

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

23. března 2023

Editovali

Ester Nováková

Ondřej Zabloudil Pechník

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

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

23. března 2023

Editovali:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Masarykova univerzita

Brno 2023

Vydání sborníku bylo podpořeno v roce 2023 Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity v rámci projektu Jazyková a literární komunikace V, registrovaného pod číslem MUNI/A/1331/2022.

Recenzentka: doc. PhDr. Naděžda Siegllová, CSc.



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

© 2023 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-280-0436-1

OBSAH

ÚVOD	4
METAFORY VŠEDNÍHO DNE	5
<i>Kristýna Zuzáňáková</i>	
NOŠENÍ DĚTÍ V LINGVISTICE	11
<i>Iveta Dokoupilová</i>	
ČEŠTINA JAKO ZÁKLAD ÚSPĚCHU ANEB ROLE ČEŠTINY PRO CIZOJAZYČNÉ MLUVČÍ	20
<i>Tereza Švandová</i>	
TEORIE MEZIJAZYKA V OBLASTI OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA	28
<i>Radim Ošmera</i>	
UČEBNICE PRO ŽÁKY S OMJ NA DRUHÉM STUPNI ZŠ	38
<i>Zuzana Procházková</i>	
PŘEDNOSTI A OMEZENÍ KORPUSOVÉ ANALÝZY DVOJJAZYČNÉHO MATERIÁLU	45
<i>Aneta Čermáková</i>	
ČTENÁŘSKÁ A LITERÁRNÍ GRAMOTNOST V HODINÁCH LITERÁRNÍ VÝCHOVY	57
<i>Petra Fojtíková</i>	
ZÁVĚRY Z VÝZKUMU IDENTIFIKACE DĚTÍ S LITERÁRNÍM DÍLEM A DIVADELNÍM PŘEDSTAVENÍM	67
<i>Miroslav Jindra</i>	
POSTAVA DÍTĚTE-CIZINCE V DÍLE ALENY JEŽKOVÉ <i>DRAČÍ POLÉVKA</i>	84
<i>Marie Pavelková</i>	
PSÍ HRDINA V ROLI PRŮVODCE NA CESTĚ K FORMOVÁNÍ IDENTITY A MEZILIDSKÝCH VZTAHŮ VE VYBRANÝCH PŘÍBĚŽÍCH PRO DĚTI A MLÁDEŽ	95
<i>Magdaléna Lípová</i>	
MARIÁNSKÉ ZRCADLENÍ	105
<i>Klára Březinová</i>	
INTERNÍ SUBJEKTY V DÍLECH <i>K MOŘI A NEJLEPŠÍ PRO VŠECHNY</i> OD PETRY SOUKUPOVÉ	111
<i>Dominika Papíková</i>	
TEMATIZACE PŘÍRODNÍCH NÁRODŮ V ČESKÉ LITERATUŘE PO ROCE 2000 VE ZPĚTNÉM OHLÉDNUTÍ	115
<i>Ondřej Zabloudil Pechník</i>	
TEMATIKA HUDBY V POEZII VÍTA SLÍVY	122
<i>Tereza Homolová</i>	
NAD ASPEKTY ROMÁNU E. M. FORSTERA	129
<i>Tereza Pořízková</i>	

Úvod

Patnáctá studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity se konala na půdě Pedagogické fakulty 23. března 2023. Výsledky své odborné práce na ní představili posluchačky a posluchači magisterského a doktorského studia. Účast byla hojná a všechny příspěvky vyvolaly živou diskuzi probíhající v přátelské atmosféře. Patnáctá konference přinesla patnáct příspěvků z různých oblastí jazykovědného, literárněvědného i didaktického bádání.

První příspěvek se zabývá metaforikou v každodenní komunikaci, druhý sleduje lexikum specifického rodičovského sociolektu. Další příspěvky jsou orientovány k problematice osvojování si češtiny jedinci s odlišným mateřským jazykem (stati o roli češtiny pro cizojazyčné mluvčí, teorii mezijazyka a učebnicích pro žáky s OMJ), následuje pohled na korpusovou analýzu dvojjazyčného materiálu a na problematiku čtenářské a literární gramotnosti ve výuce.

Souhrnná stať o identifikaci dětí s literárním dílem a divadelním představením tvoří přechod ke druhé části sborníku, v němž se nacházejí studie literárněvědné. Analyzují vybrané tituly pro děti a mládež (se zacílením na dítě-cizince a na psího hrdinu v těchto knihách), mariánské zrcadlení v díle Františka Křeliny, interní subjekty v prózách Petry Soukupové či obraz přírodních národů v české literatuře po roce 2000, opomenuta není ani poezie (studie o tematice hudby v tvorbě Víta Slívy). Závěrečný příspěvek se zamýšlí nad svébytnou literárněteoretickou publikací E. M. Forstera.

– ed –

Metafory všedního dne

Kristýna Zuzáňáková

***Klíčová slova:** metafory, frazeologismy, idiomy, klasifikace frazeologismů, každodenní komunikace, kognitivní lingvistika*

***Anotace:** Příspěvek se zabývá metaforami, frazeologismy a idiomy ve vztahu ke každodenní komunikaci rodilého mluvčího českého jazyka. Výsledky rešeršní činnosti v odborné literatuře jsou doplněny o množství konkrétních příkladů z praxe, které dokazují (převážně nevědomé) použití obrazných pojmenování v každodenní ústní i písemné komunikaci rodilého mluvčího.*

Metafory, frazeologismy a idiomy jsou odborné termíny, se kterými se rodilý mluvčí českého jazyka sice nepotkává denně, ale přirozeně konkrétní metaforická, frazeologická a idiomatická pojmenování v mluvené i psané komunikaci používá. Od počátku 20. století významní čeští i zahraniční lingvisté věnující se frazeologii a idiomatice systematicky dokazují, jak významnou součástí komunikace jsou obrazná pojmenování a jak výraznou měrou tato pojmenování přispívají k dorozumění se mezi účastníky komunikace.

Cílem tohoto příspěvku je zmapovat definice pojmů metafora, frazeologismus a idiom a přehledně shrnout dosavadní přístupy českých lingvistů k jejich klasifikaci. Dílčím cílem je uskutečnit výzkumnou sondu, která by se do budoucna mohla stát základem obsáhlejšího výzkumného šetření se zaměřením na nevědomé užívání metafor, frazeologismů a idiomů v každodenním projevu rodilého mluvčího českého jazyka.

Frazeologie a idiomatika jako lingvistické disciplíny

Systematickým studiem frazeologie a idiomatiky se čeští lingvisté začali zabývat teprve na počátku 20. století, kdy vznikly frazeologie a idiomatika jako samostatné jazykové disciplíny. Významnými jazykovědci, kteří se detailně zabývali těmito lingvistickými disciplínami v průběhu 20. století, byli například Josef Václav Bečka (1982), Josef Filipec (1985), František Čermák (2010) a Marie Čechová (2011).

Původní problém se zpracováním české frazeologie a idiomatiky byl pravděpodobně v tom, že mluvíme o příliš obrovské, nejednotné a těžko uchopitelné skupině slovních spojení. Josef Filipec a František Čermák (1985, s. 167) upozorňují na to, že původní náplň frazeologie byla zaměřena příliš úzce a nezabývala se jevy, které jednoznačně nebylo možné přiřadit do

stanoveného systému rčení, přísloví, přirovnání, pranostik a pořekadel (např. jazykové obraty typu *vstal levou nohou z postele, chytá lelky* a podobně).

Významný český jazykovědec minulého století Josef Václav Bečka (1982, s. 321), který se ve svých lingvistických výzkumech specializoval zejména na oblast stylistiky, definoval frazeologii jako „soubor ustálených spojení, tzv. frazeologických obrátů neboli frazeologismů. Jsou to ustálená pojmenování složená ze dvou i více slov, jež bereme jako pojmenovávací jednotky.“ František Čermák (2010, s. 225), přední český lingvista věnující se kromě frazeologie a idiomatiky také sémantice, morfologii, lexikologii a korpusové lingvistice, dále píše: „Ještě obecněji lze povahu frazému vystihnout tak, že je to ustálená kombinace dvou či více prvků (morfémů, slovních tvarů, popř. kolokací), z nichž aspoň jeden je členem extrémně omezeného a uzavřeného paradigmatu.“ Obdobně frazeologismy (synonymně také frazémy) charakterizovala česká lingvistka a pedagožka Marie Čechová (2011, s. 66): „Frazém (frazeologismus) je ustálené vícekomponentové, často obrazné a expresivní celistvé pojmenování s omezenou kolokabilitou/spojovatelností.“ Porovnáme-li poznatky předních českých lingvistů, můžeme vidět, že se všechny jejich definice frazeologismů shodují ve vymezení pojmů z hlediska ustálenosti, vícekomponentovosti, omezenosti a uzavřenosti paradigmatu a omezené kolokability.

Frazeologie a idiomatika nestojí v českém systému jazykových disciplín izolovaně. Tyto dvě lingvistické disciplíny úzce spolupracují s jazykovými disciplínami (a mnohdy z nich i čerpají), jako jsou morfologie, syntax, fonologie, stylistika, rétorika, dialektologie, etymologie a sémiotika. Kromě toho můžeme najít pojítka i s neязыkovými disciplínami (Čermák, 2007, s. 14–15), např. historií (*dopadnout jako sedláci u Chlumce*) či etnografií (*oko za oko, zub za zub*). Frazeologie a idiomatika souvisí také s psychologií (Filipec & Čermák, 1985, s. 167–168), neboť jsme díky konkrétním frazeologismům a idiomům schopni pojmenovat různé psychické procesy a poměrně stručně vystihnout jejich přechodnou a složitou povahu (*přehazovat si něco jako horký brambory, být z obliga, srazit někomu hřebínek*).

I přes souvislost frazeologie a idiomatiky s mnoha vědními obory je František Čermák (2010, s. 225) přesvědčen, že nejbližší mají tyto dvě lingvistické disciplíny k lexikologii: „Frazém, resp. idiom, je obecně primární jednotkou svébytné disciplíny frazeologie a idiomatiky, do níž zasahují všechny další jazykové roviny, která však pro svou nominativní povahu nepochybně patří primárně do lexikonu, do jeho oblasti víceslovných lexémů, jakkoliv se o ni pro hojně užití frazémů zajímá i literární věda, etnografie aj.“

Klasifikace frazeologismů

Frazeologismy (frazémy) a idiomy jsou lingvistické pojmy, které mají do značné míry mnoho společného. Oba termíny se zabývají ustálenými slovními spojeními, která se vyznačují například obrazností, uzavřeností a nerozložitelností. Rozdíl mezi nimi stručně objasňuje Marie Čechová (2011, s. 66): „Máme-li na mysli sémantickou stránku frazému, mluvíme o idiomu.“ Josef Filipec a František Čermák (1985, s. 183) dále specifikují, že pokud hovoříme o frazému, nahlížíme na daný jev z hlediska formálního; použijeme-li výraz idiom, zaměřujeme se na daný jev z hlediska obsahově-sémantického.

V české frazeologii můžeme najít několik přístupů ke klasifikaci frazeologismů. První přístup je reprezentován Marií Čechovou (2011, s. 66–67), která frazémy dělí na tradiční a kulturní, přičemž mezi tradiční frazémy řadí rčení, pořekadla, pranostiky a přísloví. Mezi kulturní frazémy pak podle Marie Čechové patří ustálená slovní spojení antického původu (*kostky jsou vrženy*), biblického původu (*mít na čele Kainovo znamení*) a cizojazyčná rčení (*in memoriam*, *faux pas*).

Václav Josef Bečka (1982, s. 322–403) navrhuje rozdělení českých frazeologismů na základě jejich formy a tzv. sdělného úkolu. Na základě této myšlenky dělí frazeologické obraty na: intenzifikační (zesilující), verbalizační (slovesné) a konkretizační (rčení). Frazeologismy intenzifikační slouží k zesílení nebo zeslabení významu slova a mohou mít například formu slovního přirovnání (*krade jako straka*), větného přirovnání (*spal, jako když ho do vody hodí*), intenzifikace adjektivem (*mravenčí píle*) nebo substantivem (*po zuby ozbrojený*). Frazeologické obraty slovesné spojují substantivum s verbem (*budit pozornost*). Do skupiny rčení patří takové frazeologismy, které označují skutečnost metaforicky, metonymicky nebo synekdochicky (*táhnout za jeden provaz*).

František Čermák (2010, s. 227) přichází s obdobnou klasifikací frazeologismů a idiomů a hovoří o třech hlavních rovinách frazémů. Lexikální frazeologismy jsou vyjádřeny jednoslovným lexémem (*budižkničemu*, *nášup*), kolokační frazeologismy jsou již tvořeny víceslovnými spojeními, ale samy o sobě netvoří konkrétní promluvu (*pravda vítězí*, *zlatý důl*) a frazeologismy propoziční jsou tvořeny víceslovnými spojeními a jsou již konkrétní promluvou (*Ani kuře zadarmo nehrabe. Jak si kdo ustele, tak si lehne.*). František Čermák, Jiří Hronek a Jaroslav Machač (2009) ve čtyřsvazkovém díle *Slovník české frazeologie a idiomatiky* dále dělí frazémy na přirovnání, frazémy neslovesné, frazémy slovesné a frazémy větné.

Metafora všedního dne

Tradiční a dnes už poněkud zastaralý *Slovník literární teorie* (1977), jehož editorem byl český literární kritik a historik Štěpán Vlašín (1977), vymezuje metaforu klasickým způsobem a označuje ji za druh básnického obrazu; tedy za jazykový prostředek sloužící k ozvláštňení textu. Určitý posun ve vnímání metafor přináší lingvisté Richard Müller a Pavel Šidák (2012, s. 299–300) ve *Slovníku novější literární teorie*, ve kterém uvádějí, že je metafora založena na „přenášení pojmenování na základě podobnosti, přičemž zůstávají platné oba významy, původní i přenesený“.

Zásadní posun ve vnímání metafor dále přinášejí američtí lingvisté George Lakoff a Mark Johnson (2014), kteří si uvědomili, že klasické jazykové vymezení metafor už není dostačující, a začínají pracovat s pojmem kognitivní lingvistika (synonymně také používáno kognitivní literárně věda). George Lakoff a Mark Johnson (2014, s. 15) přicházejí s myšlenkou, že „metafora prostupuje celý náš každodenní život, a to nejenom v jazyce, nýbrž i v myšlení a činnosti. Náš obyčejný pojmový systém, v jehož rámci jednak myslíme, jednak i jednáme, má v podstatě metaforickou povahu.“

Tito američtí lingvisté (Lakoff & Johnson, 2014, s. 22–29) dále hovoří o vztahu metafor ke kulturní zkušenosti národa. Příkladem kulturní zkušenosti mohou být tzv. orientační metafora, které souvisejí s orientací v prostoru z hlediska naší kulturní zkušenosti. Dichotomii lze vidět například v tvrzeních, že šťastný je nahoře (*dnes mi zvedla náladu*) a smutný je dole (*jsou úplně na dně*); vědomí je nahoře (*vstává brzy ráno*) a nevědomí je dole (*upadl do kómatu*); dobré je vpravo (*vstát pravou nohou z postele*) a špatné je vlevo (*udělat nějakou levárnu*).

George Lakoff a Mark Johnson (2014, s. 20) dále dokazují, že konkrétní slovní spojení jsou determinována kulturním prostředím, ve kterém se používají. Příkladem může být metafora *čas jsou peníze* a konkrétní slovní spojení: *plýtvat časem, ušetřit čas, naložit s časem, věnovat čas, dochází čas, promrhat čas*. Na těchto příkladech se ukazuje, že čas je v naší kultuře vnímán jako velmi vzácné zboží. Myšlení v tomto duchu je poměrně mladé a objevuje se v západních kulturách a v moderních společnostech, které jsou orientované na industrializaci. Přemýšlení o čase jako o hodnotě vztahující se k penězům neexistuje shodně ve všech kulturách.

Vlastní výzkumná sonda

Získané poznatky z rešeršní činnosti byly dále použity při realizaci výzkumné sondy, jejímž cílem bylo nejen aplikovat teorii kognitivní lingvistiky na běžný den rodilého mluvčího, ale také měla přinést poznatky o tom, jestli je zvolený způsob sběru dat relevantní a nebude potřeba jej doplnit či jinak upravit.

