XIV. STUDENTSKÁ VĚDECKÁ KONFERENCE KATEDRY ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

17. března 2022

Editovali
Ester Nováková
Ondřej Zabloudil Pechník

MASARYKOVA UNIVERZITA

XIV. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury

17. března 2022

Editovali:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Masarykova univerzita

Brno 2022

Vydání sborníku bylo podpořeno v roce 2022 Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v rámci projektu Jazyková a literární komunikace V, registrovaného pod číslem MUNI/A/1363/2021.

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY
MASARYKOVY UNIVERZITY Č. 279
ŘADA JAZYKOVÁ A LITERÁRNÍ Č. 59

Recenzentka: doc. PhDr. Naděžda Sieglová, CSc.

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

© 2022 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0123-0

ISBN 978-80-280-0122-3 (CD)

OBSAH

Úvod 4

Srovnání tvoření slov u starší a mladší generace ve vybraných obcích východomoravského nářečí 5

Zuzana Procházková

Specifika současné soukromé elektronické komunikace 18

Ivana Večeřová

Přístup lektorů k českým reáliím ve výuce jedinců s odlišným mateřským jazykem 24

Radim Ošmera

Nenásilná komunikace v hodině českého jazyka 28

Tereza Holzerová

Vybrané aspekty literárního díla a jejich recepce dětským čtenářem: výsledky výzkumu dětského čtenářství formou skupinové diskuze 33

Miroslav Jindra

Psychosociální úkoly na počátku dospívání ve vybraných prózách pro děti a mládež 60

Magdaléna Lípová

Mariánská tematika ve vybraných dílech Jakuba Demla 74

Klára Březinová

Identita a její podoby v literárním díle *Doupě* 82

Tereza Pořízková

Obraz pralesa v české próze po roce 2000 91

Ondřej Zabloudil Pechník

Francouzské avantgardní směry vzniklé z hnutí lettrismus 98

Tereza Švandová

Úvod

Po dvou letech, kdy se studentské vědecké konference Katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity konaly vzhledem k pandemické situaci online, se mohli studující a učitelé na této tradiční akci opět sejít i fyzicky. Proběhla na půdě Pedagogické fakulty 17. března 2022 a výsledky své odborné práce na ní představili posluchačky a posluchači bakalářského, magisterského a doktorského studia. Účast byla hojná a tematika přednášených příspěvků různorodá.

První příspěvek je zaměřen dialektologicky, druhý se zamýšlí nad specifiky elektronické komunikace, další dva jsou zacíleny didakticky, k otázce českých reálií ve výuce cizinců a ke konceptu nenásilné komunikace v hodinách českého jazyka.

Stať o recepci literárního díla dětským čtenářem tvoří přechod ke druhé části sborníku, v němž se nacházejí studie literárněvědné. Analyzují vybrané tituly pro děti a mládež, mariánskou tematiku v díle Jakuba Demla, podoby identity v knize Jakuby Katalpy, obraz pralesa v české próze na počátku 21. století a francouzské avantgardní směry vzniklé z hnutí lettrismus.

– ed –

Srovnání tvoření slov u starší a mladší generace ve vybraných obcích východomoravského nářečí

Zuzana Procházková

Klíčová slova: *dialekt, nářečí, nářeční skupiny, znaky českých nářečí, národní jazyk, východomoravské nářečí*

Anotace: *V příspěvku se zaměříme na nářeční posuny v užívání výrazů u dvou generací obyvatel vybraných obcí východní Moravy, konkrétněji v okolí Starého Hrozenkova a Velké nad Veličkou. Text vznikl na základě výsledků bakalářské práce. Nejprve v něm představíme téma a cíl práce, poté se již budeme věnovat nářečí, jeho rozdělení a stručnému popisu zkoumané nářeční skupiny.*

V analýze praktické části se pak seznámíme s výsledky dotazníkového šetření, na jehož základě popíšeme, zda došlo u starší a mladší generace ve zkoumané oblasti k nějakým změnám v užívání nářečních výrazů.

Téma a cíl

Tématem příspěvku je srovnání tvoření slov, konkrétně pak substantiv, u mladší a starší generace ve vybraných východomoravských obcích. Jde tedy o skupiny východomoravskou a podskupiny slováckou a kopaničářskou. Výzkum je zaměřen na okolí obcí Velká nad Veličkou a Starý Hrozenkov.

Zabývat se budeme nejprve vztahem nářečí a národního jazyka, respektive nářečí a spisovného jazyka. Popíšeme také typy českých nářečí a jejich základní znaky, podrobně se pak budeme věnovat nářečí východomoravskému a znaky ve slovotvorbě.

V praktické části se zaměříme na samotný výzkum, který probíhal formou dotazníkového šetření, popíšeme způsob získávání respondentů a následně také detailněji popíšeme výsledky výzkumu doložené vybranými grafy.

Cílem je tedy praktické shrnutí výsledků výzkumu a zjištění, jak moc dochází k posunu užívání nářečních výrazů u dvou generací obyvatel východní Moravy.

Vztah mezi nářečím a národním jazykem

Cuřín (1964, s. 157) nářečí vymezuje jako „víceméně ustálenou místní obměnu celonárodního jazyka, zeměpisně vymezitelný soubor jazykových prostředků, který slouží jako nástroj dorozumívání pouze části národa, a to jen v oblasti běžného denního styku“. Také Jaromír Bělič (1972, s. 9) popisuje nářečí jako „územní varianty běžné mluvy, a protože jde právě o rozdíly územní, označují se někdy tato nářečí názvem zeměpisná (geografická, teritoriální) nebo též místní (lokální)“. Zkoumání nářečí je předmětem vědy, která se nazývá

dialektologie. Všechna nářečí patří pod společný národní jazyk. Uživatelé jazyka se většinou bez větších potíží domluví i přesto, že každý bude mluvit svým nářečím. Existuje množství shodných prvků, které jazyk a nářečí spojují. Jde o fonetické, morfologické či syntaktické shody. Rozdíly také mohou existovat v rámci jednoho nářečí – jsou dány generačními posuny, pohlavím či vzděláním, případně i územními změnami a prolínáním s jinými nářečními celky nebo spisovným jazykem. V důsledku sbližování nářečí pak dochází ke vzniku tzv. interdialektů neboli obecných nářečí.

Problematika národního jazyka a nářečí je o to komplikovanější, že nářečí nejsou ovlivňována pouze jazykem státu, na jehož území jsou používána, ale také státy okolními, v jejichž těsné blízkosti se nacházejí. Jako příklad můžeme uvést hranice našeho státu s Polskem. V této oblasti nedochází jen k vzájemnému ovlivňování dvou jazyků, ale i nářečí. V oblasti východní Moravy se pak ovlivňuje čeština se slovenštinou a naopak. Zde pak prvky ze slovenštiny zasahují až na západ k hranicím nářeční skupiny moravskoslovenské a české, jako příklad můžeme uvést užívání krátkých samohlásek, které je typické právě pro slovenštinu a východomoravská nářečí. Naopak prvky z české nářeční skupiny pronikají směrem na východ, ovlivňují nářečí východní Moravy a mají hraniční přesah za hranice se Slovenskem (Bělič, 1972).

Spisovný jazyk a nářečí

Spisovný jazyk vzniká z určitého nářečí, nejčastěji z takového, které bylo užíváno v ekonomicky, politicky či kulturně významné oblasti. Počátky spisovné češtiny datujeme do 12. století, kdy vznikla z nářečí středočeského v okolí Prahy. Zároveň je však nynější středočeské nářečí značně odlišné od spisovné češtiny (Cuřín, 1964). V současné době dochází ke stírání rozdílů mezi spisovným jazykem a nářečím, a to zejména u mladší generace, jejíž příslušníci často cestují poměrně daleko za prací či vzděláním. Naopak u starší generace je nářečí v zachovalém, ještě poměrně původním stavu (Bělič, 1972).

Rozdíly v nářečích

Jednotlivé samohláskové změny typické pro nářeční skupiny jsou následující: *ý (í)* (v grafické podobě) se změnilo v *ej* a *aj* v *ej* v českých nářečích. V hanáckých pak došlo ke změně *ej* v *é*. Dlouhé *ú* se ve skupině české mění na *ou*, a to pak v hanáckém nářečí na dlouhé *ó*.

Ý (í), ú a *aj* se používá v lašské a moravskoslezské skupině, v lašské však samohlásky ztratily délku a užívá se pouze krátká verze (*y, /i/, u, aj*).

Přehledně můžeme tyto změny ukázat takto (Bělič, 1972):

Dej mouku ze mlejna na vozejk. (česká skupina)
Dé móku ze mléna na vozék. (hanácká skupina)
Daj muku ze młyna na vozik. (lašská skupina)
Daj múku ze młýna na vozík. (moravskoslovenská skupina)

Rozdělení českých nářečí

Z historické mluvnice se dozvíme, že rozdělení nářečí je spojeno s hláskovými změnami. Jak již bylo zmíněno výše, jazykové změny započaly většinou ve středních Čechách, zejména v Praze, odkud se šířily do zbytku země. Zpravidla šlo o šíření ze západu k východu. Právě to, jak daleko se tyto změny projevily, je důležité pro dnešní dělení dialektů. Významné byly hlavně samohláskové změny, jež daly vzniknout čtyřem základním nářečním skupinám, tj. české, hanácké, lašské a moravskoslezské (Cuřín, 1964).

Pro úplnost uvedeme dělení ještě dvou dalších autorů, kteří jednotlivé skupiny dělí s menšími rozdíly. Lamprecht (1976) rozlišuje čtyři skupiny s drobnými změnami a upřesněními v jejich názvech. První je skupina česká v užším smyslu, pak nářečí středomoravská (tedy hanácká), dále nářečí slezské (lašské nebo také slezskomoravské) a nakonec skupina východomoravská (moravskoslovenská).

Bělič (1972) rovněž používá výše uvedená dělení, ale navíc rozlišuje ještě pátou skupinu, a to smíšený česko-polský pruh, který Lamprecht uvádí jako součást skupiny slezské (lašské).

Dialekty obvykle nemají přesně danou hranici, různě se překrývají, mísí nebo odlišují. Jádro nářečí je oblast, kde jsou zastoupeny všechny znaky určitého dialektu. Přechodnými pásy pak jedno nářečí přechází v druhé (Cuřín, 1964). Jak popisuje Bělič (1972), hranice rozdílu v dialektech označujeme jako izoglosy, například přechod středomoravského *é, ó* ve východomoravské *ý/í, ú*.

Nářečí východomoravské (moravskoslovenské) – poloha a rozdělení nářeční skupiny

Východomoravskou nářeční skupinu můžeme najít v oblasti od Brumova u slovenských hranic, její vlivy pak postupují severně k Valašským Kloboukům a Vizovicím až ke Zlínu. Zahrnuje oblasti Slovácka a Valašska a okrajové úseky okolí Hranic, Kelče a Kroměříže (Hlubinková, 2010). Od něj pak jižně k Bohuslavicím, jihozápadně k Napajedlům a pak podél řeky Moravy na jih, ve směru od Bzence pak směrem na jihozápad k Miloticím, Mistřínu,

Hovoranům, na jih k Prušánkám, přes Podivín, Lednici a Hlohovec ke státní hranici s Rakouskem (Bartoš, 1886).

Moravskoslovenskou nářeční skupinu dělíme na podskupiny jižní (slováckou) a severní (valašskou). Dále se zde nachází západní okrajové úseky a kopaničářská nářečí. Jižní nebo také slovácká podskupina se rozkládá na jihovýchodní Moravě, kolem Zlína a Valašských Klobouků. Je ohraničena na západě nářečím dolským, na severu valašskou podskupinou a na východě kopaničářským nářečím a hranicí se Slovenskem. Severní (valašská) podskupina obklopuje Valašské Meziříčí a sousedí na jihu s jižní podskupinou, na východě se Slovenskem, na severu se slezskou skupinou a nářečně různorodou oblastí a na západě se skupinou hanáckou. Západní okrajové úseky jsou nářeční oblast mezi valašskou podskupinou a hanáckou skupinou, konkrétně jde o okolí města Hranice. Kopaničářská podskupina zahrnuje nářečí celkem malého množství obcí kolem Strážnice. Tato oblast se pak někdy nazývá také Horňácko (Bělič, 1971).

Znaky východomoravských nářečí

Základním znakem této nářeční skupiny je zachování monoftongů *ý/í* a *ú*. Další znaky si popíšeme s využitím studie Zuzany Hlubinkové (2010), publikace Jaromíra Běliče (1971) a článku Stanislavy Kloferové (2017).

Samohlásky a souhlásky

1. Samohlásky na většině území tvoří soubor po pěti znacích, tj. pět samohlásek krátkých a pět dlouhých: *a/á, e/é, i/í, o/ó, u/ú.* Případně se může odlišit *i/í* a *y/ý*.
2. Je zde zachováno nezúžené *é* v různých pozicích ve slově (v kořeni či na konci slova).
3. Souhlásky jsou většinou též párové, například tvrdé *ł* (*dłhý*). To se vyskytuje také v dlouhé formě jako *ł́* (*stł́p*). K tomuto pak jako opoziční varianta přistupuje dlouhé *ĺ* (*vĺče*).
4. Užívání měkkého *ť, ď, ň*. Tam, kde *ť* a *ď* neexistuje, se užívá *c, ʒ* nebo *t, d, n*.
5. Dloužení u samohlásky *o*, pokud stojí před *j*, případně *ň*.
6. Měkké retnice *pj, bj, mň/mj* dnes už jen jako pozůstatky, pokud následuje *i, ě*.
7. Užívání dlouhého *é* u podstatných jmen typu *stavéňí*.
8. Existence *dz/dž* zejména v kopaničářských nářečích (*cudzí, jedz*).
9. Zachováno použití *u, ú* po tvrdých či měkkých/bývalých měkkých souhláskách (*dub, břuch – húser, múka*).
10. Asimilace *sh-* ve *zh-* stejně jako ve středomoravských nářečích.

11. Krátké samohlásky stejně jako v hanácké skupině ve slovech *prah, s vama, dat* aj.
12. Zvratné zájmeno *se* je většinou v podobě *sa*.

Koncovky

13. Použití koncovky *-om* pro 3. pád množného čísla a *-och* pro 6. pád množného čísla (obojí mužský a střední rod), například *pekařom, o pekařoch*.
14. Měkké skloňování u substantiv se základem slova na *-s, -z* a další, jako je například *hosť, kúlňa, Máňa*. Naopak tvrdé skloňování, pokud je základ slova na *-ł*.
15. Existence typu *kováře,* kde jde o tvar 1. pádu množného čísla, rod mužský životný.
16. Koncovka *-(a)ma* v 7. pádě množného čísla převládá, místy se však objevuje také koncovka *-mi (ženama/ženami)*.

Tvary sloves

17. Sloveso *být* má tvar *su*, případně *sem* (v některých oblastech a pokud jde o pomocné sloveso) v 1. osobě jednotného čísla a tvar *si* v osobě druhé.
18. Rozkazovací způsob je stejný jako u spisovného jazyka.
19. Užívání pomocného slovesa u 1. osoby jakéhokoli čísla, čas minulý.
20. Příčestí trpné se vyskytuje ve formě skloňování složeného (*máme zametené*).
21. Tvary příčestí minulého u rodu mužského bývají s dlouhými samohláskami (*ďekovál, viďél*). Pokud základ slovesa končí na souhlásku, pak se samohlásky dlouží i v ostatních osobách (*nésł, nésła, nésli*).
22. U sloves typu začít se *í* většinou mění v *a* (*začít – začat/začať*). Výjimkou je například (*vzít – vzít/vzíť*).
23. Často používaná spojka *bár/bárs*, kterou můžeme převést do spisovné mluvy jako *i kdyby, i když* a je typická též pro slovenštinu.
24. Stejně jako ve středomoravských nářečích je užíván přechodník, nejčastěji v mužském rodě.

Slovotvorba

25. Typická předpona *o-* tam, kde ji jiná nářečí neužívají (*okúpat × vykoupat*).
26. Nepoužívá se protetické *v*.
27. Přídavná jména tvořená z příčestí trpného, pokud infinitiv končí na *-ít/-íť* mají pak koncovku *-ítý (nabítý, zašítý)*.

Další znaky

28. Pokud slovo začíná na *j-* a následuje *i/í*, vyslovuje se slovo bez *j-* (*iskra*). Také pokud jde o dvě samohlásky na švu složeniny, například *zaíc*.
29. Tvar *chcú* ve třetí osobě plurálu.
30. Delší tvary při skloňování přivlastňovacích zájmen (*múj – mojého – mojému – mojého…*).
31. Jména, která ve spisovné češtině patří ke vzoru *stavení*, se skloňují podle vzoru srdce, případně stádo (například *k zábradlu*).

Srovnání tvoření slov starší a mladší generace

Výzkum pobíhal formou dotazníku, přičemž jsme srovnávali generační posuny v tvoření slov na východní Moravě s cílem zjistit, zda jsou zaznamenané výrazy užívané oběma vybranými generacemi, a popsat případné změny. Námi použitý dotazník se skládá z osmi oddílů podle skupin jmen, jejichž tvoření bylo srovnáváno, tj. jména obyvatelská, názvy míst, přechylování obyvatelských jmen, přechylování příjmení, označení rodiny, přechylování k neutrům, hromadné názvy a zdrobněliny. V každé skupině jsme užili různé podoby výrazů tak, jak je zaznamenala Hlubinková ve studii *Tvoření slov ve východomoravských nářečích*. Respondenti měli za úkol označit ten tvar, který užívají nejčastěji, případně mohli doplnit jednu, zcela jinou variantu daného výrazu, která odpovídá jejich vlastnímu používání.

Získávání dotazovaných pak probíhalo dvěma způsoby. Nejprve byl dotazník rozdán ve Slováckém krúžku v Brně dospělým, kteří mají rodinné vazby na východní Moravě. Bylo nutné touto cestou získat respondenty zejména starší generace, tj. ve věku 60 let a více. Následně byl dotazník převeden do elektronické podoby a sdílen zejména na sociálních sítích. Touto cestou se nám podařilo získat respondenty většinou z mladší generace, ale i několik z té starší.

Co se týče věkového rozložení respondentů, tak z mladší generace se dotazování zúčastnilo 18 osob ve věku 15–26 let, stejný počet pak i v generaci ve věku 60 a více let – konkrétně ve věku 60–77 roků.

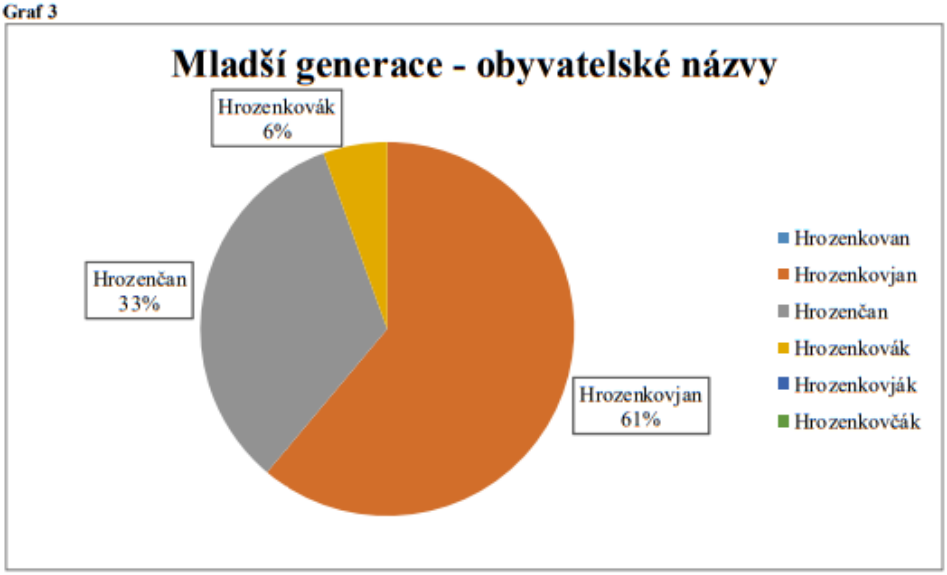
Výsledky výzkumu

Cílem výzkumu bylo nejen zjistit, zda jsou ve vybrané oblasti stále užívány nářeční podoby vybraných skupin utvořených podstatných jmen, ale také pomocí dotazníku analyzovat, jestli jsou mezi dvěma generacemi rozdíly v užívání různých variant jednoho výrazu. Analýza výsledků výzkumu byla rozdělena stejně jako dotazník dle jednotlivých skupin názvů

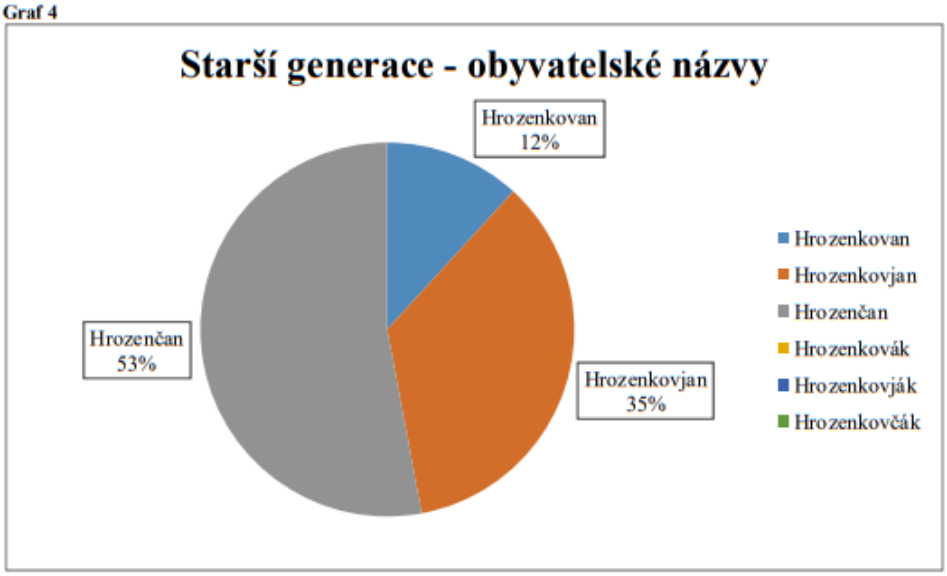
na obyvatelské, názvy míst, přechylování obyvatelských jmen, přechylování příjmení, označení rodiny, přechylování k neutrům, hromadné názvy a zdrobněliny.

Část první, popisující obyvatelské názvy, zahrnuje různé varianty pro výrazy označující obyvatele Hrozenkova, účastníka besedy a obyvatele vesnice či dědiny. Ve všech třech případech došlo ke generačnímu posunu. V prvním případě byly nejužívanější výrazy *Hrozenkovjan* u mladší a *Hrozenčan* u starší generace. *Besedář* byl užívanější mladší generací a *besedník* starší a u poslední skupiny výrazů převládalo označení *dědinčan* u mladší a *dědiňák* u starší generace. Ostatní výrazy nebyly respondenty buď vůbec, nebo jen velmi málo označovány.

Graf 3

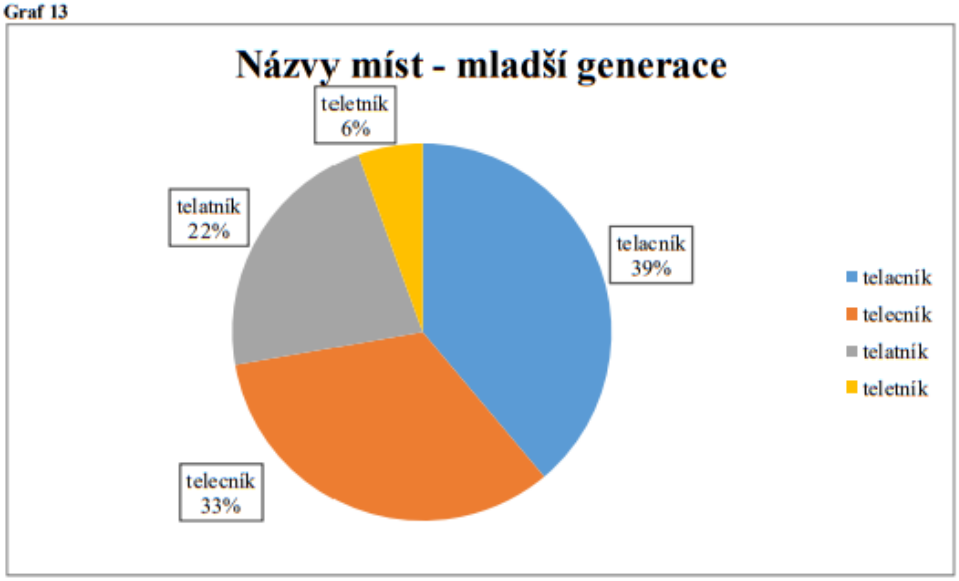


Graf 4

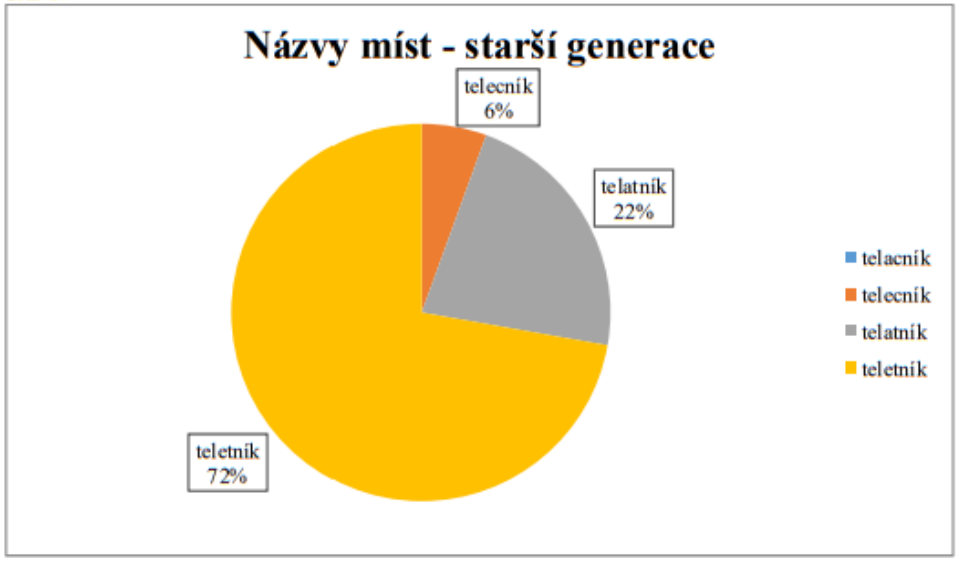


Oddíl zahrnující názvy míst obsahuje *topeniště*, *hnojiště*, *teletník*, *prádelnu* a *pastviště* a jejich nářeční varianty. U mladší generace byly nejčastější výrazy *topeniště*, *hnojiště*, *telacník*, *prádelka* a *pastvina*, u starší pak *topenišče*, *hnojišče*, *teletník*, *prádelna* a *pastvisko*. Opět tedy vidíme, že ve všech případech došlo ke změnám v užívání mezi generacemi.

Graf 13

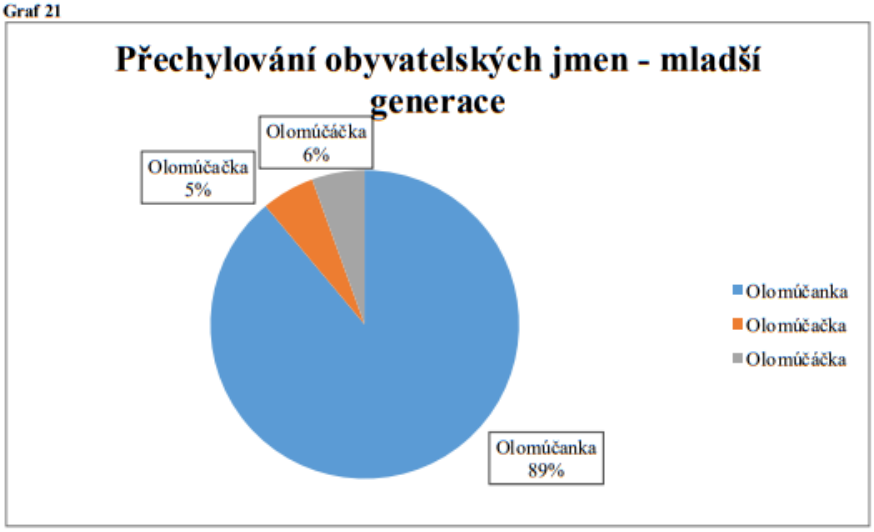


Graf 14

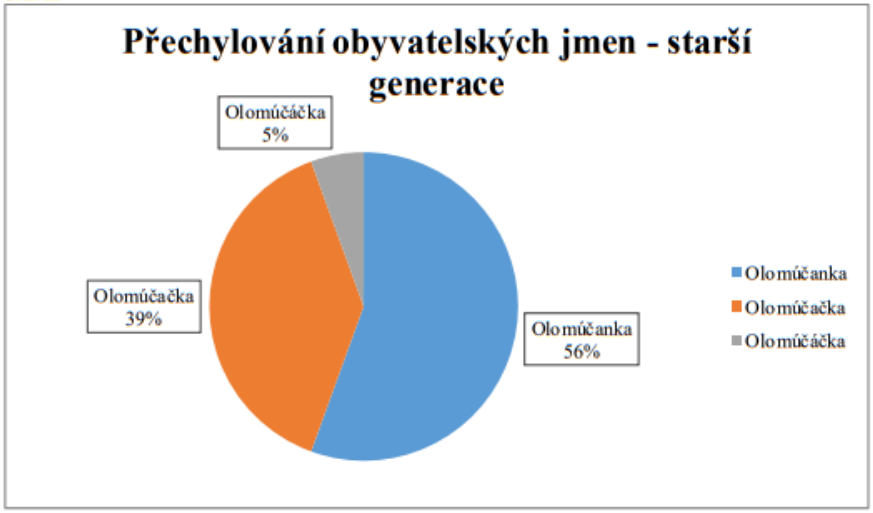


Třetí část, v níž se zabýváme přechylováním obyvatelských jmen, zahrnuje označení pro obyvatelku Hrozenkova, Olomouce a sousedku, opět v různých podobách, jež byly zaznamenány. V prvním případě zaznamenáváme generační rozdíly, u mladší generace je častější *Hrozenkovjanka* a u starší *Hrozenčanka*. V druhém případě, tj. označení obyvatelky Olomouce, je u obou generací užívanější označení *Olomúčanka* a pro sousedku platí, že mladší generace více užívá slovo *súsedka*, zatímco starší *súseda*.

Graf 21



Graf 22



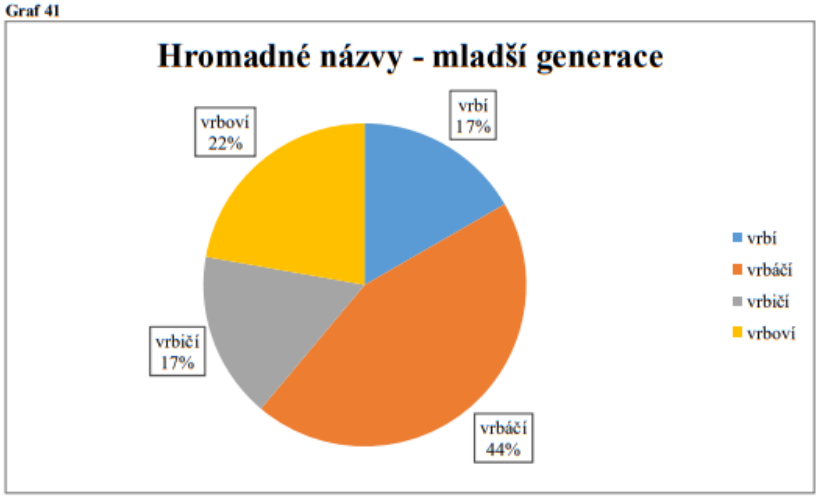
Čtvrtá skupina označení jsou varianty přechýlených příjmení *Dobešová*, *Jandáková* a *Fojtíková*. Obecně lze říci, že pro mladší generaci jsou častější výše uvedené spisovné varianty a pro starší nářeční, tedy *Dobčena*, *Jandačka* a *Fojtica*, i když posledně jmenovaná varianta *Fojtica* byla často užívána také mladší generací.

Označení rodiny je pátá část, v níž najdeme jména *Dobešovi*, *Jandákovi* a *Fojtíkovi* s dalšími podobami. Zde pozorujeme zajímavé výsledky, protože ani u jedné skupiny výrazů nedošlo ke generačnímu rozdílu, ale pouze ke změně koncovky, kdy nejužívanější jsou označení *Dobešé*, *Jandáci* a *Fojtíci*.

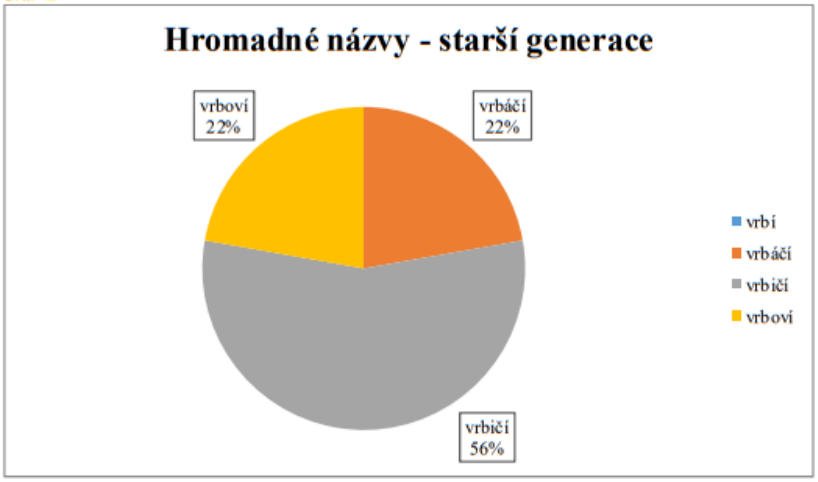
Šestý oddíl se zabývá přechylováním k neutrům, kam jsme zařadili nářeční podoby výrazů *štěně* a *nemluvně*. Mladší generace užívá více variantu *ščeňátko* a starší *ščeňa*. V druhém případě, tedy u *nemluvňátka*, už četnost užívání tak vyhraněná nebyla, a to zejména u mladší generace, která užívá stejně často všechny tři nabídnuté varianty – *nemluvňa*, *nemluvně* i *nemluvňátko*. Starší pak volila spíše variantu *nemluvňa*.

