- Bachtin, M. (1980). *Román jako dialog*. Odeon.
- Hodrová, D. (1989). *Hledání románu: Kapitoly z historie a typologie žánru*. Československý spisovatel.
- Hodrová, D. (1993). *Román zasvěcení*. H & H.
- Kšicová, D. (2013). *Cesty do Svaté země: XII.-XX. století: mýty a realita v ruských a českých cestopisech*. Masarykova univerzita.
- Maffesoli, M. (2002). *O nomádství: iniciační toulky*. Prostor.
- Ryšavý, M. (2008). *Cesty na Sibiř: román*. Revolver Revue.
- Sorokin, V. (2011). *Vánice*. Pistorius & Olšanská.
- Vojvodík, J., & Hrdlička, J. (2009). *Osoba a existence: z perspektivy fenomenologicko-antropologické psychiatrie (1930–1968)*. Host.

Kontaktní údaje

Mgr. Alexandra Gončarenko
e-mail: 411266@mail.muni.cz

XIII. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury

18. března 2021

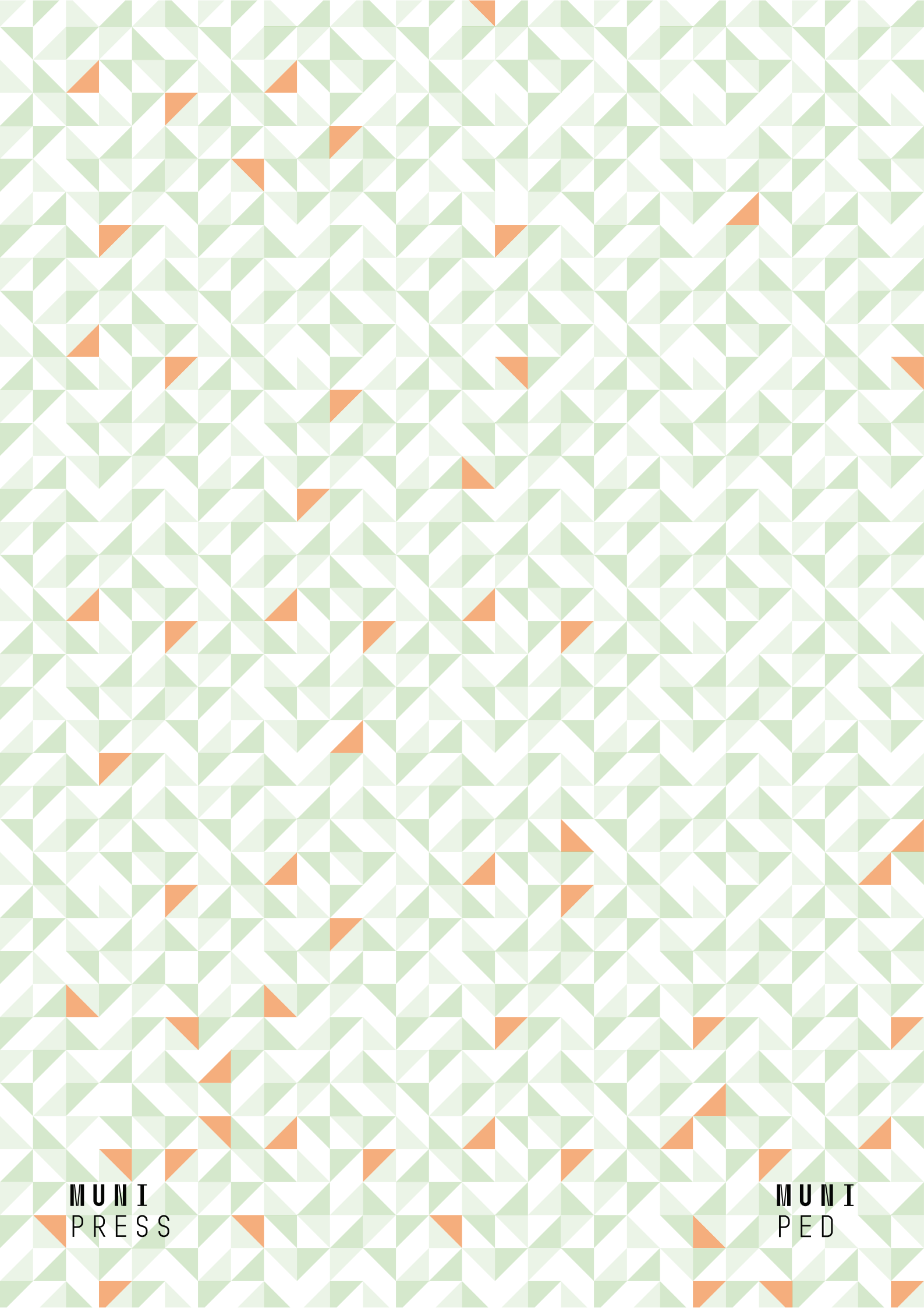
Editovali:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2021

ISBN 978-80-210-9927-2



MUNI
PRESS

MUNI
PED