Za tímto účelem bylo náhodně vybráno 10 rodilých mluvčích českého jazyka (pět žen a pět mužů), ve věku mezi 20–60 lety. Mezi vybranými jedinci byli zastoupeni například studenti vysoké školy, studenti gymnázia, absolventi vysoké školy aktuálně pracující na pozici učitelů základních škol, dospělí jedinci bez vysokoškolského vzdělání a bez maturity. Výzkumná sonda byla realizována v průběhu jednoho dne pozorováním a rozhovory s těmito rodilými mluvčími; byly provedeny terénní poznámky, záznamy promluv, ve kterých byly použity konkrétní metafory, frazeologismy nebo idiomy. Touto sondou bylo získáno dohromady 40 frazeologických vyjádření, která zkoumaní jedinci naprosto přirozeně a ve většině případů nevědomě použili v komunikaci, a to jak v komunikaci mluvené, tak psané.

Při ústní interakci používali rodilí mluvčí například tato frazeologická vyjádření:

- „Je lepší? Ten okurek minule mi moc nejel.“
- „A zase je mezi námi jasno.“
- „Hned zítra se do toho můžeme pustit.“
- „Mrknu na to doma.“
- „Pevné nervy při učení!“
- „Stres to je, ale odsýpá to.“
- „Trochu mi teče do bot.“
- „Počítáte s tím, jo?“

V písemné komunikaci rodilí mluvčí českého jazyka použili tato frazeologická vyjádření:

- „Dej vědět, jak to dopadlo s tou schůzkou.“
- „Hlava jako meloun je po hovorech s ní klasika.“
- „Nakonec jsem se na to vykašlala.“
- „Mně přijde, že se vždy bavíme o všem možném a o ničem zároveň.“
- „Ona si to ale dělá na jednu stranu sama.“
- „Potom to určitě bude stát za to.“
- „Kolem osmé. Šlo by to?“
- „Určitě to bylo jen o fous!“

Zaznamenané repliky jsou již nyní důkazem toho, že jsou metafory a frazeologismy nedílnou součástí písemného i ústního projevu rodilého mluvčího. Tato doposud provedená výzkumná sonda, na kterou naváže obsáhlejší výzkumné šetření, již nyní potvrzuje slova Marie Čechové (2017, s. 151): „Čeština je podstatně idiomatictější jazyk, než se všeobecně předpokládá. Rodilý mluvčí si zpravidla neuvědomuje, že téměř v každé promluvě jakékoli komunikační oblasti operuje s frazeologickými obraty, jejichž neadekvátní užití, stejně jako

mylná interpretace nebo nepochopení ze strany recipienta, může být překážkou úspěšné komunikace.“

Závěr

Přestože by metafory mohly být vnímány pouze jako jazykové prostředky určené spíše pro uměleckou sféru komunikace (např. v básnických dílech), je zřejmé, že se metafory a metaforická vyjádření dostávají do mluvené i psané komunikace rodilého mluvčího českého jazyka naprosto přirozeně, nevědomky a intuitivně. Metafory, frazeologismy a idiomy jsou sice prostředky jazykového ozvláštňení, ale zároveň fungují jako nástroj poznání. Konkrétní frazeologická a metaforická vyjádření jsou nedílnou součástí kulturního života, neboť vycházejí z lidové slovesnosti a reflektují národní zkušenost i obecné kulturní hodnoty.

Literatura

- Bečka, J. V. (1982). *Slovník synonym a frazeologismů* (3., upr. a dopl. vyd). Novinář.
- Čechová, M. (2011). *Čeština – řeč a jazyk* (3., rozš. a upr. vyd). SPN – pedagogické nakladatelství.
- Čechová, M. (2017). Frazeologie v komunikaci. In *Jazyk a jazykoveda v súvislostiach: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 151). Univerzita Komenského v Bratislavě.
- Čermák, F. (2007). *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*. Karolinum.
- Čermák, F. (2010). *Lexikon a sémantika*. Lidové noviny.
- Čermák, F., Hronek, J., & Machač, J. (2009). *Slovník české frazeologie a idiomatiky*. Leda.
- Filipec, J., & Čermák, F. (1985). *Česká lexikologie*. Academia.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2014). *Metafory, kterými žijeme* (2. vyd.). Host.
- Müller, R., & Šidák, P. (Eds.). (2012). *Slovník novější literární teorie: glosář pojmů*. Academia.
- Vlašín, Š. (Ed.). (1977). *Slovník literární teorie*. Československý spisovatel.

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Kristýna Zuzaňáková
e-mail: 470421@mail.muni.cz

Nošení dětí v lingvistice

Iveta Dokoupilová

Klíčová slova: slang, sociolekt, mateřský slang, rodičovský sociolekt, celostní filologie, slovník, isotopie, nošení dětí, nošení

Anotace: Příspěvek se zabývá představením sesbíraného lexika rodičovského sociolektu internetových diskusních fór zachycujících fenomén nošení dětí. Spolu s definicí 52 nových výrazů sociolektu prezentuje prostředí internetových diskusních fór a jeho specifika. Znázorněny jsou rovněž metody interpretace celostní filologie, tj. využitého aparátu pro zkoumání rodičovského sociolektu.

Příspěvek představuje část oblasti nespisovné češtiny, rodičovského sociolektu, užívaného výhradně v internetových diskusních fórech: lexikum spojené se současným fenoménem rodičovství – nošením dětí. Excerpce lexika proběhla ve dvou facebookových skupinách: *Nosíme děti* a *Nosící Česko-Slovensko*. Jelikož se pohybujeme v internetovém prostředí, jež do značné míry sociolekt ovlivňuje, začneme představením takového prostředí. Obě facebookové skupiny, ostatně jako mnoho dalších, vznikly za účelem sdílení, vytvořením prostoru pro výměnu zboží či rad, a umožnění (online) kontaktu podobně smýšlejících lidí. Komunikace v takovém prostředí s sebou přináší i řadu rysů specifických právě pro dané prostředí.

1 Specifika internetové komunikace

Internetová komunikace se od obecných pravidel komunikace liší v několika směrech: a) veškerá komunikace probíhá psanou formou; b) počet účastníků komunikace není vždy znám, podobně jako jejich role; c) psaný projev je velmi často doprovázen emotikony, případně referuje k přiloženým fotografiím. Výše vyjmenované aspekty jsou nejen inherentní součástí rodičovského slangu v diskusních fórech, jsou zároveň i stěžejním prvkem při tvorbě rodičovského sociolektu jako takového.

1.1 Psaná mluvenost

Nejlépe pozorovatelnou charakteristikou typickou pro komunikaci v internetových diskusních fórech je styl psaného projevu, který souvisí s přesunem sdílení informací do virtuálního prostředí. Psaný styl ztrácí některé rysy pro něj typické a přeměňuje se v písemně zachycenou

formu mluveného projevu. Krčmová (2005) zdůrazňuje, že odlišnost psaných a mluvených projevů vyplývá z jejich formy, avšak tato odlišnost není postavena pouze na protikladech zvuku proti grafému, ale na kontinuitě mluveného projevu (plynulé prolínání slabik) v opozici k diskontinuitě (členění, strukturaci) projevu psaného. Příspěvky vyskytující se na vybraných internetových fórech tak představují spojení obou těchto stylů. Jandová (2006, s. 160) pro internetovou komunikaci dokonce uvádí termíny „psaná konverzace“ či „mluvená korespondence“.

Charakteristickými rysy psaných projevů vybraných pro tuto práci jsou tedy: nepřipravenost (patrná zejména v komentářích pod jednotlivými příspěvky), neformálnost (například tykání si v rámci skupiny), nesoudržnost tématu, kontinuálnost (patrná v příspěvcích, v komentářích však častokrát porušována), dialogičnost, interakčnost a kontakt s adresátem. Subjektivitu a emocionální zaujetí pro užití emotikonů připouští již Jandová (Jandová, 2006). Rysy psaného textu, které se pro diskusní fóra nemění, jsou státnost, stálost a svázanost s plochou (texty jsou v příslušné skupině archivovány).

1.2 Účastníci internetové komunikace

Specifikem odlišujícím komunikaci v diskusních fórech je již výše zmíněná nejednoznačnost počtu jejích účastníků, jakož i nestabilita jejich rolí.

1.2.1 Počet účastníků komunikace

Komunikace v příslušné facebookové skupině je vždy zahájena příspěvkem jednoho uživatele, což znamená, že iniciací komunikace je jakýsi monolog, jenž může konverzaci podnítit, může však také zůstat zcela opomenut.

V iniciační fázi je tedy účastník komunikace pouze jeden: autor/ka příspěvku. Následující fáze, reakce na příspěvek (pokud proběhne), má dva druhy: odpověď aktivní a odpověď pasivní. Pasivní odpovědi míníme reakci na příspěvek pomocí emotikonů, které facebookové prostředí umožňuje. Takové reakce se nejčastěji objevují, pokud příspěvek neklade otázky, ale jeho cílem je sdílení (zkušeností, zážitku atp.). Aktivní odpovědi rozumíme písemnou reakci v komentářích pod příspěvkem, kterou nalezneme většinou u příspěvků kladoucích otázky.

Při aktivních odpovědích jsou účastníci komunikace zjevní, přestože jejich celkový počet může narůstat v již probíhající komunikaci. Specifikem ale zůstává, že přestože konverzace aktivně probíhá mezi dvěma uživateli, desítky či stovky dalších jí mohou přihlížet. Jandová (2006, s. 15) označuje tyto formy komunikace jako „one-to-one“, „many-to-one“ nebo „many-to-many“. V našem příspěvku pro úplnost reflektujeme možnost, že příspěvek zůstane bez

reakce ve formě „one-to-none“. Přesný výčet účastníků komunikace rovněž ztěžuje možnost pasivních odpovědí (např. lajků), protože je zjevné, že na iniciační příspěvek další uživatel/ka reaguje, ale nijak konverzaci nealternuje ani nenavádí dalšími směry.

1.2.2 Role účastníků komunikace

Jak již bylo zmíněno výše, internetová komunikace má vždy minimálně jednoho účastníka: iniciátora. Pokud se komunikace rozvine, přibudou nutně další účastníci, a to pozorovatelé nebo respondenti. Internetová komunikace tedy nabízí tři role: iniciátora, respondenta a pozorovatele.

Podobně jako v běžné komunikaci se i zde mohou role účastníků obměňovat: z iniciátora se v komentářích stane respondent, z respondenta zase pozorovatel atd. Prostředí facebookových skupin však vybavuje všechny autory příspěvků nástroji k moderaci konverzace. Autor/ka může příspěvek smazat a spolu s ním i celé vlákno odpovědí. Podobně mohou být mazány nevyžádané odpovědi. Způsob, jakým se konverzace bude odvíjet, případně její konec, má tedy iniciátor pevně v rukou.

1.3 Role emotikonů a fotografií

Dalším specifickým prostředím facebookových skupin je velmi častá přítomnost emotikonů či přiložených fotografií. Užití emotikonů si klade za cíl nahradit (či alespoň imitovat) neverbální komunikaci běžně přítomnou v konverzaci „face-to-face“. A jsou to právě emotikony, které vtiskují psanému projevu internetových diskusních fór jejich subjektivitu (viz výše).

Přiložené fotografie potom přibližují kontext psaného projevu či dokreslují popisovanou skutečnost, čímž si vynucují zakomponování referenčního přístupu do interpretačního procesu.

1.4 A jak souvisí internetové prostředí se vznikem sociolektu?

Jak je patrné z příkladů výše, rysy typické pro internetovou komunikaci nejsou jen součástí rodičovského sociolektu diskusních fór, jsou stěžejním faktorem ovlivňujícím a modifikujícím jeho vznik. S výrazy takového sociolektu se tedy obeznámí každý, a zároveň pouze ten uživatel, který vstupuje do konverzace s dalšími uživateli příslušného fóra.

2 Metody interpretace lexika

Zkoumání rodičovského sociolektu není v lingvistice novinkou, tento příspěvek si proto klade za cíl inovaci přístupu ke zkoumání, konkrétně aparátem *celostní filologie*, jenž vychází z pražského *funkčního generativního popisu* a pařížské *interpretační sémantiky* a umožňuje

uchopit danou problematiku příznačně: celostně. Pro co nejpřesnější vyložení významu každé lexikální jednotky rodičovského sociolektu související s nošením bylo postupováno několika cestami.

2.1 Sémická analýza

Lexikální jednotky vzniklé kompozicí či abreviací byly srovnávány s obsahem původní formy slova nástrojem sémické analýzy a následně porovnávány s dalšími jednotkami v daném rámci.

2.2 Zařazení do definičních oborů

Lexikum, které má výrazový plán totožný s jeho ekvivalentem ve spisovné češtině (k aktualizaci významu dochází pouze v plánu obsahovém, např. *vánočka*), bylo zařazeno do příslušných definičních oborů a srovnáno se znaky v každém oboru a napříč jimi. Daný výraz byl vztažen do opozic k dalším výrazům stejné formy a jejich význam vysvětlen pomocí zařazení do taxémů (případně domén).

2.3 Isotopie

Všechny výše zmíněné postupy upřesňování významu mají společný základ, který spočívá v analýze kontextu lexikální jednotky (dále jen LJ) pomocí isotopie. Isotopie je pojmenování pro ta sémata (resp. účinek jejich souvýskytu v různých sémémech), která nesou jistý významový prvek napříč celým textem. Hoskovec uchopuje isotopii jako „nástroj, jak odpovědět na přirozenou a zároveň základní otázku, o čem daný text je, opírajíce se výlučně o jazykově-znakovou danost textu“ (Hoskovec, 2008, s. 126). Pro porozumění textu nám tedy stačí text samotný, pokud k němu a jeho částem přistoupíme jako k (bifaciálnímu) znaku.

Jak dokládáme již ve své bakalářské práci (2022), ilustraci tohoto postupu lze uvést na příkladu lexikální jednotky „DK“. Tento výraz je obsažen v následujícím textu bez explicitního vysvětlení.

„Ráno vozím autem starší dceru do školky. Dneska jsem mimino cpala do DK a s tou momentálně zatraceně bolavou rukou (mám chromé zápěstí) nic moc, po ránu v tý ruce prostě neudržím hrnek s čajem. Moje prastará Lenka Standard je ještě široká v nohách. Co poradíte pohodlnějšího? Ring Sling? Jiný úvaz? Ideálně, abych to doma předvázala a tam už jen šoupla. Mám i kraťas, Oschu vel. 2.“ (Chmelíková, 2019).

V samotném textu není vysvětleno, co zkratka DK představuje, jsou zde ale nápovědy v kontextu. Mimino účinkuje v sémantické roli jako *patiens* děje, víme tedy, že DK bude něco, do čeho je dítě „cpáno“. Lenka Standard je další nápovědou, neboť víme, že Lenka je značka

vyrobějící nosítka a obuv. Obsahový plán výrazu „DK“ se tedy zužuje na tyto dvě možnosti. Že se nejedná o obuv, poznáme podle slovního spojení Ring Sling, což je kovový kroužek užívající se k úvazu šátků. V této chvíli víme, že autor/ka příspěvku mluví o šátku. Největší náповědou jsou slova „Jiný úvaz“, neboť upřesňují pojetí šátku z obecné roviny (šátek: typ, materiál atd.) na úvaz šátku. „DK“ je tedy typ úvazu šátku a spolu s Lenkou Standard, Ring Slingem a úvazem jej lze zařadit do domény nošení dětí. Do stejné domény lze řadit i následující „předvázala“, „krafas“ a „Oschu“. Pro porozumění významu slova však již další řazení není potřebné. Výše vypsané výrazy jsou ilustrací isotopie nošení.

Z kontextu bylo o „DK“ možno vyčíst, že se jedná o název šátkového úvazu. Tato definice je však stále nedostatečná a umožňuje nám pouze v doméně nošení přiřadit obsahový plán „DK“ k taxému úvazy. Pro dobrání se co nejpřesnějšího významu „DK“ využijeme nástroje sémické analýzy. Z taxému úvazy bude sesbírán dostačující vzorek lexika a na základě rysů již známých jednotek lexikum srovnáme dle jednotlivých rysů. Zaznamenány budou rysy společné i odlišné (viz tabulku 1).

Tabulka 1.

Termín	Úvaz na břicho	Úvaz na záda
<i>DK</i>	+/-	+/-
<i>KSK</i>	+	-
<i>batoh</i>	-	+

Z tabulky lze vyčíst, že zatímco *KSK* je úvazem orientovaným na břicho, *batoh* umístujeme na záda. U *DK* je vyjádřena variabilita příslušnosti pomocí značky +/-.