Hromadné názvy zahrnují označení pro vrbový, dubový a maliníkový porost. Mladší generace volila nejčastěji varianty *vrbáčí*, *důbí* a *maliní*. U starší generace jsme zaznamenali ve dvou případech jiná označení, a to *vrbičí* a *dubáčí*. *Maliní* pak užívá starší i mladší generace.

Graf 41

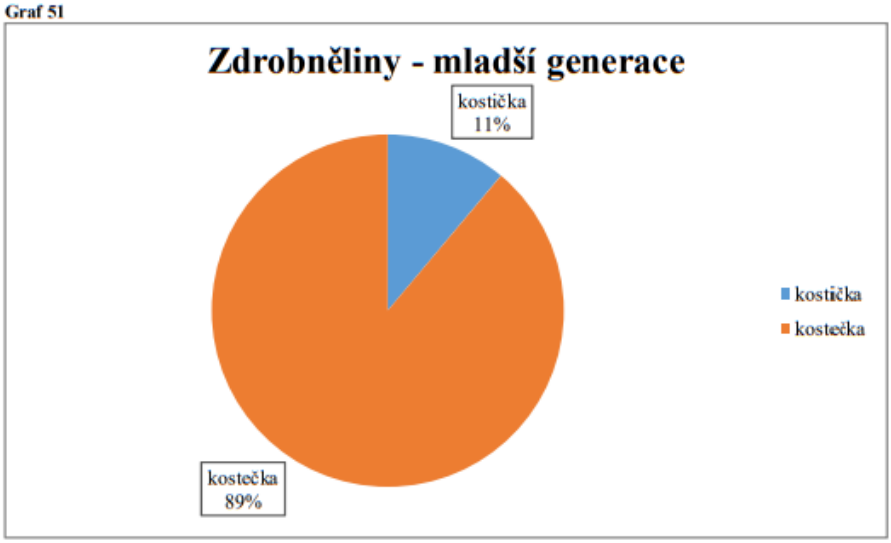


Graf 42

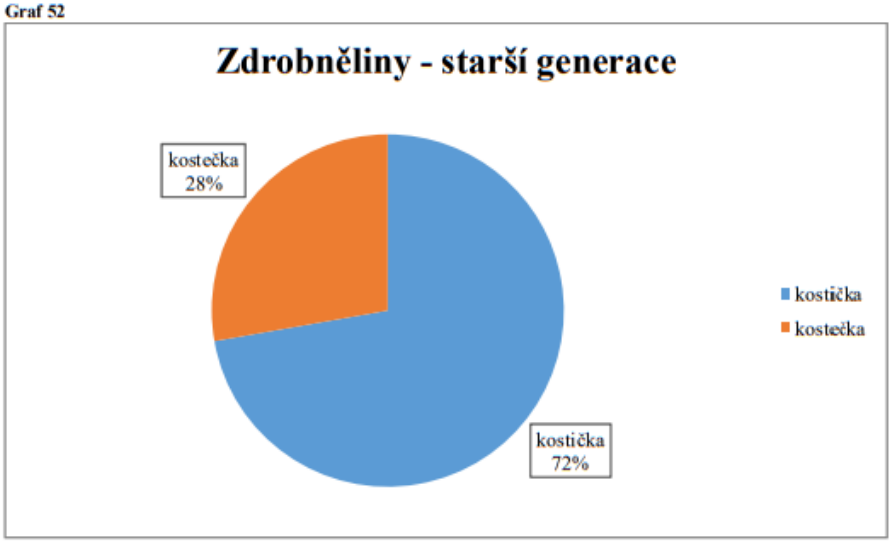


Poslední skupinou jsou zdrobněliny. Zahrnuje nejvíce výrazů, přičemž u některých nastal rozdíl v užívání generacemi a u některých ne. Výrazy, které užívají obě generace, jsou *ohýnek*, *srdéčko*, *izbička* a *okénko*. Posun nastal u výrazů *kostička*, který častěji volili starší, a *kostečka*, který je užíván naopak mladší generací. Dále sem spadá *nožička*, kterou užívala spíše mladší generace, a *noženka*, kterou volila starší generace. Výraz *maminka* je častější u mladší generace a *maměnka* u starší. Poslední výraz, *očičko*, volila mladší generace; *očenko* naopak starší.

Graf 51



Graf 52



Závěr

Na základě výzkumu jsme pomocí dotazníku zjistili, že v současné době skutečně dochází k postupnému ústupu v užívání nářečních podob vybrané skupiny podstatných jmen u mladší generace. Lze to přisuzovat vlivu médií, ale i vyšší migraci obyvatel, kdy mladší lidé z oblasti odcházejí, naopak z jiných oblastí se přistěhovávají uživatelé nářečí jiného.

Závěrem tedy můžeme konstatovat, že se nám oba cíle, které jsme si na začátku vytyčili, podařilo splnit, a zjistili jsme tedy, že některé varianty se používají více než jiné, a navíc u některých dochází k dost výrazným posunům v užití napříč generacemi, přičemž starší generace používá častěji původní nářeční prvky, mladší generace je naopak výrazněji ovlivněna spisovnou češtinou.

Literatura

Bartoš, F. (1886). *Dialektologie moravská*. Matice moravská.

Bělič, J. (1972). *Nástin české dialektologie*. Státní pedagogické nakladatelství.

Bělič, J. (1971). *Přehled nářečí českého jazyka: (s mapkou).* Státní pedagogické nakladatelství.

Cuřín, F. (1964). *Vývoj českého jazyka a dialektologie: učebnice pro pedagogické instituty.* SPN Učebnice pro pedagogické instituty.

Hlubinková, Z. (2010). *Tvoření slov ve východomoravských nářečích*. Masarykova univerzita.

Kloferová, S. (2017): Východomoravská nářeční skupina. In *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovnik/VÝCHODOMORAVSKÁ NÁŘEČNÍ SKUPINA

Lamprecht, A., & Michálková, V. (1976). *České nářeční texty: vysokoškolská učebnice pro filozofické a pedagogické fakulty*. Státní pedagogické nakladatelství.

Příloha – Ukázka otázek v dotazníku

1. Obyvatelské názvy

a) Hrozenkovan
b) Hrozenkovjan
c) Hrozenčan
d) Hrozenkovák
e) Hrozenkovják
f) Hrozenkovčák
g) jiné……..

---

a) besedář
b) besedník
c) jiné……

---

a) dědinčan
b) dědiňák
c) dědinák
d) jiné……..

---

2. Názvy míst

a) topeniště
b) topenisko
c) topenišče
d) jiné……

---

a) hnojiště
b) hnojišče
c) hnojisko
d) hnoják
e) jiné……

---

a) telacník
b) telecník
c) telatník
d) teletník
e) jiné……..

---

a) prádelna
b) prádelňa
c) prádelka
d) jiné……

---

a) pastvisko
b) pastvišče
c) pastvina
d) jiné……

---

3. Přechylování obyvatelských jmen = tvoření ženských protějšků z mužských

a) Hrozenkovanka
b) Hrozenkovjanka
c) Hrozenčanka
d) jiné……

---

a) Olomúčanka
b) Olomúčačka
c) Olomúčáčka
d) jiné……

---

a) súsedka
b) súseda
c) jiné……

Kontaktní údaje

Mgr. Zuzana Procházková

e-mail: 447344@mail.muni.cz

Specifika současné soukromé elektronické komunikace

Ivana Večeřová

Klíčová slova: *elektronická komunikace, soukromá komunikace, formálnost, neformálnost, psanost, mluvenost, anglicismy, zkratky, útržkovitost, fragmentárnost*

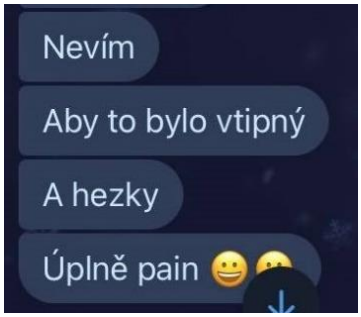
Anotace: *Tento text je zaměřen na specifické rysy soukromé elektronické komunikace realizované prostřednictvím facebookového Messengeru. Vedle typických jevů, jako jsou slova cizího původu, specifické zkracování a zvláštní grafické prostředky (emotikony), o kterých hovoří například Hoffmannová (2016), se příspěvek věnuje též dalším jevům, jimiž se publikace dosud příliš nezabývají. Zejména jde o jevy způsobené autokorekcí, zvláštnosti v užití diakritiky, o výraznou fragmentárnost a dekontextualizaci.*

Elektronická komunikace je v současné době velmi rozšířená a tvoří podstatnou část komunikace mezi lidmi obecně. V tomto příspěvku se budeme zabývat tím, jakým způsobem spolu lidé komunikují online a co je pro online komunikaci specifické.

Při zkoumání elektronické komunikace je třeba brát v úvahu její hlavní rysy. Těmito rysy jsou spontánnost a rychlost, neformálnost, výrazná situační zakotvenost, dynamičnost, fragmentárnost, dialogičnost a další (Jílková, 2017). Zmíněné rysy můžeme spojit rovněž s neformální komunikací tváří v tvář. Hlavním rozdílem mezi oběma typy komunikace je, že online komunikace je z mediálního hlediska komunikací psanou, zatímco komunikace tváří v tvář je komunikací mluvenou. Lze tedy uvažovat o tom, jak vypadá komunikace, která je z mediálního hlediska psaná a má zároveň shodné rysy s mluvenými rozhovory tváří v tvář.

Mezi typické jevy, které lze pozorovat v soukromé elektronické komunikaci, patří především slova cizího původu, expresivní výrazy, specifické zkracování a grafické prostředky jako například emotikony (Hoffmanová, 2016).

Obvykle si všímáme anglicismů. Ty se mohou vyskytovat ve své původní podobě i v podobě upravené tak, aby slova lépe fungovala v českém kontextu. Nezřídka se objevují též celé výpovědní úseky v angličtině. V elektronické komunikaci se také objevují anglická slova, která se v idiolektech mluvčích ustálila a vyskytují se s pravidelností.



Ukázka č. 1

Ukázka č. 2

Ukázka č. 3

Ukázky č. 4 a 5

Ukázky č. 6 a 7

V ukázce číslo 1 stojí anglický výraz samostatně a je použit ve své originální podobě, zatímco v ukázce číslo 2 je anglické slovo počeštěno tak, aby mohlo být užito v genitivu plurálu. Třetí ukázka dokládá výskyt celého výpovědního úseku v angličtině, který zároveň obsahuje vulgarismus. Užití vulgarismu v cizím jazyce může snížit míru jeho expresivity. Ukázky č. 4–7 upozorňují na výskyt některých anglických slov, která se do jisté míry ustálila a v elektronické komunikaci se vyskytují pravidelně.

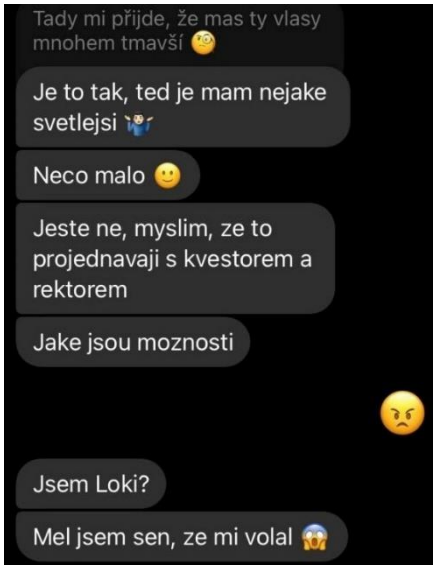
Dalším specifikem elektronické komunikace jsou specifické zkratky. Tyto zkratky vznikly z potřeby tvořit úsporné texty, neboť dříve byla elektronická komunikace limitovaná počtem znaků. V současné době již není třeba psát úsporně, nicméně zkratky se zachovaly a v elektronické komunikaci i nadále přetrvávají. V kontrastu ke zkracování však v elektronických textech pozorujeme také opačnou tendenci, užívání kontaktových prostředků a parazitních slov, která by z textu mohla být vypuštěna, a jsou v něm tedy nadbytečná.

V některých případech se tyto zkratky dále modifikují, jak si můžeme všimnout na ukázce č. 9.

Ukázka č. 8

Ukázka č. 9

Studujeme-li elektronickou komunikaci v odborné literatuře, dozvíme se, že výrazným rysem této komunikace jsou také grafické prostředky, a to především v podobě emotikonů. Emotikony jsou neverbálním prostředkem, který může vyjadřovat souhlas a nesouhlas, ale i pocity, nálady a emoce. Dále jimi mohou být nahrazována slova, věty i celé výpovědi. Potřeba užití grafických prostředků může být dokladem snahy nahradit neverbální prostředky užívané při komunikaci tváří v tvář. I tento jev lze považovat za projev sblížení elektronické komunikace s neformální komunikací tváří v tvář.



Ukázka č. 10

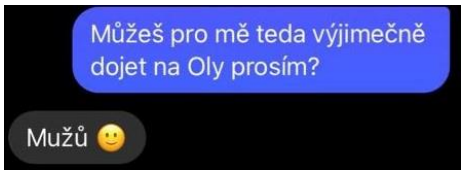
Na ukázce číslo 10 si můžeme všimnout hned několika druhů emotikonů, které doplňují text a mohou ovlivnit jeho interpretaci příjemcem. Všímáme si emotikonu vyjadřujícího zamyšlení, úsměv, hněv a překvapení.

Mimo dosud zmíněné rysy elektronické komunikace byla pro potřeby tohoto příspěvku vybrána i další specifika, která dosavadní odborná literatura k tématu neuvádí, přesto se v současné elektronické komunikaci vyskytují. Těmito specifiky budou chyby způsobené automatickou korekcí chytrých telefonů, prostřednictvím kterých soukromá elektronická komunikace obvykle probíhá, a dále také výrazná útržkovitost.

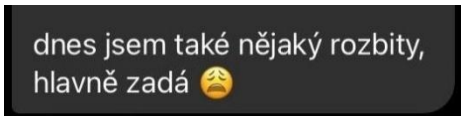
Elektronická komunikace se často uskutečňuje pomocí chytrých telefonů. Chytré telefony mají funkci automatické korekce, která byla vytvořena za účelem automatické opravy chybně napsaných tvarů slov. Nepočítala ovšem s tím, že některá slova mohou být v určitých typech elektronických textů užita zcela záměrně. Autokorekce navíc někdy zaměňuje tvary slov nebo celá slova tak, že vznikají specifické chyby. Typickým příkladem chyby vzniklé autokorekcí je záměna kvantity vokálů, viz ukázky číslo 13 a 14. Ve většině případů takto vzniklé chyby vzájemnému porozumění mezi komunikujícími nebrání.

Ukázka č. 11

Ukázka č. 12



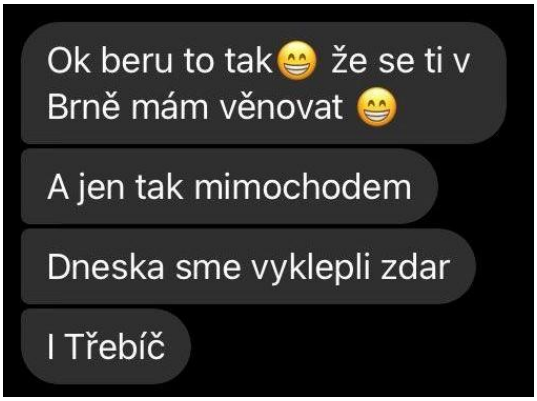
Ukázka č. 13



Ukázka č. 14

Posledním specifikem elektronických textů, kterému se v tomto příspěvku budeme věnovat, je fragmentárnost. Při zkoumání elektronických textů si všímáme tendence rozdělovat jednu výpověď do několika dílčích celků, přestože dílčí celky obvykle odráží jedno téma. I v tomto ohledu se soukromé elektronické texty podobají neformálním rozhovorům tváří v tvář, neboť mluvené rozhovory bývají rovněž rozděleny do několika replik, které jsou od sebe odděleny pauzou v proudu řeči nehledě na to, je-li výpovědní celek

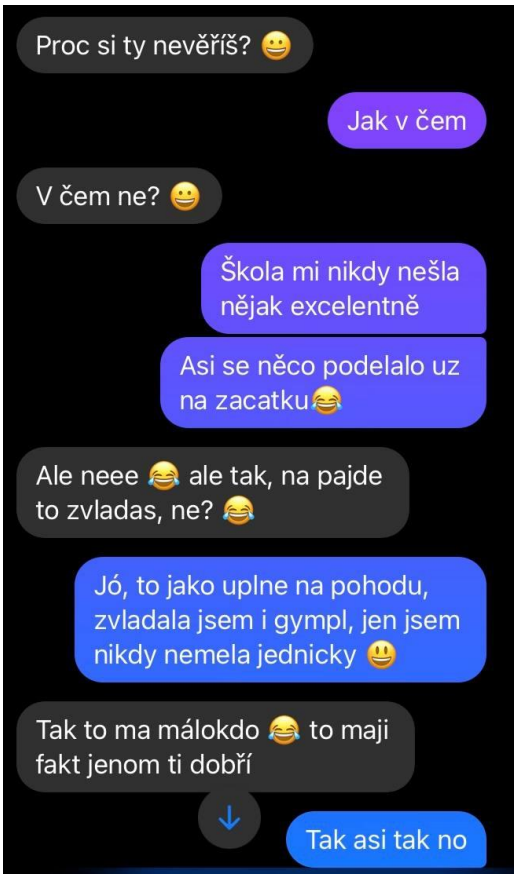
ukončen. Dalším důvodem, proč někteří mluvčí svoje výpovědi rozdělují do několika navzájem souvisejících replik, může být také snaha komunikovat co nejrychleji.



Ukázka č. 15

Ukázka č. 16

Abychom získali úplnou představu o tom, jak může soukromá elektronická korespondence vypadat, ukážeme si část online dialogu mezi mužem a ženou ve věku 20 let.



Ukázka č. 17

Ukázka č. 18

Z ukázky dialogu je patrné, že soukromá elektronická komunikace se blíží neformální komunikaci tváří v tvář nejen volbou jazykových prostředků, ale i kompozičním uspořádáním. Pozorujeme například hovorové výrazy jako *podělalo*, dále tvary slov typické pro obecnou češtinu, což dokládá výraz *veškerej*, také prostředky expresivní, jimiž jsou *chudáčci* a *uplakánci*. Z hlediska specifik elektronické komunikace je v tomto dialogu zajímavá například iterace grafému (*ale neee*), užívání emotikonů, které v některých případech nahrazují interpunkční znaménka, nebo interpunkce, kterou komunikanti využívají nejspíš nahodile a v některých slovech užita je, v jiných případech ji mluvčí ignorují.

Literatura

Čechová, M., Krčmová, M., & Minářová, E. (2008). *Současná stylistika.* Nakladatelství Lidové noviny.

Hoffmannová, J. (2017). Projevy mluvené a psané. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovnik/PROJEVY MLUVENÉ A PSANÉ

Hoffmannová, J. (2017). Spontánní dialog. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovnik/SPONTÁNNÍ DIALOG

Hoffmannová, J., Homoláč, J., & Mrázková, K. (2016). *Stylistika mluvené a psané češtiny.* Academia.

Jílková, L. (2017). Elektronická komunikace. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovnik/ELEKTRONICKÁ KOMUNIKACE

Krčmová, M. (2017). Obecná čeština. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovnik/OBECNÁ ČEŠTINA

Müllerová, O. (1994). *Mluvený text a jeho syntaktická výstavba.* Academia.

Vepřek, J. (2017). Čeština na blogu. Obecná čeština. In P. Karlík, M. Nekula & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. https://www.czechency.org/slovnik/%C4%8CE%C5%A0TINA%20NA%20BLOGU

Kontaktní údaje

Bc. Ivana Večeřová

e-mail: 470138@mail.muni.cz

Přístup lektorů k českým reáliím ve výuce jedinců s odlišným mateřským jazykem

Radim Ošmera

Klíčová slova: *reálie, české reálie, čeština pro cizince, výuka češtiny pro cizince*

Anotace: *Článek se věnuje shrnutí dotazníkového šetření mezi osmi desítkami lektorů češtiny jako cizího jazyka. Cílem dotazníku bylo zjistit, co lektoři považují za reálie a proč je učí, a dát prostor pro vyjádření spokojenosti s učebnicemi a dalšími materiály na trhu. Důležitou součástí dotazníku také byla možnost vyjádřit se k tomu, co lektoři v nabízených materiálech postrádají.*

Úvod

V českém prostředí existují pouze dva významné články věnující se českým reáliím v nejobecnější rovině. Jiří Hasil (2008) definuje reálie *strukturně*, zatímco Kateřina Romaševská a Josip Lah (2017) *pragmaticky*. Oba články se vzájemně doplňují, jsou volně ke stažení a k užitku jsou zejména tvůrcům učebních materiálů. K tématu dále vzniká řada studentských prací, které například analyzují pojetí reálií v učebnicích. V následujícím článku chceme tuto mozaiku doplnit o pohled lektorů, kteří jsou za vzdělávací proces osob s odlišným mateřským jazykem zodpovědní v samotných třídách.

Kdo jsou lektoři a co ve výuce reálií používají

Prvním krokem k tomu, jak nahlédnout na realitu výukového procesu, je pohled samotných lektorů na výuku českých reálií. V lednu 2022 jsme uskutečnili mezi lektory dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 85 lektorů češtiny jako cizího jazyka. Většina (53) z nich měla zkušenosti s výukou více než 5 let, zbytek uváděl zkušenosti do 5 let. 79 z nich byli Češi, zbytek byli lektoři zahraniční. 56 z nich učí v ČR, 14 v zahraničí, 15 má zkušenosti s obojím. 52 učí dospělé, zbytek děti nebo děti a dospělé.

Lektoři shodně ve sto procentech případů uvedli, že si při výuce reálií nevystačí s učebnicemi a využívají další materiály určené pro výuku cizinců. V neučebnicových materiálech dominovala řada adaptované četby, tzv. krátké české zprávy na webu czechstepbystep.cz, časopis *Ahoj*, *Čeština pro život* a *Česká čítanka*. Vedle těchto zdrojů pak všichni lektoři používají takzvané přirozené materiály. Většina lektorů uvádí různé internetové zdroje, české servery, českou literaturu, obrázky, videa, letáky, mapy apod. Za zcela zásadní většina lektorů považuje výrobu vlastních materiálů.

Co jsou reálie podle lektorů?

Lektoři byli dotázáni také na to, jak by reálie definovali a proč reálie učí. Všichni lektoři se shodli na tom, že reálie jsou to, co nás dělá jedinečnými. Reálie jsou něco, co danou zemi či kulturu identifikuje a odlišuje od ostatních. Něco, co vytváří identitu vůči ostatním, co nás nějak vyčleňuje z množiny.

V odpovědích na otázku, proč vlastně reálie lektoři učí, se už všichni neshodli takto jednoznačně. V odpovědích bylo možné vypozorovat tři různé tendence, tři typy odpovědí. Někdy tyto tři tendence zastával i jeden lektor. Vše se prolínalo a důvodů, proč učit reálie, bylo tedy vždy několik. Nejvýraznější byla tendence vidět reálie jako kompas, který udává směr, podle nějž se může člověk orientovat. Reálie lektoři učí často proto, aby student rozuměl prostředí, v němž se pohybuje, a necítil se dezorientován a ve stresu z toho, co říct nebo jak vnímat různé situace, jak se chovat. Druhá tendence zdůrazňovala to, že reálie jsou nenahraditelný didaktický nástroj, že výuka reálií studenty baví a motivuje je učit se jazyk. Třetí tendence byla vidět reálie jako nástroj začlenění a integrace. Což bylo prezentováno zhruba v této linii: porozumění kultuře rovná se osvojení si kultury a sdílení hodnot i obrazu světa. To vše vede k integraci, která je chápána jako nevybočování z celku, z majority. Takový postoj, zde hutně prezentovaný, vypadá jako nerealizovatelný. Je proto vhodné zdůraznit, že toto bylo často vnímáno jako možnost, jako nabídka. Reálie lektoři učí proto, aby se cizinci necítili vyčleněni a mohli takzvaně zapadnout. Jistá část lektorů ale toto zapadnutí a nevybočování vnímá jako povinnost a nutnost, pokud se cizinec pohybuje ve veřejném prostoru. V rámci této tendence bylo silně zdůrazňováno, že cizinec má povinnost naše hodnoty respektovat tak, že se jimi má ve veřejném prostoru řídit.

Spokojenost s učebnicemi

V dotazníku se lektoři také vyjadřovali k tomu, jak jsou spokojeni s učebnicemi a dalšími materiály, které jsou pro výuku reálií určené. V pohledu na učebnice se lektoři pohybovali v naprosto protikladných přístupech. První přístup byl k učebnicím silně kritický. Ocitujme zde tři výroky: „Reálie jsou zpracovány jen velmi povrchově.“ „Zpracování v učebnicích považuji za zastaralé a nudné, navíc velmi limitované.“ „Obecně málo používám učebnice právě z toho důvodu, že málokdy mají s reálným jazykem a reáliemi mnoho společného.“

Druhý a spíše menšinový přístup byl na opačném konci hodnotící škály: „Myslím, že moderní učebnice češtiny zcela plně a objektivně reprezentují reálie.“ „V učebnici *Čeština expres* je vše skvěle nadávkováno i dostatečně vysvětleno.“ „Líbí se mi, že v učebnicích

češtiny od Lídy Holé je zahrnuto více témat, než která se objevují například v učebnicích angličtiny.“

Konkrétně pak učebnicím bylo vyčítána neaktuálnost, která se dá podle lektorů samozřejmě pochopit. S menším pochopením již je mezi lektory přijímán silný pragocentrismus, genderové stereotypy, stereotypy v oblasti uváděných výrobků a malá národní pestrost. Učebnice jsou zastoupeny primárně bělochy a Čechy. Málo v nich vystupují jiné národnosti. A výrazný byl mezi lektory i hlas, který kritizoval zpracování. Tento hlas za všechny shrnuje následující výrok: „Nejrušivěji na mě působí občasný sklon k banalizaci hraničící s podbízivostí nebo poněkud nuceným humorem v kombinaci se lpěním na stereotypech.“

Celkový přístup k dalším – výše jmenovaným, neučebnicovým – materiálům je smířlivější, často jsou tyto materiály brány ve výuce reálií za důležitější než učebnice.

Postrádaná témata

V opozici k výše uvedenému by lektoři primárně ocenili lepší zpracování témat. Proto, jak je výše uvedeno, si reálie zpracovávají sami i v případě, že je téma pojednáno v učebnicích. Naprosté většině lektorů nicméně chybí nejen jiné zpracování toho základního, ale také témata zcela opomíjená. Zcela jednoznačně by lektoři ocenili lokální zaměření a lokální reálie, tipy na výlety, zajímavosti různých měst, a dokonce zmínku o dialektech. Dále uvádíme jen souhrn nejčastěji zmiňovaných témat/možností, jak uchopit témata nově: a) LGBT témata, b) zdravý životní styl, c) cizinci, kteří žili nebo žijí v českých zemích, d) komiks či obrázkové zpracování základních zvyklostí a základních tradic či koníčků, e) metody kritického myšlení, f) dynamika české kultury – proměny v čase, g) houbaření, chataření, pejskaření, lyžování, české pojetí turistiky, h) profesní žargon, i) sport s terminologií, nemoci s terminologií, kterou potřebuje pacient v různých situacích, k) praktické situace (letiště, nákup jízdenky, cizinecká policie apod.), l) kulturní rozdíly mezi jednotlivými zeměmi.

Hodnoty

Poslední část dotazníku se věnovala pojetí hodnot v rámci výuky reálií. Opět bylo možné v odpovědích sledovat několik vrstev a různé akcenty. Pro většinu lektorů bylo zásadní hodnoty ukazovat, v čemž viděli i jistou nevyhnutelnost; pokud se hovoří o demokracii, je to – podle lektorů – již prezentovaná hodnota. Dále v rámci této prezentace vyjadřovali potřebu tyto hodnoty představovat nikoliv jako něco, co je jediné možné, ale jako fakt, který

identifikuje Českou republiku. Další v tomto spatřovali možnost o hodnotách hovořit v komparaci s jinými kulturami a možnost učení se vzájemné toleranci. To někteří vnímají jako didaktický nástroj otevírání debat. Další linie lektorských názorů zmiňovala, že s reáliemi ukazuje i vlastní (často kritický) postoj k nim, čímž do výuky promítá svůj vlastní světonázor. Naprosto odlišně pak působí názor, který říká, že se snaží ukázat Českou republiku jako jednoznačně vyspělý a vysoce kulturní národ. A poslední obecněji zachytitelnou linií byl akcent na hledání styčných bodů napříč kulturami, apel na respekt a toleranci, pojmenovávání odlišností, ale v mezích maximální slušnosti a vzájemného akceptování.

Toto poměrně rozsáhlé šetření zde není vyčerpáno ve všech detailech a také není uzavřeno ve svých možnostech. Je jen prvním krokem v uchopení celého tématu. Dalšími kroky jsou fokusní skupiny a následující praktické výstupy.

Literatura

Hasil, J. (2008). Reálie versus sociokulturní kompetence? In *Sociokulturní kompetence ve výuce cizích jazyků (a češtiny pro cizince)*. Univerzita Karlova.

Romaševská, K., & Lah, J. (2017). Příspěvek ke kritické analýze reálií. In *Studie z aplikované lingvistiky = Studies in Applied Linguistics*. Univerzita Karlova.

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Radim Ošmera
e-mail: 75006@mail.muni.cz

Nenásilná komunikace v hodině českého jazyka

Tereza Holzerová

Klíčová slova: *nenásilná komunikace, empatie, slovní zásoba týkající se pocitů, výuka českého jazyka a literatury, pracovní list, pilotní testování*

Anotace: *Příspěvek se zabývá pracovními listy určenými žákům 9. ročníků, které propojují nenásilnou komunikaci a tři oblasti výuky českého jazyka a literatury – komunikační a slohovou výchovu, literární výchovu a jazykovou výchovu. Krátce shrnuje poznatky o nenásilné komunikaci a jejích zakladatelích. Přináší pohled na výsledky pilotního testování zmíněných pracovních listů v praxi.*

Ve svém příspěvku s názvem „Nenásilná komunikace v hodině českého jazyka“ se věnuji dílčím výsledkům, k nimž jsem dospěla při tvorbě bakalářské práce, kterou nyní dokončuji. Předně bych zde chtěla představit pracovní list, který jsem pro svou práci vytvořila. Pracovní list propojuje nenásilnou komunikaci se třemi výukovými oblastmi českého jazyka a literatury. Je určen pro žáky 9. ročníků. Věnuji se zde ale také pilotnímu testování pracovních listů a mým zjištěním o vztahu žáků 9. ročníků k nenásilné komunikaci. Nejdříve ovšem krátce ke konceptu *nenásilné komunikace*.

Za zakladatele nenásilné komunikace považujeme dvojici amerických psychologů – Carla R. Rogerse a Marshalla B. Rosenberga. Carl Rogers se narodil na začátku 20. století a do psychologie vnesl nový směr, tzv. nedirektivní psychologii. Podstatu nedirektivní psychologie můžeme přiblížit na příkladu terapeutického sezení – v rámci takového sezení je terapeut považován spíše za pomocníka v terapii nežli za jejího vedoucího. Nedirektivní psychologie vešla později ve známost pod názvem přístup zaměřený na člověka. Rogers je považován za jednoho z nejvýznamnějších psychologů 20. století. Je taktéž autorem řady publikací, mezi něž patří například knihy *Být sám sebou* (1961) či *Způsob bytí* (1980). Rogersova práce ovlivnila mnoho jeho následovníků, jedním z nich byl také jeho student Marshall Rosenberg. Rosenberg rozvinul Rogersův přístup zaměřený na člověka a dal vzniknout nenásilné komunikaci tak, jak ji známe dnes. V roce 1984 založil Centrum pro nenásilnou komunikaci, mezinárodní organizaci, která usiluje o mírové soužití (Kendra, 2020; Rosenberg, 2020).

Co však je podstatou nenásilné komunikace? Nenásilná komunikace je takový způsob komunikace, který pomáhá k lepšímu porozumění mezi lidmi a k hledání řešení konfliktů mezi nimi. Zároveň pomáhá hledat řešení, která jsou přijatelná pro všechny. Pokud už nějaký konflikt vznikne, použití nenásilné komunikace nám může pomoci snížit tzv. emocionální

zátěž, tedy negativní pocity, které konflikt způsobuje, případně nám také může pomoci se po skončení konfliktu s těmito negativními pocity lépe vypořádat. Koncept nenásilné komunikace stojí na třech pilířích. Prvním z nich je kontakt se sebou samým, můžeme říci, že se jedná o empatii k sobě samému – tedy to, že dokážeme rozeznávat a chápat svoje vlastní pocity. Druhým pilířem je upřímné sebevyjádření. Upřímné sebevyjádření chápeme jako možnost vyjádřit, co „máme na srdci“, pokud možno bez toho, abychom ublížili druhé straně, příjemci našeho sdělení. Posledním pilířem je empatie ke druhým, tedy vcítění se do pocitů druhého člověka. Z pohledu Carla Rogerse je při empatickém chování zásadní nehodnotit.

Pro vyjádření ve stylu nenásilné komunikace můžeme postupovat podle čtyř složek procesu nenásilné komunikace. První složkou je *pozorování*. Pozorování je všechno to, co vidíme, slyšíme a pamatujeme si. Zásadní zde je oddělení pozorování od hodnocení. Pokud je totiž pozorování směšováno s hodnocením, zvyšuje se šance, že naše sdělení nebude pochopeno a přijato. Rosenberg říká: „Nevnímají, co jim říkáme, protože mají sklon v našich slovech slyšet kritiku.“ (2016, s. 44). Druhou složkou je *vyjádření pocitů*. Druhá složka je závislá na té první, jde o vyjádření našich *pocitů* v souvislosti s *pozorováním*, tedy jaké pocity v nás *pozorování* vyvolává. Třetí složku představuje *vyjádření potřeb*. V rámci třetí složky pátráme po zdroji našich *pocitů*, protože právě z negativních *pocitů* plynou naše potřeby. Třetí složka je vyjádřením toho, co potřebujeme, aby naše negativní pocity zmizely. Poslední složkou je *žádost* (v českých překladech Rosenbergových knih o nenásilné komunikaci je použito slovo *prosba*; ve své bakalářské práci jsem si dovolila toto slovo nahradit slovem *žádost*, které více souzní s konceptem nenásilné komunikace, jelikož slovo *prosba* nám už dopředu napovídá, že osoby, které se účastní aktu prošení, si nejsou rovny). *Žádost* můžeme považovat za vyjádření možného řešení z naší strany. V rámci této složky totiž „žádáme o činy, které by mohly naše potřeby naplnit“ (Rosenberg, 2016, s. 87). Pomocí těchto čtyř složek se lze vyjádřit ve stylu nenásilné komunikace.

Pro účely své bakalářské práce jsem vytvořila pracovní list pro žáky 9. ročníků, který propojuje nenásilnou komunikaci a tři oblasti výuky českého jazyka a literatury podle *Rámcového vzdělávací programu pro základní vzdělávání* (dále *RVP ZV*) – komunikační a slohovou výchovu, literární výchovu a jazykovou výchovu. V oblasti nenásilné komunikace jsem se zaměřila především na empatii, proces nenásilné komunikace a slovní zásobu související s pocity. Všechny zmíněné oblasti jsem propojila ve třech zadáních, které jsem pojmenovala *V hlavě, Kouzelnická hádka* a *A co skladba?* Zadání pokrývají celou řadu bodů očekávaných výstupů z *RVP ZV*, jako příklad uvádím pouze několik z nich: „ČJL-9-1-04 – dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou

komunikační situaci; ČJL-9-3-01 – uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla; ČJL-9-2-06 – rozlišuje významové vztahy gramatických jednotek ve větě a v souvětí“ (RVP ZV, 2021, s. 22–24). Celkově jsem pro práci se všemi zadáními stanovila časovou dotaci devadesáti minut, tedy dvě vyučovací hodiny. V následujících odstavcích krátce představím jednotlivá zadání.

První zadání v pracovním listu, zadání *V hlavě*, kombinuje komunikační a slohovou výchovu s empatií. Úkolem žáků v tomto zadání je představit si, že se ocitli v hlavě jejich kamaráda, a tuto situaci popsat v krátkém fantasy či sci-fi příběhu. Žáci si mohou vybrat jednu ze tří situací, ve které se jejich kamarád nachází, nejčastěji si vybírali tuto situaci: *Tvému kamarádovi se při odpolední procházce zaběhl pes. Nemůže ho nikde najít a začíná se pomalu stmívat.* Cílem zadání je, aby žáci pochopili podstatu empatie. Pozorují dění v hlavě někoho cizího, snaží se dění pochopit a zároveň dění nehodnotí. Ráda bych zde uvedla příklad vypracovaného prvního zadání, jedná se o úryvek textu:

V celé hlavě houkají poplašné sirény. Všechno svítí červeně a je tu strašný chaos. Neví, co má dělat. Má se rozběhnout, zůstat stát, volat, nebo jen čekat, jak se vrátí. Už je to nějaká doba, co je pryč. Začíná tu být mlhavo a dusno. Jako před velikým lijákem, o kterém víme, že přijde ve formě slz. Sirény se zesilují a všechno se začíná točit. Převládá tu panika a stres. Hlavně strach. Veliký a silný strach, který pramení z úplného nitra. Nedá se ho zbavit. Nezmizí. Nejde to. Nebude pryč, dokud pes nebude tady…

Zadání s názvem *Kouzelnická hádka* propojuje literární výchovu s procesem nenásilné komunikace a slovní zásobou týkající se pocitů. Pro toto zadání jsem vybrala úryvek z textu knihy *Harry Potter a relikvie smrti*. Výběr úryvku nebyl náhodný, podstatné bylo, aby se v něm odehrával konflikt mezi postavami. S tímto úryvkem žáci pracují ve skupinách a pomocí jedenácti otázek společně přicházejí na to, jaké pocity mají oni sami i postavy z knihy. Pro pojmenování pocitů žáci mohou použít seznam pocitů, který byl také součástí pracovního listu. Seznamy pocitů jsem přiložila především proto, že lidé často pro vyjádření svých pocitů používají slovo „dobře“. To je však zcela neurčité vyjádření. Slovo „dobře“ může vyjadřovat celou škálu pocitů. Seznamy pocitů žákům pomáhají při přesnějším vyjádření. Jak píše Rosenberg: „Slova jako dobře nebo špatně znesnadňují posluchači navázání kontaktu s tím, co můžeme v danou chvíli skutečně cítit.“ (2016, s. 61). Součástí práce s textem je také tvorba vět podle čtyř složek procesu nenásilné komunikace – žáci vytvářejí věty, jako by je pronesla některá z postav v úryvku. Vyjadřují tedy pozorování,

pocity, potřeby a žádosti například jako Harry Potter. S těmito větami následně pracují ve třetím zadání.

Třetí a zároveň poslední zadání – *A co skladba*? – propojuje jazykovou výchovu s procesem nenásilné komunikace. Zde je úkolem žáků pracovat s větami, které vytvořili v předchozím zadání z pohledu syntaxe – poznávají větné členy, tvoří grafy souvětí atd.

Kvalitu pracovního listu jsem ověřila v rámci pilotního testování ve dvou třídách. První testování se uskutečnilo v 9. třídě základní školy a druhé testování proběhlo v kvartě gymnázia. Testování se zúčastnilo celkem 49 žáků, potažmo respondentů, kteří odpovídali na dva dotazníky. Na první dotazník odpovídali před začátkem práce s pracovním listem, na druhý po jejím skončení.

V prvním dotazníku jsem se zabývala především vztahem žáků 9. ročníků k nenásilné komunikaci. Z celkového počtu 49 respondentů téměř 80 % dříve neslyšelo o nenásilné komunikaci. Zbylých 10 respondentů, což odpovídá zhruba 20 %, někdy o nenásilné komunikaci slyšelo, nevěděli však přesně, co tento pojem znamená. Pouze jeden respondent z celého výzkumného vzorku slyšel o nenásilné komunikaci ve škole. Další respondenti uvádějí, že o nenásilné komunikaci slyšeli například od rodinného příslušníka či v podcastu.

Ve druhém dotazníku žáci především hodnotili jednotlivá zadání pracovního listu, tak abych zadání mohla případně dle jejich připomínek upravit. Zajímala jsem se ale také o to, co pro ně představuje podstatu nenásilné komunikace po skončení naší společné práce. Datům získaným z druhého dotazníku se věnuji ve své bakalářské práci.

Z celkového hodnocení pracovních listů pak vyplývá, že žáci si rádi vyzkoušeli pracovat se svými pocity a pocity druhých, protože podobnými tématy se ve škole obyčejně nezabývají. Tvrzení dokládám hodnoceními z druhého dotazníku:

> Myslím si, že spousta mých vrstevníků není moc empatická a nedokáže pochopit pocity ostatních lidí a myslím si, že takových pracovních listů by mělo být více.

> Líbil se mi koncept toho, že jsme se měli vcítit do jiného člověka, bylo to něco nového, zajímavého. Přínosem to pro mě bylo, protože jsem to nikdy předtím nedělal, takže je dobře, že jsem si to vyzkoušel.

Dle mého názoru je téma nenásilné komunikace v českých školách tématem často opomíjeným, přestože práce s pocity vlastními i pocity druhých je součástí *RVP ZV*. Výsledky mého výzkumu taktéž naznačují, že o podobná témata, kterým se v běžné výuce nevěnuje čas, je ze strany žáků zájem. Na závěr tohoto příspěvku bych tak chtěla dodat, že budu velmi ráda,

pokud se pracovní listy vytvořené pro tuto bakalářskou práci využijí znovu v praxi, a pomůžou tak učitelům a žákům na jejich cestě za nenásilnou komunikací.

Literatura

Kendra, Ch. (2020, 4. března). *Carl Rogers Psychologist Biography*. https://www.verywellmind.com/carl-rogers-biography-1902-1987-2795542

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

Rosenberg, M. B. (2016). *Nenásilná komunikace*. Portál.

Rosenberg, M. B. (2020). *Nenásilná komunikace v praxi*. Portál.

Kontaktní údaje

Tereza Holzerová

e-mail: 494767@mail.muni.cz

Vybrané aspekty literárního díla a jejich recepce dětským čtenářem: výsledky výzkumu dětského čtenářství formou skupinové diskuze

Miroslav Jindra

Klíčová slova: *recepce, dětský čtenář, skupinová diskuze, fenomenologický přístup, mladší školní věk*

Anotace: *Výzkum recepce literárního díla dětským čtenářem zahrnuje množství metodologických přístupů, kterými je možné tento fenomén zkoumat. Každé dítě vyžaduje svůj specifický způsob vyjádření, jenž je pro něj vlastní a přirozený. Jedním z možných výzkumných nástrojů při výzkumu recepce dětského čtenářství je neodmyslitelně skupinová diskuze, nabízející otevřený prostor pro vyjádření. Tento nástroj přinesl řadu významných informací konkretizujících vnímání a přijetí literárního díla dětským čtenářem.*

Cílem příspěvku je nabídnout čtenáři dílčí výsledky výzkumu dětského čtenářství, a to na základě využité výzkumné metody skupinové diskuze. Výzkumné aktivity jsou součástí disertačního projektu autora příspěvku zaměřeného na identifikaci dítěte mladšího školního věku s literárním a divadelním dílem. Příspěvek předkládá výsledky skupinové diskuze z hodin čtení literárního díla Lewise Carrolla Za zrcadlem a co tam Alenka našla, provedeného u žáků třetí třídy základní školy.

Úvod

Výzkum recepce dětského čtenářství je rozsáhlou oblastí bádání, kterou nelze snadno vymezit. Zahrnuje celou řadu faktorů, které na tento proces působí a ovlivňují jej. Teoretické práce se snaží nastínit základní obecná východiska, která jsou pro recepci literárního díla příznačná, avšak často s absencí konkrétních příkladů z praxe. V současnosti se odborné zdroje opírají především o možnosti sociologického výzkumu, zaměřeného na základní charakteristiky skupin čtenářů a jejich přístup ke čtení. Proto je třeba věnovat pozornost i takovým výzkumným aktivitám, které přináší výsledky přímo od samotných čtenářů setkávajících se s knihou. Takové možnosti nabízí výzkum v rámci hodin čtení přímo ve třídách, kde se děti nacházejí v jim známém, a tak i bezpečném prostředí školy. Především je pak důležitá diskuze nad čteným uměleckých textem, která je důležitou součástí recepce a reflexe literárního díla. Diskuze se tak stává (nejen) významným výzkumným nástrojem, který může objasnit specifika recepce dětského čtenářství, ale také způsob vnímání a přijetí jednotlivých komponentů díla nebo díla jako celku.

Cílem následujících řádků je seznámit čtenáře s dílčími výsledky výzkumu recepce dětského čtenářství vycházejícího z disertačního projektu zaměřeného na identifikaci dítěte mladšího školního věku s literárním a divadelním dílem. Především je cílem doložit význam

skupinové diskuze jako výzkumné metody, která přináší nejen důležitá výzkumná data, ale rovněž slouží k vzájemnému objevování a poznávání čteného textu. Výsledky vycházejí ze skupinových diskuzí realizovaných během hodin čtení literárního díla Lewise Carrolla *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* ve třetí třídě základní školy.

1 Recepce literárního díla

Literární dílo představuje jistý prostředek mezilidské komunikace využívající specifického znakového systému, který promlouvá k cílovému čtenáři. Je založeno na vybraných uměleckých prostředcích typických právě pro umění literatury. Proces komunikace literárního díla se čtenářem je pak velmi náročný, avšak obecně je běžně vyjádřen v rovině *autor – literární dílo – čtenář* (viz Lederbuchová, 2004; Nünning et al., 2006; Sládek, 2018). Tento model či vzorec literární komunikace odráží základní potřeby, které jsou stejné i v mezilidské komunikaci. Autor je komunikátorem vysílajícím informace, v tomto případě uměleckými literárními prostředky zakódovanými v literárním díle, které cílový adresát (čtenář) dekóduje, a to subjektivním způsobem. Každý čtenář vstupuje do procesu literární komunikace s různými životními zkušenostmi či znalostmi, ale i s odlišnou zkušeností čtenářskou. Již v této charakteristice můžeme sledovat specifikum recepce literárního díla, které působí na každého jedince odlišně, což podtrhuje nejen význam a hodnotu literatury a její četby, ale i umělecké komunikace v nejobecnější rovině. Tyto faktory ovlivňují recepci literárního díla, jeho povahu a hodnotu.

Pojetí recepce literárního díla je velmi rozmanité a autoři zabývající se touto oblastí přistupují k její charakterizaci z různých hledisek. František Miko charakterizuje recepci literárního díla z pohledu komunikace jako vnímání „pri ktorom sa pociťuje jeho ikonicko-informatívna, zážitkovo-emocionálna, kontrastno-proporcionálna povaha – čo vyúsťuje do estetického zážitku – a to na pozadí daného spoločenského a literárneho kontextu, voči ktorým dielo funguje“ (Miko & Popovič, 1978, s. 199). Recepce literárního díla tedy představuje bohatou a ucelenou strukturu, na niž působí značné množství faktorů souvisejících se čtenářskými kompetencemi. Avšak základní podstata recepce je zcela zřejmá, literární dílo působí svými využitými uměleckými prostředky na čtenáře a zanechává jistý účinek, a to jak v emocionální, tak v informativní a estetické rovině. Podrobněji o této problematice pojednává dřívější studie autora této práce (viz Jindra, 2020).

Rudolf Lesňák (1982) charakterizuje pojem *čtenářská recepce* jako vztah čtenáře či skupiny čtenářů a vybraného literárního díla. Svoje úvahy dále rozvádí na základě dělení čtenářské recepce literárního díla do tří kategorií dle jejich charakteru a povahy:

1) **Čtenářská recepce v širším vymezení** – zde navazuje na myšlenky M. Głowińského zaměřené na faktory ovlivňující čtenářskou recepci, a to z hlediska vlastností a vnějších činitelů příjmu literárního díla. Důležitým prvkem je zde rozsáhlejší pojetí recepce představující společenský kontext komunikace, který se neomezuje pouze na čtený text a čtenáře.
2) **Čtenářská recepce v užším vymezení** – proces čtení zahrnující příjem literárního díla a jeho vnímání. Toto pojetí již není tak rozsáhlé a nezahrnuje společensko-kulturní kontexty, ale soustředí se na „psycho-fyzickú aktivitu čitateľského subjektu" (Lesňák, 1982, s. 21). Důraz je přitom kladen na vnímání výrazových a významových charakteristik uměleckého textu.
3) **Čtenářská recepce v nejužším vymezení** – tato kategorie je již zaměřena na samotný výsledek procesu příjmu uměleckého textu, který představuje subjektivní účinek. Lesňák tento účinek charakterizuje jako poznávací, emocionální a estetický zážitek recepce.

Právě poslední zmíněnou kategorii zaměřenou na čtenářskou recepci v nejužším slova smyslu můžeme vnímat jako jednu ze základních charakteristik výzkumu recepce dětského čtenářství, který je popisován na následujících řádcích.

2 Metodologie výzkumu recepce dětského čtenářství

Předkládaný výzkum je součástí hlubší studie vycházející z tématu disertačního projektu, zaměřeného na identifikaci dítěte mladšího školního věku s literárním a divadelním dílem. Téma projektu charakterizuje hlavní výzkumná otázka složená ze dvou částí*: S kým nebo s čím se dítě mladšího školního věku identifikuje v literárním díle a divadelním představení a jakým způsobem této identifikace dosahuje?* Zahrnuje tedy výzkum recepce dětského čtenáře a recepce dětského divadelního diváka. Celá studie využívá pro komplexní zachycení recepce dětského recipienta množství rozličných výzkumných nástrojů a metod, a to jak v oblasti čtenářství, tak i diváctví. Pro výzkum bylo využito kvalitativní výzkumné strategie vycházející z výzkumu umění a zahrnující fenomenologický přístup, jehož cílem je „objektivní poznání smyslu věci, tzn. uchopení jejích invariant, přičemž jevy (fenomény) se zkoumají takové, jaké opravdu jsou, a ne takové, jak je na ně na základě dosavadních znalostí pohlíženo" (Hendl, 2005, s. 75). Právě fenomenologický přístup nabízí otevřené možnosti při volbě metodologických nástrojů s ohledem na zkoumanou problematiku. Hendl (2005) konkretizuje fenomenologický přístup a rozděluje tři funkce: a) kritická funkce, která pohlíží na soudobé metodologické struktury s kritických odstupem; b) popisná funkce, nahlížející na

subjekt z hlubší perspektivy; c) heuristická funkce, vytvářející nový úhel pohledu na zkoumanou problematiku s vyústěním do praxe. Právě poslední uvedená funkce je z hlediska specifik a nároků výzkumu recepce dětského čtenářství a identifikace dítěte s literárním dílem charakteristická, jelikož dochází k přímé konfrontaci literárního díla s dětským recipientem, a to na základě přímé účasti výzkumníka. Volba různých metod a přístupů při realizaci výzkumu tak může nabídnout rozsáhlé množství informací a úhlů pohledu, které nejsou přímo svázány danými teoretickými konvencemi.

V tomto případě se však budeme věnovat pouze dílčí součásti recepce literárního díla, a to výsledkům skupinové diskuze, která proběhla v rámci jednotlivých hodin čtení. Hlavní výzkumná otázka této dílčí výzkumné části je proto konkretizována následovně: *Jakým způsobem se odráží identifikace s literárním dílem u dětských čtenářů při využití skupinové diskuze?* Jelikož byly některé výsledky recepce dětského čtenářství, a tedy i využitá metodologie, publikovány v předchozím příspěvku (viz Jindra, 2020), následující řádky charakterizují pouze obecnou rovinu výzkumu s ohledem na výsledky skupinové diskuze. Hlavní výzkumnou metodou se tedy v tomto případě stala interpretativní fenomenologická analýza (IPA), jelikož získaná data (videozáznamy diskuzí z hodin čtení) byla přepsána a podrobena rozborům na základě tematických celků plynoucích z diskuzí. Jednotlivé příklady promluv výzkumníka a dětských respondentů, uvedené na následujících stránkách, jsou označeny písmeny „V“ (výzkumník), „D“ (dívky) a „Ch“ (chlapci). Přidělená čísla potom označují konkrétního účastníka výzkumu, v případě symbolu „?“ pak ze záznamu nebylo možné přesné určení jedince. Využité označení vyplývá z množství účastníků; užití zástupných jmen by mohlo být v kontextu celého výzkumného projektu zmatečné. Konkrétní příklady přepisů v následující části mají formu citace, bez přímého odkazu. Seznam jednotlivých přepisů je pak uveden v souhrnu pramenů.

2.1 Cílová skupina

Cílová skupina respondentů byla tvořena žáky třetí třídy základní školy, odpovídajícími věku 8–9 let, a samotná realizace probíhala ve vybrané základní škole v Brně, přímo ve třídě. Celkově se výzkumu zúčastnilo 19 dětí, avšak v průběhu jednotlivých setkání v rámci hodin čtení nebyl nikdy jejich počet kompletní. Následující tabulka nabízí přehled jednotlivých setkání a počtu žáků přítomných na hodinách.

Tabulka 1: Počet žáků přítomných na hodinách čtení

Hodina č.	Datum	Počet dětí celkem	Počet dívek	Počet chlapců
1	7. 11. 2019	16	9	7
2	14. 11. 2019	15	8	7
3	28. 11. 2019	17	9	8
4	5. 12. 2019	17	8	9
5	12. 12. 2019	17	10	7
6	12. 12. 2019	17	10	7
7	19. 12. 2019	18	9	9
8	9. 1. 2020	18	9	9
9	16. 1. 2020	16	8	8

Z tabulky vyplývá, že celková účast byla velmi vysoká, v průměru se jednalo o téměř 90% účast, což představuje významný faktor z pohledu realizace výzkumu u cílové skupiny dětí.

Výběr věkové skupiny byl zvolen na základě specifických vývojových dispozic, které se odráží rovněž v umělecké tvorbě pro tuto věkovou skupinu v propojení s možnostmi aplikace metodologického přístupu. Literární tvorba pro tuto věkovou skupinu s ohledem na její psychický vývoj je značně rozmanitá, některé děti inklinují spíše k žánrům pohádkových příběhů s důrazem na magično, zatímco ostatní jedinci se již přiklánějí k příběhům akcentujícím realistické vidění světa. Z tohoto pohledu je toto věkové období značně rozmanité a neukotvené, což se odráží také ve výběru literárních titulů pro četbu. Volba respondentů mladšího školního věku 8–9 let byla dána také možností aplikovat různé formy výzkumných metod a nástrojů (např. diskuze, kresba, psaný text), které napomáhaly vytvořit komplexnější obraz zkoumaného jevu.

2.2 Hodiny čtení a jejich struktura

Hodiny čtení představovaly primární rámec výzkumu, který byl doplněn o závěrečnou reflektivní dílnu obsahující dotazníkové šetření a rozhovor s třídní učitelkou, která byla po celou dobu realizace výzkumu přítomna. Jednalo se o pravidelná setkání v průběhu několika týdnů od listopadu 2019 do ledna 2020. Každý týden proběhla jedna hodina čtení, v jednom případě byly realizovány dvě hodiny v jednom týdnu. Celkově se jednalo o devět hodin čtení,

každé setkání odpovídalo časovému rozmezí vyučovací hodiny (45 minut). V průběhu těchto setkání se děti postupně seznamovaly s literární adaptací knihy Lewise Carrolla *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*. Z časových důvodů realizace výzkumu zahrnujícího pouze devět vyučovacích hodin, ale i v souvislosti s druhou fází celého výzkumného projektu zaměřeného na identifikaci dětského divadelního diváka, bylo nezbytné originální překlad adaptovat. Adaptace ve formě krácení původního uměleckého textu však kladla důraz na zachování dějových souvislostí a hlavních motivací příběhu. Zároveň byl při adaptaci kladen důraz na dodržení autorského stylu, který byl jednoznačně významným faktorem při recepci vybraného literárního díla dětmi. Pro literární adaptaci bylo využito dvou vydaných titulů, *Alenčina dobrodružství v kraji divů a za zrcadlem* (Carroll, 2017) z nakladatelství XYZ v překladu Jiřího Žáka a *Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem* (Carroll, 2013) z nakladatelství Argo v překladu Jaroslava Císaře. Využití dvou překladů mělo pragmatický význam, překlad prozaických částí Jaroslava Císaře je jazykově pro děti třetích tříd značně náročný, jelikož pochází z roku 1931 a obsahuje množství archaismů. Prozaické části proto byly vyňaty z překladu Jiřího Žáka, avšak básně, pro svou poetiku a literární hodnotu, byly využity z překladu Jaroslava Císaře. Takto upravené úryvky byly dětem přepsány a vytisknuty; každý obdržel vlastní kopii, aby mohl s textem pracovat, a především měl k dispozici vizuální textovou oporu. Přepsání úryvků mělo rovněž další cíl, aby se děti mohly soustředit pouze na text bez ilustrací, které by již formovaly jejich vizuální představu postav a prostředí.

Struktura jednotlivých hodin čtení byla téměř po celou dobu stejná, mimo první setkání, kdy bylo důležité se s dětmi seznámit a vybudovat bezpečné prostředí a důvěru vůči výzkumníkovi. Organizace hodiny byla tedy následující:

a) **Reflexe úryvku z předchozí hodiny**

   Úvodní reflexe probíhala formou skupinové diskuze a jejím primárním cílem bylo připomenout dějové souvislosti ze čteného úryvku z předchozí hodiny a případně konkretizovat jednotlivé motivanty, které byly pro příběh zásadní. Zároveň se děti chybějící v předešlé hodině dozvěděly, co se odehrálo.

b) **Dechová a hlasová cvičení**

   Cvičení dechu a hlasu představují jednu ze základních dovedností, které je třeba si osvojit při hodinách zaměřených na četbu nahlas. Děti se tak postupně učí využívat správné dechové a hlasové návyky, které jsou potřebné nejen k četbě, ale i v běžných životních situacích. Tyto aktivity zároveň slouží jako způsob uvolnění a navození příjemné atmosféry, jelikož jsou pro děti často velmi zábavné.

c) **Čtení úryvku**

Čtení úryvku již představovalo samotnou fázi čtení, při níž se děti postupně střídaly ve čtení nahlas, někdy také četl výzkumník, a to jednak z důvodu jistého vzoru, který je pro děti v tomto věku stále velmi důležitý, a proto je třeba soustředit pozornost také na vlastní předčítání pedagoga či výzkumníka, ale i z časových důvodů a omezeného rozsahu vyučovací hodiny. Děti si zároveň při čtení vyznačovaly problematická slova či slovní spojení, kterým v textu nerozuměly.

d) **Ohodnocení úryvku**

Děti po každém setkání ohodnotily přečtený úryvek pomocí jim dobře známého systému známkování (1–5), doplněného o odůvodnění jejich volby známky. V některých hodinách případně děti ještě doplnily další slovní hodnocení do deníku.

e) **Reflexe úryvku**

Poslední částí byla skupinová diskuze spočívající v reflexi přečteného úryvku. Zde byl opět kladen důraz na dějové souvislosti, postavy a jejich charakter a další aspekty čteného úryvku, které zprostředkovávaly informace o způsobu recepce vybraného literárního díla, a tím i identifikace dětí s literaturou.

V některých hodinách docházelo pouze k menším strukturálním obměnám, např. skupinová diskuze se z časových důvodů neuskutečnila a probíhala v rámci následujícího setkání v úvodu hodiny. K těmto obměnám však docházelo pouze výjimečně a nijak nenarušovaly průběh výzkumu a hodnotu získaných dat.

3 Výsledky dílčí části výzkumu skupinové diskuze z hodin čtení

Níže uvedené výsledky dílčí části výzkumu plynoucí ze skupinové diskuze realizované u dětí v rámci hodin čtení jsou uspořádány dle tematických oblastí, které se v průběhu jednotlivých setkání objevily. I když se jedná pouze o jednu z částí celého výzkumu disertačního projektu, přinesla významný obraz způsobu recepce a identifikace dětí s literárním dílem a jeho pochopení, a to na pozadí vybraného literárního titulu Lewise Carrolla *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*. Neodmyslitelnou součástí reflexe uměleckého textu, a tak i výzkumu identifikace dítěte s literárním dílem, byla diskuze s dětmi, jež probíhala formou skupinového rozhovoru v průběhu jednotlivých setkání. Diskuze představuje pro člověka jeden ze základních vyjadřovacích prostředků a pro reflexi uměleckého zážitku je často využívanou a potřebnou metodou. Při správném nastolení otázek dochází k dialogu mezi účastníky a důležitým faktorem je rovněž její přesah, jelikož člověk se tak učí formulovat své myšlenky, diskutovat o uměleckém díle, a tím i umění jako celku, a pojmenovávat jeho jednotlivá

specifika. Zvolená forma skupinové diskuze byla sestavena z otevřených otázek, výzkumník měl připraveny výchozí otázky do diskuze či tematické okruhy související se čteným úryvkem, které v průběhu aktuálně doplňoval o další otázky plynoucí z diskuze. To přineslo řadu dílčích informací o způsobu recepce a reflexe uměleckého literárního zážitku a diskuze s dětmi se tak významně podílela na zprostředkování celkového obrazu identifikace dětského čtenáře. Děti se v průběhu diskuzí vyjadřovaly k různým součástem literárního díla (např. děj, tematika, postavy a jejich charaktery atd.), a tím byl vytvořen pevný základ pro chápání díla a jeho využitých uměleckých prostředků, což byl velmi důležitý aspekt pro vybrané individuální činnosti další části celého výzkumu. Někdo by jistě mohl namítnout, že kolektivní reflexe literárního díla může značně ovlivnit individuální představy o čteném uměleckém textu, což částečně nemůžeme popřít. Význam těchto diskuzí však spočíval v mnohem obecnějším zaměření, a to plnohodnotném pochopení díla a jeho významů, jelikož teprve v takovém případě je možné postoupit k vyšší formě – identifikaci. Pokud neporozumíme čtenému uměleckém textu a jeho jednotlivým součástem, není možné pracovat s pojmem identifikace, jelikož za takových podmínek k tomuto procesu nikdy nemůže dojít. Vše je vzájemně propojeno a nic není možné striktně oddělit, proto je třeba dodat, že i v průběhu diskuzí se objevovaly jednotlivé prvky odkazující právě k identifikaci dětí s literárním dílem jak v tematice, tak v postavách či autorském stylu zprostředkování příběhu. O to více bylo třeba věnovat pozornost reflexi příběhu *Za zrcadlem a co tam Alenka našla,* a to s ohledem na nonsensový rozměr textu, který může být pro dětské čtenáře náročnější na porozumění.

Skupinová diskuze byla součástí každého setkání hodiny čtení a byla rozdělena na dvě části: *a) na začátku hodiny* a *b) po přečtení úryvku uměleckého textu*. Takto pojatá diskuze měla zcela logické opodstatnění. Primárním cílem diskuze na začátku hodiny byla reflexe úryvku z předchozí hodiny, aby si děti připomněly, co se v minulém úryvku odehrálo. Tím si upevnily motivace postav a situací, se kterými se setkaly, a lépe tak dokázaly navázat na následující čtení. Zároveň se jednalo o technickou stránku spojenou s možnou absencí dětí v předchozí hodině, jelikož v průběhu výzkumu nebylo možné zaručit stále stejný počet dětí z důvodů nemoci aj. Hodiny čtení také nemohly probíhat zcela soustavně, jelikož v jejich průběhu probíhaly např. vánoční prázdniny, proto byl někdy odstup více než týdenní. Z tohoto důvodu bylo nutné, aby si děti příběh připomněly, v případě předchozí absence se pak seznámily s dějovou linií předchozího úryvku. Avšak i v těchto úvodních diskuzích zazněly významné informace, které dále specifikovaly potřeby identifikace dětských čtenářů s literárním dílem. Druhá část diskuze byla propojena s aktuálně přečteným úryvkem v hodině

a zaměřovala se na dějové souvislosti, tematiku či postavy. Pro tuto část bylo důležité pochopení čteného textu, motivace jednání jednotlivých postav, kontext v rámci celého příběhu, ale i aktuálnost tematiky pro dětského recipienta. Diskuze se dotkly také využitých literárních prostředků, které na děti v průběhu čtení působily. Součástí diskuze bylo také *vysvětlení pro děti neznámých slov či sousloví*, která si v průběhu čtení vyznačovaly do textu.

3.1 Kolektivní převyprávění děje příběhu

Při diskuzích zaměřených na reflexi příběhu, a to jak v případě úvodní reflexe úryvku z předchozí hodiny, tak i aktuálně po jeho přečtení, se objevovaly výroky, jež odrážely schopnost interpretace dílčích součástí čteného uměleckého textu, a tím i specifika kognitivního vývoje dětí daného věku. Nejvýrazněji se projevovaly při rekonstrukci děje úryvku, kdy se projevily jisté determinanty formující schopnost dětí převyprávět příběh a jeho posloupnost. Právě převyprávění děje čteného textu můžeme považovat za základní prvek reflexe, charakterizující specifika vnímání tematických, kompozičních a jazykových souvislostí, a tak i celkové pochopení příběhu. Příkladem mohou být dvě ukázky z hodiny čtení:

Ukázka č. 1

V: Kam jsme se s Alenkou dostali? Kdybyste dokázali říct jenom v krátkosti, co se odehrálo?
D5: Alenka vlastně šla do kouzelného zrcadla.
V: A co s tím kouzelným zrcadlem?
D5: Ona tam vlastně byla taková královna… protivná.
V: A kde? Před zrcadlem nebo zrcadlem?
D5: Za zrcadlem.
V: Vzpomněla by sis, jaká to byla královna?
(Polovina dívek se hlásí, protože chtějí odpovědět.)
D5: Nevím.
V: To nevadí, někdo jiný napoví?
D7: Černá.
Ch5: Šachová.
D4: Srdcová.
V: Jaká teda?
Ch6: Černá.
V: Co se teda stalo, jak se ta Alenka za to zrcadlo dostala, vzpomněli byste si?
(Děti mlčí.)
V: Dobře, nevadí. A co se tedy odehrálo za tím zrcadlem?
D8: Já teda nevím, jestli jste už četli dopředu, ale já si pamatuji…
[…]
V: Co se odehrálo minule? Pamatujete si? Alenka se teda dostala za to zrcadlo a…
Ch6: Potkala černou šachovou královnu a chtěla se stát také královnou.
V: A co se tam odehrálo mezi Alenkou a Černou Královnou?
Ch6: Alenka se stala pěšcem.

V: Vzpomenete si, o čem se královna s tou Alenkou bavily?
Ch6: Že musí běhat, aby… že se ten svět otáčí sám, když stojí, tak se točí ten svět. A když běží, tak zůstanou na stejným místě.

Ukázka č. 2

V: Přesuňme se do minulé hodiny. Tu minulou hodinu, co si pamatujete?
D1: Že jsme si měli namalovat tu Černou a Bílou královnu a Alenku a žabáka.
V: A co se odehrálo v tom našem příběhu?
D1: No, že ty královny jí řekly, než bude královna, že musí složit tu zkoušku.
V: A co ještě?
D8: Se tam objevil takový žabák. Už nevím, co říkal. Ale objevil se tam žabák.
V: Co se tam ještě odehrálo? Kam se teda ta Alenka dostala?
Ch4: Myslím, že do královské zahrady.
D1: K nějakým těm dveřím.
V: Teda co ta Alenka musela vykonat?
D1: Sčítání a odčítání.
Ch4: A abeceda.
V: A ještě něco?
D1: Jo měla zazpívat ukolébavku na usnutí.
V: Zazpívala tu ukolébavku?
Některé děti: Ano.
V: A proč tyhle úkoly měla plnit?
D1: Aby byla královnou.