3 Výsledky zkoumání

Užití výše zmíněných metod na lexikum související s tematikou nošení dětí umožnilo sesbírat a definovat význam 52 výrazů z této oblasti. Jednotlivé výrazy uvádíme ve čtyřech tematických celcích: *typy úvazů*, *typy a značky šátků a nosítek*, *příslušenství* a *ostatní*.

3.1 Typy úvazů

S označením pro typy úvazů je povětšinou nakládáno jako s termíny, přičemž SSJČ definuje termín jako „odborné pojmenování s přesným jednoznačným významem; odborné pojmenování“. Na termíny tedy nelze aplikovat výše zmíněné postupy přibližování se významu.

Tato podkapitola budiž dokladem existence těchto výrazů, které jsou ve většině případů přejímky či iniciálové zkratky, u kterýchžto je jejich význam obsažen právě v termínovém užití.

batoh, -u, m.: jednoduchý úvaz na zádech

BWCC, neskl.: pevnější úvaz na záda, z angl. back wigglesproof cross carry

CCCB, neskl.: úvaz na záda vyznačující se zakončením s hrudním pásem ve tvaru tradičního amerického vánočního lízátko, z angl. candy cane chest belt

Christina's ruckless, neskl.: typ úvazu na zádech, který nevyužívá „batohových“ postupů (ruckless = bezbatohový)

DH, neskl.: úvaz, který je specifický širokým pruhem látky na prsou, lze variovat dopředu, do boku i dozadu, z angl. double hammock (dvojitá síť), též dvojitý hammock

dvojitý kříž, -e: úvaz, při kterém je šátek překřížen vpředu i vzadu a jeho konce jsou omotané po stranách, též DK, případně DC (z angl. double cross)

FCC, neskl.: název pro dvojitý kříž, který je nasměrován dopředu, z angl. front cross carry

FWCC, neskl.: označení pro kříž s kapsou (vysvětlen níže), který je orientován dopředu, z angl. front wrap cross carry

GBC, neskl.: pokročilejší typ úvazu na záda s dvojitým křížením pro šátek rebozo, z angl. Giselle's back carry; nazvaný podle autorky úvazu: Giselle

jordan, neskl.: inovace úvazu „batoh“, kde dítě není jištěno pouze kapsou, ale ještě křížem; úvaz má i další variace: např. half jordan back carry

kapsa, -y, f.: typ úvazu, ve kterém je dítě zasunuto do šátku jako do kapsy; úvaz se dá opět směřovat dopředu (kapsa na břicho) či dozadu (kapsa na zádech)

klokan, -a, m.: typ úvazu, který simuluje klokaní kapsu (od KsK se liší vedením látky přes ramena)

kříž s kapsou, -e, m.: nejčastější typ úvazu na břicho, též KSK, ksk, KsK

malá mořská víla, -y, f.: typ úvazu na záda, při kterém zbylé cípy šátku připomínají ocas mořské panny

nevykopávací úvaz, -u, m.: úvaz nevyžadující rychlý pohyb nahoru a na záda s dítětem

pásek, -u, m.: zjednodušenější variace „batohu“, též tibetský batoh, Tibet'an

pirátský batoh, -u, m.: úvaz na záda pro těžší děti za použití šátku Rebozo, též RRRR (z angl. rear reinforced rebozo ruck), zkr. Pirát

Poppin's hipp carry, neskl.: typ úvazu na bok, zkr. PHC

SHBC, neskl.: úvaz na zádech, který dítěti umožňuje větší rozhled (je výše postaven), z angl. Secured high back carry

shepherd's carry, neskl.: pohodlný úvaz na záda pro kratší šátky, který umožňuje dítě zabalit do dvou vrstev

smyčka, -y, f.: kotevní úvaz s lodní smyčkou vycházející z loďkového úvazu a jeho modifikace (variace smyčka na bok, smyčka na záda)

tandem, -u, m.: způsob úvazu, ve kterém jsou nesený dvě děti najednou

Tibet'an, -a, m.: snadnější variace úvazu „batoh“, též Pásek, Tibetský ba'oh, Tibetský batoh

vykopávací úvaz, -u, m.: úvaz, pro který je nutností rychlý pohyb nahoru a na záda s dítětem

Xena, -y, f.: trojvrstvý úvaz na záda, zkráceno z angl. Xena back cross carry

3.2 Typy a značky šátků a nosítek

Šátky a nosítka jsou děleny do určitých typů (pro novorozence, elastické, krátké ap.) a zvyšující se poptávka po nich má za výsledek čím dál větší množství značek, jež tyto nosicí pomůcky vyrábějí. Při častém vstupu do kontaktu s názvem značky či typu šátku nebo nosítka mnohdy dochází k jejich alternaci. Tyto změny zaznamenáváme zde:

custom, neskl.: šátek nebo nosítko na zakázku (z angl. custom = klientela)

dvojčecí nosítko, -a, n.: nosítko určené pro nošení dvojčat

dvojnositko, -a, n.: nosítko určené pro nošení dvou dětí simultánně

elastik, -u, m.: elastický typ šátku

ergo, -a, n.: typ nosítka, které je ergonomické (optimalizované pro potřeby dítěte)

kraťas, -u, m.: šátek krátké velikosti (do opozice stavěn s dlouhým šátkem)

Lenka, -y, f.: nosítko značky Be Lenka

neergo, -a, n.: označení pro typy nosítek, která nejsou ergonomická

nosítko, a-, n.: zastupuje ergonomická nosítka obecně (stojí v opozici s visítkem)

Ohambino, -a, n.: nosítko značky Onbuhimo, příznak familiárnosti

Onbu, neskl.: nosítko značky Onbuhimo

rostoucí nosítko, -a, n.: nosítko určené pro delší časový úsek věku dítěte

visítka, -a, n.: označení pro neergonomická nosítka (stojí v opozici s nosítkem)

3.3 Příslušenství

Jelikož nošení dětí na těle spolu s výhodami přináší i nevýhody či komplikace, rodiče, kteří se rozhodnou své dítě takto nosit, jsou nuceni uzpůsobit svou výbavu potřebám nošení. Mezi rozšiřující prvky patří:

kapsa, -y, f.: část nosicí bundy, kterou se prodlužuje místo pro nošení

nosicí bunda, -y, f.: bunda upravená pro potřeby nošení

ring sling, -u, m.: kovový kroužek určený k navázání šátku (též RS, RSko)

slintáček, -ku, m.: označení pro látku přičleněnou k nosítku tak, aby zachytila dětské sliny (též slinták) – odvozování

tunel, -u, m.: označení pro kus látky určený k obtáhnutí těla i s dítětem při nošení

vsadka, -y, f.: alternativa ke kapse, existuje samostatně s možností ji přičlenit k vlastní bundě

3.4 Ostatní

Podkapitola *ostatní* skýtá osmnáct výrazů, které nebylo možné uskupit tematicky soudržně. Obsahuje názvy pro části nosítka, situace spojené s nošením nebo prostředím diskusního fóra, ve kterém se uživatelé pohybují.

bederák, -u, m.: bederní pás nosítka

blend, neskl.: příměs ve složení šátku

chicken factor, -u, m.: pokud prodávající uvede, že u prodávané věci je vysoký chicken factor, znamená to, že si prodej ještě může rozmyslet

dip, -u, m.: praktika prodeje; do dipu se dávají drahé šátky či nosítka, která by jinak byla za původní cenu neprodejná; částka se rozdělí na určitý počet dipů (každý dip má své číslo), které dipující skupují, a pokud se všechny dipy zaplní, pak se z dipujících losuje výherce

klokánkování, -í, n.: metoda nošení předčasně narozených dětí

kojopopruh, -u, m.: typ popruhu na utahování nosítka, který je umístěn v horní části; pokud je třeba v nosítku dítě nakojit, povoluje se právě tento popruh

kontaktní dítě, -te, n.: děti často vyžadující kontakt s rodičem

navázat, v. dok.: označení pro proces, jehož výsledkem je dítě uvázané na těle v šátku (též navázáno)

nához, -u, m.: způsob přesunu dítěte do nosítka nebo šátku na záda

neúspěšné odložení, -í, n.: stav, kdy se spící dítě po vynětí z nosítka probudilo

nosící důchod, -u, m.: (v diskusních fórech převažuje zápis „nosící“), soubor šátků a nosítek, která již nejsou využívána

nošenec, -ce, m.: dítě, které se rádo nosí nebo je v určitou chvíli nošeno

nošení, -í, n.: nošení dětí na těle v šátku nebo nosítku

odložení, -í, n.: stav, při kterém spící dítě po vynětí z nosítka nebo šátku zůstalo spát (aktualizace významu), odložení může být úspěšné, nebo neúspěšné, též v. odložit

šátkování, -í, n.: označení pro nošení dětí v šátku, též v. šátkovat

úspěšné odložení, -í, n.: stav, při kterém spící dítě po vynětí z nosítka nebo šátku zůstalo spát

vánočka, -y, f.: typ úvazu pro uskladnění šátku, též v. vánočkovat

zašátkovat, v. dok.: označení pro proces, jenž má za výsledek dítě navázané v šátku

4 Závěr

V příspěvku bylo představeno a definováno 52 výrazů (rozdělených do čtyř tematických celků) příslušejících k rodičovskému sociolektu spojenému s tématem nošení dětí. Spolu s lexikálními jednotkami bylo představeno prostředí, ve kterém se sociolekt vyskytuje, a také jeho specifika. Text příspěvku se rovněž pozastavil nad otázkou charakteristik psaných a mluvených stylů, jejichž rysy se v posledních letech razantně proměňují.

Kromě prohloubení porozumění této sféře nespisovného jazyka byly představeny celostněfilologické metody interpretace textu a konstrukce systému (zde lexikonu). Spolu s konkrétními výsledky práce (slovníku) bylo dosaženo potvrzení funkčnosti tohoto konceptu, který umožňuje (ba vyžaduje) srovnávání lexikálních jednotek s patřičnými lexikálními jednotkami v rámci jejich kontextu konstruovaného z konkrétních textů.

Literatura

Dokoupilová, I. (2022). *Slovník rodičovského sociolektu* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita.

Havránek, B. & Vácha, B. (Eds.). (1971). *Slovník spisovného jazyka českého*. Academia.

Hoskovec, T. (2008). Od významu v jazyce ke smyslu v textu: O dobrodružství strukturalistické cesty. *Slovo a slovesnost*, 69(1–2), 110–130.

Chmelíková, J. (2019). Ráno vozím autem starší dceru do školky. *Nosící Česko – Slovensko* / Facebook.

<https://www.facebook.com/groups/NosiciCeskoSlovensko/posts/1038199793054287/>

Jandová, E. (2006). *Čeština na WWW chatu*. Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.

Krčmová, M. (2005). Mluvenost a psanost jako slohotvorné činitele. *Linguistica ONLINE*.
http://www.phil.muni.cz/linguistica/art/krc_mova/krc-003.pdf.

Kontaktní údaje

Bc. Iveta Dokoupilová

e-mail: 482192@mail.muni.cz

Čeština jako základ úspěchu aneb Role češtiny pro cizojazyčné mluvčí

Tereza Švandová

Klíčová slova: čeština jako cizí jazyk, jazykové vzdělávání, jazyková podpora, jazyk, Společný evropský referenční rámec jazyků, komunikační jazyk, funkční jazyk, akademický jazyk, výukové materiály, integrační centra, jazykové kurzy

Anotace: Článek se zaměřuje na vzhled do nabídky jazykových kurzů ve vybraných integračních centrech v ČR, možnosti nárokové podpory pro děti a žáky se žádnou či nedostatečnou znalostí českého jazyka v mateřských, základních i středních školách a na poradenství pedagogům při práci s těmito žáky v přímé výuce češtiny jako druhého jazyka i ve výuce ostatních školních předmětů formou soupisu výukových materiálů a doporučení webových stránek, na kterých naleznou odpovědi na své otázky.

Výuka cizojazyčných mluvčích se dostala v roce 2022 do středu zájmu institucí, pedagogů, majority i nově přichozích uprchlíků z Ukrajiny, kteří po zajištění základních životních potřeb začali hledat zaměstnání a jazykové kurzy pro sebe i své děti. Vše vedlo k navýšení počtu nabízených kurzů ze strany organizací, jazykových škol i jiných spolků, institucí nebo jednotlivců. V některých případech bylo pro cizince poměrně náročné se v nabídce orientovat, ve více případech jim nebylo ani po navýšení počtů umožněno se na kurzy přihlásit z důvodu naplněné kapacity. Velký zájem jevíli rodiče-uprchlíci zejména o přihlášení svých dětí k povinné školní docházce a na volnočasové kroužky, ani v jednom případě ovšem nemuseli být úspěšní. Tito dále hledali pomoc v integračních centrech, na jejichž kurzy se krátce zaměříme.

Zpravidla jsou kurzy češtiny rozdělovány podle úrovní Společného evropského referenčního rámce jazyků (SERRJ) od A1 do B2, přičemž na úrovni C mluvíme již o znalosti jazyka na rovině rodilých mluvčích. Tuto úroveň proto v běžné nabídce nedohledáme. Naopak úroveň A0 v SERRJ sice nefiguruje, i přesto ji některá centra nabízejí a lektoři a pedagogové se s ní setkávají velmi často.

Centra na podporu integrace cizinců jsou rozmístěna po celé ČR. Na našem území jich najdeme celkem 17. 14 z nich zřizuje od roku 2009 v 10 krajích Správa uprchlických zařízení (SUZ), ve třech krajích (Praha, Ústecký a Královéhradecký kraj) spadají pod jiné organizace a v kraji Jihomoravském dosáhlo centrum v roce 2022 své vlastní subjektivity.

Ve všech případech najdeme na těchto místech nejen jazykové kurzy češtiny pro cizince zdarma, ale i další pestrou podporu v podobě sociálního, právního nebo kariérního poradenství.

Nabídka jazykových kurzů ze strany center je poměrně široká a zpravidla se drží rozdělení úrovní SERRJ. V našem případě se zaměříme na kurzy probíhající v krajích, které nespádají pod SUZ. Ve všech případech mluvíme níže o jedné hodině jako hodině vyučovací, s délkou 45 minut, a vždy zmiňujeme pouze kurzy prezenční. Všechny kurzy nabízené centry jsou určeny pouze pro cizince ze zemí mimo Evropskou unii (EU), kteří mají v ČR legální povolení k pobytu delší než 90 dnů (dlouhodobé vízum, dlouhodobý pobyt, přechodný pobyt, trvalý pobyt) nebo jim byla na území ČR udělena mezinárodní ochrana (azyl nebo doplňková ochrana). Žádný z kurzů není určený osobám s českým občanstvím.

Praha

Jazykové kurzy Integračního centra Praha čítají 100 vyučovacích hodin probíhajících ve tříhodinových lekcích dvakrát za týden. Standardní kurzy otevírá pražské centrum v úrovních A1 a A2 (2023) dvakrát ročně vždy v únoru a v srpnu. Za zhruba 17 týdnů proběhne 34 lekcí. Každý kurz pojme 15 studentů starších 15 let.

Z důvodu ukrajinské migrace byly kurzy pro děti od 5 do 15 let v čase sepsání tohoto článku do července 2023 organizované výhradně ve spolupráci s vybranými základními školami.

Ústí nad Labem

Kurzy ústeckého integračního centra jsou rozděleny podle úrovní od A1 do B1; výuka je rozptýlena do dvou bloků, každého po 42 hodinách. Na dosažení jedné jazykové úrovně je zde 84 hodin. V Ústí je také možné absolvovat kurz úrovně A0, který je určený pro úplné začátečníky bez znalosti české abecedy a čítá 42 hodin. Kurzy pro děti jsou zde otevírány podle zájmu a při naplnění kapacity.

Hradec Králové

Integrační centrum pro cizince Hradec Králové nabízí kurzy rozdělené na začátečníky a pokročilé na základě SERRJ, ovšem s využitím meziúrovní. V rámci jednoho kurzu dosáhne účastník poloviny požadované úrovně češtiny. Kurzy jsou označeny: A1.1 (začátečníci), A1.2 (mírně pokročilí), A2.1 (středně pokročilí) a A2.2 (pokročilí). Každá úroveň je vymezená 60 hodinami a určená pro studenty starší 17 let.

Kurzy pro děti mladší 17 let vyučuje královéhradecké centrum pouze o prázdninách, od července do srpna.

Brno

Podobný princip rozdělení kurzů nalezneme také u Centra pro cizince Jihomoravského kraje. Zde otevírají úrovně od A1.1 do B1.4 pro Neslovany, a od úrovně A1 do B1.4 pro Slováky. Pro klienty z EU jsou otevírány vlastní kurzy, na které se nemohou hlásit zájemci s českým občanstvím. Trvání jednoho kurzu je tři měsíce. Za tuto dobu proběhne 25 lekcí s pravidelností dvakrát za týden.