Příklady ukázek z přepisů jsou záměrně uvedeny ze třetího a posledního devátého setkání v rámci úvodní rekapitulace úryvku z předešlé hodiny čtení. Odstup mezi těmito vybranými hodinami naznačuje specifické vývojové determinanty kognitivních procesů této věkové skupiny dětí ovlivňující a omezující jejich slovní vyjadřování, což působí na jejich možnosti reflexe a interpretace uměleckého zážitku. Ten je značně podřízen vedení a směřování pedagoga, proto je důležité s tímto faktorem v roli pedagoga i výzkumníka počítat a využívat takové prostředky reflexe, které jsou pro jednotlivá věková období vhodné a funkční. Je třeba také počítat s *vnějšími faktory působícími na recepci a reflexi*, např. mírou pozornosti, aktuálním rozpoložením dětí, náročností čteného textu atd. Snahou výzkumníka bylo pokládat otázky k reflexi děje velmi obecně, aby byl dětem nabídnut dostatečný prostor pro vlastní vyjádření, avšak postupně bylo nutné otázky konkretizovat a zaměřovat se v navazujících krocích na jednotlivé souvislosti. Některé děti sice byly schopny poskytnout zjednodušenou základní dějovou linii, ve většině případů však bylo třeba pokládat specifické otázky, zahrnující vybrané aspekty díla. Důležité bylo zachovat při kladení otázek chronologičnost, aby nedocházelo k chaotickému a nesourodému vnímání příběhu, a to i s ohledem na náročnější povahu předloženého nonsensového textu. S touto dopomocí výzkumníka/ pedagoga však děti dokázaly jasně ozřejmit jednotlivé souvislosti a sestavit děj přečteného úryvku.

3.2 Vývoj kognice se zaměřením na detail

Předložené ukázky také jasně naznačují způsob myšlení dětí při převyprávění příběhu. Děti jsou schopny **vybavit si** určité **detaily**, které je v průběhu čtení zaujaly a silně utkvěly v jejich paměti, ať už se jedná o humorný moment či situaci, postavu a její vizuální představu či charakter aj. V prvním uvedeném příkladu dívka popisovala situaci setkání Alenky s Černou královnou, kterou však popsala obecným pojmem královna bez konkretizujícího přívlastku „černá“, ačkoli byl ve čteném textu několikrát uveden. Mnohem důležitější pro ni byla silná charakterová vlastnost této postavy, která na dívku zapůsobila – „protivná“. Rovněž u dalších dvou dětí se objevil přívlastek odpovídající prostředí, kde se Alenka ocitla („šachová“) či byla královna spojena s osobní zkušeností dítěte a odlišnou hrou v karty, ve které se tato postava také vyskytuje s jiným označením („srdcová“). Dalším případ zaměření dětí na detaily příběhu se objevil ve druhé hodině čtení, kde se postava Alenky ocitla v zahradě mluvících květin.

Ukázka č. 3

V: A přišlo ještě Alence něco zvláštní?
D4: Že ty kytky umí mluvit.
D1: A ještě že mají suchou půdu.
V: A jak to, že mají suchou půdu?
Ch6: Mají tvrdou, aby mohly mluvit.
V: Aby mohly mluvit. Když je měkká půda tak…
D?: Spí.

Děti dokázaly uvést názvy jednotlivých květin, ale také byly schopny určit základní motivace, které umožňovaly květinám promlouvat. Tento způsob motivací postav můžeme vnímat jako paralelu skutečného světa. Měkká půda symbolizuje pohodlné prostředí spánku, přeneseně odkazuje k měkké posteli, kde se dítě cítí příjemně, uvolněně a v bezpečí, proto je tak jednoduché usnout. Naopak suchou půdu můžeme vnímat jako odraz denního života, v němž dochází k setkávání a komunikaci mezi lidmi. Právě *symbolickou rovinu* vyznění ukázky bychom mohli určit jako jeden z významných faktorů, podílejících se na zapamatování si určitého detailního prvku dětmi. Tyto konkrétní informace zprostředkovávají dílčí části, které napomáhají vytvářet celkový obraz dějových souvislostí.

V tomto věku je pro děti obtížné samostatně rekapitulovat celý děj úryvku v chronologické posloupnosti, a uvádět tak jednotlivé detailní informace do časových a příčinných souvislostí. To odpovídá také psychickému vývoji dětí daného věku, charakterizovaného např. J. Piagetem jako stadium konkrétních operací, jelikož množství dílčích součástí obsažených v přečteném uměleckém textu (postavy a jejich motivace pro

jednání, rozličná prostředí, tematika, využité jazykové prostředky a autorský styl) i žánrové vymezení literárního díla jsou značně obšírné. Do role vstupuje v případě reflexe děje úryvku z předchozí hodiny rovněž časový odstup, jenž je spojen s vývojem stále se rozvíjející paměti dětí.

Významnou roli zde sehrála také *osobní zkušenost dětí s tematikou Alenky*, což opět naznačuje první příklad. Jedna z dívek chtěla přispět do rekapitulace děje přečteného úryvku vlastní zkušeností, kterou získala zhlédnutím filmové adaptace. Předchozí zprostředkovaná znalost Alenky a jejího filmového zpracování vedla nutně k iniciativě a potřebě sdělit či porovnat obě tyto formy. Komparace literárního díla a filmové adaptace nebyla ojedinělou a v průběhu jednotlivých setkání se opakovala v několika případech u různých dětí (např. při reflexi situace, kde vystupovaly postavy Tydlitum a Tydliti).

3.3 Kolektivní charakterizace postav

Reflexe dějových souvislostí v průběhu diskuzí rovněž přinášely podnětné informace, týkající se zobrazených postav a jejich charakterových vlastností – nové poznatky se vynořily jak zcela přirozeným způsobem v promluvách dětí, což jsme doložili na příkladu přidělení přívlastku „protivná“ u postavy Černé královny v předchozí části tohoto textu, tak pod vlivem přímé otázky výzkumníka zaměřené na charakteristiku. *Orientace ve jménech postav* byla jedna z problematičtějších součástí rekapitulace, především pak v diskuzích na začátku hodiny, což bylo způsobeno týdenním či delším časovým odstupem. Děti si např. v úvodní situaci, kde si Alenka hraje s kočkou a koťátkem, nedokázaly vybavit jména koček, a dokonce zaměňovaly tyto zvířecí postavy a Alenku a další dívku, která však v příběhu vůbec nevystupovala.

Ukázka č. 4

V: Jak se dostala za to zrcadlo? Jakým způsobem?
Ch6: Že se hádala s druhou holčičkou.
V: S holčičkou… byla to holčička?
Děti nedokážou odpovědět.
V: Kdo to teda byl?
D1: Stará kočka.
V: A ta kočka měla…
D1: Koťátka.
V: A jedno to koťátko… Jak je tam rozlišovala?
D1: Zlatuš… ne, zlatul…
Ch6: Černé a bílé.
V: Černé a bílé a jedno z nich se jmenovalo…
D1: Zlatunka.

Některé děti si byly schopny vybavit kořen slova, od kterého bylo jméno obou koček odvozeno, pro jiné byla důležitá utkvělá vizuální podoba zprostředkovaná v textu. To lze přičítat úvodní části příběhu, kdy bylo pro děti náročnější se soustředit a naladit na příběh a zorientovat se v ději. Vstupní informace v expozici příběhu jsou důležitým faktorem, který v případě nepozornosti či špatného pochopení může značně ovlivnit i další části příběhu a pochopení dějových souvislostí. Opět zde také můžeme sledovat již zmíněnou schopnost dětí daného věku rekonstruovat děj příběhu, reflexe je založená na principu neustálého doptávání a odpovědí dětí ve formě jednoduchých vět či slov. I to však přináší podstatný obraz nejen o způsobu recepce dětského čtenářského zážitku, ale i orientace v příběhu a jeho souvislostech. Problematické rozpomínání na jména postav nebylo spojeno pouze s expozicí příběhu a časovým odstupem reflexe předchozích hodin čtení, objevovalo se i při dalších setkáních. V sedmé hodině byl čten úryvek textu, kde vystupovaly postavy dvou sluhů Bílého krále – Hajda a Háta. V následné diskuzi po přečtení byl dětem položen dotaz na jména těchto poslů. Jedna z dívek ihned určila jméno prvního posla Hajdy, jméno druhého posla nedokázalo určit žádné z dětí. Objevovaly se různé zkomoleniny jmen či tipování, např. Haja, Pajda, Hoja, Hoj. Postavy koček i poslů měly jeden propojující prvek, jejich význam v příběhu nebyl pro děti zásadní. Kočky byly pojaty jako tradiční domácí mazlíčci bez dalších specifických rysů, nebyly nijak ozvláštněny a plnily pouze okrajovou funkci. Poslové byli rovněž epizodními postavami, které však vnášely prvky situačního humoru, což bylo pro děti mnohem zásadnější než jména těchto postav.

V průběhu diskuzí se děti rovněž vyjadřovaly k postavám vystupujícím v jednotlivých úryvcích a kolektivně popisovaly jejich vlastnosti a sympatie k nim, což se ještě více prohloubilo a upřesnilo v individuálním dotazníkovém šetření reflektivní dílny jakožto další součásti celého výzkumného projektu. V určitých případech se dokonce vnímání charakteru vybraných postav pozměnilo, na což působilo uvedení postav do celého kontextu příběhu (viz Jindra, 2020). Proto je nezbytné poskytnout pohled na postavy z dílčích diskuzí hodin čtení i závěrečné dílny. Zprostředkované postavy literárního díla představují významnou součást procesu identifikace, jelikož jejich způsob zobrazení a jednání v situacích odhaluje jejich povahové vlastnosti a motivace, a to na pozadí využitých literárních prostředků a jejich uspořádání. Pojmenování základní *charakteristiky postav* bylo většinou pro děti zcela jednoznačné, i když se objevily případy, kdy nedokázaly jednotlivé charakteristiky zcela uchopit a vymezit. Občas děti zařadily postavy do jiných situací (např. Černou královnu zasadily do situace Alenky ve vlaku), to však spíše vypovídá o množství postav a problematičtější orientaci v textu, která nemusí mít žádný hlubší význam. V diskuzích

nebyly z časových důvodů reflektovány všechny postavy, pouze ty vybrané s ohledem na jejich význam ve čteném textu. Následující charakteristiky postav jsou řazeny dle chronologického uspořádání děje tak, jak s nimi bylo pracováno v hodinách čtení.

3.3.1 Květiny

Děti dokázaly společně vyjmenovat všechny postavy květin, které v zahradě vystupovaly. Jejich charakteristika se však jevila jako náročnější. U Lilie tygrované zaznělo pouze od jednoho chlapce označení „drzá“, odůvodnit tuto charakteristiku již nedokázal. Pouze jedna dívka dokázala zdůvodnit svoji volbu u postavy Růže.

Ukázka č. 5

V: A co ta růže, jak se chovala ta růže?

D10: Byla na ni ošklivá.

V: Vzpomněla by sis v čem?

D10: No, ona říkala takový nehezký slova o tý Alence.

Charakteristika květin mohla být pro děti náročná ze dvou důvodů. Roli zde sehrál týdenní časový odstup, velké množství postav květin a jejich propojenost, která vedla k unifikaci. Celkově květinám nebyl dán velký prostor pro promluvy a jednání, naplňovaly atributy kolektivní postavy, jelikož žádná nijak zvlášť nevybočovala z nastoleného stereotypu. Značně omezený rozsah vedl k neurčitosti, a proto jedinou postavou vybočující z řady byla Růže. Ta se chovala nadřazeně, což také dívka při diskuzi reflektovala.

3.3.2 Černá královna

Rovněž postoj k postavě Černé královny nebyl v diskuzi nijak výrazný. Na otázku *Jak se Černá královna chovala k Alence?* odpověděla pouze jedna dívka, stejná jako u postavy květin, a jeden chlapec. Ostatní děti se v tomto případě do diskuze nijak nezapojily. Dívka uvedla: „Chtěla jí pomoct […], aby se stala královnou.“ Dále svoji odpověď rozvést nedokázala. Chlapec význam pomoci Černé královny Alence specifikoval: „Že se z Alenky stal pěšec.“ Tím reagoval na Alenčinu touhu být součástí šachové hry a stát se figurkou, třeba právě pěšcem.

Nezapojení ostatních dětí v diskuzi nijak nesouviselo se zaujetím pro příběh, což potvrzují další informace plynoucí z výzkumu. Narážíme zde spíše na obtížnější porozumění nonsensovému textu, motivacím postav i dějovým souvislostem. Alogičnost sice podtrhuje hravost a humor, avšak může docházet k náročnější orientaci v textu, a pro děti tak může být značně problematické rozklíčovat jednotlivé součásti literárního díla, které jsou nezbytné pro jeho plnohodnotné pochopení.

3.3.3 Postavy ve vlaku

Alenka se na své cestě ocitla ve vlaku s dalšími spolucestujícími. Zde se také projevila úprava textu, která zachovávala dějové souvislosti literárního díla, avšak z hlediska rozsahu a významu byly vynechány některé názvy postav. Naznačení zvířecích či lidských postav však bylo stále zachováno. Příběh však i přes tyto změny stále pracoval s hlavní dějovou linií, která byla zachována. Proto se ani v diskuzi s dětmi pojmenování postav neobjevovalo a důraz byl kladen především na samotnou situaci a její vyznění. Postavy tak naplňovaly, stejně jako v případě květin, spíše kolektivní funkci, což se projevilo v odpovědích dětí. Působily spíše negativně, jelikož se projevovaly velmi hlasitě a chovaly se k Alence nepříjemně.

Ukázka č. 6

Ch6: Křičeli na ni, ať si pohne. Že to má drahý nebo tak něco, že ten průvodčí… že jeden obláček páry je nějak drahý.
Ch7: (doplňuje) 1000.
V: 1000 čeho, vzpomněli byste si?
Někdo z dětí: Libry.
V: A chovaly se ty postavy k Alence nějak zle?
Ch?: No, křičely na ni.
D7: Tak napůl.
V: A v čem se chovaly zle a v čem ne?
Ch6: Že na ni křičely.
Ch5: Tam byl jeden takový pán, který pořád mluvil o té Alence, že se mu něco na ní nelíbí. A pak nějaký druhý pán jí řekl, ať si ho nevšímá.

Z uvedené ukázky také vyplývá, že ne všechny postavy se takto projevovaly. Postava pána v bílém papírovém obleku, popisovaná chlapcem, do tohoto chaosu postav obklopujících Alenku naopak vnášela klid a sloužila jako podpora dívky v neznámém prostředí. I zde můžeme sledovat specifickou formu reflexe přečteného úryvku dětmi, kterou jsme již zmiňovali v předešlých částech výzkumu. Především se jedná o zaměření dětí na určité detaily, které jim utkvěly v paměti a při společné diskuzi slouží jako podpora pro vytvoření komplexního obrazu příběhu. Opět se tak ukazuje nutnost aktivního zapojení výzkumníka/pedagoga podněcujícího probíhající diskuzi vhodnou volbou otázek či dalších aktivit.

3.3.4 Tidlidum a Tidliti

Důležitými postavami příběhu se stala dvojice bratrů Tidlidum a Tidliti, charakteristická svým specifickým slovním humorem a přátelstvím. V diskuzi s dětmi jim byla věnována poměrně velká pozornost, jelikož si je velmi oblíbily. Charakterizace těchto postav byla

kladná, na základní položenou otázku, zda se dětem postavy Tidliduma a Tidlitiho líbily, 11 (5 chlapců a 6 dívek) z celkového počtu 17 přítomných dětí v dané hodině odpovědělo souhlasně. Při bližším odůvodnění se objevovala slova jako hodní, přemýšliví, sympatičtí.

Ukázka č. 7

D2: Přemýšliví.
V: Přemýšliví v čem?
D2: V té básničce. Jak říkali tu básničku, tak říkali různé věci. A dokázali to tak říct.
D1: Byli sympatičtí.
V: A v čem?
D1: V tom, že tu Alenku měli rádi. A řekli jí tu básničku.

Význam těchto postav nebyl pouze v jejich kladném charakteru, ale především ve způsobu zobrazení v textu. V uvedeném příkladu můžeme sledovat zaujetí dívek pro vypravěčské dovednosti Tidliduma a Tidlitiho, když Alence říkali nejdelší báseň s názvem Mrož a Tesař. Zasazení postav bratrů do vyprávění básně oceňovaly také další dívky v průběhu následující diskuze. Děti tak zdůrazňovaly jejich *chytrost, vtipnost a přátelskou povahu*. Navíc vlastnosti a motivace Tidliduma a Tidlitiho byly zcela čitelné, proto se s těmito postavami děti lépe ztotožňovaly. Pro jednoho chlapce byla důležitá také jejich vizuální představa, když tyto postavy označil jako „tlusté“. Konkretizace vizuální podoby byla uvedená v textu a rovněž v kontextu s využitými literárními prostředky prohlubovala jejich komický charakter, avšak její zdůraznění svědčí o chlapcově zaujetí.

V odpovědích dětí byly tematizovány také další aspekty díla, které ovlivnily kladný vztah k těmto postavám:

Ukázka č. 8

D2: Protože oni vlastně jak říkali tu básničku, tak mně se hrozně líbili. Jak to mohli říkat a bydleli v tom lese.
Ch4: Já jsem tady sice nebyl, ale viděl jsem ten film. Takže vím, jak vypadali.
D10: Mně možná přijde, že se tak jako hezky doplňovali.
V: Co vy, co jste ruku nezvedli, tak se vám ty postavy nelíbily?
Děti neodpovídají.

Zde si můžeme povšimnout také osobních motivací směřujících k přijetí postav, jelikož na děti působí i spontaneita bratrů a prostředí, kde žijí. Významným prvkem je také jejich funkce v literárním díle, neboť fungují ve *vzájemné symbióze* bratrské sounáležitosti. Blízký vztah není dán pouze explicitním označením „bratři“ v samotném textu, ale jejich způsobem chování a jednání. To je jedna ze základních součástí silného působení na dětského recipienta, což se projevilo nejen v odpovědi dívky, která oceňovala jejich vzájemné reakce, ale nepřímo i u ostatních dětí. I v tomto případě se projevil vliv filmové adaptace, působící na vnímání

recipientů. Znalost filmu samozřejmě ovlivňuje jak dějovou strukturu původního literárního díla, tak i vizuální představu. Ne vždy je tato konfrontace při četbě výhodná, především při výzkumu recepce literární díla, jelikož dítě může být jistým způsobem omezeno v možnostech vlastních představ a fantazií.

Diskuze nad postavami Tidliduma a Tidlitiho byla významná nejen z pohledu získání výzkumných dat, ale také se stala příkladem otevřeného dialogu přinášejícího rozvoj v oblasti znalostí. Děti byly seznámeny s pojmem vlastnosti postavy, jelikož nebyly schopné definovat, co tento termín znamená. To je jeden z mnoha důkazů významu takových typů výzkumu, které neslouží pouze jednosměrně, ale akceptují potřeby dětí v procesu učení, a slouží tak vzájemnému obohacení zúčastněných.

3.3.5 Bílá královna

Postava Bílé královny byla dětmi vnímána ve velmi podobných intencích jako Černá královna. Přesně *nebyly schopné vymezit jejich charakter*. Když se Alenka s Bílou královnou poprvé setkávají, královna se projevuje velmi rozladěně a nevrle. Rozkolísanost ve vnímání se dále prohlubuje nastoleným dialogem, kdy promluvy královny jsou často zmatené a jako by chvílemi Alenku vůbec neposlouchala. Proto se děti v jednotlivých motivacích postavy mohou snadno ztratit a působí značně ambivalentně, někdy až velmi negativně.

Ukázka č. 9

V: Jak se chovala k Alence?
D2: Že ona byla taková jako… říkala jí, že nemá… říkala jí takové věci, že ona byla taková trošku zlá.
V: (oslovení chlapce) Ty jsi chtěl taky něco říct.
Ch1: No, že taky, že byla taky na ní zlá.
D7: Mně se ze začátku taky nelíbila, protože byla taková… ale pak už to bylo dobrý.
V: Proč podle vás královna nabízela Alence tu marmeládu?
Ch6: Aby šla do té služby.

Z výpovědí dětí je patrný odstup od Bílé královny pramenící z jejího povýšeného přístupu k Alence. Dialogy sice vytváří humor prostřednictvím nedorozumění či nepochopení, avšak již v takových kontextech, které jsou pro děti problematické k pochopení. Projevuje se zde potřeba zřetelného vymezení charakteru postavy, který napomáhá v jasné orientaci. Neporozumění vytváří v dětech pocit nejistoty daný neurčitostí. Objevuje se potřeba opory v podobě pevné struktury charakteru postavy, která má jasně vymezené hranice a nijak zvlášť z nich nevybočuje. Děti nejsou schopny zařadit Bílou královnu do jimi vytvořené struktury, odrážející jednodušší chápání světa a jeho řádu ve formě dobra a zla. Pochopení humoru v interakci Alenky a Bílé královny tak naznačuje determinanty psychického vývoje dané

věkové skupiny recipientů. Děti jsou schopny převyprávět dějové souvislosti, pro plnohodnotné chápání je však třeba vyššího stupně psychického vývoje odrážejícího životní i čtenářskou zkušenost.

3.3.6 Hupity Dupity

Hupity Dupity svým chováním zobrazoval člověka zdůrazňujícího svoji důležitost a snažil se dokazovat svoji chytrost, i když se spíše vychloubal a povyšoval nad ostatní. Dokázal sice vysvětlit jednotlivá slova básně Žvahlav, o což ho Alenka požádala, avšak způsob dialogu při počátečním setkání a další reakce odkazovaly k charakteru nepříjemného a zatrpklého člověka. To samozřejmě ve svých výpovědích reflektovaly také děti.

Ukázka č. 10

D2: Já si myslím, že byl trošku drzý. Protože jak říkal té Alence, že třeba neví, co třeba to její jméno znamená.
D10: Mně přišel hodně nepříjemnej.
V: A kdybych se zase zeptal v čem?
D10: Tak třeba, jak té Alence říkal, že má hloupý jméno. Nebo že říkal, že je jako všichni ostatní.
Ch7: Je drzej. To, jak říká Alence, že to jméno nemá smysl a tak.
D4: No, že je takový drzý a je takový… jakože ne… nenormální. Ale jako že ne, že je normální jako my, že si vymýšlí slova a tak dál.
D6: Že byl takový nepříjemný.

Právě chování a přístup k Alence, vyplývající ze slovní interakce, byly hlavními důvody, proč se dětem tato postava nelíbila. Působily zde rovněž další související aspekty, kterými děti odůvodnily svůj velký odstup od Hupity Dupityho. Můžeme si povšimnout hned první odpovědi dívky, která *zahrnuje určitý střet osobních morálních hodnot s touto postavou*. Krom charakteristiky „drzý“ zdůrazňuje reakci Hupity Dupityho, který se Alence vysmívá za její jméno a označuje jej za hloupé, jelikož podle něj nic neznamená. V tomto smyslu pak můžeme sledovat, že pro děti jeho slovní reakce představují také jistou formu ponížení druhého člověka. Z ukázky vyplývá, že právě označení Alenčina jména za hloupé bylo hlavním důvodem, proč se s Hupity Dupitym i ostatní děti nedokázaly názorově ztotožnit a přijmout jeho charakterové vlastnosti. Zajímavým postřehem jedné z dívek bylo označení „nenormální“, které použila k popisu jeho komunikace. Slovní hra promluv Hupity Dupityho byla sice pro děti zajímavým ozvláštněním, avšak ne v každé situaci je to vhodné, zvláště pokud narazíme na postavu, která spíše potřebuje pomoct. Zároveň se jeho slovní komunikace vymyká dětmi osvojeným sémiotickým strukturám jazyka, jelikož si postava vymýšlí vlastní slova, kvůli čemuž může docházet k nedorozumění a dezinterpretacím.

3.3.7 Bílý a Černý jezdec

Bílý a Černý jezdec vytvářeli v dětech *symbolickou rovinu* základního dělení dobra a zla, což je dáno archetypální zkušeností významu těchto barev. Přirozeně tak tvořili součást protipólů, pro děti velmi dobře čitelných. Rovněž tato rozdílnost postav napomáhala vytvářet konflikt v příběhu. V konkrétních odpovědích dětí byl tento rámec ještě doplněn a obohacen o specifickou funkci těchto postav, které byly mnohem prokreslenější, i když stále naplňovaly určitou stereotypizaci. Bílý a Černý jezdec představovali bojovníky svádějící zápas na šachovém poli, a když se jim do cesty připletla Alenka, bylo jasné, že se bude bojovat právě o ni. Základní motivace boje, vztahu Bílého a Černého jezdce, dokázaly děti jasně ozřejmit:

Ukázka č. 11

V: Proč se ti jezdci na tom začátku bili?
D1: Protože vlastně bojovali o tu Alenku.
D8: Protože ten Černý jezdec chtěl jakože uvěznit tu Alenku. A ten Bílý jezdec ji chtěl osvobodit.

Alenka se tak stala „trofejí“, o kterou jezdci bojovali. Zároveň se zde projevilo jasné chápání kladné postavy Bílého jezdce a záporné postavy Černého jezdce. Ten se chtěl chopit Alenky a uvěznit ji, zatímco Bílý jezdec se snažil Alenku osvobodit, což se mu také povedlo.

Ukázka č. 12

D8: Ten Černý byl víc takový hlasitý… více zlý.
D10: Mně ten Černý jezdec přišel více vycvičenej než ten Bílej.
D2: Jakože byl takový víc hodnější než ten Černý.

Rozboru postavy Černého jezdce nebyla dále věnována pozornost, jelikož pro děti měl *jasně vymezené charakterové vlastnosti* a v příběhu měl pouze doplňující funkci k Bílému jezdci. Postavě Bílého jezdce však byla věnována ještě další pozornost, jelikož *nepředstavoval typického hrdinu* plného odvahy, chytrosti, jasného úsudku a racionality. To se projevilo především po boji s nepřítelem a následným doprovodem Alenky. Jezdec hrdina se představil jako vynálezce, který je velmi nemotorný.

Ukázka č. 13

V: Líbila se vám postava Bílého jezdce?
Děti přes sebe: Jo.
Ch6: Mně se líbilo, jak měl na sobě ty věci, různý pasti na myši a různý harampádí.
Ch7: Že byl takový nešika furt.
D8: Bylo to vtipný.
D10: Přišel mi milej. Měl takový zajímavý nápady a bylo to tam i napsaný, že se tváří mile.
D1: Že byl takový vtipný.

Ch4: No tak napůl. V tom, že zachránil tu Alenku a byl nešikovnej a nelíbil se mi v tom pořád, že padal. Protože to ji muselo otravovat, jak ho musela zvedat.
V: Myslíte si teda, že ten Bílý jezdec opravdu Alence pomohl?
Ch4: Moc ne, spíš ona jemu.

Hrdina se tak před očima dětí proměnil v obyčejného člověka, který není tak heroický, jak se zpočátku zdá, ale naopak řeší svoje každodenní trápení jako každý z nás. O to víc se jeho postava jeví tragikomicky. Hrdina, který je nešikovný a nic se mu nedaří, určitě kazí obraz tradičního hrdiny, odhaluje jeho slabosti, což v tomto případě i autorským stylem podporuje komiku postavy a situace, ve kterých se ocitá. Nemotornost ale také pro děti představovala jistý prvek negativní vlastnosti, který snižoval jeho oblibu. Můžeme také sledovat, že právě specifikum vynálezce bylo pro děti velmi atraktivní, jelikož sbíral spoustu věcí, které představují překvapení a ozvláštnění celé situace.

3.3.8 Alenka

Základní *motivace hlavní hrdinky* Alenky utvářející primární dějovou linku byla dětem od počátku zcela jasná, což pojmenovávaly také v průběhu hodin. Chtěla se stát královnou a k tomu musela projít určitými prostředími v Říši za zrcadlem, kde překonávala různé úkoly a nástrahy fantaskního světa. Alenka byla reflektována v diskuzích v kontextu s ostatními postavami, proto nebylo třeba věnovat pozornost této postavě odděleně. Již v průběhu analýzy předchozích postav jsme nepřímo narazili na postavu Alenky a její vnímání dětským čtenářem. Kdybychom měli doplnit tyto informace, a obohatit tak obraz této hrdinky v dětských očích, jistě bychom mohli využít hned několika příkladů. Výrazně se projevila sympatie dětí k Alence například v diskuzi o postavách Tidliduma a Tidlitiho.

Ukázka č. 14

Ch6: Ti bratři… ten jeden z bratrů, myslím, že Tydlidum jí řekl básničku nejdelší, kterou uměl.
V: A proč jí tu básničku řekl tak dlouhou?
D5: No, protože aby vlastně ji tam zdrželi, aby ona neodcházela.
V: A proč si myslíte, že nechtěli, aby odcházela?
D10: Protože se jim líbila.
D3: Že byla sympatická.

I když zde není uvedena přímá charakteristika Alenky z pohledu dětských čtenářů, můžeme sledovat určité dílčí prvky, které dokládají sympatii dětí k této postavě. Z interakce mezi Tidlidumem, Tidlitim a Alenkou vyplývá jasný příklon bratrů k hrdince, proto se i děti ztotožňovaly s jejich názorem. Děti sice explicitně v tomto případě Alenku neuvedly jako „sympatickou“, ale ze zobrazené situace v příběhu a vzájemné interakce těchto postav jednoznačně vyplývá, že je Alenka kladnou hrdinkou. Proto ji i dětský čtenář vnímá stejným

způsobem. Další doklad o charakteru nalezneme také v reflexi posledních situací, kdy Alenka prochází úkoly zadanými Bílou a Černou královnou a následně se sama stává královnou. Děti jí přidělovaly především kladné povahové rysy, označovaly ji jako „hodnou“, i když na jednu z dívek působila v určitých chvílích „rozčíleně“. Sice nedokázala blíže konkretizovat důvod této charakteristiky či ji zasadit do určité situace příběhu, i tak však můžeme vnímat silnou náklonnost dětí k této postavě.

Ukázka č. 15

V: Co myslíte, byla teda Alenka šťastná, když se stala královnou?
Děti přes sebe: No, jo no.
Ch4: Napůl. Někdy byla naštvaná a někdy byla taková v pohodě.
D10: Mně ze začátku přišla naštvaná a potom už mně přišla v pohodě.
V: A bavilo ji v tom světě vládnout?
D1: Vlastně někdy jo a někdy ne. Že byla trošku rozčilená na tu Černou královnu.

Rovněž z hodnocení splněného cíle Alenčiny cesty plynou specifika vnímání hlavní hrdinky, která potvrzují předchozí interpretace. Přestože Alenka byla považována za kladnou postavu se smyslem pro dobrodružství, děti byly schopny podat také kritický pohled. *Celkový obraz* Alenky je tak jistým způsobem *ambivalentní*, má své dobré stránky, ale rovněž má své vrtochy, jejichž příčinou je neporozumění. To je dáno jednak komunikačními prostředky postav, které jsou pro Alenku někdy obtížně pochopitelné, a také samotnou postavou Alenky, jež se nedokáže přizpůsobit stanoveným pravidlům a znakovému systému řeči v říši za zrcadlem. Tento způsob komunikace můžeme vnímat jako paralelu světa dospělých a dětí, kdy mnohdy dochází k určitým nedorozuměním a komunikačním šumům, které jsou pro dětského čtenáře daného věku velmi známé a aktuální. Avšak právě tento způsob uspořádání literárních prostředků vytváří snové prostředí a humorné situace.

V příběhu *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* samozřejmě nalezneme mnohem více literárních postav, např. Bílého krále, Lva a Jednorožce, kolouška… Časové možnosti jednotlivých setkání v průběhu hodin čtení však nedovolily zaměřit pozornost na všechny postavy a jejich charaktery. Proto byly reflektovány pouze některé, vyjádřit se k ostatním mohly děti v průběhu reflektivní dílny. Cílem nebylo získat plnohodnotnou charakteristiku všech postav, ale na základě nejvýraznějších získat obecný pohled na způsob recepce a identifikace dětských čtenářů s literárním dílem, a poskytnout tak prostor pro další doplňující informace, které by jinak nemohly zaznít. Upřesnění vybraných postav a jejich konkretizaci nalezneme také v odpovědích z dotazníkového šetření provedeného v rámci reflektivní dílny, kde děti mimo jiné vyjadřovaly svoje osobní zaujetí pro postavy.

3.4 Prostředí

Děti dokázaly jasně rozlišit a pojmenovat jednotlivá prostředí, ve kterých se Alenka na své cestě ocitla. A to jak v obecném pojetí rozlišení reálného světa (u Alenky v pokoji na začátku a na konci příběhu) a fiktivního protějšku (za zrcadlem na šachovém poli), tak v konkrétních situacích: zahrada, les, vlak atd. Schopnost zasazení do konkrétního prostředí příběhu byla dána explicitním pojmenováním, které dětskému čtenáři umožňovalo lépe se v nonsensovém textu zorientovat.

3.5 Porozumění struktuře a využitým literárním prostředkům v nonsensovém textu

Porozumění nonsensovému textu dětmi jsme se již nepřímo dotkli v předchozích částech, ať již v samotném procesu čtení, nebo v rámci jednotlivých tematických okruhů, jež se v průběhu čtenářských hodin objevovaly ve společných diskuzích. U některých popisovaných postav jsme například naznačili jejich ambivalentní chápání, které je dáno ne zcela jednoznačnou typizací, např. v postavách Bílé a Černé královny. Dále jsme narazili na neporozumění určitým nonsensovým slovním obratům či výrazům, za něž si děti v některých případech jen velmi těžce dokážou dosadit vlastní výrazy. Ačkoli určitým využitým slovům nerozumí, jsou schopny porozumět kontextům, které celý umělecký text a jeho vyznění přináší. Zajímavostí je, že i když *nejsou schopny přesně vysvětlit dané výrazy, narace zahrnující nonsensové prostředky je pro ně velmi atraktivní a zábavná, přestože nedokážou svoje tvrzení přesně odůvodnit*. O tom svědčí také další příklady z diskuzí v hodinách čtení, především pak práce s nonsensovými básněmi, jež jsou součástí knižní předlohy a byly využity také ve čtených ukázkách.

3.5.1 Porozumění nonsensovým básním

Součástí nonsensového prozaického vyprávění *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* jsou rovněž básně, které posilují hravost a komiku. Ty nejvýrazněji představují způsob, jakým jsou děti schopny přijmout předložený nonsensový text a jak jej vnímají. Hned v prvním úryvku jsme se s dětmi dostali do říše za zrcadlem, kde Alenka objeví v knize text, který je psán zrcadlově. Jedná se o báseň Žvahlav a děti ihned pochopily, že jde o text psaný obrácenou formou. V této části ještě není význam básně vysvětlen, k tomu dochází až při setkání Alenky a Hupity Dupityho. Tato báseň je značně náročná na pochopení a v různých vydáních literárního díla ji nalezneme pod různými názvy, např. také *Pidlovousi* (Carroll, 2017) či *Tlachapoud* (Carroll, 2016), a s různým překladem, což se projevuje také při recepci dětského čtenáře.

Ukázka č. 16

D1: Ona otevřela Alenka tu knížku a tam bylo všechno napsaný opačným… zrcadlově.
V: A co tam bylo napsáno?
D1: O, ou. Tak to už teda nevím.
Ch6: Něco o nějakém Žvahlav…
V: Žvahlava. A co to bylo?
Ch4: Který se nějak zasekl na dálnici.
D1: Něco na dálnici.
(Ostatní smích.)
Ch4: Ne, to tam bylo, ale napsané.
V: Myslíte, že to bylo myšleno opravdu jako dálnice?
Děti hromadně: Ne!
Ch?: Silnice.
V: A co se teda v tom příběhu o tom Žvahlavovi stalo?
Ch6: Že někdo bojoval proti nějakému někomu nebo co se tam… Nebo něco takového.
V: Věděli byste kdo proti komu?
D1: Nějaký ti… to co bylo na konci. Já nevím, jestli si to úplně pamatuju.

Ukázka demonstruje problematickou orientaci dětí v nonsensové básni. Jsou sice schopny pojmenovat obecnou tematiku básně spojenou s bojem, avšak *využité jazykové prostředky neumožňují dětskému čtenáři rozklíčovat znakový systém*. V dětech se projevuje přirozená potřeba nalézt jasné významy narace textu, které ale nemusí být zcela přítomny. To se projevuje např. v pojmenování slov či slovních spojení, která jsou pro porozumění velmi náročná, jelikož jejich *významy neodpovídají jazykovému kódu využívanému při běžné slovní komunikaci*. Příkladem je zde slovo „dálnice“, které děti na základě své zkušenosti znají, jeho význam je spojen s rychlostní komunikací pro motorová vozidla. V kontextu básně Žvahlav jej můžeme vnímat obecněji, ve smyslu cesty. Významnější faktor, který děti nedokázaly popsat, ale byl spojen s jejich zaujetím pro básně a nonsensový text obecně, *spočíval v jeho rytmizaci či hravosti a melodičnosti veršů*. To je dáno koncovkami slov na konci verše, jejich zkomolením a alogičností. Všechny tyto aspekty vytváří zvukomalebnou partituru, která dětem přináší náznaky významových celků nejen s ohledem na využitá slova, ale především v melodii, odpovídající citovému zabarvení významů slov v běžné mluvě. Básnický text s jistou absencí logiky byl pro děti zavádějící, a proto náročný k interpretaci. Některé nonsensové texty si vyžadují již vyšší formu kognitivních procesů založených na abstraktním myšlení, jehož prvky je však v tomto věku ještě značně obtížné aplikovat při procesu recepce uměleckého díla.

Tato problematika recepce dětského čtenáře se projevila rovněž v básni Mrož a Tesař, kterou Alence vyprávěl Tidlidum. Od básně Žvahlav se jednoznačně odlišuje způsobem

narace i využitými jazykovými prostředky. Mrož a Tesař neobsahuje neologismy či nesmyslná slova, ale charakter nonsensu je zde nastolen prostřednictvím uspořádání běžných výrazů do originálních kontextů. Báseň tak působí vzletně, Tidlidum se zde staví do pozice velkého vypravěče příběhů až homérského typu, což se zápletkou lovu ústřic a dalšími využitými jazykovými prostředky působí na čtenáře značně komicky. Komičnost byla podpořena také hrou s významy a kontexty sdělení v básni, jelikož zde byl kladen důraz na nelogické vizuální představy připomínající spletitost snů.

Závěr

Diskuze o umění je významným aspektem recepce a reflexe, jelikož využívá základní projevy, jež jsou pro dítě zcela přirozené. Tímto způsobem se také učí formulovat svá stanoviska a zaujímá určitý postoj k danému literárnímu dílu a literatuře jako takové. Při popisu jednotlivých aspektů literárního díla se učí základní literární terminologii, která usnadňuje orientaci v příběhu a vytváří pojmový aparát pro další práci. Postupně se tak rozvíjí kritické myšlení dětského recipienta, jeho pohled na zobrazovanou skutečnost, a to i v kontextu vlastní životní zkušenosti.

Výsledky dílčí části výzkumu identifikace dětí mladšího školního věku s literárním dílem *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* přinesly množství různých aspektů recepce dětských čtenářů a je nutno podotknout, že nezahrnují vše, co bylo dětmi v průběhu skupinové diskuze zmíněno. Zároveň je však třeba upozornit, že není možné výsledky této dílčí části zcela zobecnit, a to z povahy kvalitativní výzkumné strategie a specifik konkrétní zvolené cílové skupiny respondentů. Avšak i tyto výsledky zkoumání odráží jistý způsob recepce a identifikace dětí v daném věku s literárním dílem a významně tak přispívají k pochopení jejich potřeb a myšlení o literatuře.

Cílová skupina dětských respondentů projevovala významný *příklon k literatuře a zájem o čtení*. Z tematického a žánrového vymezení se jednalo především o tituly zobrazující dobrodružství, obsahující napětí, tajemství, strach, ale rovněž humor, a zasazené do odlišných prostředí reality a fikce. Právě propojení těchto dvou zcela odlišných prostředí odpovídá potřebám dětí ve věku 8–9 let, které překračují dosud bezpečnou hranici fikce a přiklánějí svoji pozornost ke skutečnosti. Avšak stále zde fikce, magičnost či pohádkovost představují významnou součást narace příběhu.

Při skupinové *reflexi děje příběhu* děti zaměřují pozornost především na detaily, které jim z určitého důvodu utkvěly, chronologická posloupnost při převyprávění je ještě velmi náročná. Proto zde významně vstupuje do role pedagog či výzkumník, jenž napomáhá

v orientaci v dějových souvislostech a podporuje sestavení jednotlivých prvků do kontextů celého děje. Charakter detailů příběhu, které si děti vybavují, nelze zcela určit, jelikož záleží na jedinci, co je pro něj v daný okamžik nejzásadnější. Obecně můžeme zaznamenat situace zásadní z hlediska dětského vnímání či situace humorné a uvolňující. Nejedná se však vždy o detailní konkretizace situací, jedná se o různé aspekty literárního díla (postavy a jejich charakter či vizuální představa, prostředí či využité umělecké prostředky atd.).

Porozumění postavám v literárním díle je dáno žánrovou strukturou a uspořádáním jednotlivých literárních prostředků. V případě titulu *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* se jedná o žánr nonsensu, který byl pro děti v jistých částech velmi náročný, což se odráželo také v porozumění vybraným postavám. Velmi dobrým příkladem jsou postavy Černé a Bílé královny, kdy jména královen s odkazy na kontrasty barev bílé a černé naváděly k symbolickému chápání těchto postav. Proto bylo třeba pro lepší orientaci hlubší charakteristiky postav. Děti také pracovaly podvědomě s principem kolektivní postavy, což se projevilo např. u květin. Jejich charakter byl pro děti velmi podobný, žádná z nich nevyčnívala, a odpovídaly tak jistému nastolenému stereotypu květin. Zajímavá byla také reflexe hlavní hrdinky Alenky, jelikož nepůsobila na děti pouze jako typicky kladná postava, dokázaly pojmenovat také její negativní stránky a vrtochy.

Významný aspekt související se specifičností žánru nonsensu tvořily využité *jazykové prostředky* literárního díla. Alogičnost slov a způsob komunikace v říši za zrcadlem byly mnohdy pro dětského čtenáře problematické. Děti dokázaly porozumět dějovým kontextům, avšak nesmyslnost některých výrazů či situací byla v některých případech pro děti zavádějící. I přes tyto komplikace byl žánr nonsensu pro děti velmi atraktivní, i když nedokázaly přesně pojmenovat důvod. I v tomto můžeme spatřovat význam skupinové práce s uměleckým textem, která napomáhá k hlubšímu porozumění dílu a využitým prostředkům.

Na místě je rovněž zmínit okolnosti, které ovlivňovaly úroveň a otevřenost diskuzí. Nejvýrazněji se pak projevovaly charakterové vlastnosti, temperament, zaujetí, ale také specifické potřeby dětí, což ovlivňovalo také způsob komunikace. I když byla většina dětí v průběhu hodin čtení příběhem zaujata, o čemž svědčilo například zapojení dětí, které běžně nemají vztah ke čtení a čtou málo či vůbec, při diskuzích se projevovala jejich introvertní či extrovertní povaha. Některé děti byly ve svých odpovědích méně sdílné, proto byla důležitá *podpora ze strany výzkumníka/pedagoga* směřující k podnícení diskuze volbou správné formy otázek. Ty musejí být formulovány takovým způsobem, aby děti dokázaly detailní informace z čteného textu logicky sestavit do ucelených časových a příčinných souvislostí, a tím získaly komplexní obraz o literárním díle. Avšak i tyto individuální psychické vývojové dispozice

dětí se postupem času v průběhu realizace výzkumu proměňovaly, a to právě díky vybudování vzájemné důvěry.

Skupinová diskuze tak neslouží pouze jako výzkumný nástroj pro sběr dat, ale přerůstá v důležitý prostředek literárněvýchovný, což nabízí prostor pro otevřený dialog o umění a životě.

Literatura

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. (2016). *Alenka v kraji divů a za zrcadlem*. Slovart.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

Jindra, M. (2020). Cestou za zrcadlem: k výzkumu dětského čtenářství žáků třetí třídy základní školy. In E. Nováková & O. Zabloudil Pechník (Eds.), *XII. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 25–41). Masarykova univerzita.

Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých.* Aleš Čeněk.

Lesňák, R. (1982). *Literárne dielo a čitateľ*. Slovenský spisovateľ.

Miko, F., & Popovič, A. (1978). *Tvorba a recepcia: estetická komunikácia a metakomunikácia*. Tatran.

Nünning, A. (Ed.). (2006). *Lexikon teorie literatury a kultury*. Host.

Přepis videozáznamu z výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla: 1. hodina čtení. Brno, 7. 11. 2019. Uloženo v archivu autora práce.

Přepis videozáznamu z výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla: 2. hodina čtení. Brno, 14. 11. 2019. Uloženo v archivu autora práce.

Přepis videozáznamu z výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla: 3. hodina čtení. Brno, 28. 11. 2019. Uloženo v archivu autora práce.

Přepis videozáznamu z výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla: 4. hodina čtení. Brno, 5. 12. 2019. Uloženo v archivu autora práce.

Přepis videozáznamu z výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla: 5. hodina čtení. Brno, 12. 12. 2019. Uloženo v archivu autora práce.

Přepis videozáznamu z výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla: 6. hodina čtení. Brno, 12. 12. 2019. Uloženo v archivu autora práce.

Přepis videozáznamu z výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla: 7. hodina čtení. Brno, 19. 12. 2019. Uloženo v archivu autora práce.

Přepis videozáznamu z výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla: 8. hodina čtení. Brno, 9. 1. 2020. Uloženo v archivu autora práce.

Přepis videozáznamu z výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla: 9. hodina čtení. Brno, 16. 1. 2020. Uloženo v archivu autora práce.

Sládek, O. (2018). *Slovník literárněvědného strukturalismu A–Ž*. Host.

Kontaktní údaje

MgA. Miroslav Jindra

e-mail: jindra@ped.muni.cz

Psychosociální úkoly na počátku dospívání ve vybraných prózách pro děti a mládež

Magdaléna Lípová

Klíčová slova: *česká literatura pro děti a mládež, Jiří Stránský, Bogdan Trojak, Perlorodky, Safíroví ledňáčci a Glutaman, psychosociální krize, epigenetická teorie Erika Eriksona, mladší školní věk, dospívání*

Anotace: *Příspěvek představuje psychosociální krize, kterými vývojová psychologie (především teorie Erika Eriksona) charakterizuje přelomové období mezi mladším školním věkem a počátkem dospívání. Prostřednictvím literárněvědné interpretační analýzy jsou odkrývána témata těchto vývojových krizí a specifika jejich autorského zpracování v literatuře pro děti a mládež, konkrétně v próze Jiřího Stránského Perlorodky a v próze Safíroví ledňáčci a Glutaman Bogdana Trojaka.*

Vybrané prózy pro děti a mládež v kontextu vývojového období počátku dospívání

Příspěvek se zabývá literárním zpracováním psychosociální krize na počátku dospívání ve vybraných prózách pro děti a mládež, konkrétně v knihách *Perlorodky* Jiřího Stránského a *Safíroví ledňáčci a Glutaman* Bogdana Trojaka. Pro interpretaci jsou využity poznatky vývojové psychologie, především teorie Erika Eriksona a jeho charakteristik období vývoje mladšího školního věku a počátku dospívání a také přechodové fáze mezi těmito dvěma obdobími. Knihy symbolicky spojuje obraz ledňáčka, který v obou případech vyjadřuje příslušnost postav k sociální skupině. V knize *Perlorodky* je hlavní hrdina přijat do skautského oddílu Ledňáčci, Safíroví ledňáčci je název party kamarádů ze základní školy.

Epigenetická teorie vývoje Erika Eriksona předpokládá, že se každý člověk rozvíjí v několika na sebe navazujících fázích (tzv. osm věků člověka), během nichž je důležité zvládnout vývojové krize a úkoly daného období. V průběhu stadia školního věku je psychosociálním úkolem dítěte získání zručnosti (snaživosti nebo činorodosti) oproti ustrnutí v méněcennosti a během stadia dospívání pubescent či adolescent bojuje o identitu proti pocitu zmatení rolí (Erikson, 2015). Období dospívání je obdobím velmi dlouhým, v současné vývojové psychologii se mezník, který jej ukončuje, posunuje k stále vyššímu věku. Marie Vágnerová jako dospívání označuje jednu dekádu života od deseti do dvaceti let věku a definuje ji jako dobu přechodu od dětství k dospělosti (Vágnerová, 2005, s. 321). Vágnerová připomíná, že dospívání jako specifická a poměrně dlouhá životní fáze se vynořilo v rámci civilizačních změn, v původních přírodních společenstvích bylo omezeno mnohem jasněji sexuální zralostí a absolvováním přechodového rituálu, který přesně určoval dobu, odkdy je

jedinec považován za dospělého. V současné době ovšem nelze dosáhnout dospělosti ve všech oblastech stejně rychle, a proto i časové vymezení období dospívání je mnohem složitější a méně přesné. Význam přechodového rituálu je pociťován i v současnosti, neboť řada příběhů určených dětem jej přímo či v metaforické podobě zachycuje.

Období dospívání je ve vývojové psychologii běžně rozdělováno na dvě fáze: první je adolescence raná, která trvá zhruba do 15. roku věku a je označována také jako pubescence; nejdůležitějším sociálním mezníkem, jenž uzavírá toto období, je dokončení školní docházky. Druhou fází dospívání je pozdní adolescence (od 15 do zhruba 20 let), kdy vrcholí rozvoj vlastní identity a významným sociálním mezníkem je ukončení profesní přípravy následované vstupem do zaměstnání nebo specializací v dalším studiu.

Knihy, které jsou nakladatelem doporučené pro čtenáře kolem 10 let, stojí na pomezí uvedených vývojových stadií; nakladatelství Meander zařazuje román *Perlorodky* do věkové kategorie od 10 let výše a nakladatelství Baobab u knihy *Safíroví ledňáčci a Glutaman* uvádí doporučený věk 9–13 let. Nacházíme se na hranici mladšího školního věku a dospívání, na hranici bez ostrých předělů a s velkou interindividuální variabilitou. Předpokládáme tedy, že v analyzovaných knihách nalezneme přechod od vývojového úkolu hledání zručnosti k úkolu hledání identity.

V teorii Erika Eriksona sledujeme kromě zpracování vývojových krizí také rozsah významových sociálních vztahů, v období školního věku se vztahy realizují převážně ve škole a sousedských kontaktech, v období dospívání ve vrstevnických skupinách a partách s různými modely vůdcovství. Také tyto vztahy v sociálním prostředí hlavních postav příběhů budeme sledovat a s Eriksonovou teorií srovnávat.

Bogdan Trojak: *Safíroví ledňáčci a Glutaman*

Próza Bogdana Trojaka *Safíroví ledňáčci a Glutaman* je dobrodružný příběh s prvky fantasy o pražské partě kluků, do níž je nakonec přijat i dvanáctiletý Kajetán se svou desetiletou sestrou Justýnkou. Jejich rituální vstup do Ledňáčků se odehrává až v závěru děje, poté, co dětští hrdinové prokáží své vlastnosti a schopnosti.

Příběh je zasazen do pražské čtvrti Rohansko, která leží na břehu Vltavy, po níž jezdí parníky, které od moře přivážejí slanečky a další potraviny do městské tržnice. Tak začíná dobrodružství Justýnky a Kajetána, dvou sourozenců, z nichž každý je úplně jiný, a právě proto se dobře doplňují. Kajetán leží v knihách a nerad jí, Justýnka má ráda jídlo a ze všeho nejvíc si přeje vyrůst, protože je menší než ostatní děti a od maminky ví, že malou zůstane i v dospělosti. Díky této své zvláštnosti často pomáhá kamarádům ze zapeklitých situací,

protože je mrštnější než ostatní a umí se protáhnout do úzkých prostor, kam nikdo jiný nemůže. Záhadné plavby parníků, které řídí kormidelník s hlavou sumce, a další neuvěřitelné noční příhody zpozoruje parta kluků, která si říká Safíroví ledňáčci. Znakem tohoto bratrstva je otevírací kapesní nožík ve tvaru a barvách ledňáčka. Partu založil šesťák Vojta a patří do ní další dva kluci – vynálezce Denis a Loan Bach, jehož rodiče přišli do Prahy z Vietnamu.

Na počátku vyprávění parta Ledňáčků objeví v podpalubí záhadného parníku notes kapitána Jana Paprskáře, ten je navede na cestu záškodníka Glutamana, který se proměnil z původně nadaného studenta v hamižného mocichtivého tyrana. Ohrožuje město i svět, jeho cílem je zamořit veškerou půdu, jeho potraviny mají lidi připravit o vůli a svobodu a udělat z nich otupělé stádo, které bude pracovat v Glutamanových továrnách, a dokonce hrozí lidstvu i potopou světa. Glutamanův supermarket s průmyslově vyráběnými potravinami vytlačuje malé stánky a restaurace v tržnici. Jako Glutamanovi sloužící vystupují v příběhu fantaskní postavy mutantů, kteří vznikli genetickými pokusy, jsou napůl lidé, napůl zvířata, či dokonce rostliny.

Ledňáčci proti Glutamanovi bojují společně s ředitelem školy, po sérii fantastických dobrodružství odcestují v létajících rotundách na horu Říp, aby tam ukončili fungování Glutamanovy ničivé továrny na chemické potraviny a vysvobodili ze zajetí kapitána Jana Paprskáře. Oslava vítězství se koná v tržnici, obří supermarket je už nadobro uzavřený a opět fungují malé stánky a restaurace s dobrým jídlem, z nichž jedna patří také tátovi Loana Bacha. Pro Justýnku jsou tu připravené knedlíky, které si tolik přála, protože věřila, že díky nim vyroste. V závěrečném proslovu ale Justýnka přijímá smířlivě svou malou výšku a je vděčná za své velké srdce; v tomto vyjádření lze spatřovat přijetí identity, přijetí odlišnosti od průměru.

Snaživost a samostatnost je základní podmínkou k úspěchu v dobrodružstvích a při překonávání překážek, u dětí z party se projevuje výslovně v situaci, kdy se rozhodnou, že záhadu z deníku vědce a lodního kapitána Jana Paprskáře vyřeší samy:

„Měli bychom to nahlásit policii!“ řekl rozhodně Denis a pohlédl na Vojtu. „To rozhodně ne“, nesouhlasil Vojta. „Jsme Safíroví ledňáčci a téhleté záhadě přijdeme na kloub. Bude to naše největší dobrodružství!“ „Navíc – dětí si nikdo nevšimne, Glutamana ani nenapadne, že jsme mu na stopě!“ doplnila ho Justýnka. „Pojďme to vypátrat sami!“ „Jasná zpráva!“ nadskočil na židli Loan Bach a plácl si s Justýnkou. „Budeme potřebovat můj poslední vynález, obojživelné kolo!“ pronesl vzrušeně Denis, „uplatní se stejně dobře na souši i na vodě!“ „Počkejte, počkejte přece,“ snažil se Safírové ledňáčky, kteří se teď překřikovali jeden přes druhého, uklidnit Vojta, „pokud se do pátrání pustíme, bude to hodně nebezpečné. Musíme zůstat klidní

a nepanikařit!“ „Vždycky jsem chtěla vykonat něco velkého!“ zvolala Justýnka a znělo to odhodlaně. „Od čeho jsme Safíroví ledňáčci!“ přidal se Loan Bach, „jdeme do toho!“ (Trojak, 2020, s. 68).

Zručnost/snaživost je uchopena v mnoha variantách, každý z dětských hrdinů je představitelem jiné podoby činorodosti a odvahy k akci. Objevuje se jak zručnost tělesná, tak intelektuální potenciál, reprezentovaný postavou dětského vynálezce. Pro úspěšně provedenou akci je většinou potřeba, aby hrdinové své síly spojili a každý přispěl ke zdárnému průběhu dobrodružství svou specifickou kompetencí, ať už fyzickou, organizační nebo schopností ostatní uklidnit v okamžicích napětí. Toto týmové spojení se osvědčuje v boji proti nepřátelské partě vrstevníků i proti Glutamanovi. Ledňáčci zároveň formu činorodosti oceňují na postavách učitelů a ředitele školy, jejichž odborné znalosti využité v praxi jsou jim nápomocné při plánování akcí na záchranu tržnice a města.

Parta Ledňáčků se dala dohromady z kluků, kteří bydlí blízko sebe ve čtvrti Rohansko, prostředí rodiny je v několika zmínkách popsáno jako pečující, ale není mu věnována další pozornost. V příběhu je bezpečným zázemím dětských hrdinů prostředí školy, kde učitelé a ředitel působí jako rádci a experti, kteří děti povzbuzují, pomáhají s řešením složitějších úkolů a reprezentují hodnoty obránců dobra a spravedlnosti. Parta Ledňáčků školu využívá ke svým schůzkám, setkávají se k poledním poradám ve školní jídelně. Na půdě školy se zformovala i nepřátelská banda, kterou vede lotr Hugo Drajer snažící se Ledňáčkům všemožně škodit.

Ve vyprávění se prolíná svět reálný se světem fantazijním. Fantazijní prvky se objevují v popisech postav, situací i objektů, některé z těchto fantastických a nevysvětlitelných úkazů se posléze vyjasní jako důmyslné vynálezy.

Jedna taková zkratka vedla ke krámku starého bělovousého Araba Áhila, který prodával cizokrajné koření, ale i kouzelné Aladinovy lampy, v nichž žili služební džinové. Arabský stařec měl Ledňáčky rád, jeho zastrčený obchůdek skoro nikdo nenavštěvoval, a tak pro ně vždy ochotně nějakého toho džina vypustil. Stačilo říci zaklínadlo, potřít lampu několikrát dlaní a už se džin soukal otvorem ven. Jeho ohromná průsvitná postava se pak klátivě pohupovala na plátěné stěně Áhilova stánku. Později sice Ledňáčci zjistili, že jde o důmyslný promítací přístroj, ale i tak starého Araba dál vyhledávali. Byl totiž nevysychající studnicí příběhů z dalekého Orientu, vonícího skořicí, badyánem a hřebíčkem. (Trojak, 2020, s. 45).

Schopnost realistického náhledu na svět, kdy je dětem bližší reálné vysvětlení, odpovídá vývoji myšlení v této etapě školního věku, která je etapou realismu a logického myšlení. Prapodivné, dosud neobjevené vynálezy evokují romány Julese Verna, který byl oblíbeným

Trojakovým autorem. Sám Trojak inspiraci verneovkami přiznává a přeje si, aby v jeho knížkách byla obsažená (Jirků, 2020). Notes Jana Paprskáře, který stojí na počátku dobrodružné výpravy Ledňáčků, zase evokuje deník Jana Tleskače z románu Jaroslava Foglara *Záhada hlavolamu*.

Příběh pro děti zahrnuje aktuální témata, která řeší v současné době i dospělí – konzum, ekologii, touhu po bohatství, moci a vlivu, která se pojí s bezohledným využíváním lidí i přírody. Trojak se snaží předat svou životní filozofii ohleduplnosti a respektu k přírodě (věnuje se kromě psaní i výrobě přírodního vína bez aditiv). Skromnost a život v souladu s přírodou je obsahem rozhovoru Loana Bacha a starého Áhila v situaci, kdy Loan zjistí, že obří supermarket prodává škodlivé potraviny. Přirozený respekt k životnímu prostředí lze interpretovat jako nedílnou součást identity dětí z party Ledňáčků.

„To máš tak," pohlédl na Loana Bacha Áhil a do prstů vzal zkumavku uzavřenou korkem, v níž byla pokroucená černá tyčinka, „toto je vanilkový lusk z dalekého Madagaskaru. Roste divoce v deštných pralesích, sbírá se ručně a pak se suší na slunci. Má nezaměnitelnou vůni. A tady," pokračoval Áhil a ukázal Loan Bachovi malou lahvičku s čirou tekutinou, „tady je roztok umělého vanilinu, který vyrobili v továrně. Přivoň si k obojímu." Loan Bach nejdříve otevřel zkumavku s černým luskem, přiložil ji k nosu, pak přivoněl k druhé lahvičce s roztokem, celé to několikrát opakoval a pak nejistě řekl: „Já nevím, Áhile, umělá vanilka voní možná ještě výrazněji než vanilkový lusk, ale zároveň je ostřejší a pichlavější." „Správně," pochválil ho Áhil. „A v tom je ten rozdíl. Obě vůně jsou ve své hrubé podstatě totožné, ale jemnou a čistou vůni přírodní vanilky, která vznikala dlouhým, přirozeným a trpělivým způsobem, nelze ničím nahradit. Proto ji tvůj tatínek přidává do zmrzliny, kterou pro děti ve své restauraci připravuje." […] „vanilkový lusk z pralesa je sice velejemný a elegantní, zároveň je však vzácný, a proto má svoji cenu. Tvůj tatínek proto připravuje pravou vanilkovou zmrzlinu jenom v neděli a je to pro všechny malý svátek… […] Avšak většina dnešních lidí chce mít vanilku obden, proto se hrne do velkého supermarketu a nakupuje hromady vanilkového cukru, který je levný, protože žádnou pravou vanilku neobsahuje. A tak je to se vším, co je v nekonečných regálech toho obřího obchodu." (Trojak, 2020, s. 46).

Vypravěč z pozice vševědoucího pozorovatele přináší nejen příběh toho, co se děje v reálném prostředí školy a domova hrdinů, ale také líčí veškeré události, které probíhají především v noci a o nichž žádná z postav neví. Tak se čtenář dozvídá, jak dobrodružný je noční život školy, v níž ředitel přebírá tajné zprávy v morseovce od datla, který celý den pozoruje dění v Rohansku coby kamenná ozdoba fasády školy. Vyprávění se odehrává v chronologickém sledu, pouze v pasážích, kde trojice Ledňáčků vysvětluje dvěma novým členům, co zažili před jejich příchodem do party, vstupují do děje retrospektivní úseky vypravování (příkladem je situace, v níž Loan Bach popisuje, jak se dověděl o existenci

zloducha Glutamana). Některé momenty děje, které probíhají v tomtéž časovém úseku, může čtenář sledovat paralelně (například vypravěč sděluje, co dělá nepřítel Ledňáčků ve chvíli jejich schůzky). Postavy dětských hrdinů promlouvají převážně spisovným jazykem, milovník knih Kajetán dokonce jazykem knižním. Nepřátelská parta Hugo Drajera naproti tomu v promluvách používá lehkých vulgarismů. V popisu jednotlivých situací autor využívá slovní hříčky a jazykový humor.

> Na zdejším tržišti prodávali své zboží příslušníci všech ras a národů. Tak zde bylo možno vidět snědé Marokánce, jak nabírají nasolené kance, vedle nich stáli ve svých stáncích veselí bělozubí Pákistánci a prodávali karí v rancích, dále tu byli Rumuni, co prodávati rum umí, a nechyběl ani Eskymák, který nabízel rampouchy a mák. (Trojak, 2020, s. 43).

Jiří Stránský: *Perlorodky*

Próza Jiřího Stránského *Perlorodky* je určena čtenářům od deseti let výše, tedy dětem a mládeži na počátku druhého stupně školní docházky, z hlediska vývojové psychologie na přechodu z dětství do pubescence a dospívání. Proto na text nahlížíme s hypotézou, že bude zpracovávat právě vývojový přechod od zdokonalování se ve zručnosti a praktických schopnostech (školní věk) k hledání vlastní identity (dospívání).

Román Jiří Stránský psal v dopisech z vězení pro konkrétního adresáta – vlastního syna Martina, kterému bylo v té době mezi dvanácti a třinácti lety. Lze tedy předpokládat, že text nabídne dostatek dokladů, které budou výstižně vyjadřovat psychologické proměny přechodového stadia od dětství do dospívání, a navíc konkrétní rady a povzbuzení, jak se s úkoly počátku dospívání vypořádat.

V nakladatelství Meander byl román vydaný pod názvem *Perlorodky* v roce 2005. V prologu Jiří Stránský vyjadřuje ve zkratce, s jakým cílem jej synovi psal: „… abych mu pomáhal být jediným chlapem v rodině a zároveň se utkávat s pubertou…“ (Stránský, 2019, s. 7). Hned na začátku je znám tedy nejen autorský záměr, ale také velmi jasné věkové určení čtenáře. Původním adresátem románu v dopisech z vězení byl tehdy třináctiletý syn Martin, ale v roce vydání *Perlorodek* se jím stal také právě třináctiletý vnuk Jiřího Stránského (syn Martina Stránského), věnování v knize tedy zní *Honzovi a Makovi*. Jiří Stránský v prologu formuluje tzv. rodové heslo, zákon, který má v ději románu důležité místo: „Můžeš-li udělat radost, nesmíš ani na vteřinu váhat pustit se do toho.“ (Stránský, 2019, s. 8).

Název románu *Perlorodky* připodobňuje vývoj dospívajícího k vývoji perly v lastuře, děj se odehrává v Horažďovicích, které byly chovem perlorodek proslulé. Hlavnímu hrdinovi

Ivanovi jeho nově nalezená babička při procházce Horažďovicemi mimo jiné řekla: „Ze školy možná víš, jak taková perla vzniká. Byla bych ráda, aby sis pokaždé, když budeš mít pocit, že tě mučím učením, pomyslel, že já jsem stará škeble a ty jsi to zrníčko písku, z kterého se může stát perla. Může, ale nemusí. Rozumíš?“ (Stránský, 2019, s. 49). Tato metafora zrození identity dává tušit, že v dospívání člověk potřebuje nejen pracovat sám na sobě, ale také potřebuje lasturu či zmíněnou starou škebli, která mu poskytne pro vývoj bezpečný prostor. Ivan toto zázemí získává právě v podobě nové rodiny, k níž se po útěku z dětského domova dostal, později se bezpečným prostorem stává i oddíl vodních skautů.

Děj románu se odehrává v prostředí, které podle slov Jiřího Stránského v prologu „muselo být takové, aby se v něm dvanáctiletý kluk lehce vyznal, obzvlášť, když byl psaný na pokračování“ (Stránský, 2019, s. 7). Příběh téměř třináctiletého Ivana začíná útěkem z dětského domova a prostředí dětských domovů hlavního hrdinu doprovází i po nalezení pěstounské rodiny, protože z jiného dětského domova se rodina společně snaží získat Ivanovu mladší sestru Ingrid. Právě pro ni postava Ivana příběh vypráví a zaznamenává na magnetofonovou pásku. V těchto kulisách – dětský domov, rodina, skautský oddíl – Jiří Stránský rozvíjí příběh, v němž vysvětluje dobové reálie, sovětskou okupaci či uzavření hranic. Ukazuje, jak fungovala komunistická moc v době, kdy domovní prohlídka a pronásledování či věznění dopadalo na kohokoli, kdo se straně znelíbil, tedy vysvětluje na jednoduchém příběhu i svůj vlastní osud, kdy byl sám odsouzen ve vykonstruovaných procesech a na základě lživých obvinění. Jak uvádí online *Slovník české literatury po roce 1945*, Jiří Stránský (12. 8. 1931 – 29. 5. 2019) byl v roce 1953 obviněn ze špionáže a za velezradu odsouzen na osm let. V Jáchymově byl nasazen na ruční těžbu uranu, potom pracoval jako lamač-bagrista, v roce 1960 byl propuštěn na podmínečnou amnestii. Podruhé byl zatčen v roce 1973 a odsouzen pro údajné nedovolené machinace, podmínečně propuštěn byl v prosinci 1975. (Novotný & Košnarová, 1998–2019).

Ivan pobývá ve třetím dětském domově, vyrovnává se s vztahy se staršími kluky, kteří se pokoušejí o šikanu mladších, i se vztahy s vychovateli, jimž se nemůže svěřit se svými skutečnými sny a přáními. Snaží se na sebe neupozorňovat, zatímco dlouho promyšleně plánuje útěk. Nachází zde ale také své první vzory. V předchozím ústavu jím byl vychovatel, který naučil Ivana judo a hlavně sebeovládání, v současném dětském domově je to zahradník pan Kuliš. Ivan ho obdivuje pro hluboké znalosti přírody, stromů a rostlin a označuje ho za kamaráda, i když o padesát let staršího. Až s odstupem času dokáže zhodnotit, že v něm potkal moudrého člověka, který také jako jediný Ivanovy plány vytušil. Ivan má útěk

podrobně promyšlený, a tak se jeho riskantní plán zdaří a dovede stopujícího Ivana k šťastnému setkání s Vojtou – jeho pozdějším adoptivním tátou.