V brněnském centru probíhají kurzy od 7.30 ráno do večerních hodin. V nabídce centra narazíte také na kurzy konverzační, zážitkové nebo otevřené, kurzy pro rodiče s dětmi a e-learning.

Kurzy pro děti a teenagery probíhají v průběhu celého roku. O letních prázdninách jsou ale otevírány tzv. intenzivní kurzy češtiny pro děti ve věku od 5 do 18 let. Výuka v tomto případě probíhá každý den (3×45 minut) po dobu dvou až tří týdnů.

Jako doklad navýšení nabídky kurzů otevřených pouze ukrajinským uprchlíkům a pro nastínění situace související s vypuknutím války na Ukrajině si dovoluujeme uvést citaci Radima Ošmery, jednoho z metodiků Centra pro cizince JMK, který je zaměstnancem Centra od roku 2013: „Celkově teď realizujeme 100 kurzů, z toho cca 40 pro příchozí Ukrajince, z toho asi 15 pro děti či teenagery. V každém kurzu se učí cca 10 až 15 lidí. [...] Nečekal jsem, že poptávka po češtině přijde tak brzo. Konflikt vypukl ve čtvrtek, v sobotu jsme začali řešit ubytování. Myslel jsem si, že to bude nyní moje náplň práce. V pondělí večer ale přišel první dotaz na kurzy češtiny. A to trvá dosud.“ (Šichová, 2022).

V jazykových kurzech jsou studenti kromě úrovní dále rozdělováni podle jazykové skupiny. Zpravidla se jedná o skupiny Slováci a Neslováci, někdy narazíme také na kurzy pro Vietnamce jakožto specifickou skupinu vyžadující odlišný přístup.

Cizinci a čeština

Nejpočetnějšími národnostními skupinami žijícími v České republice jsou občané Ukrajiny, dále Slovenské republiky, Vietnamu a Ruska. Číslo nově příchozích občanů cizích států, ale i občanů s dvojitým občanstvím nebo českým občanstvím, ovšem bez znalosti českého jazyka, se každoročně zvyšují, a tím se zvyšují i počty osob s potřebou jazykového vzdělávání.

O kurzy češtiny projevují zájem dospělí bez dětí (z důvodu lepšího pracovního uplatnění), s dětmi (komunikace se školou, lékařem apod.) i děti samotné (komunikace ve škole, proces adaptace, touha po začlenění a vzdělání). Zatímco znalost češtiny může dospělým cizincům zajistit lepší pracovní pozici a v mnohém usnadnit život, není pro ně vždy životně důležitá. Pro děti se ale ihned po nástupu do školy stává čeština druhým jazykem (ČDJ), který musí

podmíněně a kvalitně ovládat do doby ukončení povinné školní docházky, kdy je čeká první životní výzva v podobě přijímací zkoušky na střední školu nebo nástupu do zaměstnání.

Ročně vypadne ze vzdělávacího systému při přechodu ze základní na střední školu na 17 000 cizinců (Inkluzivní škola), což samo o sobě nelze označit za zanedbatelné číslo. V současnosti je proto potřeba přemýšlet o nastavování podpory dětem a žákům bez znalosti nebo s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka více než kdy dříve. Svědčí o tom mj. legislativní kroky posledních let, zaměřené na skupinu cizinců ohrožených školním neúspěchem.

Podpora

Dne 1. 9. 2021 vešla v platnost novela uznávající právo všech cizinců na jazykové vzdělávání formou bezplatné jazykové přípravy realizované na tzv. škole určené. Podrobnosti tohoto zákona upravuje § 10 až § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 271/2021 Sb.

Uzákoněním jazykové přípravy v mateřských a základních školách získaly děti v mateřských školách možný nárok na jednu hodinu češtiny týdně navíc, žáci na základních školách až 200 hodin výuky ČDJ v 10 měsících. Tento nárok se ovšem vztahuje pouze na žáky s cizím státním občanstvím, kteří nejsou součástí českého vzdělávacího systému déle než 12 měsíců. Žáci nesplňující podmínky jsou nadále odkázáni na podporu z podpůrných opatření, vyplývajících z § 16 ŠZ. Na základě žádné nebo nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka může žák získat podporu až 3. stupně.

K 1. 9. 2022 vešla v platnost také vyhláška č. 250/2022 Sb., novelizující vyhlášku č. 13/2005 Sb. o bezplatné jazykové přípravě pro vzdělávání žáků cizinců na středních školách. Podmínky na středoškolském stupni jsou totožné jako u základního vzdělávání, liší se pouze počet žáků-cizinců, pro které může škola otevřít první skupinu a skupiny další. Na rozdíl od ZŠ, kde MŠMT doporučuje realizovat výuku ČDJ v dopoledních hodinách, je na školách středních doporučeno realizovat výuku odpoledne.

Téma jazykové přípravy a vzdělávání dětí a žáků se žádnou nebo s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka je mnohem obsáhlejší, než by se na první pohled mohlo zdát. Výuka ČDJ zamotala hlavu nespočtu pedagogů, na které její realizace připadla. V pedagogických skupinách na sociálních sítích tak začaly postupně přibývat dotazy na to, kdo, jak a z čeho má tyto žáky učit. Níže se na tyto otázky pokusíme odpovědět.

Kdo?

Svěřit výuku češtiny jako druhého jazyka pouze aprobovanému češtináři či jazykáři není potřeba. S trochou nadsázky lze konstatovat, že učitelem ČDJ se může stát kdokoliv, kdo má snahu se tématu věnovat, zajímá se o jazyk a pedagogická profese mu není cizí. Vše ostatní se dá dostudovat nebo poznat praxí.

Jak?

Začneme pedagogickou a jazykovou diagnostikou, zjistíme o žákovi, co nejvíce je možné, a sestavíme na základě těchto informací plán pedagogické podpory (PLPP) s přílohou plánu jazykové podpory (PJP), který dáme k dispozici všem vyučujícím. Mysleme na to, že se český jazyk učí cizojazyční žáci nejen v jazykových, ale ve všech školních předmětech. Komunikujme proto napříč pedagogickým sborem a předávejme si informace.

Smiřme se s tím, že je výuka češtiny jako druhého jazyka více podobná výuce cizího jazyka než předmětu český jazyk a literatura. Inspiraci proto můžeme najít i v didaktice těchto předmětů. Navštívit můžeme ale i web Inkluzivní škola, na kterém najdeme cenné rady, metodiky, články nebo materiály, zaměřené přímo na výuku ČDJ.

Ve výuce rozvíjme současně jazyk komunikační, funkční i akademický. Všimějme si veškeré slovní zásoby, kterou používáme, a snažme se ji zprostředkovat všem dětem/žákům.

Mysleme také na to, že je vývoj komunikačního jazyka časově ukotven rozhraním šesti měsíců až dvou let do doby, než ho zcela ovládneme, a naučení se akademického jazyka může trvat pět až sedm let. Nespěchejme. Spíše než o sprint zde jde o maraton.

Pro komplexní jazykovou podporu na škole se vydejme cestou redukce a výběru. Slovní zásobu nezaměřujeme pouze na podstatná jména, ale i slova a slovní spojení, která ve výuce běžně používáme. Nezapomínejme ani na zkratky a fráze.

Využívejme ukázkových řešení, slovníků, videí, schémat či jiných klíčových vizualizací, učebnic, zjednodušených textů, instrukcí, i poskytnutí možnosti „předučení“ se vybrané látky a využití pomůcek různého typu. Nezapomínejme na obrázky, mapy, grafy ani mimiku. Jako jeden z hodnocených výstupů můžeme žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka zadat např. vytvoření plakátu, prezentace či jiných vizuálních prvků vyžadujících přípravu, ale zároveň poskytujících možnost se na tento typ zkoušky připravit. Inspiraci nám může být také metoda CLIL.

Z čeho?

V prostředí škol se nejčastěji setkáme s heterogenními skupinami, bude tedy na nás, jakým směrem se rozhodneme jít. Pravdou je, že ve většině případů nemáme možnost rozdělení studentů ČDJ do skupin dle jazykové skupiny, úrovně nebo věku. Setkáváme se tedy s odlišnou situací.

Pokud bychom se inspirovali weby center, označili bychom za nejvyužívanější učebnici *Česky krok za krokem* a *Češtinu express* (Akropolis). V tomto případě se ale pohybujeme ve vodách učebnic pro dospělé, které nejsou pro výuku dětí tematicky vhodné. Více než na jazykovou úroveň budeme nuceni myslet na věkové spektrum naší skupiny a konkrétní cíle. Ani zde se nevyhneme individuálním potřebám. Neexistuje univerzální návod, kterého se můžeme při výběru držet, existují ale seznamy již vydaných publikací, stejně jako recenze nebo jiná doporučení, která nám pomohou se rozhodnout.

Při výběru výukových materiálů pro děti je možné vycházet ze seznamu zveřejněného na portálu Inkluzivní škola nebo portálu Národního pedagogického institutu. Na všech stupních můžeme využít pro komunikaci s mluvčími bez znalosti češtiny komunikační karty, karty emocí, online překladače atd.

V mateřských školách využijeme zážitkovou pedagogiku zpestřenou o herní prvky a vlastní kreativitu. Pro úplné začátečníky a nečtenáře je možné zdarma stáhnout pracovní sešit *Nečtu, nepíšu, učím se česky* (CIC, o.p.s., 2018) nebo *Nápadníček aktivit pro MŠ* (META, o.p.s., 2020). Zakoupit je možné např. metodiku *Adaptační aktivity pro mateřské školy s dětmi s OMJ* (META, o.p.s., 2022) nebo *Dítě-cizinec v mateřské škole* (RAABE, 2021).

K nejvyužívanějším materiálům na 1. stupni ZŠ můžeme v praxi zařadit učebnice, pracovní sešity a metodiky od Svatavy Škodové *DOMINO: Český jazyk pro malé cizince 1 a 2* (2010 a 2012), na trhu se ale v posledních letech objevily i učebnice/metodiky Jany Rohové *Nový žák-cizinec v mé třídě* (2019) a *Mluvnice pro žáka-cizince na 1. stupni ZŠ* (2022). Inspirací nám může být mj. metodika *Zdravý třídní kolektiv s dětmi s OMJ pro 1. stupeň ZŠ* (META, o.p.s., 2022).

Na druhém stupni donedávna dominovala zejména publikace *Levou zadní* (META, o.p.s., 2017), ke konci roku 2022 ovšem vydala Karlova univerzita svou *Paráda, učíme se česky*, kterou zčásti zaplnila mnohaletou mezeru na trhu. V učebnici nalezneme kromě témat v souladu s *Kurikulem ČDJ* také části zaměřené na sociokulturní kompetence a úvod do předmětů (např. fyzika, matematika). Z nově vzniklých materiálů můžeme zmínit také *Česky raz dva* (CIC, o.p.s., 2022), která se v roce 2023 dočkala svého rozšíření o 2. díl.

Na středních školách je situace poněkud komplikovanější. Kromě již jednou zmíněné *Levou zadní*, která je původně určena žákům starším 14 let, se můžeme uchýlit k materiálům pro dospělé, samozřejmě se ale také nevyhneme přípravě vlastních materiálů.

V odborných předmětech se více než kde jinde věnujeme specifickému obsahu. Kromě vědomého všímání si užívané slovní zásoby je tedy nutná úměrná redukce množství učiva a tvorba slovníků. Využít můžeme také metody scaffoldingu.

Učme naše žáky pro život, praxi i závěrečné zkoušky. Ideálním prostředkem pro nastavení a vyhodnocování průběžných cílů je sestavení IVP.

Shrnutí

Na závěr článku musíme konstatovat, že je čeština pro mnoho Čechů jazykem, ke kterému si ve škole vybudují odpor z důvodu poznávání jejích složitých pravidel, ze kterých jsou nakonec zkoušeni. Pro mnoho dětí s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka je ale čeština jednou z mála možností, jak pocítit v budoucnu úspěch a dosáhnout vzdělání, na jaké mají predispozice, bez ohledu na to, zda se narodily v ČR nebo do ní přišly s rodiči v průběhu dospívání.

Pro pedagogy je třeba pohlížet na výuku ČDJ jako na dlouhodobý proces, který vyžaduje uzpůsobení všech předmětů formou zjednodušení jazyka, názornosti, vizualizace a pochopení. Při pochybách, zda nepostupujeme ve výuce až příliš pomalu, se vždy můžeme obrátit na organizace poskytující poradenství zdarma (Meta, o.p.s., Národní pedagogický institut), nebo si můžeme sami orientačně porovnat hodinovou dotaci, kterou aplikují integrační centra pro dosažení jednotlivých úrovní, a tedy získat přehled, jaké maximální úrovně můžeme dosáhnout s našimi žáky ve vymezených 200 hodinách z § 20 nebo § 16 ŠZ.

Čeština je v České republice základem úspěchu, je proto potřeba myslet na to, že ne všichni máme k jejímu naučení stejný výchozí bod. Zkusme si proto, až zjistíme, že k nám do školy přijde žák s odlišným mateřským jazykem, říct, že k nám přichází příležitost, a nikoli problém.

Literatura

Centra na podporu integrace cizinců (2023). Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra. <https://www.integracnicentra.cz>

Centrum cizinců: Centrum na podporu integrace cizinců v Ústeckém kraji (2023). Centrum cizinců. <https://centrumcizincu.cz>

Centrum pro cizince JMK (2023). Jihomoravský kraj. <https://www.cizincijmk.cz/cs/>

Colorín Colorado (2023, 16. dubna). What are BICS and CALP? Colorín Colorado: Home
A bilingual site for educators and families of English language learners.

<https://www.colorincolorado.org/faq/what-are-bics-and-calp>

Integrační centrum Praha (2023). Integrační centrum Praha. <https://icpraha.com>

Integrační centrum pro cizince Hradec Králové (2023). Charita Česká republika.
<https://cizincihradec.cz>

Inkluzivní škola (2023). META. <https://inkluzivniskola.cz/>

Meta, o.p.s.: Podpora příležitostí ve vzdělávání (2022). META. <https://meta-ops.eu>

Šichová, K. (2022). Interview / rozhovor: Radim Ošmera. *Czech language news: Bulletin
Mezinárodní asociace učitelů češtiny*, 2022(1-2), 39–48. Harvard University. https://www.uni-regensburg.de/assets/bohemicum/publikationen/CZLN_56-57__1_.pdf

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném
vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.* (2022). Ministerstvo školství.
<https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Tereza Švandová

e-mail: 426146@mail.muni.cz

Teorie mezijazyka v oblasti osvojování druhého jazyka

Radim Ošmera

***Klíčová slova:** čeština jako druhý jazyk, mezijazyk, osvojování, akvizice, fonetika druhého jazyka*

***Anotace:** Příspěvek představí teorii mezijazyka, její vznik a vývoj a vliv na teorii osvojování druhého jazyka. Představí hlavní aspekty mezijazyka jakožto žákovského jazyka. Příspěvek se však zaměří na problém roviny foneticko-fonologické.*

Mohlo by se na první pohled zdát, že čeština jakýchkoliv nerodilých mluvčích je v určité fázi češtinou defektní, tedy jazykem s chybami. Nicméně „základním předpokladem ve výzkumu SLA je to, že studenti tvoří jazykový systém, známý jako mezijazyk“¹ (Gass & Selinker, 2008, s. 14). Pojem mezijazyk do oboru SLA (Second Language Acquisition) vnesl na začátku sedmdesátých let lingvista Larry Selinker (Selinker, 1972). Termín vystihuje skutečnost, že „studenti druhého jazyka konstruují lingvistický systém, který čerpá částečně z jejich prvního jazyka, ale je od něj odlišný, stejně jako je odlišný od jazyka cílového“ (Ellis, 1997, s. 33). Důležité je, že se jedná o systém, nikoliv o soubor chyb. Takováto perspektiva nám dává jiné možnosti výzkumu. Jedná se ale o systém, který má svá specifika. Ellis (1997), případně Korčáková (2005), Štindlová (2011) či Kotková (2019) o těchto specifikách pojednávají podrobně. Pro nás je důležité zmínit následující: Jde nejen o systém nestabilní, otevřený, přístupný, individuálně variabilní, ale také jde o systém prediktabilní. „Tato předvídatelnost se odvíjí od hypotézy, že všichni studenti určitého jazyka do jisté míry procházejí při osvojování stejnou cestou.“ (Kotková, 2019, s. 23).