Ivan se snaží řídit se pravidlem nelhat a mluvit pravdu, tato strategie se většinou vyplácí a pomáhá mu najít cestu z komunikačních nedorozumění. Zřetelné poselství autora o životě v pravdě se prolíná celým románem, komunikace v Ivanově adoptivní rodině je pro něj nová právě tím, že se zásadně mluví otevřeně a upřímně, takže najednou je Ivanovi k ničemu i jeho superschopnost naučená v dětském domově – odezírání ze rtů – protože co si dospělí říkají mezi sebou, říkají nahlas i jemu. Ke lži je povoleno se uchýlit jedině, když musí obelstít policii při útěku, v němž Ivanovi Vojta zakrátko pomáhá. Vojtova máma se pro Ivana stane novou „Babi“ a coby učitelka v důchodu ho připravuje na zkoušky v nové škole a nekompromisně jej vede ke studiu a literatuře. Skrze postavu Babi Jiří Stránský dokonce doporučuje konkrétní knižní tituly k přečtení, které se, jak jinak, zabývají právě tematikou přátelství. Přidává i návod, jak knihy číst: „… a já hned věděl, že má Babi pravdu – že mě tahle knížka bude zajímat. A že – jako s každou knížkou, zvlášť když byla o klukách, jako jsem já – se musím nějak popasovat i s touhle. Protože knížky jsou od toho, aby se tejkaly toho, kdo je čte. A maj se číst trpělivě, bez přeskakování.“ (Stránský, 2019, s. 52). V některých obrazech, kdy se Ivan s Babi učí, zaznívá až návodný popis, jak se vyznat třeba ve studiu dějepisu: „Babi řekla, abych si to všechno snažil představit. Že to je úplně stejný, jako když si chci vzpomenout, co jsem dělal před měsícem. Nejdřív si musím říct, kde to bylo a jak to bylo, zkrátka to někam zasadit. Jako se Karel Čtvrtý musí zasadit do čtrnáctého století.“ (Stránský, 2019, s. 75). I v tomto poselství je zřetelná paralela s postoji Jiřího Stránského, které předával svým dětem – v dopisech z vězení jim hodnotu vzdělání často připomínal.

Ivan si všímá rozdílů v životě v dětském domově a mimo něj, komentuje je a pojmenovává spíše z pozice pozorovatele, který se s běžným životem rodiny a party kamarádů teprve seznamuje. Postava Ivana popisuje i rozdíl ve vyjadřování lidí kolem, jeho nová rodina a přátelé na rozdíl od kluků v domově nemají rádi hrubá slova. Stejně tak se podivuje nad objevem symetrické komunikace mezi dospělými a dětmi – když dospělí žádají děti o pomoc, skutečně je poprosí. Vojta i Babi vyprávějí Ivanovi příhody z mládí, a posilují tak kontinuitu rodinné historie, v níž si Vojta nachází své místo. Ivan pozorování rozdílů mezi těmito dvěma prostředími při prvním setkání s oddílem shrnuje: „Já už vystřídal tři děcáky a pokaždý jsem byl hozenej mezi úplně cizí kluky, takže tohle hození už mě nemělo rozházet. Jenže rozházelo. Byl jsem vyjevenej. Možná proto, že tajnej skautskej oddíl je od děcáku vzdálenej jako Praha od Honolulu. A taky proto, že jsem od žádnýho z těch kluků necejtil

nepřátelství nebo pohrdání…“ (Stránský, 2019, s. 80). Všímá si také rozdílu ve snášení nepohodlí, při namáhavé pěší cestě na tábor hodnotí: „A já jako jedinej mohl srovnávat, jakej je rozdíl mezi skautama a ostatníma dětma. Neslyšel jsem jediný skuhravý slovo. […] Když nás ve Večtinách vyhnali na brigádu, ve skuhrání jsme se předháněli – jenom velkej a vytrvalej skuhral měl šanci, že bude práci jen tak šolíchat.“ (Stránský, 2019, s. 129).

Zacházení s emocemi se Ivan teprve postupně učí, po období stráveném v domově, kdy si úzkostlivě střežil, aby neprojevil žádnou slabinu, se nyní pokouší o svých obavách mluvit. Postupně zjišťuje, že v situacích, kdy by jej v dětském domově odsoudili pro vyjádřenou slabost, noví kamarádi ze skautu reagují zcela jinak a nabídnou mu pomoc. Autor několikrát explicitně zdůrazní, že potřeby, přání a obavy musíme umět přátelům sdělit, protože jedině tak nám mohou pomoci. Prožívání emocí jako je vztek nebo stesk formuluje Ivan ve svém vyprávění velmi konkrétně:

> A já si musel sednout na schod, jak si mi na hlavu a na záda sedl stesk. Hned jsem ho poznal. V děcáku jsem ho zvládal, protože jsem věděl, že si ho k sobě nesmím pustit, aby mě pomaloučku neužíral. To docela šlo – dal se včas poznat, jako první příznaky chřipky. Nebo jako když se po letním dni rychle ochladí a člověka začne mrazit. A tak si navlíkne svetr nebo bundu. Proti stesku jsem si zase navlíkal buď nějaký zajímavý čtení, nebo práci u pana Kuliše. (Stránský, 2019, s. 62).

Postupně se nově složené rodině podaří i mladší sestru Ingrid vysvobodit z dětského domova. Kromě nově získané rodiny si Ivan nachází své místo a formuje sociální identitu i ve skautském oddíle (navenek musí vystupovat coby turistický oddíl). Při setkání se skauty v klubovně poznamenává: „A hlavně! Hlavně mi od prvního kroku bylo jasný, že sem patřím! Jako bych tu byl odjakživa.“ Ivana přijímají do oddílu Ledňáčků, kam jej vítá jejich kormidelník slovy: „Ahoj, Ivane! Jsem zvědavej, jaký dostaneš jméno. Já jsem Pif. Protože Hučka utekl s rodičema do Austrálie, chybí nám v Ledňáčkách jedno tělo… Tak jestli chceš… Náš stůl je tamhle.“ (Stránský, 2019, s.77). Dostává tedy nabídku svobodně se rozhodnout, kam chce patřit, společně s nabídnutým konkrétním prostorem, kde může mít své místo.

Identitu rodiny se podaří potvrdit svatbou Vojty a Kristýny (někdejší vychovatelka Ivanovy sestry Ingrid), a to svatbou dvojitou, nejprve úřední a potom i církevní. V závěru románu jsou krátce popsané dvě zásadní těžké události, nespravedlivá domovní prohlídka, křivé obvinění a následné uvěznění Vojty. Obojí je reakcí na získání malé Ingrid z dětského domova, jehož komunistická ředitelka měla o osudu Ingrid i její vychovatelky Kristýny jiné

představy, a stíhání rodiny bylo její mstou za neuposlechnutí. Tyto těžkosti pomáhá Ivanovi snášet aktivní zapojení ve skautu.

Ivanova osobní identita se upevňuje mezi skauty, a to charakteristicky rituálním přidělením skautského jména. Stane se tak spontánně, na poradě o plánované skautské výpravě. Skautský vedoucí před celým oddílem omlouvá Ivana a vysvětluje, že se výpravy nebude moci zúčastnit kvůli návštěvě mladší sestry v dětském domově. Ivan jeho proslov převypráví takto:

> Akorát je to škoda, protože mám šikovný ruce a jsem takovej kutil. Všichni se začali chechtat a tleskat a Kuba mi řekl: „Takovým fofrem ještě nikdo skautský jméno nedostal. Prostě jsi Kutil.“ A všichni skandovali KUTIL! A Vojta (ten zrádce) zdvihal ruce jako boxer, kterej vyhrál. (Stránský, 2019, s. 82).

V *Perlorodkách* najdeme mnoho situací, které velmi přesně ukazují, jak důležité je získání dovedností, schopností a zručností. Jiří Stránský tyto vlastnosti hlavního hrdiny vykresluje jako důležité charakteristiky, které mu pomáhají v řešení problémů. Díky nim dokáže účinně pomoci také ostatním, kteří jej oceňují, přijímají ho mezi sebe a dávají mu najevo, že jej ve skupině potřebují. Tyto „zručnosti“ a dovednosti se týkají jak schopností rozumových (Ivan své plány vždy dokonale promýšlí, ať už jde o plán útěku či stavbu přehrady), tak schopností fyzických a manuálních, které může naplno uplatnit ve skautu. Často spolupracuje s novým tátou Vojtou, když vytesávají z kmenů stromů křesla, budují novou místnost, do níž Ivan sám navrhne dlažbu ze dřeva a naučí ostatní, jak ji vyrobit. Je to právě tato zručnost, kterou si přináší už ze svého pobytu v dětském domově. Naučil se jí při spolupráci se svými mužskými vzory, například tamním zahradníkem. Zručnost je kvalita, jejíž získání je časově umístěno právě do věku školního, aby na ni ve věku dospívání mohl úspěšně navázat proces hledání identity, v níž už je tato zručnost zahrnuta. V Ivanově případě je identita vyjádřena skautským jménem, které přijímá: Kutil. Ivan čelí mnoha výzvám v podobě konkrétních fyzických úkolů, které zvládá, a upevňuje si tak svou sebedůvěru, přímo se tedy osvobozuje od pocitu méněcennosti; získává také respekt a uznání druhých. Platí to také naopak – Ivan oceňuje zručnost a schopnosti ostatních, ať už vrstevníků či dospělých. Ve skautu je k osvědčení fyzické zdatnosti obzvlášť mnoho příležitostí, ať už je to stavění tábora, konstruování přívodů vody, ale také pádlování na pramičkách či skautské hry. K dalšímu rozvíjení této manuální dovednosti je hlavnímu hrdinovi poskytnut prostor i v prostředí rodiny, kde je mu umožněno pobývat a kutit v dílně po dědečkovi.

Příběh *Perlorodek* respektuje také linii významových vztahů, které Erikson pro tato období charakterizuje. Pro školní věk je typickým prostředím *„sousedství“ a škola* a pro dospívání *skupiny vrstevníků a party, modely vůdcovství*. Školní věk hlavního hrdiny je situován do dětských domovů, které cítí jako institucionalizované prostředí školy, kde chybí prostor pro soukromí. Náznak vztahů sousedských je možné spatřovat v návštěvách zahradníkova domku, kde alespoň některé tyto aspekty širšího domova hrdina zažívá. Po zdařilém útěku se teprve Ivan dostává do skupiny vrstevníků, které nesdružuje jen instituce, ale jsou to rodinní kamarádi, kteří spolu jezdí na chalupu a mezi jejich dětmi vznikají vztahy charakteristické pro vrstevnické party. Zásadní skupinou se stává oddíl skautů, jejichž přijetí mezi sebe má na tvorbu sociální identity důležitý vliv. Objevují se modely vůdcovství, které ostatní uznávají ne pro formální autoritu vůdců, ale kvůli jejich schopnostem a charakterovým vlastnostem.

O zákonech vrstevnické skupiny a modelech vůdcovství Ivan často přemýšlí, byla to jedna z nejdůležitějších věcí, kterou musel ovládnout v dětském domově. Uvažuje, jak se chovat v nové skupině, aby jej ostatní přijali, několikrát reflektuje, že raději nechá nevyřčenu nevyžádanou radu, aby jej ostatní nepodezřívali, že se chce vytahovat. Hodnotí také vystupování ostatních, například při spolujízdě na závodech pramic: „Kačer vedle mě na pravým háčku se na mě asi dvakrát podíval, jako že přetahovat jo, ale – jak se říká – vocamcaď pocamcaď. Kačer se mi líbil, mluvil ze všech nejmíň – právě z takových se v děcáku stávali šéfové. Napadlo mě, že s takovým Kačerem po boku by se mi bejval děcák snášel líp.“ (Stránský, 2019, s. 119). Stejně tak umí Ivan ocenit skutečnou dovednost u dalších skautů, když popisuje, jak se jeden z nich ujal na táboře stavby hliněných kamen: „Měl jsem tu čest (fakt čest) dělat mu hlavního asistenta.“ (Stránský, 2019, s. 131).

Velmi důležitým tématem v románu *Perlorodky* je rozvoj morálních vlastností, mravních kvalit, vytváření norem a svědomí. Zajímavý je kontrast dvou prostředí, v nichž platí rozdílné morální normy. Na jedné straně stojí prostředí rodiny, skautského oddílu, kamarádů a přátel, kde se bezpodmínečně mluví pravda, vždy se nabízí pomoc ostatním, a „když můžeš udělat radost, nesmíš ani na vteřinu váhat“. Je to tedy prostředí, jehož normy se dodržují bez výjimky, protože byly svobodně přijaty za vlastní. Na straně druhé, v prostředí školy, úřadů a institucí platí odlišný přístup, a to právě nutnost kritického posouzení nařízených norem z hlediska osobně přijatých zásad, a tedy rebelství a odpor proti komunistické moci.

Vypravěčem příběhu je postava dospívajícího Ivana, specifický typ přímého vypravěče. Celé jeho vypravování je stylizováno jako audionahrávka, kterou diktuje na magnetofon, v ich-formě vypravuje prožité události tak, jak se odehrály během roku. Hlavní dějovou linii

tvoří vyprávění událostí od útěku z dětského domova po vytvoření kompletní rodiny. Vypravěč zároveň reprodukuje, jak mu ostatní postavy líčily své životní příběhy, které prožily ještě před dobou seznámení, a tímto způsobem čtenáře obeznámí i s historií dalších postav.

Chronologická kompozice zachycuje sled událostí v letech 1974–1975. Autobiografické prvky se objevují v postavě Vojty Rampacha, který je vystaven podobným životním zvratům jako Jiří Stránský (věznění z důvodu křivého obvinění). Autor na úplný závěr vkládá text fiktivního dopisu, který postava románového táty Vojty Rampacha adresuje spisovateli Jiřímu. V dopisu poskytuje svolení k publikaci audiodeníku, který před třiceti lety postava hlavního hrdiny Ivana zaznamenala na magnetofon. Uvěřitelnost umocňuje použití přítomného času v tomto dopise, oproti času minulému, kterým je vyprávěn celý román.

Specifickou součástí románu Jiřího Stránského je legenda, která je zařazena coby námět celotáborové hry na skautském táboře. Tato legenda překročila hranice knihy, když se stala skutečným námětem pro celotáborové hry českých skautských oddílů.

Vyprávění je určeno dvěma adresátům; fiktivním adresátem v roli posluchače je mladší vypravěčova sestra a strukturním implicitním adresátem je čtenář přepisu zmíněné magnetofonové nahrávky. Vypravěč promlouvá jazykem typickým pro mluvenou řeč třináctiletého kluka. Spisovný jazyk používá pouze ve chvílích, kdy je přítomna postava učitelky Babi, v těchto případech se sám opravuje a koriguje, protože s Babi chce mluvit spisovně. Adresát není konkrétně oslovován, ale vypravěč ho má stále na zřeteli a nezřídka mu podrobně vysvětluje vnitřní prožitky hlavního hrdiny, jeho motivace nebo podrobnější postřehy (introspektivní komentáře jsou v textu často graficky vyznačeny závorkami):

> Byl jsem jen schopnej zavrtět hlavou – poprvé za celou cestu ze Strakonic mě zastudil strach, že se TO (i v sobě jsem se bál vyslovit co) nepovede. (Stránský, 2019, s. 36).
>
> V tomhle speciálním, výstavním a vzorovým dětským domově (jo, takhle složitě to řekl) jsou všude jen samý ženský a asi by nebylo rozumný, aby mezi ně vstoupil chlap, a zvlášť takový chlap jako pan doktor. (Stránský, 2019, s. 84).

Text většinou užívá polopřímé řeči. Tam, kde používá přímou řeč, je často záměrem reprodukovat promluvu doslovně, zachovat plný význam řečeného a předat podstatné sdělení, které si postava hlavního hrdiny dle svých slov chce zapamatovat: „Pak řekla něco, co si taky budu pamatovat navždycky: ‚Ze školy možná víš, jak taková perla vzniká…‘“ (Stránský, 2019, s. 49). V závěru knihy postava Ivana svou promluvu zakončuje: „A to je všechno. Tím taky končí magnetofonovej záznam všeho, co nechci, aby se zapomnělo. Přesně za rok, co jsem utekl z Večtin. Dvacátý úterý roku devatenáct set sedmdesát pět.“ (Stránský, 2019, s. 160).

Závěr

Ledňáček vyhledává k životu čisté vodní toky a je symbolem čisté přírody, a právě úcta k přírodě i k lidem je spojovníkem obou příběhů. *Safíroví ledňáčci* akcentují téma ekologie; v *Perlorodkách* enviromentální téma také probleskuje, znečištění řek je příčinou zániku perlorodek, čistota v širším slova smyslu je spojena s pravdivostí a skautskými hodnotami vůbec. Ledňáčci jsou silně ohrožený, chráněný druh, nejde tedy o většinovou populaci, což je v knize *Perlorodky* patrné v popisu sociální skupiny, k níž patří nová pěstounská rodina hlavního hrdiny – intelektuální elita, která se v té době pohybuje převážně v disentu. V próze Bogdana Trojaka je v boji proti konzumu symbolická odvaha, rychlost a neohroženost ledňáčka na lovu, vyjádřená v pokřiku party „Zobáky napřed a střemhlav do modré hlubiny".

Vývojový úkol získání zručnosti/snaživosti je v obou příbězích vykreslen jako nacházení důležité osobnostní charakteristiky, kterou je dobré upevnit během období mladšího školního věku, je vyjádřena také jako dědictví po předchozích generacích, které dětským hrdinům usnadňuje navázat a nést tyto vlastnosti dál. Trojakova postava klukovského zakladatele party Safírových ledňáčků má dědečka, který pocházel ze slavné dynastie nožířů a Vojtovi vyrobil nože s ledňáčky. Podle legendy jeden z jeho předků vyráběl nože pro krále Václava IV., jenž měl ve svém osobním erbu ledňáčka. V próze *Perlorodky* zase hlavní hrdina Ivan získává ve své nové pěstounské rodině po nevlastním pradědečkovi vybavenou truhlářskou dílnu.

V obou analyzovaných prózách nacházíme přechod od vývojového úkolu hledání zručnosti k úkolu hledání identity, ovšem v rozdílném pojetí. Zatímco Safíroví ledňáčci jako parta kamarádů ve svých dobrodružstvích na pomezí reality a fikce osvědčují činorodost/zručnost a zmínka o identitě je pouze okrajová, *Perlorodky* prostřednictvím postavy hlavního hrdiny hledání identity představují jako zásadní téma. V příběhu *Perlorodek* je k hledání identity zvolena dějová linka chlapce z dětského domova, který po jeho opuštění musí vybudovat svou identitu od samých základů. Jiří Stránský vypravuje příběh z reálného prostředí a rozvíjí situaci, kdy hlavní postava opouští staré jistoty a vchází do nového životního období. Tento přechod z dětského domova do nové životní fáze poskytuje vypravěči podmínky k rozvinutí tématu vytváření osobní i skupinové identity. V *Perlorodkách* je také zmíněno téma zručnosti, snaživosti a činorodosti, ale spíše jako vlastností, které si hrdina na počátku dospívání již přináší jako své osobnostní charakteristiky a dále je rozvíjí.

Literatura

Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka.* Portál.

Jedličková, A. (1993). *Ke komu mluví vypravěč*. H&H.

Jirků, I. (2020, 1. listopadu). *Moje čtení: básník a vinař Bogdan Trojak* [online]. Hospodářské noviny. https://vikend.hn.cz/c1-66836450-bogdan-trojak-moje-cteni-literatura-knihy-anketa-vinar-basnik

Novotný, V., & Košnarová, V. (1998–2019). *Jiří STRÁNSKÝ. Slovník české literatury po roce 1945* [online]. ÚČL AV ČR. http://www.slovnikceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=484&hl=Str%C3%A1nsk%C3%BD+

Stránský, J. (2019). *Perlorodky: román pro kluky (a trochu i pro holky)*. Meander.

Trojak, B. (2020). *Safíroví ledňáčci a Glutaman*. Baobab.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.*: *Dětství a dospívání*. Karolinum.

Kontaktní údaje

Mgr. Magdaléna Lípová

e-mail: 66405@muni.cz

Mariánská tematika ve vybraných dílech Jakuba Demla

Klára Březinová

Klíčová slova: *Jakub Deml, Panna Maria, Domů, Hrad smrti, Moji přátelé, Pro budoucí poutníky a poutnice, Tanec smrti, Miriam, mariánská tematika*

Anotace: *Příspěvek se zabývá mariánskou tematikou v raných prózách Jakuba Demla, kněze a básníka v jedné osobě. Tematická analýza byla provedena v následujících dílech: Hrad smrti (1912), Domů (1912), Moji přátelé (1913), Pro budoucí poutníky a poutnice (1913), Tanec smrti (1914) a Miriam (1916). V těchto dílech je na konkrétních motivech zkoumáno pojetí inspirace postavou Panny Marie, které je zobecněno ve třech rovinách: matka, sestra, žena.*

Jakub Deml byl autorem katolicky orientované literatury, která byla v jeho případě nejen velmi specifická a zcela osobitá, ale zároveň se svou bojovností a autentičností stala inspirací současníkům taktéž tvořícím křesťansky zaměřená díla. Díky Josefu Florianovi, u nějž po určitý čas pracoval v nakladatelství Dobré dílo, objevil Deml osobnost Léona Bloy, francouzského katolického spisovatele, konvertity. Tehdy se stal obdivovatelem, žákem a následovníkem bloyovské literární tvorby „na způsob hněvu“ (Olič, 1993, s. 16), která měla silnou odezvu mezi českými katolicky píšícími autory.

Události Demlova osobního života, zejména bolestná ztráta matky v dětství a úmrtí mladičké nemocné sestry Matyldy, značnou měrou ovlivnily autorův přístup k literární tvorbě. Deml se rozhodl pro kněžské povolání, které však proti své vůli nemohl vykonávat. Tím byl odsouzen k celoživotní samotě, která pro něj představovala příliš těžký úkol. Život bez ženy, s níž by se mohl sdílet, a zároveň znemožnění naplňování poslání kněžské služby jej uvrhlo do určité izolace, ve které se snažil najít své místo a také paprsek světla, tedy jakousi naději a spočinutí. Toto světlo pro něj představoval vztah k ženě, která je zároveň matkou, sestrou i přítelkyní. Pro něj jako kněze to byl také vztah k Marii, která je nejen matkou Ježíše, ale také matkou všech křesťanů.

U Demla se jak v rovině osobního života, tak i v jeho literární tvorbě projevuje jistá nezakotvenost (Putna, 1998, s. 508), kvůli které jej můžeme nazvat jakýmsi poutníkem života. Často bývá poukazováno na jeho osobnostní nevyzrálost, nedospělost a neustálou potřebu se o někoho opírat (Putna, 1998, s. 510), jistě související s brzkým úmrtím jeho matky a s bolestí ze ztráty milované sestry. Ve svých četných přátelstvích se ženami jako by stále hledal nedosažitelnou esenci ženy, zároveň i matky a sestry, po níž nepřestává toužit. Ta totiž náleží

k životním potřebám jeho jako člověka citlivého, který se se samotou a odtržeností od vztahu mezi mužem a ženou nechce a vlastně ani nedokáže spokojit. Mnohá z těchto Demlových přátelství se stala přirozenou a silnou inspirací v jeho literární tvorbě.

Analýza vybraných děl

Kritériem k výběru děl pro tuto tematickou analýzu byla jejich prozaičnost. U Demla však nelze vždy jednoznačně hovořit nejen o určitém žánrovém typu, mnohdy se u něj prolínají dokonce různé roviny literárních druhů v jediném díle.

Z hlediska chronologické – a do určité míry i tematické – jednotnosti byla k analýze zvolena díla do roku 1920, a to díla knižně publikovaná. Zahrnuty však nejsou rozsáhlé deníkové *Šlépěje,* které Deml začal vydávat od roku 1917. Přestože se zkoumání nezabývá překladovou činností, které se autor v této době hojně věnoval, je možno uvažovat i v souvislosti s typem překládaných děl. Těmi byly spisy duchovní, ryze katolické, odkazující na středověkou křesťanskou tradici a mystiku, včetně středověkého pojetí mariánské úcty.

Tematická analýza byla provedena na těchto dílech: *Domů* (1912), *Hrad smrti* (1912), *Moji přátelé* (1913), *Pro budoucí poutníky a poutnice* (1913), *Tanec smrti* (1914) a *Miriam* (1916).

Tematika ženy a Marie

Silným faktorem formujícím nejen literární osobnost Jakuba Demla byl autorův vztah k ženám. Nutno se tedy zmínit o těch, které jej provázely v počátcích jeho života. Ty totiž ovlivnily autorovu tvorbu, a to především v době jejich přítomnosti v Demlově životě, ale také v obdobích následujících. Nemusíme znát Demlův životopis, abychom odhalili, o které ženy se jedná. Jeho díla o nich hovoří hojně a mnohdy velmi přímým, a přesto zcela výjimečným způsobem.

Deml byl člověkem citlivým a tuto svou citlivost potřeboval sdílet v důvěrné blízkosti s ženou, která u něj představuje ideální společnici, přítelkyni, vrbu i měkkou náruč přijetí a pochopení. Takovou ženu ztratil už jako chlapec a na jejím opuštěném místě v jeho srdci dlouho vanul chlad. Byla jí jeho matka, o níž píše vždy s tesklivou něhou a hlubokou úctou.

Kdo může být člověku blíže než ten, který vyšel z téhož lůna? Mladší rodná sestra Matylda se pro Demla stala celoživotní průvodkyní a nebeskou přímluvkyní. Spojovala ho s jejich vlastní matkou, ale také Demla se sebou samým, vždyť v nich kolovala tatáž krev, měli tytéž oči (Deml, 1995, s. 172).

V autorově ranějším tvůrčím období, v dekádě do roku 1920, se objevila ještě jedna žena, přítelkyně, souputnice jeho duše a mecenáška Eliška Wiesenbergerová. Díky jejich přátelství pak Deml nalézá ženskou esenci v takové rovině, kterou nemohl odhalit ani u matky, ani u sestry. Ve své tvorbě pak všechny tři syntetizuje v ženu blízkou, naslouchající, moudrou, nádhernou, zářící, přitažlivou, ale současně nedostižnou, nepochopitelnou, stále tajemnou a jaksi mrtvou či zkamenělou, poněvadž se nachází někde na hranici mezi zemí a nebem, životem a smrtí, není-li již na druhé straně břehu, a Demlovi se ukazuje jen jako krásný přízrak.

Deml jako katolický kněz v sobě rovněž nosil hlubokou úctu k Panně Marii. Ženy se v jeho díle přirozeně a zároveň nepozorovatelně transformují v Marii a naopak. Splývají v jednu bytost, nadpozemskou a zároveň plně lidskou. Demlova citovost v pozorování a vnímání přírody, detailů a jiskřivé skromnosti stvoření nejen že odhaluje, co je běžnému pozorovateli mnohdy skryto, zároveň dokáže jedinečným způsobem ukázat na mariánské motivy v prostotě dne. Hvězdy, obloha, studánka, ale i květiny jako mateřídouška, růže či lilie jsou pro něj častými metaforami Panny Marie.

Matka

Postava matky zhmotňuje Demlovu zesnulou matku, jejíž odchod je pro autora ještě řadu dlouhých let po její smrti bolestný.

„Človíčka nikde nevidět. A tak pomalounku jdeme tratí, já a +Matka moje, jdeme svým rodným krajem, blaženi, že jsme ztraceni. A představuji si, jak jsem pohlédl na svou +Matku, chtěje se jí zeptati: ‚Mnoho jsi tehdy trpěla?‘, ale sotva jsem na ni pohlédl, hned jsem se usmál, poněvadž Ona uhádla mou otázku a usmála se dříve než já.“ (Deml, 1995, s. 179).

Jako křesťan zároveň věří, že je jeho matka již na věčnosti, ve svaté přítomnosti Boží, že už se netrápí. Je jí dobře, je usmířena a v pokoji: „Světlo jarního a jitřního slunce, v němž se na něj matka usmívá.“ (Deml, 1970, s. 61).

Jako svou matku vnímá také Pannu Marii, ženu, která zůstala pod křížem se svým synem až do poslední chvíle jeho života. V takové matce vidí rovněž i svou sestru. Matylda je totiž ta, která ho nikdy neopustí, ta, která s ním setrvá i ve zlém, a to až do samotného konce. Tak, jako byl Jan svěřen Marii, je Deml dán do péče své sestře, do jejíž mateřské ochrany utíká: „[…] bledá touto osamělostí jako líce Marie Panny, stojící pod Křížem a Umírajícím Synem odevzdávané Janovi, Miláčku Páně.“ (Deml, 1995, s. 220).

Sestra

Motiv sestry je vyobrazen v Demlově sestře Matyldě. V souboru děl, která Valušek (1995, s. 260) charakterizuje jako sny o smrti – *Hrad smrti, Tanec smrti* – se v temnotě čas od času objeví záchvěv světla, který představuje vždy Demlova sestra, a tedy i matka.

„(Ó krystaly, i vám už někdy byla sestra osou nečekaného útvaru?) Či ji miloval stejně se mnou? Všichni jsme ji milovali (sestru), byla jakoby společnou naší památkou na nebožku matku… Ona jediná nejdokonaleji o svých bolestech mlčela.“ (Deml, 1992, s. 22)

„Dnes tomu ovšem rozumím, neboť věci záhadnější jsou mně i srozumitelnějšími: blahoslavené ruce, které její vlásky česávaly a blahoslavené chvíle, kdy ronila svoje dětské slzy, Bože můj!“ (Deml, 1992, s. 23).

V Demlových snech o životě – *Domů, Pro budoucí poutníky a poutnice* (Valušek, in Deml, 1995, s. 260) – pak motiv sestry nabírá na intenzitě. Rozšiřuje se i významová rovina chápání sestry, tedy nejen sestry rodné, objevuje se také sestra ve významu ženy obecně.

„28. dubna 1910. Má sestra 25. dubna zemřela. Dnes měla pohřeb. Prosím velmi, pomodlete se za ni.“ (Deml, 1990, s. 18).

„Dnes píseň jitra nedozpívám, jak jsem chtěl, já pěl ji v smrti předtuše a v zapomnění, byl to sen, vím, slunce nevzejde tento den, jest příliš citlivé jak každý květ, a dobře tak, ať vlastní podobu má jednou svět. Oblaka tiše sestoupila, výhledy smutku mlhou zalila, oblaka, sestry bolu němého, lupení vzdušné větví bezradných, Mlha důvěrnosti smrtelné, duše stromů s duší země se snoubící na loži agonie, svatby a pohřbu melodie.“ (Deml, 1990, s. 19).

Sestra zde vystupuje taktéž jako žena a přítelkyně. Především v dílech *Pro budoucí poutníky a poutnice* a *Miriam* Deml čerpá inspiraci ve své zesnulé sestře, kterou oživuje, a marně se ji snaží zhmotnit. A přesto, že mu mrtvá stále uniká, předkládá autor dost výmluvnou představu o své sestře, ale zároveň i o ženě.

„Miluji Tě, Sestřičko, protože miluješ Boha a Jeho přikázání, protože celý život pozemský jest Tvé lásce a víře hodinkou směšně krátkou, – miluji Tě z celého srdce svého, z celé mysli své a z veškeré síly své, Sestřičko, protože Tě miluji v Bohu, z Boha a k Bohu. Z Boha: neb On poslal Tebe ke mně a mě k Tobě. – A toto vše říkám Tvým očím, Tvým lícím, Tvým ústům, Tvým rukoum a Tvému svatému srdci.“ (Deml, 1937, s. 19).

„Ó svatá sestro má: jsi křídlem orlím myšlenky mé, jsi léčivým vřídlem mojí modlitby, zalidněním samoty mé, mým spánkem a odpočinkem prací mých…“ (Deml, 1937, s. 27).

Přítelkyně

Deml není schopen žít v samotě, vyhledává přítomnost ženy, a když ji nemá, přivolává svou sestru, matku a tu neznámou ženu, s níž mu není souzeno žít, aby u nich mohl spočinout.

„A naše duše marně hledá své sestry. Bože, marně? Na věky? Co chceme my lidé? Nic jiného, leč aby Něco v Přírodě, na Zemi pozíralo na naši duši neviditelnou jako na viditelnou, to jest s láskou, s blažeností, která by se rovnala blaženosti království nebeského, kde není ani smrti, ani nářku a kde žádná hrůza nepřebývá…“ (Deml, 1937, s. 48).

Přestože tolik touží po ženě a její blízkosti, zůstává v čistém kontemplování, nechtěje rušit okamžik společného času a sdílení.

„A pak – jsme sami. Vidíte, jak jsme sami? Nikoho tu není kromě nás dvou. Neprorokoval jsem Vám toho? Stojím před Vámi, velmi blízko, ale tak, že jest mezi námi mezera. Držím Vaše ruce, obě, na krajích. Hledím Vám do očí. Vidíte, moje i Vaše oči jsou chladny; ale nestudí. Jest třeba někam jít? Po něčem toužit? Silvie, Vaše oči jsou v sobě daleké, Vaše ruce svobodné. Dávno již (zdá se mi) jsem nespal. Nejsem unaven. Mohu položiti svou hlavu na Vaše ňadra? Lehounce; takto… Silvie, vidíte? Zase ji zvedám, neboť stejně dobře se mi odpočívá ve Vašich očích.“ (Deml, 1995, s. 223).

Maria

Pro Demla je Maria životní průvodkyní, přímluvkyní v nebi, dobrou matkou, a především spolutrpitelkou či vykupitelkou a tou, která zůstává až do samotného konce. V Mariině poslání setrvat pod křížem si projektuje svou zesnulou sestru, kterou blahoslaví a vzývá něžně milostnými jmény.

„Tvým ústům, která jsou tak dokonalá, poněvadž jsou panenská – ó Sestřičko: Tvoje ústa počala a porodila jenom slovo Boží, poněvadž jinak byla netknuta: nikdo z lidí nepřál Tvého slova, Sestřičko, nikdo neocenil Tvých krásných, neposkvrněných úst.“ (Deml, 1995, s. 85).

Autor vysvětluje, čím je pro něj Panna Maria. Rozplývá se nad dítětem Marií. Kvůli své citovosti ani nemůže jinak. Nakonec v ní spatřuje svou vlastní sestru, kterou může tímto poníženým a rozněžnělým způsobem adorovat, vzývat i uctívat. V něze, kterou objevuje v pohledu na ženu-dítě (a zároveň Marii či sestru), nalézá určitý zdroj své životní síly. Tímto jemnocitem zahrnuje kromě své sestry také celou přírodu v její prostotě.

„Vzpomínám na Tvoji podobu, ó Zvěčnělá, a srdce mi těžce stůně, že Jsi tak mladičká, že Jsi tak mladičká, že Jsi tak mladičká. Vzpomínám si na Tvoji podobu, a srdce mi stůně, přetěžce stůně, neboť vidím, že svět jest

velice stár… Ty Jsi tak mladičká, ó Sestřičko má, ó Sestřičko milovaná! Ó Sestřičko, ó Milovaná, jedenkrát viděl jsem krásnou rytinu, byla to rytina moje a někdo mi ji vzal, já vím, kdo mi ji vzal – a ten obrázek představoval Pannu Marii, Panenku Marii, když byla ještě Nemluvňátkem. Ten obrázek byl mi tak drahým, a někdo mi jej vzal – já vím, kdo mi jej vzal, a tolik, tolik jsem litoval, že může býti člověk tak zlým a ukrásti obrázek, ukrásti obrázek tak drahocenný. Ale Bůh mi nahradil tuto krádež, nahradil mi ji mnohokrát, stonásobně mi ji nahradil, dav mi živou vzpomínku na Tebe, vzpomínku živou na Tvoje očička, na Tvoje líčka a na Tvá ústka…" (Deml, 1995, s. 90).

Mariánská symbolika v přírodě

Deml neváhá k oslovení ženy, především při apostrofování své rodné sestry, užívat také přírodní symboliky. Odkazuje tak na přítomnost ženské podstaty v přírodě, která v sobě obsahuje jednak éteričnost, jednak potenciál darování života.

„Sestřičko, cítím Tě jako modrou oblohu, která jest vysoká, ale pěkně, povlovně se klene až na zem. Já jsem země a Ty jsi oblohou. Jsem šťasten v Tobě. Já jsem korou a dřevem, Ty pak duší a mízou jabloně. Miriam, nikdo nemůže být šťasten sám u sebe; moje duše přestěhovala se do Tvého srdce a jest tam šťastna; a Tvoje duše zalíbila si v mém srdci a jest v něm šťastna." (Deml, 1937, s. 88).

Demlova sestra je již nehmotná, tak jako je nehmotná duše, proto by k ní mohla náležet i následující přirovnání. Tyto symboly bývají užívány i ve vyjadřování úcty Panně Marii: „Ale naše duše jest topolem, orlem, vlaštovičkou, skřivanem, hájem, lučinou, řekou, vichrem, horou, propastí, sluncem, hvězdou." (Deml 1937, s. 17).

Na jiném místě dokonce výslovně říká, že Miriam pro něj představuje krásy přírody.

„Miriam, jsi moje Metamorfosa, mým prometheovským ohněm, jitrem, jarem, červencem, bouří, lučinou, pšeničnou nivou, lesem, doubravou, moudrostí, rozumem, ctností – mým dítětem jsi, malou dceruškou, mudrcem, časem, věčností, mýma temnohnědýma očima, bleskem rozkoše a umění, slovem rady, ramenem síly, mým vzdorem, ale i mou něhou, která jest pokorná jak pole kvetoucího lnu, modravé – jsem kvítkem sedmikráskou, která jest šťastna, když ji utrhneš a smím-li vadnouti v tvé ruce žárem blaženosti… a nikdo mimo tebe mi nedá té veliké nebeské svobody, abych miloval, jak chci." (Deml, 1937, s. 160).

V díle *Moji přátelé* se vyskytují především přírodní metafory odkazující na Marii, avšak nejen na ni, ale také na Demlovu sestru, což se však jeví jako významově stěží oddělitelné. Některé části ze sbírky *Moji přátelé* se objevují i v díle *Pro budoucí poutníky a poutnice*, čímž je usnadněno odhalení případné mariánské tematiky.

„Mateřídouško, nevidím tě, tolik jsi se ztratila ve svém okolí, ale jako bys jenom ty voněla ze šatů léta, přítelkyně pasáčků – moje myšlenka není o nic méně ztracená a já nevěděl, že tě budu někdy zváti Sestrou!“ (Deml, 1967, s. 9).

V souboru *Pro budoucí poutníky a poutnice* po témže úryvku následuje ještě dodatkový text, který vysvětluje, objasňuje a poukazuje na motiv sestry, matky a v barevné symbolice konečně i Panny Marie.

„Musím odejít, zbývá mi už jen vteřina, a proto se pousmívám, ty vidíš, jaký jest tento můj úsměv – jest jako mateřídouška, a ty víš, jaká jest mateřídouška: není jí vidět, a když ji najdem a dobře se na ni podíváme, jest nám jí líto: bojí se žít sama, tak jako včely bojí se žíti samy, a zdá se mi, že jsem spatřil jakousi příbuznost mezi mateřídouškou a včelkou, která se jí válela po hlavičce. Mimo to, zdá se mi a dobře-li si pamatuji, jest trochu modře v lupínkách… trochu ovšem, neboť… zdá se mi a dobře-li si pamatuji, pohled její připomíná mi moje vlastní oči, já mám oči po své matce, jak mi často řekli a jak sám dobře si pamatuji.“ (Deml, 1995, s. 221).

Mariánského motivu panenství a čistoty se dotýká i apostrofa „Slzičko Panny Marie“. Zahrnuje symbol čistoty a neporušenosti, ale taktéž akt očišťování a Mariino poslání přivádět hříšníky zpět na správnou cestu, být nejen spolutrpitelkou, ale i spoluspasitelkou.

„Slzičko Panny Marie, co vše vyvažuješ svojí čistou a ostře těžkou krůpějí! – díky, díky, i mé srdce žene do květu, a vítr Svatodušní unáší všechny vůně daleko, daleko z této země…“ (Deml, 1967, s. 15–16).

„Jisté duše samy už si nepomohou, ale zároveň jsou tak hnusny, že Maria sama se jich nedotkne, ale pomoci jim chce, i posílá jim někoho ze Svých synů nebo dcer, aby takovému člověku řekli: nejsi bez bratra, nejsi bez sestry! A aby tím snáze uvěřil, snižují se k němu, vředy jeho líbají, jako by k růžím voněli.“ (Deml, 1995, s. 168).

Závěr

Tematická analýza Demlových vybraných děl z období jeho tvůrčích počátků ukázala silnou inspiraci v postavě Panny Marie. Prolínání motivů matky, sestry, ženy a Marie ústí v představu a zároveň zhmotňující se bytost nadpozemsky lidské a současně nedotknutelné ženy, v níž se snoubí ideály svaté čistoty s krásou lidství, přírody a života vůbec. Jako by u Demla nebylo rozdílu mezi matkou, sestrou, ženou, Marií nebo dokonce květinou či hvězdou. Autor v těchto dílech projevil svou schopnost svatořečit ženu, uctívat ji a zůstat jí oddaný, aniž by si ji nárokoval, přestože po ní touží celým svým bytím.

Deml hledá útěchu pro své bolesti v náručí ženské esence, v níž je nutno vidět zároveň rovinu mateřskou, sesterskou (tedy rovinu přátelství) a s duchovním přesahem k Panně Marii,

ve všem, co k jeho životu patří. Utíká do svých snů, do svého nitra, ale rovněž otevírá oči a srdce v přírodě, kde nalézá možnost spočinutí a povznesení se ke kráse, tedy k ženě, matce, sestře a Marii.

Literatura

Deml, J. (1937). *Miriam*. 5. vyd. Marie Rosa Junová.

Deml, J. (1967). *Moji přátelé*. 8. vyd. Československý spisovatel.

Deml, J. (1970). *Tanec smrti*. 3. vyd. Československý spisovatel.

Deml, J. (1990). *Domů*. 3. vyd. Jota Arca Jimfa.

Deml, J. (1992). *Hrad smrti*. 3. vyd. Paseka.

Deml, J. (1995). *Pro budoucí poutníky a poutnice*. 2. vyd. Votobia.

Olič, J. (1993). *Čtení o Jakubu Demlovi*. Votobia.

Putna, M. C. (1998). *Česká katolická literatura v evropském kontextu 1848–1918*. Torst.

Kontaktní údaje

Mgr. Bc. Klára Březinová

e-mail: 426305@mail.muni.cz

Identita a její podoby v literárním díle *Doupě*

Tereza Pořízková

Klíčová slova: *Karl Jaspers, Paul Ricoeur, Jakuba Katalpa, identita, narativní analýza*

Anotace: *Příspěvek se zabývá zkoumáním podoby identity v kontextu fikčního světa literárního díla Doupě české autorky Jakuby Katalpy. Prezentované pojetí osobní identity je inspirováno teorií mezních situací existenciálního filozofa Karla Jasperse a konceptem narativní identity Paula Ricoeura. Příspěvek vychází z podrobnější studie, v níž je vlastní přístup k problematice identity a k procesu identifikace aplikován na další literární díla současných českých autorek.*

1 Úvod

V příspěvku se zabývám problematikou identity, která je zkoumána v kontextu existenciální filozofie Karla Jasperse a teorie narativní identity Paula Ricoeura. Existenciální filozofie, především teorie mezních situací, představuje inspiraci a metodologickou oporu nejen příspěvku, ale i jemu předcházející studie. S teorií mezních situací Karla Jasperse zacházím jako s prvotním kritériem pro výběr konkrétních událostí zahrnutých do analýzy identity. S tímto kritériem však pracuji tvárně a později teorii mezních situací pro potřeby analýzy rozšiřuji také o události subjektivní krajnosti, které nabývají obdobně mezního, a tedy identito-tvorného charakteru. Nemateriální přístup k jsoucnu Paula Ricoeura je druhým výchozím přístupem k identitě a představuje premisu pro aplikaci jaspersovské teorie na literární postavy. Vlastní pojetí identity demonstruji na příkladu hlavní dějové linky prózy Jakuby Katalpy *Doupě*, která je spolu se dvěma dalšími díly zahrnuta ve zmíněné předcházející studii.

2 Teoretická východiska

Německý filozof Karl Jaspers rozděluje kontinuum lidské existence do jednotlivých situací, které na sebe bezprostředně navazují – opuštěním jedné bytost vstupuje do zcela nové. Situace vytváří hranice aktuální danosti a každý zapojený jedinec je jejím účastníkem a zároveň spolutvůrcem. Situace jsou vědomé, vybízejí k jednání, a především jasně vymezují prostor pro pobývání, tzn. pro bytí sebou samým. Jaspers mezi situacemi rozlišuje ty tzv. mezní, jež jsou právě takovými okamžiky, které daný subjekt zcela pohltí a on není schopen přes tuto mez nahlédnout (2008). Mezní situace zdánlivě pozbývají východisek. Jsou nepřehlédnutelné a zcela fatální, kvůli čemuž se stávají premisou pro vědomou existenci

v pobývání. Charakteristickým znakem je neklid, který odkazuje k tomu, že dosud nenastalo to, co sám subjekt musí rozhodnout. Tento neklid v sobě kloubí nutnost překonání meze, jež se subjektu jeví jako konečná, a zároveň odkazuje na její významnost v transcendenci. Mezní situace na sebe přebírají mnoho podob, avšak jejich společným jmenovatelem je zoufalství a bolest, díky/kvůli kterým procitáme a uvědomujeme si svoji aktuální danou vyjevovanou existenci. Bolest, boj, smrt a vina jsou předpoklady pro uvědomění si existence, či jsou dokonce dle filozofa existencí samou. Mezní situace tak dokáží zachycovat koncentrovanou identitu, jelikož právě v nich se ukazuje, že jsme, pobýváme, existujeme. Pokud klíčovým událostem nepodléháme, zobrazujeme také, kým jsme.

Zatímco Jaspersův okolní svět do jisté míry determinuje proces sebepoznávání, Ricoeurův přístup vnějším vlivům nepřipisuje velký význam. Ricoeurův svět představuje neurčité pole záležitostí, neobjektivizovatelné problémy a otevřené otázky (Koubová, 2007). Svět je obdobně nejistým prostorem, avšak pro osobní identitu není jeho objektivní podoba natolik důležitou jako jeho interpretace subjektem. Subjekty v Ricoeurově teorii narativní identity představují nemateriální jsoucna, která jsou aktéry svých (i cizích) příběhů. Právě jejich nemateriální podstata dovoluje Ricoeurovi překonat faktické rozdíly mezi fiktivními a skutečnými bytostmi. Svět je tak ve své podstatě vždy fikční, jelikož je tvořen subjektivní interpretací každého z nás.

Klíčové pro pochopení Ricoeurova přístupu je ukotvení události, která dovoluje a ohraničuje dění. Událost je zdrojem neshody i shody, podílí se na příběhu, posunuje jej dál a vybízí k esenciálnímu jednání. Odvozujeme-li já z události, vycházíme z premisy, že to, co se děje, jsem já. Dle Ricoeura jsme autentičtí v konfrontaci s jinakostí, při vytržení z naší stejnosti, ve chvíli, kdy se s cizím snažíme vyrovnat utvořením shody v nás samých (Koubová, 2007). Identita je vykládána na úrovni zápletky představující v narativu již řečenou událost – stejně tak jako životní peripetie také zápletka nutí subjekt vyhodnocovat shody a neshody v přístupu sebe samého a okolního světa, a to přesně do té míry, než je jeho identita ohrožena. Událostem zpětně přisuzujeme významy a v jejich zdánlivé retrospektivě se zpětně poznáváme a rekonstruujeme. Mezní povaha události pro jejich významnost v tomto případě není esenciální.

Projevem identity subjektu je u obou filozofů jednání (stejně jako nejednání). U Karla Jasperse jde o jednání v mezní situaci, u Paula Ricoeura o jednání v rámci události. Shodují se také v pojetí nečinnosti jedince, která může být stejně významotvorná a vypovídající o charakteru bytosti.

3 Román *Doupě:* analýza a interpretace

Doupě se skládá ze tří zdánlivě samostatných příběhů. Hlavním příběhem je osud vdovy Květy, která po smrti manžela postrádá ve svém životě smysl. Smyslem se jí stane pošťák Bohumil Ptáček, kterého uvězní v dopředu připraveném doupěti ve svém sklepě. Doba věznění je shodná s dobou, po kterou Květa Bohumilovi líčí svůj životní příběh – zprvu stylizovaný, později bez cenzury a příkras. Květino vyprávění a knihy se stanou Bohumilovým jediným únikem z reality doupěte a Květiným novým posláním. V příběhu sledujeme postupný emoční posun pošťáka, v jehož vnímání se vězení postupně mění v bezpečný domov.

3.1 Smrt

Smrt v analyzovaném díle nabývá charakteru meznosti. Čtenář sleduje smrt ve dvou příbězích zachycujících její různé fáze. Tematika smrti provází celý příběh Akiko, zde je smrt zobrazena v pomyslném pohybu a v konfliktu krutosti i spásy. Příběh Květy jako by na něj tematicky navazoval: začíná v bodě, kde příběh Akiko a Hidekiho končí. Příběh Květy zobrazuje smrt již jen ve formě jejích důsledků – jako prázdno a zároveň jako impulz pro novou verzi stejného života.

Smrt Jiřího je hybatelem Květina počínání a zápletky románu. S životem Jiřího končí také dosavadní náplň Květina života, její optikou smysl vlastní existence. Jiří umírá po několika mrtvicích. Každá se svým odezněním odnáší také část jeho identity a Květa tak svého manžela sleduje, jak se postupně do smrti vytrácí: „Nepoznával ji (Květu), a pokud ano, nedával to na sobě znát, s jedním okem přivřeným a věčně povoleným koutkem úst!“ (Katalpa, 2017, s. 15). Květa je s umíráním konfrontovaná každodenně při péči o Jiřího, nicméně je to až smrt, která je pro ni událostí charakteru meznosti. Umírající manžel ji dělá nepostradatelnou, je jeho manželkou i pečovatelkou. Po jeho smrti se Květa náhle nachází bez role, je neukotvená a nechráněná pletivem vztahů: „Z Jiřího zbyl popel a ona teď rozčileně kope špičkou nohy do mělkých škrábanců v parketách. Zůstala zaklesnutá v nerovnici, jejíž řešení by Jiří už dávno vzdal, s obrovskou touhou po druhém člověku a s řadou úkolů, které musí splnit, pokud chce, aby její život zase dával smysl.“ (Katalpa, 2017, s. 45).

Život v mezní situaci Květu nevede k uvědomění si života a neposiluje její identitu. Život v této době asociuje pouze s existenciální tíhou, frustrací a zármutkem. Až s odstupem času dochází v souvislosti se smrtí k procitnutí jaspersovské povahy, a to ve chvíli jisté rutinizace života vdovy, ve chvíli naplňování nové role: „Ta cesta je pro ni důležitá, během ní se připravuje na to, co přijde: chvilka bdělosti a soustředění, kterou stráví společně s mrtvými.

Nevypráví jim o svém životě ani se neutápí ve vzpomínkách. Tiše stojí nad hroby a uvědomuje si vzduch, který kolem ní proudí, vítr v korunách stromů a matný lesk písmen na náhrobku. Uvědomuje si, že žije.“ (Katalpa, 2017, s. 75).

3.2 Boj

Boj se promítá do osudů každé postavy. Boj o přežití se ve své plné podstatě týká především Akiko, nicméně v jistém smyslu bojuje o přežití také právě Květa, která se snaží vyrovnat se ztrátou dosavadních jistot, Hideki, který se snaží přežít smrt své partnerky, a konečně rovněž Bohumil Ptáček, který se posunuje z boje za svobodu a za únik z doupěte do boje o vyvinutí takových mechanismů, aby dokázal ve svém vězení přežít.

Boj postav Hidekiho a Bohumila vykazuje podobné znaky. K jejich boji nedochází pouze kvůli potřebě porazit protivníka (rakovinu, Květu a doupě), ale také proto, že je to to jediné, co jim v situaci charakteru meznosti zbývá. Boj představuje jediné východisko, jak se ze situace dostat, a přitom se sobě neztratit, a zároveň také to, čím se ve vakuu času zaměstnat. To poslední, avšak nejvýznamnější propojení dvou velmi odlišných bojů, je kolísající vůle. Kolísající vůle je ukazatelem míry jejich bojovnosti i míry pocitu vlastní autenticity. Jejich vůle je neustále zakoušená a ohrožovaná událostmi charakteru meznosti. Také úroveň kontroly a pocit svobody se přímo promítá do jejich schopnosti situaci čelit a nepodléhat. Projev vůle k boji lze považovat za ukazatel vědomí vlastní existence za rolí skutečného a metaforického vězně. Vůle k boji se v postavách opakovaně objevuje a zase ztrácí: Hideki i Bohumil střídavě bojují a střídavě rezignují na své osudy a vzdávají se události charakteru meznosti.

Bohumil Ptáček se po jisté době života v doupěti přestane považovat za sebe samotného; přestává bojovat s větrnými mlýny doupěte, přechází k přijetí své situace a ke smíření. Otupění sebe samého je aktuálním mechanismem pro přežití v situaci, ze které se nelze probojovat. „Pnutí, které pociťoval, kdykoliv Květa vešla, ho však opustilo, připadal si, jako by byl zabalený do chomáčku vaty, tak nějak měkce a radostně, rozpustil v sobě nutkání vyrazit Květě revolver z ruky a rozběhnout se pryč. Začal doupě považovat za ulitu a sebe za zvláštního živočicha, jenž ji obývá.“ (Katalpa, 2017, s. 184). Se změnou pohledu na sebe samého se mění také náhled na okolí a jeho postoj – zatímco doupě je ve skutečnosti tím nebezpečným a vnější svět představuje bezpečí a svobodu, Bohumil se v pohledu na sebe jako na živočicha cítí bezpečněji právě ve svém uvěznění. Živočich, kterým se stal, by nemusel obstát ve světě nebezpečí, chaosu a v neustálé nutnosti rozhodovat se. Kontrolu nad svým životem odevzdal Květě. Přijal a opustil takové zvyky, které (ne)jsou v souladu s jeho nově

nabytou identitou obyvatele doupěte: „Připadá si jako hrášek v lusku. Jako šnek v ulitě. […] Uvažuje o sobě jako o malém ptáčkovi uzavřeném v teplém, pohodlném hnízdě. Má radost, že vymyslel takové přirovnání. Dokonce přestal používat příbor a potravu, která je převážně tekutá, přijímá tak, že prostě jen nakloní talíř a otevře ústa.“ (Katalpa, 2017, s. 184).

3.3 To jsem já

Postavy žijí ve světě, který vnímají jako chaotické, nepřehledné, potažmo nebezpečné místo, v němž je člověk sám. Jejich existenci pomáhají role, které postavám poskytují jistotu, pole působnosti a záštitu vlastní identity. Vztahy a role subjekt chrání přesně do té chvíle, dokud ho nepřesáhnou a nedojde ke konfliktu mezi povahou těchto nástrojů a jeho vlastní autenticitou. Postavy se téměř nesoustředí na formování sebe-vztahu, ale význam připisují především vztahům s ostatními. Nelze však říci, že by potřeba vztahovosti byla jakkoliv altruistická. Motivem je spíše vyhýbat se samotě, která v postavách vzbuzuje existenční úzkost.

V životě postav chybí jistoty; neexistuje žádné dogma, které by jim poskytlo nezpochybnitelné odpovědi, případně ono ukotvení. Postavy žijí ve světě, kde se události nedějí vždy s jasnou příčinou, nedávají nutně smysl a element náhody do situací vstupuje bez jakékoliv možnosti vlastní kontroly. Postavy, které čelí událostem charakteru meznosti, postrádají návod pro vyrovnání se a neobstávají.

V pocitu zoufalství se utápí a konají činy, které jsou zcela neautentické. Mezní situace nabývá u postav románu transformačního charakteru: Hideki, milující oddaný manžel, opouští v posledních dnech svoji umírající ženu proto, aby cestoval. Květa, běžná postarší žena pražského předměstí, se stává po smrti svého manžela věznitelkou náhodného muže. Bohumil Ptáček, v dané chvíli nespokojený vězeň Květy, se stává oddaným obyvatelem doupěte. Doupě, jeho důležitost a jeho vlastní identita, je pro pochopení tématu esenciální: doupě je svérázným východiskem z události mezního charakteru, je klíčem pro nový život – tvůrcem nových rolí. Doupě „nahé“ Květě opět dodává relevanci a bezpečí ve vytvoření nového vztahu. Vymezuje jí pole působnosti, poskytuje jí možnost stát se vypravěčkou a vrátit se do role matky. Naopak ve vztahu k oběti má doupě schopnost redukovat kohokoliv na kýženou roli vězně. Doupě dokazuje křehkost vlastního sebe-obrazu.

Osobní identita postav je vratká, odvíjí se na základě rolí, vnějších okolností a vztahů. K procitnutí „to jsem já“ dochází především ve chvílích konfliktu, v nesouladu mezi tím, kým se ony samy kategorizovaly (či kým jsou označovány svým okolím) a jejich autenticitou. Tyto události nemusí nutně být shodné s událostmi charakteru meznosti dle Jasperse. Zoufalství

postavám nevytváří premisu pro sebe-uvědomění, ale spíše překážku pro poznávání sebe samých. Nemají v sobě jistoty, které by jim pomohly situace překonat, chybí jim zdroj naděje a nekoordinovaným bojem se připravují o vůli. Postavy se mnohem spíše dokáží poznávat až bezprostředně po nalezení východiska, v počátku procesu smiřování. Až v navrácení jistoty se dokáží pozorovat, identifikovat případný konflikt cizího a vlastního a dát prostor krátkému problesknutí vlastní autenticity do chvíle, než se ze strachu ze samoty opět uvězní do nově vytvořené role.

3.4 Role vyprávění

Vyprávění je pro Květu možností sdělit svůj příběh někomu přesně takovým způsobem, kterým si přeje, aby byl sdělován. Tak jako drží v moci Bohumila, poprvé má plnou kontrolu také nad svým příběhem, nad interpretací sebe sama. Vyprávění se stává nástrojem pro konstruování Květina alter ega, jiné, lepší (avšak falešné) identity: „Kdo řekl, že minulost nelze změnit? Květa ji mění s každým slovem. Pošťák se nesmí dozvědět o pádech a ztrátách. Skutečná minulost, kterou Květa prožila, postupně ztrácí pevné obrysy a mizí; svým vyprávěním tvoří Květa novou minulost, krásnou a bez vady, vkládá se do ní, stává se její součástí. […] Historie znovu ožívá a je přesně taková, jakou ji Květa chce mít, měkká a sladká.“ (Katalpa, 2017, s. 151). Květino stylizované vyprávění Bohumila nudí. On sám uniká do vyprávění jiných, možná stejně stylizovaných, ale méně dokonalých. Bohumil se stává v doupěti náruživým čtenářem a uniká do fikčních světů. Vyprávění jako východisko se objevuje také v příběhu Akiko upínající se na vlastní životní příběhy odehrávající se před rakovinou. Skrze příběhy se přenáší do období, kdy jediným smyslem života nebylo bojovat o přežití. Poslouchá své vlastní příběhy za stejným účelem, za kterým Bohumil čte, aby unikla bezvýchodnosti kruté přítomnosti.

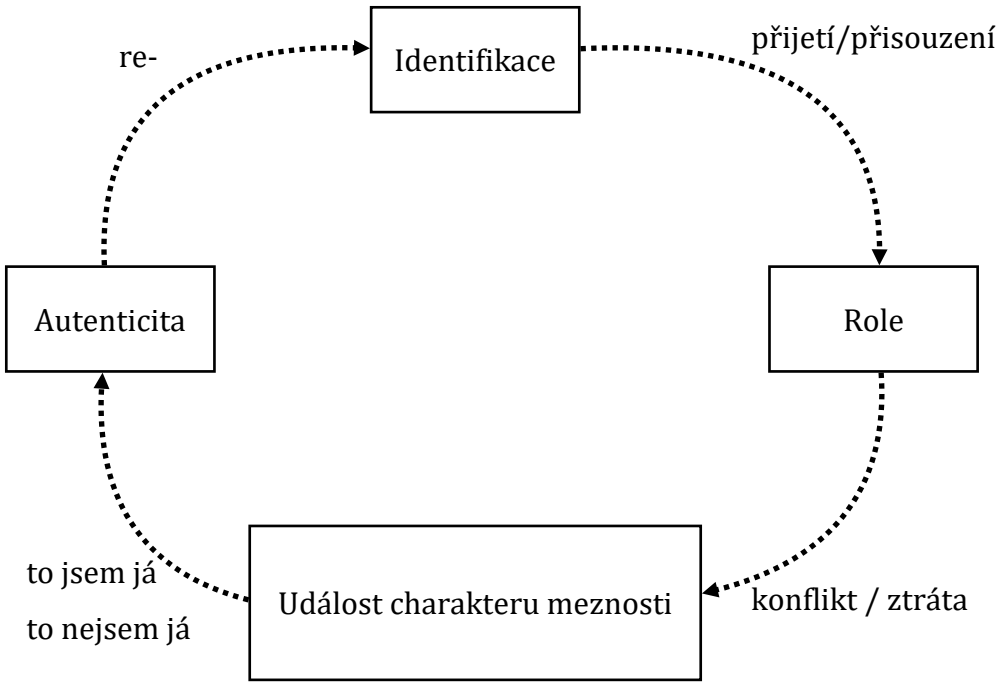
„Nemluví o tom, jak se jí dotkla sexuální orientace dcery Evy, ani o tom, že Jiřího občas nechávala v potřísněných plenách, protože už neměla sílu ho přebalit. Stydí se za rány, které utržila. Copak by mohla pošťákovi povídat o svých potratech?“ (Katalpa, 2017, s. 151). Květa se po jistém období cenzury přestává vidět v příběhu, který vytvořila. Její zploštěné alter ego neodpovídá ani zdánlivě skutečnosti a Květa v návalu upřímnosti začne ve vyprávění odkrývat sebe samu. Autenticitu nachází v životních příkořích, v činech, které přímo odrážejí její vnitřní prožitek. Jedná se o činy neuhlazené, impulzivní, surové, avšak pro Květu ryzí: „[…] popisuje Bohumilu Ptáčkovi, jak ochablé měl Jiří tělo a s jakou nechutí ho vláčela do vany, nadávala mu při tom, nejprve potichu a potom čím dál hlasitěji, a nakonec večer usínala vyčerpáním, zničená a špinavá, protože na to, aby se sama umyla, už neměla sílu.“ (Katalpa,

2017, s. 211). Obraz sebe sama přijme koncem svého vyprávění v jeho necenzurované podobě, v upřímnosti nestylizovaných činů, v jejich rekonstrukci a v čase rituálního naplňování nové životní role.

3.5 Proces identifikace

Postavy se poznávají na základě kontextu událostí. Pobýváním v nové situaci jsou postavy konfrontovány s novými/cizími elementy. Pomocí kontrastu jsou postavy schopny uvědomit si, co je jim vlastní, případně si nové osvojit. Poznáváním skrze existenci v nových podmínkách postavy přetvářejí to, co jim dosud bylo vlastní, a v některých případech nabývají nové identitní kategorie.

Přijetí nové role je provázáno s událostí charakteru meznosti. Proces identifikace interpretuji na základě konfliktu uvnitř identity – mezi tím, co je postavě přirozené, a mezi rolí. Subjekt se za daných okolností přestává cítit v souladu s rolí, a vyplývající jednání se tak přestává jevit jako jemu vlastní. Ve chvíli nesouladu stojí v konfliktu identitní složky – jádro identity (autenticita) neodpovídá identitní kategorii (roli), kterou si subjekt vytvořil / která byla subjektu přisouzena. Vnitřní konflikt se prolíná s charakterem meznosti, často je její premisou. Události charakteru meznosti subjekt obnažují, zbavují ho role a vystavují ho existenci pouze ve své autenticitě. Vzhledem ke zmíněnému postoji ke světu postavy nejsou schopny fungovat pouze v hranicích své autenticity, ale potřebují přijmout kategorii novou a s tou na jistou dobu opět splynout. Vlastní přirozenost reprezentovaná prožitkem je faktorem, který by měl subjekt především ovlivnit ve vytváření nové identitní kategorie. Za nezbytné považuji zmínit vliv existenční úzkosti, která do procesu vstupuje a v některých případech je postavami mylně považovaná za autenticitu. Důsledkem záměny je neautentická re-identifikace, jejímž cílem je vyhnutí se prožitku události charakteru meznosti.



Obrázek 1: Schéma procesu (re)identifikace.

Proces zpravidla začíná identifikací s rolí, jestliže je subjektu známá.

1. Subjekt se identifikuje s rolí.
2. Vlivem vnitřního konfliktu / ztrátou role subjekt prožívá událost charakteru meznosti.
3. Skrze hluboký prožitek se poznává a dokáže pojmenovat, co mu je/není vlastní.
4. Subjekt se re-identifikuje s nově vytvořenou kategorií.

Viz příklady:

1. Muž se identifikuje jako pošťák Bohumil Ptáček.
2. Je mu přisouzena role vězně.
3. Redukcí na roli prožívá událost charakteru meznosti.
4. Bohumil se poznává skrze zasazení do nového, osvojuje si prostor, nahrazuje staré zvyky novými a odlišně jedná. Dochází ke změně toho, co je mu vlastní (lidské). *V důsledku se re-identifikuje, splývá s novou kategorií obyvatele doupěte*.

1. Květa se identifikuje jako manželka Jiřího.
2. Smrt, událost charakteru meznosti, ji náhle připravuje o roli manželky.
3. Květa se se ztrátou nedokáže vyrovnat. Nepřijme svoji existenci mimo bezpečí role a uměle si vytváří situaci, ze které vyplyne role obdobná.

4. Květa se identifikuje jako věznitelka. Naplňování role je však velmi podobné roli manželky muže upoutaného na lůžko.

4. Závěr

Identitu na základě analýzy a pozdější interpretace považuji za proces procházející statickými a dynamickými fázemi. Projev dynamické identity spatřuji v identito-tvorných událostech, při nichž se subjekt (literární postava) redefinuje. V procesu identity však předpokládám také období statiky, které je tvořeno splynutím s danou kategorií a existencí v jejích hranicích. Sebepoznávání je vnímáno jako neukončený proces, který je podněcován jak externími vlivy, tak vnitřním prožitkem subjektu. Proces poznávání se na základě mé interpretace rozdvojuje na poznávání skrze cizí a nové a na poznávání skrze vnitřní nesoulad. Výsledek procesu poznávání spatřuji v identifikaci, ve splynutí s některou identitní kategorií.

Literatura

Jaspers, K. (2008). *Duchovní situace doby*. Academia.

Jaspers, K. (2016). *Mezní situace*. Oikoymenh.

Katalpa, J. (2017). *Doupě*. Host.

Koubová, A. (2007). *Mimo princip identity*. Filosofia.

Ricoeur, P. (2000). *Čas a vyprávění. I, Zápletka a historické vyprávění*. Oikoymenh.

Ricoeur, P. (2002). *Čas a vyprávění. II, Konfigurace ve fiktivním vyprávění.* Oikoymenh.

Ricoeur, P. (2016). *O sobě samém jako o jiném*. Oikoymenh.

Kontaktní údaje

Mgr. Tereza Pořízková

e-mail: 462741@mail.muni.cz

Obraz pralesa v české próze po roce 2000

Ondřej Zabloudil Pechník

Klíčová slova: *česká literatura, próza, exotika, prales, přírodní národy, Josef Formánek, Hana Andronikova, Markéta Pilátová*

Anotace: *Prostor pralesa se po roce 2000 stal konstantou tvorby stěžejních beletristů nejmladší a střední generace (Josef Formánek, Hana Andronikova, Markéta Pilátová). Příspěvek se zabývá mechanikami zobrazování pralesa v jejich díle – interními subjekty, prostorem a dílčí motivickou analýzou spojenou s tematikou přírodních národů.*

Ačkoli kořeny tematizace exotiky v české literatuře bychom mohli ojediněle hledat již ve středověkých kronikách, v období romantismu se stal „exotismus“ setrvalou konstantou české prózy i poezie. Exotické prostory jako pouště, pralesy či ledové polární pláně svou divokostí, tajemností, mystikou a kulturou svých obyvatel přitahují nejen čtenáře, ale i autory.

Ve 20. století, kdy došlo k rozšíření exotické tematiky do mnoha žánrů včetně prózy, měly exotické prostory především roli atraktivní kulisy děje, „generátoru“ originálních motivů a témat. Prostor pralesa, na který se soustředím v tomto příspěvku, nalezneme například ve všech literárních druzích, od zmíněné prózy (cestopisná literatura, dobrodružné příběhy pro mládež, okrajové žánry) přes poezii (poetismus) až po drama (např. dnes nepříliš známá, ale komerčně úspěšná hra Osvobozeného divadla *Ostrov Dynamit*). Prales v díle Otakara Batličky nebo Vojtěcha Alberta Friče se však diametrálně liší od pralesa, který se objevuje v české próze po roce 2000.