Fosilizace

Na cestě osvojování druhého jazyka může dojít k tomu, že jedinec ustrne v určité fázi a dál svoji jazykovou kompetenci neposunuje. Toto ustrnutí se popisuje jako fosilizace. Jedná se o „jeden z hlavních rysů mezijazyka“ (Kotková, 2019). Může se jednat o ustrnutí jednoho jazykového prostředku, souboru prostředků, nebo celého systému (Šebesta et al., 2014; Kotková, 2019). „Kupř. fosilizované chyby ve výslovnosti pak představují jen těžko odbouratelný cizí přízvuk.“ (Šebesta et al., 2014, s. 96). K fosilizaci dochází z mnoha důvodů

¹ Pokud není uvedeno jinak, překlady cizojazyčné literatury pocházejí od autora práce.

(věk, motivace, učební a komunikační strategie), ale neexistuje jeden hlavní důvod. Statisticky je velmi pravděpodobná, ale není nevyhnutelná (Saville-Troike, 2006; Kotková, 2019). Přehledně o důvodech pojednávají Ellis (1997), Saville-Troike (2006), Gass a Selinker (2008) či Kotková (2019). Pro nás je důležité to, že je charakteristickým rysem osvojování druhého jazyka, na rozdíl od osvojování mateřského jazyka, při kterém k ní nedochází.

Kritické období

Panuje široká shoda (Henrich, 1988; Flege, Munro & MacKay, 1995; Ellis, 1997; Flege, Yeni-Komshian & Liu, 1999; Saville-Troike, 2006; Edwards & Zampini, 2008; Gass & Selinker, 2008; Šebesta et al., 2016) na tom, že existuje takzvané *kritické období* (*critical period*), kdy se snižuje možnost naučit se jazyk na úrovni rodilého mluvčího. Žádné z uvedených studií tuto možnost nevyklučují, ale zároveň konstatují, že se jedná o vysokou míru pravděpodobnosti. Toto období je obvykle kladeno do období začátku puberty, tedy mezi 10–14 lety.

Zajímavé pro nás je ale konstatování Flegeho studie, že „věk omezuje učení fonologie L2 ve větší míře než učení morfosyntaxe L2“ (Flege, Yeni-Komshian & Liu, 1999, s. 98). Mnoho z uvedených studií se zabývalo vztahem mezi délkou pobytu v cílové zemi, tedy délkou vystavení L2, a věkem, kdy cizinci do země přicestovali, s ohledem na výslovnost. I toto potvrdilo výše uvedenou hypotézu o kritickém období. Délka vystavení druhému jazyku hraje jen minimální roli, zatímco věk hraje roli klíčovou. Samozřejmě byly potvrzeny individuální rozdíly mezi mluvčími.

Nejzajímavější je pro naši práci ale zjištění, které shrnují Smolík a Málková, že citlivost vůči zvukům cizího jazyka mizí někde mezi 6. a 12. měsícem našeho života: „Ve vývoji tak dochází k paradoxnímu stavu, kdy mladší, méně vyvinuté děti vykazují větší míru schopnosti rozeznávat řečové zvuky než děti starší. [...] [Citovaná] studie ukázala, že ke ztrátě citlivosti dochází v době mezi šesti až dvanácti měsíci věku. [...] [Další] studie [...] na jedné straně ukazuje, že ztráta senzitivity vůči cizojazyčným fonetickým kontrastům má své neurofyziologické koreláty, na druhé straně ovšem poukazuje na to, že ztráta diskriminační schopnosti nemusí být, alespoň v raném dětství, úplná a že její mechanismy mohou být interindividuálně odlišné.“ (Smolík & Málková, 2014, s. 21).

Interference a jazykový transfer

Na povahu mezijazyka má značný vliv mezijazykový transfer. Jedná se vedle fosilizace o další jev, který odlišuje osvojování mateřského a druhého jazyka. Pokud má dítě jeden mateřský jazyk, neexistuje obvykle jiný jazyk, který by osvojování jazyka ovlivnil. Jinak je tomu

u osvojování druhého jazyka. Druhý jazyk si osvojujeme na pozadí mateřského jazyka, který osvojování druhého jazyka obvykle ovlivňuje. Pokud si však osvojujeme druhý jazyk na pozadí znalosti více jazyků, může docházet k ovlivnění i ze strany dalších jazyků. Není přitom podstatné, do jaké míry dané jazyky umíme (Kotková, 2019). Dokonce není neobvyklé, že studenti „mají tendenci *vypůjčovat si* (tj. dělat chyby způsobené transferem) z jazyka typologicky bližšího cílovému jazyku“ (Kotková, 2019, s. 27).

V případě pozitivního vlivu jiného jazyka na jazyk druhý hovoříme o jazykovém transferu, v případě negativního vlivu hovoříme o interferenci (Šebesta et al., 2014). Důležité je zde slovo „v případě“. Při osvojování druhého jazyka totiž hrají roli i jiné prvky než jen předchozí znalost jazyků, a tak není možné nikdy s jistotou říct, jaké jevy se z toho či kterého jazyka do jazyka druhého přenesou.

Je nutné v této souvislosti zdůraznit, že osvojování druhého jazyka se neděje lineárně na trajektorii úsečky mezi body A a B. Konkrétní povaha mezijazyka tedy není nikdy pouze vzdálenost mezi jazykem mateřským a cílovým (druhým). Tím se dostáváme k otázce, co všechno mezijazyk ovlivňuje. A protože jde o jednu z ústředních otázek v posledních bezmála sto letech výzkumu osvojování druhého jazyka, shrneme stručně výsledky tohoto zkoumání.

Kontrastivní a chybová analýza

Při hledání odpovědí na to, jak probíhá osvojování druhého jazyka, se do konce šedesátých let 20. století vycházelo z psychologického behaviorismu. Jazyk je v tomto přístupu chápán jako soustava řečových návyků, a druhý jazyk si tak osvojujeme jako jakýkoliv jiný druh chování. V padesátých a šedesátých letech se vlivem Roberta Lado (1957) rozvinul hlavní nástroj výzkumu této teorie, a to kontrastivní analýza (Contrastive Analysis – CA). Ta vychází z předpokladu, že pokud jsou prvky druhého jazyka stejné jako u jazyka mateřského, dojde k rychlému a snadnému osvojení. Pokud jsou ale prvky druhého jazyka rozdílné, budou osvojovány obtížně. Cílem kontrastivní analýzy bylo na základě srovnání dvou jazyků předpovědět, kde bude daný mluvčí dělat chyby, a na co je potřeba zaměřit pedagogické úsilí (Šebesta et al., 2016).

Kontrastivní analýza ve své původní verzi tvrdila, že umí predikovat chyby, ke kterým během osvojování bude docházet na základě pouhého srovnání. Jinými slovy chtěla přesně predikovat podobu mezijazyka studentů. Na přelomu šedesátých a sedmdesátých let byla podrobena tato striktní verze CA kritice a vznikla takzvaná slabá a silná verze CA. Silná verze chyby predikovala, slabá verze zpětně vysvětlovala, případně předpovídala v pravděpodobnostním smyslu (Edwards & Zampini, 2008). Nicméně i tato verze CA byla na

začátku sedmdesátých let podrobena kritice a do hry vstoupila teorie mezijazyka a dále pak chybová analýza (Error Analysis). Podstata CA nebyla nikdy zcela opuštěna, ale na mezijazyk se začalo pohlížet komplexněji. Povaha mezijazyka není *pouze* výsledkem přenosu z L1 do L2. Na povahu mezijazyka mají vliv i další faktory. Těmito faktory mohou být *motivace, věk, učební strategie, vliv pedagogického procesu* (učebnice, vliv pedagoga), ale také *přílišná generalizace* či *vývojové chyby* (Henrich, 1988; Korčáková, 2005; Gass & Selinker, 2008). Nakonec se modifikovanou verzí chybové analýzy stala „chybová analýza s podporou žakovských korpusů“ (Šebesta et al., 2016, s. 36).

Accentedness, Comprehensibility a Intelligibility

Přítomnost cizineckého přízvuku u mluvčích, kteří se cizí jazyk začnou učit v dospělosti, je fakt, který vychází z běžného pozorování nerodilých mluvčích. Pravděpodobně každý rodilý mluvčí tento cizinecký přízvuk rozpozná. Zvuk nemateřského jazyka pozná dokonce již novorozenec (Edwards & Zampini, 2008; Smolík & Málková, 2014).

V minulém století bylo vymýcení cizineckého přízvuku jedním z cílů výuky druhého jazyka (Munro & Derwing, 2015; Poljak, 2019). Vlivem komunikačně pojaté výuky se nakonec od této ambice začalo ustupovat a kladl se důraz na srozumitelnost. Ve výzkumu SLA se pak v 80. letech rozvinulo měření v kategoriích *accentedness, comprehensibility a intelligibility*. Kim (2008) ve své studii poukazuje na značnou nejednotnost tohoto pojmosloví a Poljak (2019) na různé přístupy v měření. V naší práci se podržíme definice publikované pro časopis *Journal of Second Language Pronunciation* (Munro & Derwing, 2015).

Accentedness je vnímání rozdílu ve výslovnosti v konfrontaci s vlastním mateřským jazykem nebo jeho varietou. Jedná se tedy o to, zda mluvčího přiřadíme k našemu mateřskému jazyku (jeho varietě), nebo nikoliv. V testech se měří na hodnotící škále („Perceived differences in pronunciation as compared with a local variety“ [Munro & Derwing, 2015, s. 14]).

Comprehensibility je míra pocíťované obtížnosti při snaze o porozumění řeči nerodilého mluvčího. V testech se měří na hodnotící škále („Perceived degree of difficulty experienced by the listener in understanding speech.“ [Munro & Derwing, 2015, s. 14]).

Intelligibility je pak měřeno jako skutečné porozumění tomu, co nerodilý mluvčí říká. V testech se hodnotí obvykle přepisem toho, co respondent slyšel („Extent to which listeners' perceptions match speakers' intentions /actual understanding.“ [Munro & Derwing, 2015, s. 14]).

Fonetika a fonologie druhého jazyka

Obor fonologie druhého jazyka (L2 Phonology) se zaměřuje na problém osvojování nových fonetických systémů, hlásek, slabičných struktur a dalších zvukových vzorců, jako je intonace, akcent atd.

Výše jsme řekli, že schopnost rozlišovat hlásky cizího jazyka výrazně klesá po prvním roce života (Smolík & Málková, 2014). Dále bylo prokázáno, že foneticko-fonologická rovina se osvojuje v pozdním věku hůře než morfosyntaktická (Flege, Yeni-Komshian & Liu, 1999).

V pedagogické praxi se jedná primárně o nácvik výslovnosti cílového jazyka. V teoretické rovině je možné odlišit dva možné přístupy zkoumání, které si již desetiletí kladou celou řadu nevyřešených otázek (Edwards & Zampini, 2008). Nejedná se o přístupy protichůdné, naopak se oba doplňují.

První směr zkoumá v obecném smyslu povahu mezijazyka v jeho zvukové rovině. Klade si otázku, co jej utváří a jak se proměňuje (Edwards & Zampini, 2008). Druhý přístup se zaměřuje spíše na to, jak tento mezijazyk ovlivňuje komunikaci (Munro & Derwing, 2015).

Výchozí stav

Nevyřešená otázka zůstává hned při vstupu na pole fonologie druhého jazyka. „Výzkumníci se neshodnou ani na tom, co je výchozím stavem pro osvojení druhého jazyka.“ (Edwards & Zampini, 2008, s. 66). Většina tvrdí, že výchozím bodem je první jazyk, existují však teorie, které tvrdí, že osvojování druhého jazyka může probíhat stejně jako osvojování prvního jazyka, neboť člověk má neustále přístup do své univerzální gramatiky (Full Access Hypothesis). Proti sobě tak stojí Full Transfer a Full Access Hypothesis. Přikláníme se k většině. Na základě vlastního pozorování a na základě celé řady prací týkajících se češtiny jako druhého jazyka se domníváme, že výchozím stavem pro osvojování fonetiky a fonologie druhého jazyka je fonetika a fonologie jazyka prvního. Netvrdíme však, že její vliv na povahu mezijazyka je jediný. Domníváme se, že je neopominutelný. Stejně tak je nutné vzít v potaz další nezpochybnitelné faktory, které demonstrují zejména individuální rozdíly mezi nerodilými mluvčími. Student, který má vysoce rozvinutý fonematický sluch, si osvojuje zvuky druhého jazyka jinak, než ten, který tuto schopnost nemá. V takovém případě však nevíme, zda má také přístup k univerzální gramatice, či nikoliv. Dále také není možné vyloučit, že existují nebo budou existovat také případy studentů, které potvrdí Full Access Hypothesis. Tedy že budou existovat studenti, kteří si budou osvojovat L2 phonology stejně jako L1 phonology.

Transfer z prvního jazyka tedy považujeme za klíčový faktor ovlivňující mezijazyk nerodilého mluvčího. Tím však před námi vyvstávají následující otázky. Co konkrétně se přenáší? Za jakých okolností či podmínek je transfer možný?

Povrchový versus abstraktní

První opět nevyřešený spor leží mezi těmi, kteří tvrdí, že se osvojují pouze povrchové fonetické kategorie, a těmi, kteří tvrdí, že jsou osvojovány spíše abstraktní kategorie. Existují samozřejmě argumenty pro obě skupiny (Edwards & Zampini, 2008). Přikláníme se k prvnímu názoru, který je zastoupen například studiemi citovaného Jima Flegeho, a tedy že minimálně ze začátku akvizice jsou osvojovány spíše povrchové fonetické struktury. Domníváme se, že na osvojení abstraktních kategorií je nutný mohutný jazykový input, který vyžaduje čas a velkou intenzitu kontaktu s cílovým jazykem.

Podobnost

V další otázce panuje poměrně velká shoda. Otázkou je, zda se ve zvukové rovině snadněji osvojují zvuky, které jsou podobné, nebo ty, které jsou rozdílné. Zdá se, že většina výzkumníků se přiklání k tomu, že snadněji se osvojují ty zvuky, které jsou více odlišné. „Mnoho výzkumů prokázalo, že podobné zvuky bývají obtížnější než zvuky odlišné. Důvodem je zřejmě to, že čím větší jsou rozdíly, tím snáze si jich všimneme, a proto je pravděpodobnější, že dojde k cílenému učení. Naopak minimální rozdíly často zůstávají nepovšimnuty, což vede k tomu, že se je student cíleně neučí.“ (Edwards & Zampini, 2008, s. 72). To má ovšem jeden zajímavý předpoklad. Toto bude pravděpodobně platit v případě, že nová hláska bude mít některé rysy/vlastnosti (features), které mluvčí zná ze svého jazyka (Edwards & Zampini, 2008, s. 70). To může být lingvistickým vysvětlením pro fakt, že nerodilý mluvčí češtiny se obvykle velmi rychle a snadno (za odpovídajícího pedagogického vedení) naučí hlásku [ř]. Předpokladem ale je, že umí vyslovit českou hlásku [r], která má s [ř] společné rysy/vlastnosti. Například v hindí se jedná o postalveolární retroflexivu [ɽ], či například v němčině se jedná o vulární vibrantu [ʀ]. Mluvčí obou jazyků mají proto s osvojením hlásky [ř] problém, přestože je pro ně velmi vzdálená. Zatímco mluvčí španělštiny, ruštiny, arabštiny atd. znají ze svého jazyka prealveolární vibrantu [r], a proto s hláskou [ř] nemají problém. Logopedické vysvětlení pro tento fakt je ten, že hláska [r] je výchozí hláskou (nebo jednou z možných výchozích) pro vyslovení [ř]. Zde se přikláníme k názoru, že zcela rozdílné zvuky se většinou učí snadněji než podobné. Nicméně podmínky této akvizice by bylo nutné rozpracovat nejen s ohledem na rysy/vlastnosti hlásek, ale také například s ohledem na jejich distribuci.

Podmínky transferu

Další dvě pozoruhodné teorie opět protichůdně řeší podmínky transferu. Jedná se o Andersenův princip transferu někam (Andersen's Transfer to Somewhere Principle) a Kellermanův princip transferu nikam (Kellerman's Transfer to Nowhere Principle). (Edwards & Zampini, 2008, s. 66). Andersenův princip říká, že „musí existovat odpovídající struktury, aby přenos mohl fungovat“ (tamtéž). Jinými slovy je nutné, aby v L2 existovala potenciální vstupní jazyková struktura pro jazykový transfer, jinak tento není možný. V oblasti zvukové by to znamenalo, že Čech mluvící anglicky nebude nikam přenášet hlásku [ʃ], zatímco hlásky [θ] svojí povahou umožňuje přenášet vlastnosti hlásek nám známých, například [f], [s], [t] apod. To také podporuje zjištění, že mluvčí různých jazyků mají tendenci hlásku [θ] nahrazovat různě, ale vždy navazují na vlastnosti hlásek L1. „Ruští mluvčí substituuji anglickou hlásku [θ] hláskou [t], zatímco mluvčí japonštiny ji substituuji hláskou [s].“ (Edwards & Zampini, 2008, s. 70). Kellermanův princip pak tvrdí pravý opak, tedy že může existovat transfer, který jakoukoliv připravenost druhého jazyka nepotřebuje. Mluvčí tedy mohou přenášet zvuky prvního jazyka do míst, která na to nejsou nijak připravena. „V oblasti fonologie by Andersenův princip předpovídal, že angličtí mluvčí nebudou přenášet anglické hlásky, když se budou snažit napodobit mlaskavky, zatímco Kellermanův princip by naopak předpovídal, že by mohli.“ (Edwards & Zampini, 2008, s. 66). V naší práci se s ohledem na argumenty citovaných studií i na vlastní praxi přikláníme spíše k principu Andersenovu.

Typologie chyb

V obecné rovině se rozlišují systémové chyby (errors) a chyby z přeřeknutí (mistakes) (Henrich, 1988; Ellis, 1997; Korčáková, 2005; Šebesta et al., 2014). „Systémové chyby ukazují na mezeru ve znalostech studenta. [...] Chyby z přeřeknutí ukazují na příležitostný omyl v komunikaci studenta.“ (Ellis, 1997, s. 17). Na chyby můžeme pohlížet z různých úhlů pohledu. Je možné zvolit lingvistické třídění, psychologický pohled, psycholingvistický atd. (Korčáková, 2005; Šebesta et al., 2014). Pro nás je však důležitá otázka typologie chyb foneticko-fonologických. Beneš (1971) ve své didaktice říká, že v oblasti výslovnosti existují pouze dva typy chyb: „a) nahrazování fonologických elementů cizího jazyka fonologickými elementy mateřštiny [...]; b) vytváření vlastních elementů.“ Pro druhý typ Beneš uvažuje jak samostatné elementy s rysy hlásek, tak například suprasegmentální prvky. Pro naši práci je tato poznámka mimořádně důležitá. O této vlastnosti fonetiky druhého jazyka – přítomnosti unikátních zvuků – se zmiňuje také Ellis (2008, s. 103). Podporuje nejen naše pozorování v praxi, ale také náš disertační výzkum. V kategorii substituční však můžeme jít do jemnějšího

rozlišení. Uvedeme zde jednu z propracovaných typologií Uriela Weinreicha (1953, s. 14–28). Uvedeme vždy anglický originál, v závorce vysvětlení v češtině, pak návrh typu v češtině a příklad pro češtinu jako druhý jazyk:

1. *sound substitution* (student použije nejbližší ekvivalent mateřského jazyka pro druhý jazyk)

prostá záměna, například ruské [x] za české [h];

2. *phonological processes* (použití alofonu svého mateřského jazyka v místě, kde se v druhém jazyce nevyskytuje)

fonologický proces, například hra[D] ve výslovnosti Němců, Vietnamců;

3. *underdifferentiation* (druhý jazyk obsahuje distinkci, která v prvním jazyce neexistuje)

nerozlišování, například čeština rozlišuje znělou a neznělou alveolární frikativu [z] a [s], zatímco španělština nikoliv, španělští mluvčí tak používají obě hlásky nahodile;

4. *overdifferentiation* (první jazyk obsahuje distinkci, kterou druhý jazyk nemá)

přílišné rozlišování, ukrajinština například rozlišuje zadní [y] a přední [i], zatímco standardní čeština nikoliv, někteří ukrajinští mluvčí mají tendenci tyto hlásky rozlišovat i v češtině;

5. *reinterpretation of distinctions* (reinterpretace sekundárního rysu/vlastnosti jako primárního distinktivního rysu)

reinterpretace, pro tento typ chyby nemáme v češtině oporu, Weinreich uvádí případ, kdy němečtí mluvčí v angličtině interpretují napjatost a nenapjatost jako délku;

6. *phonotactic interference* (přizpůsobování slabičné struktury druhého jazyka jazyku mateřskému)

fonotaktická interference, například přísná fonotaktická pravidla vietnamštiny neumožňují slabiku s více konsonanty vedle sebe, proto výslovnost slova prst zní obvykle jako [pərəsət];

7. *prosodic interference* (aplikování prosodických pravidel prvního jazyka v promluvěch druhého jazyka)

prosodická interference, například aplikace pohyblivého přízvuku ruštiny na češtinu.

Tato typologie bude oporou v disertačním výzkumu, ze kterého tento příspěvek vychází.

Literatura

- Beneš, E. (1971). *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Edwards, J. H. G., & Zampini, M. L. (2008). *Phonology and Second Language Acquisition (Studies in Bilingualism)*. John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Flege, J. M., Munro, M. J., & MacKay, I. R. A. (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 3125–3134. <https://doi.org/10.1121/1.413041>
- Flege, J. M., Yeni-Komshian, G. H., & Liu, S. (1999). Age Constraints on Second-Language Acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41(1), 78–104. <https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2638>
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
- Kim, T. (2008). Accentedness, comprehensibility, intelligibility, and interpretability of NNESTs. *CATESOL Journal*, 20(1), 7–26.
- Korčáková, J. (2005). *Chyba a učení cizím jazykům*. Gaudeamus UHK.
- Kotková, R. (2017). *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Univerzita Karlova, Karolinum.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (2015). A prospectus for pronunciation research in the 21st century. *Journal of Second Language Pronunciation*, 1(1), 11–42. <https://doi.org/10.1075/jslp.1.1.01mun>
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x>
- Poljak, L. (2019). Trends in Accentedness and Comprehensibility Research, with Respect of L2 Speech Ratings. *SFU Educational Review*, 12(2), 36–63. <https://doi.org/10.21810/sfuer.v12i2.929>

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209.

Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada.

Šebesta, K., et al. (2014). *Druhý a cizí jazyk: Osvojování a vyučování. Terminologický slovník*. FF UK.

Šebesta, K., Lehečková, E., Pierścieniak, P., & Šormová, K. (2016). *Aplikovaná lingvistika (Příručka pro studenty Bc. studia ČJL)*. Karolinum.

Šormová, K., & Hudáková, A., et al. (2019). *Čeština jako druhý jazyk. Metodická perspektiva*. FF UK.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Radim Ošmera

e-mail: 75006@mail.muni.cz

Učebnice pro žáky s OMJ na druhém stupni ZŠ

Zuzana Procházková

Klíčová slova: učebnice, dovednost psaní, *Levou zadní I.*, *Česky krok za krokem 1*, žák s OMJ, čeština jako cizí jazyk

Anotace: V příspěvku se soustředíme na srovnání učebnic pro žáky s OMJ a pro druhý stupeň ZŠ. Ty jsou aktuálně dvě, a to *Levou zadní I.* a *Česky krok za krokem 1*. Budou rozebrány z hlediska gramatiky a slovní zásoby pro psaní textů a srovnány dle toho, jak korespondují se současným kurikulem pro češtinu jako druhý jazyk pro základní vzdělávání. Ve výsledku se zaměříme zejména na to, jaké texty jsou po probrání učebnic žáci schopni napsat.

V následujícím textu, který vychází z mé disertační práce, si kladu za cíl popsat, jaké učebnice jsou v současné době užívány při výuce žáků s OMJ na druhém stupni základní školy, a analyzovat je na základě tréninku a výuky psaných textů. Dovednost psaní je přitom jedna ze čtyř jazykových dovedností spolu se čtením, mluvením a poslechem při učení se cizímu jazyku. V rámci příspěvku tedy na vybraných učebnicích popíšu, jaké texty by žáci měli na úrovni A2 umět napsat.

Výběr učebnic

Na počátku je třeba zmínit, jakým způsobem probíhal výběr učebnic, které jsem pro účely příspěvku používala. Nemělo by samozřejmě cenu vybírat je náhodně, bylo nutné zjistit, podle jakých knížek se skutečně učí. Proto jsem do několika škol rozeslala dotazník s jedinou otázkou, a to podle jaké učebnice vyučující na druhém stupni učí žáky s OMJ. Vzorek byl sice poměrně malý, přišly mi však jednoznačné odpovědi – 14 vyučujících používá učebnici *Levou zadní I.* a devět pak učebnici *Česky krok za krokem 1*.

Levou zadní I.

První z učebnic je tedy *Levou zadní I.*, konkrétně druhé vydání z roku 2021. Autorkami jsou Kristýna Titěrová, Pavlína Vališová, Kateřina Cegrí Fierrez a Nela Šustrová. Původně byla určena pro žáky, kteří se připravovali na studium na SŠ na kurzech ve dvou ročnících, tj. 2016–2018. Cílovou skupinou mají být žáci 14–18 let, ale často se podle ní učí i mladší žáci. Koncipována je na 360 hodin výuky a předpokládaná úroveň po prvním díle je A1–A2. Celou

sadu k ní tvoří ještě pracovní sešit, manuály pro učitele, testy na webu a audionahrávky, aplikace Čeština levou zadní a gramatická příručka.

Skládá se ze 12 lekcí, kterými nás provází Kát'a z Ukrajiny, Emil z Kamerunu, Christian z Dánska a Li z Číny. Na začátku učebnice najdeme popis postav z učebnice, dvojstranu české abecedy s úkolem a dvojstranu s ikonami, instrukcemi ve škole a frázemi ve škole. Každá lekce je ještě dělena na různý počet podkapitol, které si ale společně kladou za cíl rozvíjet slovní zásobu na dané téma a gramatiku, žák se rovněž naučí komunikovat v situacích, které jsou zde popsány. Na konci lekce je pak seznam jevů, které si žák osvojil, a prostřednictvím sebehodnocení si pak může odškrtnout, zda tomu tak skutečně je.

V případě českého jazyka, který je vyučován jako jazyk cizí, je třeba postupně rozvíjet jazykové dovednosti. Jak již bylo výše nastíněno, mimo jiné se jedná o dovednost psaní. V následující tabulce popisují, jaké druhy textů žáci v učebnici *Levou zadní I.* trénují. Zároveň pak uvádím gramatiku a slovní zásobu, kterou je třeba si osvojit, aby mohl žák text co nejlépe napsat.

Tabulka 1. Psaní v učebnici *Levou zadní I.*

Lekce	Psaní	Gramatika	Slovní zásoba
1.	Vyplnění formuláře – jméno, příjmení, věk, adresa, země původu.	Slovesa být, jmenovat se, mluvit, bydlet, předložka z/ze (2. p.), tázací zájmena jak, kde, odkud, kdo.	Položky ve formuláři.
2.	Popis třídy.	1. pád přídavných jmen, příslovce místa (kde – vlevo).	Školní pomůcky, barvy, instrukce, lokace.
3.	Popis školy.	Slovesa – přítomný čas, 4. pád rod ž., s., m. živ., modální slovesa muset, moct, nesmět.	Školní předměty, aktivity, dny v týdnu, místa ve škole.
4.	Popis cesty (do školy).	Slovesa – jít, jet, vědět, vidět, 7. pád podstatných jmen, místní předložky na + 4. pád, do/vedle/u + 2. pád, příslovce místa (kam – doleva).	Dopravní prostředky, místa a obchody ve městě, památky v Praze, směry.
5.	Popis sebe a své rodiny.	Sloveso chtít, přítomný čas sloves, předložky do (2. p.) a v/ve (6. p.), 3. pád osobních zájmen, přechylování, 4. pád r. muž. neživ.	Členové rodiny, povolání.

6.	Denní program – co rád/a dělá, kam chodí/jezdí a jak často.	Hodiny, přít. čas sloves, zvrtná slovesa, 2. pozice ve větě, rád/a + sloveso, stupňování, umět + inf./jazyk, slovesa chodit, jezdit, datum.	Volný čas, aktivity, časové údaje – hodiny, části dne, frekvence, roční období, měsíce, počasí.
7.	Moje národní kuchyně.	4. pád. mn. č., předložka s/se (7. p.), množství + 2. p., přídavná jména -ový, -ný, slovesa jíst, pít, chutná mi (1. p.).	Jídlo a pití, ovoce a zelenina, v restauraci, nádobí, recept.
8.	Co jsem dělal/a o víkendu.	Slovesa – minulý čas, slovesa znát, vědět, 4. pád osobních zájmen, zájmena a zájmenná příslovce – neurčitá a záporná.	Historické osobnosti, povolání, časové údaje – minulost, státy, národnosti, jazyky.
9.	Popis kamaráda/kamarádky.	Líbí se mi (1. p.), 3. pád osobních zájmen, slovesa nosit a mít na sobě, stupňování příd. jmen, stupňování příslovcí málo, hodně, dobře, špatně, 3. pád podst. jmen.	Vzhled, charakter, emoce, oblečení.
10.	Co budu dělat o víkendu. Popis pokoje.	Budoucí čas, časové údaje pro budoucnost, místní předložky do (2. p.), na (4. p.), k/ke (3. p.), podmiňovací způsob, podmínkové věty.	Časové údaje – budoucnost, bydlení – části domu, vybavení.
11.	Omluvenka do školy.	Nepravidelné množné číslo (oči), bolí mě (1. p.), slovesa brát, vzít si, osobní zájmena 3./4. pád., vid sloves.	Léky, u lékaře, lidské tělo, zdravotní problémy.
12.	Moje vlast.	Příd. jména – stupňování.	Popis státu, zeměpis, památky, výrobky, místa v ČR.

Česky krok za krokem 1

První díl učebnice *Česky krok za krokem* je druhou z vybraných učebnic. Konkrétně jsem pracovala s prvním vydáním z roku 2019, anglickou verzí. Autorkou učebnice je Lída Holá. Učebnice se skládá z 24 lekcí a po jejím dokončení jsou žáci na úrovni A2. Celou sadu tvoří učebnice, dva díly pracovního sešitu, manuál pro učitele, CD a gramatická a lexikální příloha. Na první díl navazuje další díl pro jazykovou úroveň B1. Pro vyučující je u této učebnice

praktické, že je vydána v několika jazykových verzích, což znamená, že vysvětlení gramatiky je právě v daném jazyce – anglickém, ruském, německém a ukrajinském.

Samotná učebnice je vhodnější spíše pro starší studenty či dospělé. Oproti *Levou zadní I.* nás učebnicí neprovází ucelené postavy. Za každou lekcí je pak slovní banka, kde je nejdůležitější slovní zásoba, často propojená s obrázky – a opět dvojjazyčně dle jazykové verze učebnice. Chybí zde také nějaká možnost žákovského sebehodnocení.

V následující tabulce opět uvádím, jaké texty se žáci v jednotlivých lekcích naučí psát, a potřebnou gramatiku a slovní zásobu.

Tabulka 2. Psaní v učebnici *Česky krok za krokem 1*

Lekce	Psaní	Gramatika	Slovní zásoba
1.	----	Předložka z/ze (2. p.), sloveso být, mít, časování sloves v přít. čase.	Profese.
2.	Neformální e-mail.	Gramatický rod – nom. sg., slovesa jít, jet, příslovce směru a místa.	Lokality.
3.	Otázky pro neformální dialog.	Gramatický rod – nom. pl., akuzativ singuláru, časování sloves v přít. čase, slovesa chtít, jíst, mít rád, výrazy se slovesem mít.	Jídlo a pití.
4.	Úřední formulář. Popis rodiny.	Přivlastňovací zájmena, sloveso jmenovat se, přivlastňovací zájmena, akuzativ sg.	Rodina.
5.	Popis denního programu.	Vyjádření času, časové výrazy, části dne, výraz rád, modální slovesa, předložky od/do.	Denní program.
6.	Popis slavné osoby v minulosti.	Minulý čas, druhá pozice ve větě, lokál sg., vyjádření místa (kde? – v/ve, na, u), časové výrazy, slovesa vědět, znát.	Státy, národy, jazyky.
7.	Ubytovací formulář.	Slovesa prodat, koupit, pronajmout (si), slovesa s akuzativem, nominativ a akuzativ pl., datum.	Nábytek a zařízení.
8.	Popis víkendu v budoucnosti.	Budoucí čas, časové výrazy, vyjádření směru (kam? – do, na, k,).	Co děláme, když máme volno.