Na prahu 21. století zažil exotismus v české literatuře příslovečný „comeback“, konkrétně v umělecké próze autorů tehdejší mladé až střední generace. Ve své novodobé podobě však exotický prostor často přesahuje roli pouhé kulisy a stává se klíčem k výstavbě celého díla. Tak je tomu například v případě sibiřské tajgy (*Cesty na Sibiř* Martina Ryšavého, *Stanice Tajga* Petry Hůlové), mongolské stepi (*Paměť mojí babičce* Petry Hůlové), středoasijské pouště (*Frišta* Petry Procházkové) a pro tento příspěvek zásadního deštného pralesa.

Jelikož se v rámci svého disertačního výzkumu zabývám zobrazováním přírodních národů v české umělecké próze po roce 2000, zkoumání fenoménu prostoru v analyzovaných dílech je přirozenou etapou mého vědeckého snažení. V tomto příspěvku se proto budu věnovat právě prostoru pralesa v české próze po roce 2000. Na deštný prales, ať už jde o prales jihoamerický či jihoasijský, jsem se rozhodl zaměřit z důvodu dílčího zpracování tematiky

sibiřské tajgy, která je druhým stěžejním prostorem exotických próz první dekády nového milénia (Gončarenko, 2017).

Předmětem zkoumání mi v tomto textu budou tři romány tří autorů první dekády nového tisíciletí; tyto romány spojuje nejen doba vydání, ale také komerční či kritický úspěch a promyšlený způsob práce s prostorem pralesa. Každý z těchto autorů navíc k práci s prostorem pralesa přistupuje jiným způsobem a klade na něj v díle jiný důraz – můj výběr je tedy jakýmsi „přehledem“ (byť ne vyčerpávajících) přístupů k práci s exotickým prostorem v předmětném období.

Tento příspěvek je dílčím výstupem z připravované rozsáhlejší kapitoly zabývající se exotickými prostory v novodobé české umělecké próze tematizující přírodní národy – v některých bodech tak může právem působit zkratkovitě či nekompletně a některým otázkám, například otázce průniků mezi zobrazováním prostoru pralesa a jiných exotických prostorů (tajgy, tundry), se nevěnuje vůbec. Jeho cílem (blíže popsaným níže) je však pojednat pouze a právě mechanismy práce s prostorem pralesa.

Hypotéza a cíl

Ke zkoumání prostoru pralesa či džungle (obě slova považuji pro účely této práce za synonyma, jelikož i zkoumaní autoři je používají synonymicky) jsem přistoupil s hypotézou vycházející z tvrzení literární vědkyně Aleny Fialové (2014), že prostor může v prózách s exotickou tematikou plnit různé role, a to od dominantního významotvorného prvku až po atraktivní kulisu bez hlubšího impaktu na příběh či interní subjekty.

Primárním cílem mého příspěvku tedy bylo v prvé řadě tuto hypotézu ověřit a mechaniky zobrazování pralesa ve vybraných dílech analyzovat. Součástí této analýzy byl rozbor motivů a témat s pralesem spojených, ale také způsobů, jakými se na konstrukci prostoru podílejí jazykové prvky díla nebo jak se prostor odráží na postavách a vztazích, do kterých vstupují.

Teze, že prostor próz s exotickou tematikou je pouhou atraktivní, ale vyprázdněnou kulisou, se po roce 2000 opakovaně vynořuje v odborných i publicistických textech orientovaných na díla a autory, kteří své romány zasazují do „exotických zemí“. Není tomu divu, protože snaha ozvláštnit tvorbu nebo čtenářský zážitek volbou neokoukaného prostředí se táhne českou literaturou už od dob romantismu a například Miroslav Červenka poměrně trefně mluví v souvislosti s literaturou 20. století o „naivním exotismu“. V prózách vznikajících po roce 2000 ale často není po naivitě ani stopy a prostor pralesa, byť může být pouhou kulisou, je vykreslován překvapivě plasticky a problematicky.

Zkoumaná díla

V jádru fabule tří románů, které jsem zkoumal, je vždy cesta protagonisty českého původu do exotické země.

V románu *Prsatý muž a zloděj příběhů* Josefa Formánka mladý český cestovatel David Zajíc utíká do indonéského pralesa od svých dluhů a osobních problémů, aby v džungli místo vytouženého klidu potkal ďábla a v druhé půlce románu rozehrál postmoderně stylizovanou faustovskou zápletku o záchraně vlastní duše.

V románu *Nebe nemá dno* Hany Andronikovy zase mladá Češka Ama utíká pro změnu do jihoamerického pralesa, aby v něm po smrti své matky a vlastní diagnóze rakoviny léčila své tělo i duši.

Poslední román, *Žluté oči vedou domů* Markéty Pilátové, se odehrává střídavě v Brazílii a v Česku a vypráví příběh čtyř žen z emigrantských kruhů, které se na pozadí velkých i malých dějin snaží dobrat svých kořenů nebo rovnou smyslu života. Třetí jmenovaný román se od předchozích dvou liší nejen absencí autobiografických prvků a vypravěčskou strategií, ale optikou tohoto příspěvku především faktem, že prales, který je u Formánka a Andronikovy hlavním prostorem, je zde pouze dílčí (chtělo by se říci až marginální) krajinou, částí mnohem širšího česko-brazilského prostoru, ve kterém se příběh odehrává.

Prostor pralesa: motivy, témata

V základu fabule všech tří románů je vždy cesta protagonistů českého původu do tropů a pralesa, ať už krátkodobá či v případě emigrantů Markéty Pilátové dlouhodobá. Protagonisté románů se do pralesa dostávají jako v pravém slova smyslu „outsideři“, tedy lidé z vnějšku neznalí místních norem a vztahů.

Prales je ve všech třech románech vykreslován jako tajemné až magické místo. Ačkoli u Markéty Pilátové není možné v pravém slova smyslu mluvit o pralese jako prostoru – jde spíše o dílčí krajinu, do které je čtenář zaveden na několika málo stranách – pro Lenu a Jaromíra, postavy románu *Žluté oči vedou domů*, je brazilský prales důležitým místem, o kterém opakovaně mluví a kde podle nich panuje bezčasí (což je pro obě postavy „trpící“ na turbulentní životaběh stejnou měrou žádoucí jako děsivé): „Začal jsem se znova vydávat na výpravy do pralesa, zaslechl jsem totiž indiánskou zkazku o tom, že když se v džungli někdo ztratí, zmizí čas. Může zažít v kůži smrtelníka, že čas neexistuje. Jenže jsem k tomu nikdy nenašel odvahu, abych se úplně ztratil…“ (Pilátová, 2007, s. 101).

Pro Formánkova Davida Zajíce nebo Amu Hany Andronikovy je pak prales místem, které má přinést těmto protagonistům únik nebo rovnou řešení problémů (krachujícího podnikání

a manželství, smrtelné nemoci). Tomu také odpovídá rozsah a hloubka práce s prostorem; v případě *Prsatého muže* se v indonéském pralese odehrává zhruba polovina příběhu a v případě románu *Nebe nemá dno* zasazeného do Peru prakticky celý děj.

Velmi záhy je v *Prsatém muži* i *Žlutých očích* magický a idealizovaný prales problematizován. Protagonisté po příjezdu chtě nechtě konfrontují své představy o džungli a jejím společenství s realitou a jejich očima vnímáme rozpad místních společenství, ztrátu dávných zvyků (či naopak přílišné až destruktivní lpění na zvycích), nahrazování tradičních způsobů obživy nebo devastaci přírody v důsledku lidské činnosti. Tyto motivy se promítají i do postav a prales se stává místem, kde se střetává „barbarství" s civilizací, čas s bezčasím, moderna s pravěkem, magie a mystika s rozumem, člověk s přírodou. V motivické rovině je tedy kontrast častým a typickým stavebním prvkem zkoumaných románů a téma hodnot (osobních i společenských, moderních/„českých" a tradičních/„domorodých") se v nich opakovaně vynořuje.

Prales však není zobrazován černobíle – není ani rájem, jak ho popisovali poetisté a autoři cestopisů první poloviny 20. století, ani drsným peklem (viz zmíněného Otakara Batličku), jak se nezřídka objevuje například v dobrodružných prózách nebo příbězích pro děti. Je vykreslován jako místo střetu, kde mají protagonisté po prvotním „rozbití" svých idylických představ možnost konfrontovat svůj vlastní osud, kulturu a normy s těmi místními, a poznat tak kořeny vlastní existence.

V tomto všem – (1) ústředním motivu cesty, (2) problematizaci prostoru pralesa, (3) práci s kontrastními motivy nebo (4) kulturně-konfrontačním rozměru cesty do pralesa, bychom mohli spatřovat zárodky jakéhosi žánrového schématu nebo dokonce metody, která je platná i v případě dalších exotických prostorů objevujících se v české literatuře, jako je třeba zmíněná sibiřská tajga Martina Ryšavého (*Cesty na Sibiř*) a Petry Hůlové (*Paměť mojí babičce*, kde paradoxně protagonistky žijící tradičním způsobem stepních pastevců míří, byť s obdobným účinkem, do prostoru města). Zatímco Josef Formánek nebo Markéta Pilátová postupují při práci s prostorem pralesa v zásadě stejně a jejich krajina je jen jevištěm protagonistů českého původu, Hana Andronikova jde ve způsobu své práce do hloubky – její prostor je vysoce individualizovaný, komplexní a tvoří kostru celého díla.

Vztah prostředí a postav

Prostor (místo, krajina) pralesa není pouhým jevištěm děje, ale přirozeně také vstupuje do vztahu s postavami, které jej navštěvují, ale především (v případě domorodců) obývají. Protagonisty českého původu prostředí pralesa formuje – pohyb v něm pro ně představuje

výzvu fyzickou, ale také psychickou – jejich chyby nebo i promluvy cizích postav jim neustále připomínají, že v prostoru pralesa jsou cizorodým prvkem a nemají s ním dostatek zkušeností: „příroda ti pomůže, ale musí si na tebe nejdřív zvyknout, stromy, rostliny, voda, až tě líp pozná, přijme tě.“ (Andronikova, 2010, s. 31). Právě v pralese David Zajíc nebo Ama potkávají řadu postav, často domorodého původu, které s nimi v menší či větší míře interagují – ve většině případů jde o ploché postavy-definice s potlačenou subjektivitou, jejichž vnitřní svět je předkládán vypravěčem a které pouze zrcadlí určité stereotypy (chudoba, pověrčivost, necivilizovanost a negramotnost versus fyzická zdatnost, odvaha či bezprostřednost). Za archetypální lze pak považovat postavu šamana, která u Formánka i Andronikovy provází protagonistu jeho vnitřním konfliktem a působí jako katalyzátor klíčových dějových kolizí. Šaman je v obou případech postavou s prostorem pevně spjatou, znalou i jeho nejtajnějších míst a pravidel (kde je potřeba vykonávat rituály, na jaká místa nevstupovat). Právě „exkluzivní“ a hluboká znalost prostředí je jedním ze zdrojů moci těchto postav, pro které je také typický jistý náznak plastičnosti plynoucí z jejich důležitější role v příběhu, nepředvídatelnosti a tajemnosti spojené se spirituální rolí, kterou zastávají (a která je, opět, spjata se znalostí prostoru – místopisu, historie, fauny i flóry).

Jazyk

Na prostor pralesa jsem nahlížel nejen v návaznosti na motivy prostředí a postav, ale také po jazykové stránce. Všech zhruba 300 zmínek o pralese či džungli ze všech tří knih (hodnota není zcela přesná, protože prales je vzácně nazýván pomocí opisu či metafory, např. „primitivní svět“, a přesné určení počtu výpovědí tematizujících prales jako objekt by vyžadovalo mravenčí práci přesahující intence tohoto textu) jsem vypsal do tabulky a zkoumal na úrovni slov a vět. Navzdory časté tematizaci pralesa jako místa decimovaného civilizací, z času vytrženého a drsného je drtivá většina hodnoticích přívlastků s pralesem spojených pozitivní.

Pro Hanu Andronikovu je tak prales *lačný*, *uřvaný*, *klokotající*, *mlčící*, *šustící*, *šelestící*, *hustý*, perem Josefa Formánka zase *vonící*, *tisíciletý*, *neproniknutelný*, *hluboký*, *plný duchů a přeludů*, *vonící*, *zelený*, *tropický*, *listnatý*, *zelený*, *hluboký* a pro Markétu Pilátovou *bez času*, *barbarský*, *hlučný*, *tichý*, *divoký*, *vlhký*, *šerý*, *čarokrásný*, *tajemný* (ani tyto výčty nejsou vyčerpávající).

Přívlastky s pralesem spojené často souvisí se silným smyslovým vjemem (čich, zrak, hmat), což zní jako banální tvrzení, nicméně spolu s užíváním pozitivních přívlastků (i slova s výrazně negativní konotací jako „uřvaný“ nebo „barbarský“ jsou v kontextu konkrétních výpovědí přinejhorším neutrální) jde o další typický rys próz s přírodní tematikou nabývající podobu žánrového znaku.

Závěr

Hypotézu založenou na tvrzení Aleny Fialové, a to že jednotliví autoři pracují s prostorem pralesa různými způsoby, se podařilo ověřit. Zdánlivě banální závěr a analýza k němu vedoucí jsou však důležitým podkladem a zdrojem poznatků pro mou disertační práci a vyvrací častou tezi některých kritiků, jako je třeba Pavel Janoušek, kteří degradují exotický prostor na vábničku pro čtenáře. Ačkoli se v mechanismech zobrazování prostoru pralesa napříč spisovateli objevují některé až schematické rysy a pro Josefa Formánka (a částečně i Markétu Pilátovou) je prostor pralesa skutečně pouhou „kulisou" (v případě Formánka navíc kulisou pro jinak univerzální příběh, který by se mohl odehrát klidně v prostoru evropském, viz Zabloudil Pechník, 2021), na příkladu románu *Nebe nemá dno* se ukazuje, že exotický prostor může být také integrálním prvkem fabule a jejím úhelným kamenem, který konstituuje i jazyk nebo vztahy mezi postavami. Je vlastně klíčem k celému příběhu a svým způsobem živoucí entitou. S nadsázkou a lehce obrazně se tak dá říci, že zatímco pro Formánka a Pilátovou je prales „cesta", pro Hanu Andronikovu jde o „cíl" – o poznání jiné kultury a sebe sama skrze ni.

I když výše hovořím v souvislosti se zobrazováním pralesa o schématu (byť nezamýšleném, protože díla vznikala nezávisle na sobě s malým časovým odstupem a Formánek, Pilátová ani Andronikova se neprotínají v žádném autorském okruhu), zobrazení prostoru pralesa je v jednotlivých zkoumaných románech velmi individualizované. Prostor literárního díla zpravidla není replikou reálného světa, spíše plátnem, na které autor promítá svůj umělecký výraz – pro prales to však platí dvojnásob. Navzdory faktu, že předmětní autoři tento prostor osobně navštívili a mají s ním bezprostřední zkušenost, pojímají ho osobitě, ne dokumentaristicky. Formánkův prales je nepoznaným, avšak civilizací pomalu otravovaným místem, kde sídlí ďábel. Prales Markéty Pilátové je místem ticha, kde se lze v případě potřeby ztratit a usebrat. Prales Hany Andronikovy je pak místem, kde sídlí „bůh", léčivou krajinou, kde lze dojít k sobě samému. Ve všech případech je však dominantním motivem s pralesem souvisejícím motiv tajemství nebo života – právě „přetékání životem" a neustálým pohybem je tím, čím se prales liší od dalšího dominantního prostoru próz tematizujících exotiku a přírodní národy, tiché, nehostinné a mrtvé tajgy – tajga však v díle Martina Ryšavého nebo Petry Hůlové slouží podobnému účelu a můžeme napříč těmito dvěma prostory najít společné rysy, počínaje motivem cesty, používáním kontrastů a konče tím, že se s prostorem nakládá s různou váhou a různými způsoby. Bez zajímavosti není ani autorská práce s motivem času, který se opakovaně vynořuje ve všech třech románech. Všichni spisovatelé v pomyslné shodě líčí prales jako místo vytržené z času, což je zdůrazněno tím, že prostor pralesa skutečně

ovlivňuje naraci v kategorii času – po vstupu protagonistů do pralesa dochází často k narušení linearity vypravování, zpomalení či zrychlení toku času či dokonce analepsi nebo prolepsi.

Trend zasazování próz do exotických prostorů není jen uzavřenou epizodou související s přelomem tisíciletí a tehdejšími spisovateli mladší a střední autorské generace, kteří se v nové, svobodné době vydali sbírat inspiraci do zahraničí. I dnes lze nalézt prózy zasazené do exotických prostorů v žebříčcích nejprodávanějších knih a jejich autory pak mezi nominanty či rovnou laureáty knižních cen: *Probudím se na Šibuji* Anny Cimy, *Největší lekce dona Quijota* Štěpána Kučery, *Jezero* Biancy Bellové nebo *Láska v době globálních klimatických změn* Josefa Pánka. Kromě (po roce 2000) „tradičního" tématu střetu tradice a moderny či civilizace Západu a světa přírodních národů se však v exotickém prostoru „usazuje" téma nové, klimatické, což dokládají například poslední dva jmenované romány. S narůstající naléhavostí klimatické krize pak bude pravděpodobně narůstat i frekvence zobrazování exotických prostorů (a s nimi i prostoru pralesa), na kterých se příčiny i následky klimatické změny odrážejí rychleji. Prostor pralesa tak má potenciál v české literatuře ještě po nějakou dobu přetrvat a být nejen projevem „naivního exotismu".

Literatura

Andronikova, H. (2010). *Nebe nemá dno*. Odeon.

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

Formánek, J. (2003). *Prsatý muž a zloděj příběhů*. Ivo Železný.

Gončarenko, A. (2017). *Obraz Sibiře v současné české próze (Martin Ryšavý a Petra Hůlová)* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita.

Pechník, O. (2019). Obraz šamanismu v české próze po roce 2000. *Český jazyk a literatura, 1*(70), 26–31.

Pilátová, M. (2007). *Žluté oči vedou domů*. Torst.

Zabloudil Pechník, O. (2021). „Džungle, má lásko" aneb Prsatý muž a zloděj příběhů Josefa Formánka. In E. Nováková & O. Zabloudil Pechník (Eds.), *XIII. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 94–102). Masarykova univerzita.

Kontaktní údaje

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

e-mail: 392099@mail.muni.cz

Francouzské avantgardní směry vzniklé z hnutí lettrismus

Tereza Švandová

Klíčová slova: *lettrismus, Isidor Isou, Lettristická internacionála, Situacionistická internacionála, Guy Debord, polovina 20. století, avantgarda, revolta*

Anotace: *Studie je okrajově zaměřena na seznámení čtenáře s pojmem lettrismus, jeho vznikem a významem. Od poloviny 20. století je tak označován specifický umělecký směr, jehož podstatou je užití písma bez ohledu na jeho sémantickou funkci. Studie představuje dva zakládající členy lettristického hnutí, zvláště pak osobnost Isidora Isoua. Hlavním záměrem studie je představit odnože původního lettrismu: revoluční avantgardní směry, jako byla Lettristická a Situacionistická internacionála v čele s Guym Debordem.*

Lettrismus

Pojem lettrismus není všeobecně příliš známý. Od poloviny minulého století je přitom používán pro označení specifického směru, který se zrodil ve Francii a jehož podstatou je písmo zbavené sémantické funkce. Pokud budeme chtít jednoduše odpovědět na otázku „Co je lettrismus?“, lze říci: *fascinace písmem*. Z pohledu francouzských dějin jde o hnutí snažící se docílit tzv. *osvobození písmene z „tyranie slov“*. Z dnešního pohledu bychom lettrismus řadili k experimentální či vizuální tvorbě pohybující se na hranici literárního a výtvarného umění. Zakladatelem lettristického hnutí byl Isidor Isou.

Isidor Isou

Isidor Isou, rodným jménem Ioan-Isidor Goldstein, se narodil 31. 1. 1925 v židovské rodině v Botoşani na severu rumunské Moldávie. Svou kariéru započal za druhé světové války jako avantgardní umělecký novinář. K politickému i uměleckému revolucionářství tíhnul již od mladých let. Fascinace v revoltě mohla do jisté míry pramenit z nepříliš dobrých vztahů s jeho otcem židovského původu, takřka úniku před smrtí z pracovního tábora nebo nepříjemných zkušeností s nastupujícím komunistickým režimem.

V pracovním táboře se seznámil se sociálním psychologem Sergem Moscovicim, od kterého se začal učit francouzsky. Společně založili v Rumunsku časopis *Da* prosazující lettristické myšlenky. S nástupem nové vlny komunistického režimu byl časopis zrušen.

Roku 1945 se Isou přestěhoval do Paříže. Zde sepsal řadu koncepcí zaměřených na celkovou uměleckou obnovu. Sám sebe označil za lettristu. Lettristické hnutí založil již ve svých 16 letech (manifest vydal roku 1942). V té době byl jeho jediným členem.

Najít osobu, která by jeho myšlenky vydala tiskem, bylo velmi obtížné. V kantýně pro uprchlé Židy se roku 1945 setkal s Gabrielem Pomerandem, kterého později ve svých textech označoval za archanděla Gabriela. Společně začali vylepovat letáky a pořádat veřejná vystoupení.

Na prvním vystoupení 8. ledna 1946 četl Isou své básně a Pomerand objasňoval myšlenky lettrismu. Toto vystoupení ovšem nemělo velký dosah, pomalu se rozrůstající skupina se tedy rozhodla propagovat radikálněji: vstupem do proslovu Michela Leirise o dadaismu pronášeného na představení dramatické básně Tristana Tzary *La Fuite*. Tento výstup splnil svůj účel, hned druhý den (22. ledna 1946) se „na titulní straně deníku *Combat* objevil článek Maurice Nadeaua nadepsaný titulkem ‚Les lettristes chahutent une lecture de Tzara au Vieux-Colombier' (Lettristé dělali kravál při Tzarově představení ve Vieux-Colombier)." (Holubová Mikolášová, 2009, s. 27).

Nakladatelství Gallimard zanedlouho přijalo rukopis *Introduction aune nouvelle poésie et a une nouvelle musique* (*Úvod k nové poezii a k nové hudbě*) a podepsalo s Isouem smlouvu i na *Manifest* a autobiografii *Spojení jména a mesiáše*[1]. Roku 1947 byly knihy vydány. Zhruba půl roku po příjezdu do Paříže se Isouovi tedy splnil sen, kvůli kterému do Francie přijel.

Brzy se k němu přidali další lettristé a hnutí se dále rozvinulo.

Lettristická internacionála

V padesátých letech 20. století si získala lettristická (příp. lettrismem ovlivněná) díla i Isidore Isou ve Francii velký respekt. Jedná se o dobu spolupráce Isoua a vlivného spisovatele Guyho Deborda či výtvarníka Gila J. Wolmana. Debord a Wolman se v době narůstajícího rozmachu z lettristického seskupení odtrhli a založili vlastní, tzv. Lettristickou internacionálu (LI).

LI ovšem nebyla ani lettristická, ani internacionální (Holubová Mikolášová, 2009, s. 55). Její jádro tvořili především Pařížané v čele s Guym Debordem. V roce 1953 se skupina rozšířila o alžírskou sekci (Mohamed Dahou, Cheik Ben Hine a Ait Diafer) a o dva roky později (1955) se ke skupině přidal ještě skotský spisovatel Alexander Trocchi. S lettrismem skupinu spojovalo pouze původní křídlo radikálního hnutí.

Členové Lettristickou internacionálu brzy opustili nebo z ní byli vyloučeni. Jednou z podmínek účasti byl Debordem stanovený přísný zákaz spolupráce s Isidorem Isouem a jeho

[1] Již ve svých 20 letech sepsal Isou paměti nazvané *L 'agrégation d'un nom et d'un messie* (*Spojení jména a mesiáše*, 1947). Toto pomyslné Isouovo evangelium se v některých momentech podobalo životům zakladatelů náboženství (Ježíš, Mohamed, Buddha). „Ostatně i v analogii se zakladatelem křesťanství, jenž se rumunsky řekne ‚Iisus', mohl svou podobností také podtrhovat Isouův pseudonym." (Holubová Mikolášová, 2009, s. 22).

skupinou. LI se zaměřovala zejména na teoretické spisy o architektuře a urbanismu. Za nejdůležitější text lze označit Debordovu *Théorie de la dérive* (*Teorie odchýlení*) z roku 1956.

Jedním z klíčových konceptů LI je pojem *dérive* (odchýlení, derivace, úchylka), pod kterým si můžeme představit metodu zejména několikadenních bezcílných toulání po městské krajině za účelem vytváření tzv. *psychogeografií* (imaginárně-mentálních map města).

Pokud jde o Paříž, členové LI navrhovali, aby metro bylo otevřeno po celou noc, aby se zrušila muzea a umění se přesídlilo do barů, aby se mohly volně navštěvovat věznice, aby se na pouliční lampy připevnily regulátory osvětlení a každý kolemjdoucí si mohl nastavit intenzitu světla podle svého gusta atd., všechno to tedy byly návrhy, které se mnoho nelišily od nápadů futuristů z 10. let 20. století. (Holubová Mikolášová, 2009, s. 56).

Pojem *détournement* (vychylování) neboli *détournement d'éléments esthétiques préfabriqués* (vychylování prefabrikovaných estetických prvků) označoval v podstatě metodu asambláže, koláže nebo montáže z dobových nebo historických estetických produktů a jejich spojování v nový celek. Nejednalo se o metodu tvůrčí, ale kritickou, kterou Debord využíval k podvracení stávajících estetických děl. Poznání myšlenkové produkce spojené s touto tvorbou sepsal Debord ve své nejznámější publikaci *La société du spectacle* (*Společnost spektáklu*) z roku 1967.

Lettristická internacionála neměla dlouhého trvání. Roku 1956 se spojila s Mezinárodním hnutím za imaginativní Bauhaus (IMIB) a Londýnskou psychogeografickou asociací, čímž vytvořila tzv. Situacionistickou internacionálu.

Situacionistická internacionála

Jednalo se o disidentskou revoluční skupinu navazující na dřívější umělecká hnutí dadaismu, surrealismu a lettrismu, jejímž cílem byla *revoluce každodenního života*. Debord odmítal ve svých pracích komunismus (politiku východního bloku) stejně jako západní kapitalismus. Označoval se za situacionistu.

Situacionisté reagují na to, že nás osvícenství nedovedlo k vytoužené emancipaci člověka, ale pokrok techniky a rozumu jen zavedl mnohem důkladnější formy podrobení. Moderní avantgarda ještě věřila v sílu rozumu, v racionalistickou teleologii a politický mesianismus. Postmoderna už neohlašuje lepší svět, raději modeluje možné světy. (Bartošek, 2008).

Debord měl v úmyslu zničit umění jako takové, jeho metoda vychylování je podobná dnešní tendenci umělců předměty pouze užívat, namísto je vytvářet. Za cíl si vzal zničit také film. Jeho debut s názvem *Křik pro Sada* (*Hurlements en faveur de Sade*, 1952) je připodobňován k Malevičovu dílu *Černý čtverec na bílém pozadí* (1913):

Na plátně se střídá černá a bílá barva a jeden z hlasů na začátku filmu říká: „Před začátkem projekce měl Guy-Ernest Debord vystoupit na pódium a přednést pár úvodních poznámek. Kdyby to byl býval udělal, prostě by řekl: ‚Žádný film neexistuje. Kinematografie je mrtvá. Žádné další filmy nejsou možné. Chcete-li, můžeme rovnou přistoupit k diskusi.'" (Bartošek, 2008).

Martin Škabraha v článku Debordova filmová revolta (Škabraha, 2008) pro *Dok.revue* přirovnává celé Debordovo tvůrčí běsnění k „reakci příslovečného divocha na první setkání s fotografií nebo filmem, při němž je obraz magicky vnímán jako něco, co nám ‚bere duši'". V Debordových dílech nalezneme snahu uškodit zejména spektakulární společnosti. Toto jednání ovšem nelze označit za fetišistický strach, spíše za obavu z odcizování společnosti a ztráty společenských vztahů. Debord odráží tento svůj pocit natáčením filmů, které jsou úmyslně „nekoukatelné".

V pozdějších snímcích *O průchodu několika osob skrze spíše krátký časový úsek* (*Sur le passage de quelques personnes à travers une assez courte unité de temps*, 1959) a *Kritika oddělenosti* (*Critique de la séparation*, 1961) se již začíná vytvářet Debordův anti-kinematografický styl závislý na metodě détournement.

Právě tato metoda vychýlení či přesměrování odkazuje v Debordově díle k metodám lettristického hnutí. Ačkoliv jím Debord stále opovrhuje, pozůstatky z tohoto období se v něm i nadále odráží ve způsobu recyklace převzatého materiálu, který se stává součástí nového díla.

Debordova tvorba spočívá v potlačení autentické komunikace, zbavuje diváky aktivní imaginace a ukazuje jim obrazy jejich vlastního zotročujícího života a světa. Z toho důvodu musel být dle Debordových názorů film zničen.

Debord využíval ve svých filmech propojení nesourodých obrazů v kombinaci se čtením citací ze svých vlastních knih. Za jeho vrcholná díla jsou považovány snímky *Společnost spektáklu* (1973) a *In girum imus nocte et consumimur igni* (1978). V prvním případě mluvíme o autobiografickém textu, v případě druhém se jedná o latinský palindrom, který lze do češtiny přeložit jako „nocí chodíme v kruhu, stravováni ohněm".

V duchu předchozí tvorby se zde Debord snaží o autoritativní sebeinterpretaci, přičemž nezapomíná útočit na diváka, který by snad očekával klasický kinematografický kus – naopak, filmová klasika (např. westernová) je parodicky použita jako ilustrační materiál, který nemůže postihnout skutečný obsah díla – tj. Deborda samotného a jeho život. (Škabraha, 2008).

Guy Debord bojoval velkou část svého života proti námitkám odborné kritiky i diváků. Jeho díla byla označována za nesrozumitelná. Debord odmítl dělat jakýkoliv ústupek divákům i kritice. Kritiky považoval za kolaboranty se systémem. Na jejich vyčítavé texty odpověděl také textem. Dal mu název *Vyvrácení všech soudů, ať pro či proti, doposud vynesených*

o filmu „Společnost spektáklu“ (*Réfutation de tous les jugements, tant élogieux, qu'hostiles, qui ont été jusqu'ici portés sur le film „La Société du Spectacle“*, 1975). (Škabraha, 2008). V boji proti těmto neautorizovaným interpretům, za které Debord kritiky označoval, viděl jediné řešení: odmítat jejich kritické teze skrze zrušení života díla.

Ačkoliv byly Debordovy myšlenky ve své době velmi radikální, při pohledu na dnešní konzumní a velmi často odosobněnou společnost je nelze označit za zcela nesmyslné.

Jako hlavní problém se však ukazuje Debordův marxistický slovník. Jeho důvěra v nevinnost slov a pravdivý jazyk reality dnes působí poněkud naivně. Je patrné, že Debord tak zůstal vězněm i těch myšlenkových koncepcí, které se třeba pokusil opustit. Lze říci, že v tomto ohledu jeho dílo definitivně zastaralo. (Bartošek, 2008).

Situacionistická internacionála neměla za dobu své činnosti více než dvacet členů. Velkou měrou k jejímu zániku a nepříliš velké popularitě přispělo patrně i to, že její hlavní činností bylo z velké části řešení vnitřních rozporů. Po rozpadu skupiny se Debord zcela uzavřel do sebe.

Způsob, jakým Debord žil, by byl i v současné době považován za revolucionářský. Z vlastního přesvědčení nikdy nepracoval. Velkou část svého života byl závislý na příjmu své manželky, francouzské textařky, novelistky a také situacionistky Michele Bernsteinové. Snaha o změnu každodenního života, kterou ve svých dílech popisuje, v jeho osobním životě dospěla až k alkoholismu a sebevraždě.

Ani situacionistická, ani lettristická internacionála neměly příliš dlouhého trvání. Všechny výše zmíněné manifesty, projevy, publikace či snímky spadaly zejména do období 60. let 20. století. Obě bychom mohli přiřadit ke specifickým směrům původního hnutí lettrismu, jehož nejdéle žijícím a tvořícím autorem byl zde prozatím nezmíněný Maurice Lemaître. Poslední dílo, které bychom mohli tedy označit za lettristické, je jeho video s názvem *Résilliance* (*Odolnost*) reagující na informace o narůstajícím počtu hromadných sebevražd v Japonsku z roku 2005–2007 a odkazující k i nadále přetrvávajícímu revolučnímu myšlení a inklinaci k psychopatologii a psychoterapii, které se stávají atraktivními i v dnešním světě.

Lettristické umění ovlivnilo plakáty, barikády, dokonce i oblečení (při pokusu o revoluci v roce 1968). Ačkoli se v poválečném období zdálo, že jde o velmi samostatné umění, v roce 1968 se náhle zapojilo do aktivních společenských změn hlouběji než taková hnutí, jako byl existencialismus a surrealismus, a přiblížilo se skutečné transformaci více než tato hnutí.

Lettrismus tak zároveň ovlivnil, ať už větším či menším přičiněním, směry vznikající ve druhé polovině 20. století. Jmenovat můžeme např. výtvarný happening, konceptuální umění, vizuální, experimentální či konkrétní poezii, zapomenout ale nesmíme ani na rozšíření

povědomí a zájmu o typografii nebo další disciplíny na okraji jednotlivých (většinou humanitních) oborů v zahraničí i u nás.

Literatura

Bartošek, P. (2008). Nejradikálnější umělecká avantgarda: Kniha a filmy Guye Deborda. *A2: Kulturní čtrnáctideník, 8*. https://www.advojka.cz/archiv/2008/8/nejradikalnejsi-umelecka-avantgarda

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

Škabraha, M. (2008). Debordova filmová revolta. *DOK.REVUE: Jediný český časopis o dokumentu.* https://www.dokrevue.cz/aktualne/debordova-filmova-revolta

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Tereza Švandová

e-mail: 426146@mail.muni.cz

XIV. studentská vědecká konference
Katedry českého jazyka a literatury

17. března 2022

Editovali:
Mgr. Ester Nováková, Ph.D.
Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2022

ISBN 978-80-280-0123-0

MUNI
PRESS

MUNI
PED