9.	----	Nepravidelná substantiva v nom. pl. (oko – oči), osobní zájmena v dativu a akuzativu, výrazy s objektem v akuzativu, předložky pro, za, na.	Lidské tělo.
10.	Popis cesty ve městě (neform. e-mail).	Předložky s genitivem, genitiv sg., vyjádření směru odkud? – z/ze, od kam? – do, na, k, výrazy už, ještě, až.	Obchody.
11.	---	Slovesa pohybu (chodit/jít), slovesa pohybu s předponami při- a od-, předpony a jejich význam.	Co potřebujeme, když cestujeme.
12.	Příprava a oslava svátku.	Vid sloves, budoucí čas dokonavých sloves.	Domácí práce.

Srovnání obou učebnic

Přestože jsou obě učebnice značně rozdílné a *Levou zadní* hodnotím jako vhodnější pro danou věkovou skupinu než *Česky krok za krokem*, při srovnání obou učebnic z hlediska tréninku psaných textů zde najdeme mnoho podobností. Samozřejmě jsou obě určené pro stejnou jazykovou úroveň, takže v gramatice i slovní zásobě se spíše shodují. Stejně tak jsou podobné v tom, jaké druhy textů budou žáci umět napsat. Jde například o schopnost vyplnit formulář čili osvojit si jeho podobu a naučit se položky, které je třeba do formuláře napsat. Důležitý je také popis vlastní osoby a lidí nejbližších, tj. rodiny a přátel. To zahrnuje jednak vizuální popis osob, jednak znalost různých činností, které může osoba vykonávat během dne, případně jako koníček.

Kromě osob se v obou učebnicích žáci naučí popisovat věci, budovy – školu, vlastní dům, pokoj, třídu nebo i cestu někam (do školy, po městě). Ve všech případech jsou úkoly formulovány tak, aby korespondovaly s tím, co může žáky potkat v každodenním životě.

Postupně se žáci také učí formulovat své texty v jiných časech, než je přítomný, najdeme zde tedy úkoly, kde popisují, co dělali o víkendu, nebo co naopak teprve dělat budou.

V tabulce níže obě učebnice opět srovnávám, tentokrát už pouze z hlediska druhů textů, které se žáci budou učit psát.

Tabulka 3. Srovnání druhů textů v obou učebnicích

Lekce	<i>Levou zadní I.</i>	Lekce	<i>Česky krok za krokem 1</i>
1.	Vyplnění formuláře – jméno, příjmení, věk, adresa, země původu.	1.	----
2.	Popis třídy.	2.	Neformální e-mail (o sobě).
3.	Popis školy.	3.	Otázky pro neformální dialog.
4.	Popis cesty (do školy).	4.	Úřední formulář. Popis rodiny.
5.	Popis sebe a své rodiny.	5.	Popis denního programu.
6.	Denní program – co rád/a dělá, kam chodí/jezdí a jak často.	6.	Popis slavné osoby v minulosti.
7.	Moje národní kuchyně.	7.	Ubytovací formulář.
8.	Co jsem dělal/a o víkendu.	8.	Popis víkendu v budoucnosti.
9.	Popis kamaráda/kamarádky.	9.	----
10.	Co budu dělat o víkendu. Popis pokoje.	10.	Popis cesty ve městě.
11.	Omluvenka do školy.	11.	---
12.	Moje vlast.	12.	Příprava a oslava svátku.

Dovednost psaní a *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) pro základní vzdělávání*

Pro lepší orientaci vyučujících v tom, podle čeho žáky český jazyk jako druhý jazyk učit a co vše by měl žák zvládnout, vydal Národní pedagogický institut *Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání*. Jsou zde definovány očekávané výstupy RVP ZV a také dvě jazykové úrovně. Nepracuje tedy s jazykovými úrovněmi dle Společného evropského rámce pro jazyky (A1–C2), ale popisuje dovednosti v jazyce podle finského a švédského vzoru na úroveň 1 a 2, kde podle první úrovně jsou vzdělávání žáci 1. a 2. ročníku bez znalosti češtiny a starší žáci od 3. do 9. ročníku pak podle úrovně 1 nebo 2 podle předchozí znalosti češtiny.

V tabulce níže jsou popsány očekávané výstupy pro češtinu jako druhý jazyk v základním vzdělávání. Pro konkrétní dovednost psaní je to pak vlevo úroveň 1 a vpravo úroveň 2.

Tabulka 4. Očekávané výstupy

PSANÍ	PSANÍ
Žák/žákyně	Žák/žákyně
<ul style="list-style-type: none"> napiše naučená slova, slovní spojení a jednoduché věty, které se týkají osvojovaného tématu, podle předlohy a s vizuální oporou 	<ul style="list-style-type: none"> napiše naučené krátké věty, které se týkají osvojovaného tématu
<ul style="list-style-type: none"> doplní do textu, který se týká osvojovaného tématu a obsahuje slovní zásobu, se kterou byl/a obeznámen/a, naučená slova a slovní spojení 	<ul style="list-style-type: none"> napiše jednoduchý text, který se týká osvojovaného tématu doplní naučená slova či číselné údaje do krátkého textu, který obsahuje slovní zásobu, se kterou byl/a obeznámen/a

Další práce s psanými texty

Pro účely disertační práce je klíčová zejména další činnost, která z tohoto textu bude vycházet. Cílem bude získat psané texty žáků s odlišným mateřským jazykem a s těmi dále pracovat – zjistit zejména, zda žáci využívají správně i znalosti získané v předchozích lekcích, jestli funguje efekt sněhové koule. Snažit se budu také popsat další jevy, na které v těchto textech narazím, tedy například přenosy z mateřského jazyka žáků nebo vlivy mluvené podoby českého jazyka.

Literatura

Holá, L. (2016). *Česky krok za krokem 1: Czech step by step 1: A1–A2*. Akropolis.

Kurikulum češtiny jako druhého jazyka pro základní vzdělávání. Národní pedagogický institut České republiky Praha.

https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2022/04/III_Kurikulum_ZV_test_cizinci-v3.pdf.

Vališová, P., et al. (2021). *Levou zadní I.: čeština jako druhý jazyk*. Meta, o.p.s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.

Kontaktní údaje

Mgr. Zuzana Procházková

e-mail: 447344@mail.muni.cz

Přednosti a omezení korpusové analýzy dvojjazyčného materiálu

Aneta Čermáková

Klíčová slova: kontrastivní korpusová analýza, paralelní korpus, translatologie, překlad, čeština, ruština

Anotace: Příspěvek vychází z možností výzkumu na paralelních korpusech a soustředí se na problematiku korpusové analýzy dvojjazyčného materiálu spadající do oblasti kontrastivního studia jazyků. Nastiňuje dvě skupiny proměnných neboli faktorů ovlivňujících korpusovou analýzu na příkladu česko-ruského InterCorpu verze 15 a česko-ruského paralelního korpus NKRJa. Podrobněji se zabývá vybranými faktory a vyvozuje z nich přednosti a omezení dané analýzy.

Korpusy obsahující originální texty v jednom jazyce spolu se zarovnanými překladovými řešeními (ekvivalenty) do jiného jazyka, případně jazyků – paralelní korpusy – umožňují podrobit analýze dvoj- i vícejazyčný materiál. Nacházejí využití ve výuce cizích jazyků a v běžné překladatelské praxi. Kromě toho slouží jako východisko pro různé druhy empirického popisu jazyka a jsou cenným zdrojem dat výzkumů v mnoha oblastech, neboť umožňují získat množství konkrétních dokladů z autentických textů.

Popis předností a omezení korpusové analýzy v tomto článku je založen na aktuálních možnostech paralelního korpusu InterCorp verze 15 (Rosen et al., 2022) a paralelního korpusu Národního korpusu ruského jazyka (dále v článku NKRJa; Nacional'nyj korpus russkogo jazyka, 2023). V obou případech nás bude zajímat konkrétní kombinace – jazykový pár čeština a ruština. Jde o vícejazyčné obousměrné korpusy, které nejsou reprezentativní a reciproční, ale z pohledu obsahu poměrně žánrově různorodé; pouze InterCorp je referenční ve smyslu neměnnosti od doby svého publikování. Jednotlivé verze, kterých je aktuálně 15, jsou zpětně dostupné entity. Další charakteristiky zmíněných korpusů budou využity při popisu faktorů ovlivňujících korpusovou analýzu vícejazyčného materiálu a vymezení některých předností a omezení takové analýzy.

Výzkum na paralelních korpusech

Na úvod nejprve výběrově nahlédněme do možností výzkumu na paralelních korpusech. Rychle se vyvíjející paralelní (vícejazyčné) korpusy mají své místo v lingvistickém i translatologickém výzkumu. Spolu s celkovým rozvojem korpusové lingvistiky v posledních třech dekadách

přináší nové výzkumné možnosti v oblasti lexikografie a kontrastivní lingvistiky. Ač to může znít – bez většího vhledu do problematiky – paradoxně, nyní jazykovědci nahlíží na data nejen širší, ale i detailnější optikou (Čermáková et al., 2016).

Soustředíme se více na korpusovou translatoologii. Na možnost translatoologického výzkumu na rozsáhlém korpusovém materiálu poukázala už na počátku 90. let minulého století Bakerová (1993), která nastolila později oblíbenou otázku tzv. překladových univerzálií. V českém prostředí na tento koncept navázala Chlumská (2017). Srovnala vliv tzv. překladovosti v češtině, kterou podrobila kvantitativní analýze. Zjistila, že překladová čeština vykazuje specifické rysy a v určitých aspektech se odlišuje od nepřekladové češtiny.

V souvislosti s výše zmíněným výzkumem překladové češtiny Chlumská a Richterová (2014) obecně poukazují na problém reprezentativnosti korpusů, která jde ruku v ruce s různou mírou jejich využití v jakémkoli výzkumu. Výzkumník neboli uživatel „musí svůj korpus znát, vědět, s jakými daty pracuje, jaký vzorek jazyka má k dispozici, a jaké závěry z něj tedy lze vyvozovat“ (Chlumská & Richterová, 2014, s. 259). Ve středu zájmu uživatele/výzkumníka obvykle stojí zahrnuté texty, na prvním místě jejich téma, žánr a registr, tj. proměnné (v článku dále faktory) ovlivňující užití a výskyt různých jazykových jevů. Výzkumník by si měl být vědom těchto faktorů nejen během získávání dat, ale i při interpretaci výsledků korpusové analýzy a vyvozování závěrů. Při analýze dvojjazyčného materiálu hraje zásadní roli také původní jazyk zkoumaných textů, zdrojový jazyk. Vliv překladovosti byl již opakovaně prokázán, překladová čeština není výjimkou. Na některé ze zmíněných faktorů a další vybrané faktory se zaměříme v následující části textu.

Vybrané faktory ovlivňující výzkum na korpusovém materiálu

Faktory, které ovlivňují a limitují výzkum spočívající v korpusové analýze, můžeme rozdělit do dvou skupin.

První skupinu pojmenujme technické faktory, protože vyplývají z povahy a možností korpusů. Můžeme k nim přiřadit velikost a složení korpusu, stejně jako množství dalších dílčích proměnných, metadat. Druhou skupinu představují individuální textové faktory implementované do díla autorem a překladatelem (ať už vědomě, nebo nevědomě) a promítající se i do nekorpusových výzkumů. Cílem článku je představení a popis vybraných technických faktorů, s nimiž jako uživatelé/výzkumníci musíme počítat, ale zároveň je můžeme různě proměňovat. Individuální textové faktory je pak třeba brát jako danost; tyto faktory stručně definujeme a nahlédneme na ně prizmatem korpusové analýzy.

a) Technické faktory

Jednou z nejdůležitějších charakteristik korpusu je jeho velikost. Jak upozorňují vývojáři ČNK ve vztahu k InterCorpu v15, který jako celek obsahuje téměř 1,6 miliard slov, „velikost korpusu nekoreluje s počtem mluvčích daného jazyka (s jeho ‚velikostí‘), je dána dostupností textů a aktivitou koordinačního týmu pro daný jazyk“ (Příručka ČNK, 2023). Na velikost korpusu pro jazykový pár čeština a ruština se zaměříme v samostatné části.

V souvislosti s různorodostí dat se vnitřní strukturace korpusů může lišit, všechny se však dělí na různé struktury (strukturní jednotky), ke kterým náleží jeden nebo více strukturních atributů. Jinak řečeno, strukturním jednotkám se prostřednictvím strukturních atributů přiřazují metadata (Příručka ČNK, 2022), standardizované a strukturované informace doplňující vlastní text korpusu různými údaji, např. o obsahu, původu nebo lingvistické interpretaci. Metadata obohacují text, potažmo korpus, a zvyšují možnosti využití korpusových dat (Příručka ČNK, 2013).

Složení korpusu se promítá do důležitého strukturního atributu, díky kterému se při pokládání dotazu nabízí možnost výběru zkoumané skupiny textů. Níže uvádíme některé další atributy náležící pod strukturu „text“, kterými lze omezit hledání v rozhraní KonText při zadávání dotazů jednotlivě nebo v kombinaci. Dovysvětleme, že KonText je webová aplikace sloužící pro přístup ke korpusům ČNK.

Někdy může nezohlednění atributů vést k získání nekonzistentního vzorku dat nebo vyvození částečně mylných až chybných závěrů, v širěji pojatých výzkumech naopak nemusí hrát větší roli a nebudou výzkumníkem využity a zohledněny. Tabulka představující strukturní atributy vychází z informací publikovaných v příručce ČNK (2022).

Tabulka 1: Strukturní atributy podle ČNK

Popis strukturního atributu	Označení atributu v ČNK	Možné hodnoty
Skupina textů	text.group	Core / Acquis / Europarl / PressEurop / Subtitles / Syndicate / Bible
Zdrojový jazyk	text.srclang	ar / as / az / be / bg / bl / bn / bo / bs / bt / ca / cr / cs / ct / cz / da / de / dk / eb / el / en / es / et / eu / fa / fi / fr / ga / gr / he / hi / hr / hu / hy / id / ie / is / it / ja / ka / ko / ku / lt / lv / mk / mn / ms / mt / my / ni / nl / no / pl / po / ps / pt / rm / rn / ro / ru / se / sk / sl / sq / sr / sv / ta / th / ti / tl / tr / tu / uk / un / ur / vi / zh

Originální verze	text.original	Yes / No
Typ textu / Žánr	text.tdtype	discussions - transcripts / drama / fiction / journalism - commentaries / journalism - news / legal texts / nonfiction / other / poetry / subtitles / religious
Autor	text.author	příjmení, jméno
Překladatel	text.translator	příjmení, jméno
Rok vytvoření originálu	text.origyear	číslo
Rok vydání	text.pubDateYear	číslo
Pohlaví autora	text.authsex	F / M
Pohlaví překladatele	text.transsex	F / M
Počet slov	text.wordcount	číslo
Varieta jazyka	text.lang_var	de-AT / de-CH / de-DE / en-AU / en-CA / en-GB / en-UM / en-US / es-ES / es-MX / es-PE / fr-BE / fr-FR / it-CH / it-IT / nl-BE / nl-NL / nn-NO / nb-NO / pt-BR / pt-PT / sr-RS

V paralelním korpusu NRKJa se analogicky nabízí zadání různých parametrů textu prostřednictvím výběru podkorpusu (autor, rok narození, rok vytvoření, překladatel, zdrojový jazyk, rok vytvoření překladu, varieta jazyka [např. v případě angličtiny], typ textu/žánr).

V samostatných částech článku popíšeme první dva atributy uvedené v tabulce. V tuto chvíli stojí mimo náš zájem zbývající atributy, nicméně i jejich využití otevírá zajímavé možnosti výzkumů či jen nové perspektivy, jak lze nahlédnout na již analyzovaná data.

Velikost korpusu

Při promýšlení výzkumů, které si kladou za cíl sledovat určitý jev ve vybrané oblasti realizace jazyka (např. z hlediska funkčních stylů či textových typů), bychom měli brát v úvahu velikost jednotlivých složek korpusu, neboť velikost korpusu se vyselektováním nepotřebné složky nebo nepotřebných složek korpusu může značně zmenšit. Ačkoli zdaleka ne všechny korpusy jsou reprezentativní, i v případě vytěžování dat z korpusu jako celku je dobré mít na paměti jeho složení a zastoupení jednotlivých složek. Ilustrujme to na srovnání ruského, anglického a českého InterCorpu. V tabulce uvádíme velikosti jednotlivých složek zmíněných jazyků spolu s celkovým počtem pozic a slov (Příručka ČNK, 2022):

Tabulka 2: Zastoupení vybraných jazyků v korpusu InterCorp verze 15 v tisících slov

Jazyk	Jádro	Syndicate	Presseurop	Acquis	Europarl	Subtitles	Bible	Pozice	Celkem
ruština	10 549	4 302	0	0	0	6 887	565	28 706	22 303
angličtina	38 706	5 273	2 670	22 902	15 576	52 106	730	265 583	137 964
čeština	119 933	4 712	2 310	19 085	12 908	50 604	562	167 863	210 114

Z tabulky je na první pohled zřejmé, že velikost jádra ruského, anglického a českého korpusu se zásadně liší. V případě ruské verze činí jádro necelou $\frac{1}{2}$ z celkové velikosti, a výzkumník tak bude pracovat s 10 miliony slov. U angličtiny je jádro ještě menší (zhruba $\frac{1}{3}$ z celku), nicméně jeho velikost je v porovnání s ruštinou téměř čtyřnásobná, necelých 40 milionů slov. Naproti tomu v češtině jádro tvoří necelé $\frac{3}{5}$ z celkové velikosti v dané jazykové verzi a jeho velikost dosahuje téměř 120 milionů slov. Poměrné zastoupení čtyř složek a větší podíl beletrie v ruštině lze vysvětlit skutečností, že v ruském korpusu nejsou zahrnuty tři složky reflektující fungování Evropské unie. Pokud zároveň porovnáme podíly jednotlivých složek, anglický korpus lze pokládat za reprezentativnější než český, jelikož v českém dominuje beletrie.

Z InterCorpu jako celku čerpá např. Databáze překladových ekvivalentů Treq (Vavřín & Rosen, 2015), ale i při vyhledávání v Trequ lze omezit sledovanou skupinu textů.

Nahlédněme ještě do ruského paralelního korpusu NKRJa. Ze srovnání tabulek 2 a 3 vyplývá, že celková velikost i počet literárních textů v češtině v případě českého korpusu v soustavě paralelních korpusů NKRJa je mnohonásobně menší než jádra v české verzi InterCorpu. Na rozdíl od ČNK vývojáři NKRJa v informacích o korpusu uvádí celkový počet textů korpusu. Také vidíme, že žánrové zastoupení je ve srovnání s českým korpusem v InterCorpu omezené. Hodnoty byly získány manuálně zadáváním podkorpusů (Nacional'nyj korpus russkogo jazyka, 2023).

Tabulka 3: Velikost paralelního korpusu NKRJa (česká verze mající ruský protějšek)

Jazyk	Literární t.	Publicistika	Nábož. t.	Odborné t.	Administr. t.	Technické t.	Běžná kom.	Texty	Celkem
čeština	2 962 268	965 910	0	18 873	0	0	0	529	3 947 051

Při srovnávání dat z různých korpusů je zásadní tzv. relativní frekvence a její jednotky i. p. m., případně p. p. m. (z anglického *instances/parts per million*), které vyjadřují průměrný počet výskytů jednotky nebo slova v hypotetickém textu/korpusu o velikosti jednoho milionu slov (Příručka ČNK, 2021). Velikost korpusu je stěžejní pro validitu závěrů a usuzování o úzu, kdy platí jednoduché „čím více, tím lépe“, nicméně pouze za předpokladu, že zkoumaný korpus bude žánrově a registrově co nejvíce vyvážený.

Složení, obsah korpusu

Výše jsme pojednali téma velikosti, jež se proměňuje v závislosti na složení (obsahu) sledovaného korpusu textů, který je možné upravovat.

V InterCorpu funguje čeština jako tzv. pivot, tj. česká verze textu, originál nebo překlad, je zarovnána s jednou nebo více verzemi cizojazyčnými, tím pádem každý cizojazyčný text má svou českou verzi. Kromě jádra, ručně zarovnaných, převážně beletristických textů, obsahuje kolekci, automaticky zpracované texty, mezi které řadíme:

- publicistické články a zpravodajství z webových stránek Project Syndicate a VoxEurop,
- právní texty Evropské unie z korpusu *Acquis_Communautaire*,
- zápisy jednání Evropského parlamentu z let 2007–2011 z korpusu *Europarl*,
- filmové titulky z databáze *OpenSubtitles*,
- překlady Bible.

Tento výčet není absolutní a u jednotlivých jazykových kombinací se proměňuje, např. v případě česko-ruského InterCorpu jsme co do obsahu omezeni, jelikož kolekci tvoří publicistika (Project Syndicate), titulky a Bible (Příručka ČNK, 2022).

Obsah paralelního korpusu NKRJa je velmi podobný. Zahrnuje beletrii, publicistiku, odborné texty, dále u některých jazyků náboženské a právní texty a poezii. Z tabulky 3 je zřejmé, že součástí rusko-českého paralelního korpusu NKRJa jsou literární texty, publicistika a malé množství odborných textů (manuálně zjištěny úhrnem tři texty).

Při hledání v korpusech ČNK skupinu textů omezíme jednoduše výběrem sledovaných složek díky atributu „text.group“. Nabízí se také ještě konkrétnější atribut „text.type“, tj. textový typ (žánr). V tabulce 1 je uvedeno celkem 10 textových typů: *discussions – transcripts / drama / fiction / journalism – commentaries / journalism – news / legal texts / nonfiction / other / poetry / subtitles / religious*. Obrázek 1 odráží možnosti omezení ruského InterCorpu se současně zarovnaným českým protějškem (Rajnochová et al., 2022).

Obrázek 1. Možnosti omezení skupiny textů a textových typů v ruském InterCorpu se současným zarovnáním českého korpusu

text.group		text.tdtype	
<input type="checkbox"/> Bible	701 971	<input type="checkbox"/> drama	42 348
<input type="checkbox"/> Core	13 381 893	<input type="checkbox"/> fiction	12 653 179
<input type="checkbox"/> Subtitles	9 485 700	<input type="checkbox"/> journalism - commentaries	5 136 163
<input type="checkbox"/> Syndicate	5 136 163	<input type="checkbox"/> nonfiction	550 938
		<input type="checkbox"/> other	125 120
		<input type="checkbox"/> poetry	10 308
		<input type="checkbox"/> religious	701 971
		<input type="checkbox"/> subtitles	9 485 700

Obrázek 1 dokládá již zmiňovanou menší různorodost ve složení korpusu, z níž vyplývá i omezený výběr textových typů. Uživatel/výzkumník ocení uvedení počtu slov bez nutnosti zadávat konkrétní dotaz a zjišťovat tyto údaje manuálně. Naopak v paralelním korpusu NKJRa jsme odkázáni na mezikrok, který spočívá v zadání podkorpusu. Až po něm lze zobrazit počty slov pro jednotlivé funkční styly a některé další žánry. Popisované atributy využijeme zejména v úžeji pojatých analýzách, např. při popisu realizace jazyka v náboženských textech či umělecké literatuře.

Zdrojový jazyk

Třetím vybraným technickým faktorem je zdrojový jazyk, důležitý strukturní atribut především pro výzkum překladového jazyka a interferencí mezi zdrojovým a cílovým jazykem při překladech, který nachází uplatnění nejen v translatologických výzkumech. V korpusech ČNK strukturní atribut „text.srclang“ popisuje, z jakého zdrojového jazyka byl text přeložen. Pokud je text původem český, je hodnota tohoto atributu prázdná (Příručka ČNK, 2013).

Využití tohoto atributu eliminuje stopy překladového jazyka, které mohou spočívat kupříkladu v přílišné explikaci, ale také simplifikaci sdělení. Uveďme příklad konkrétního výzkumu. Pro popsání možností překladu nespisovné ruštiny do češtiny je třeba omezit zdrojový jazyk pouze na ruštinu. Pokud by nás zajímal opačný směr, a sice jak se překladatelé vypořádávají s českým substandardem (např. konkrétně obecnou češtinou) při překladu do ruštiny, budeme omezovat zdrojový jazyk na češtinu. V KonTextu lze využít ještě atribut „text.original“ (Yes/No), který by byl pro tyto účely dostačující. InterCorp v15 v jazykovém páru ruština a čeština zahrnuje celkem 38 zdrojových jazyků s angličtinou na prvním místě.

Tabulka 4: Tři nejvíce zastoupené zdrojové jazyky v rusko-českém InterCorpu v15

Zdrojový jazyk	Počet slov
en	12 193 744
ru	3 347 198
cs	1 874 353

Naproti tomu v základu česko-ruského paralelního korpusu NKRJa leží pouze dva zdrojové jazyky, čeština a ruština. Nyní věnujme pozornost skutečným hodnotám zmíněných korpusů, když přistoupíme k omezování zdrojových jazyků a zároveň složení korpusu, kdy pro ilustraci vybereme jádro, tj. beletrii. Hodnoty byly zjištěny manuálně zadáním dotazu „.*“ – „najdi jakékoli slovo“ (Nacional'nyj korpus russkogo jazyka, 2023; Rajnochová et al., 2022; Rosen et al., 2022).

Tabulka 5: Kombinace dvou strukturních atributů v rusko-českém InterCorpu v15

	Autoři	Texty	Počet slov
Beletrie + srclang RJ	23	36	cca 3 200 000
Beletrie + srclang ČJ	13	17	cca 1 700 000

Tabulka 6: Kombinace dvou parametrů v rusko-českém paralelním korpusu NKRJa

	Autoři	Texty	Počet slov
Beletrie + srclang RJ	50	67	cca 2 100 000
Beletrie + srclang ČJ	16	34	869 000

Z tabulek je patrné, že po omezení je v případě vybraného jazykového páru stále větším korpusem InterCorp, naopak výhoda paralelního korpusu NKRJa spočívá ve větší autorské a titulové základně. Na základě srovnání počtu textů a slov usuzujeme o žánrové odlišnosti: paralelní korpus NKRJa bude obsahovat více středních či malých prozaických žánrů (např. povídek), což lze jednoduše ověřit vytvořením podkorpusu. V případě dříve zmíněného výzkumu nespisovné ruštiny je třeba se ještě blíže podívat na seznam konkrétních děl a podíl zastoupení jednotlivých autorů, resp. překladatelů.

Na závěr můžeme konstatovat, že odstranění nechtěných zdrojových jazyků způsobí značné zmenšení korpusu, které zejména v případě méně zastoupených jazyků v korpusu může vést až

k nemožnosti realizovat výzkum, poněvadž výsledný korpus by byl příliš malý. To by vedlo k ohrožení výpovědní hodnoty analýzy. Při modelaci analýzy je třeba brát v potaz reálné hodnoty, z nichž některé je nutno zjistit manuálně zadáváním dotazů.

b) Individuální textové faktory

Dané jevy souvisí s každým přeloženým textem nehledě na zpracování v podobě korpusu. Současně je lze zkoumat jen za předpokladu, že překlad chápeme jako složitý komunikační akt, do kterého nad rámec jazykové stránky vstupují extralingvistické a subjektivní faktory (Hrdlička, 2014).

Za stěžejní pokládáme dvě oblasti, a sice idiolekt autora a překladatele a dále jazykové zaměření překladu (překladatele) na čtenáře.

Idiolekt

Do každého textu se promítají charakteristické prvky idiolektu tvůrce. Překladové dílo má pak minimálně dva tvůrce – autora a překladatele, ale jmenujme také editora originálního textu, který může zanechat své stopy.

Idiolekt chápeme jako soubor jazykových vyjadřovacích prostředků vlastních jednotlivci, přirozeně osvojenou podobu národního jazyka ve formě rodinné mluvy (příp. mluvy nejbližšího okolí), na kterou se postupně nabalují útvary a poloútvary (sociolekty) národního jazyka, prvky spisovného jazyka a osvojených cizích jazyků. Idiolekt jako celek má obvykle smíšenou nebo nespisovnou podobu (Čechová et al., 2008; Krčmová, 2017).

Překladatel hledá kompromis mezi zachováním idiolektu autora originálu a současným stavem jazyka překladu. Problém ale vyvolává už jen samotné chápání předlohy, protože překladatel vnímá originál v rozsahu svého pasivního idiolektu neboli jazykového povědomí, ale předává jej prostřednictvím aktivního idiolektu, tj. své individuální jazykové kompetence. Podle Popoviče (1975) se překladatel realizuje v textu svým výrazovým idiolektem jako tzv. vnitřní „autor“.

Idiolekt, podobně jako autorský záměr i autorský styl, může narušovat normy jazyka, vymykat se úzu a tomu, co je „správné“ nebo obvyklé, tudíž je třeba pamatovat na jeho existenci v jakémkoli translátologickém výzkumu. Míra objektivity při hodnocení tohoto jevu v překladu je rovněž omezená: výzkumník text vnímá a analyzuje v rámci pasivního idiolektu, ale komentuje jej svým aktivním idiolektem.

Nakonec stručně nastiňme konkrétní možnosti výzkumu v této oblasti. Paralelní korpusy umožňují sledovat příznakové rysy idiolektu překladatele (např. příliš explicitní vyjadřování)

nebo zkoumat míru podřízenosti jednoho překladatele různým autorům a odraz jeho vlastního idiolektu v překladu jejich textů.

Jazykové zaměření překladu na čtenáře

Do této oblasti spadají otázky diachronní a synchronní roviny.

V diachronním plánu lze sledovat archaizující, resp. modernizující jazykové tendence vložené do překladu překladatelem, neboť originál stárne, ale překlad zastarává (Hrdlička, 2014).

Synchronní náhled odkrývá způsob překladu stylu předlohy, kdy velkou roli hraje připravenost přijímajícího literárního prostředí a kultury. Hrdlička (2014) to ilustruje na příkladu převodu realistického románu, který má v českém prostředí svou tradici, a existuje tudíž vhodná půda pro jeho převod. Zároveň vyjadřuje nejednoznačný náhled na hledání tzv. „jazykového klíče“, které spočívá v domácí literární inspiraci pro překladatelovu práci s předlohou vedoucí k naplnění jistého očekávání čtenáře zvyklého na určitá stylová schémata. Je patrné, že taková inspirace může vést k nadměrným posunům v rovině stylu. Do synchronního plánu se dále promítá momentální situace a vyspělost přijímajícího jazyka, různá stratifikace výchozího a cílového jazyka a odlišné konvence v přijímajícím komunikačním procesu.

Ve výzkumech sledujících jazykové zaměření překladu na čtenáře bude korpus fungovat jako mediátor, nástroj výzkumu zjednodušující vyhledávání a umožňující zobecňovat data, rychleji a systematictěji nacházet paralely a díky metainformacím usuzovat na korelaci různých parametrů. V současnosti si všímáme různého stupně uvádění metainformací. U některých děl v rámci jednoho korpusu je tato charakteristika bohatší, u jiných naopak omezenější (např. v rusko-českém InterCorpu při srovnání děl *Dvanáct křesel* a *Popraviště*). Je možné, že se situace liší u jiných jazykových verzí, což dokládá Charciarek (2019) při popisu předností použití česko-polského InterCorpu.

Do budoucna rozhodně pomůže doplňování a postupné rozšiřování metainformací, které urychlí časově náročný proces dohledávání podpůrných charakteristik nezbytných pro usuzování o stylu, intenci autora/překladatele, kontextu doby, ale i vyspělosti jazyka aj.

Závěrem k představeným faktorům

Možné úskalí při vyhodnocování dat získaných prostřednictvím korpusové analýzy skýtá naše intuice, která vždy nemusí být nutně objektivní a může přerůst do přílišného zaujetí a projekce chtěné perspektivy i celkových proporcí, přičemž ty reálné tak budou deformovány

a v konečném důsledku nebude splněna podmínka validity dat (Čermák, 1993). Kocková (2022) zase poukazuje na skutečnost, že analýza dat předpokládá kritický přístup, který povede jen k opravdu vyvoditelným závěrům. Výzkumníci (např. Kocková, 2022) si všímají, že validitu vyhodnocených poznatků a závěrů limituje omezená variabilita textů a rozsah korpusů, ale ve srovnání s výzkumy předkorpusevého období bude platnost závěrů vyšší nebo minimálně srovnatelná. V našem článku jsme na paralelních korpusech InterCorp a NKRJa se současným poukázáním na konkrétní jazykovou kombinaci představili několik proměnných limitujících korpusovou analýzu.

Velikost korpusu a složení chápeme jako omezení, nicméně proměnlivý obsah stejně jako množství strukturních atributů (parametrů), jejichž nastavením omezujeme vyhledávání v korpusech, pokládáme za přednosti korpusové analýzy. K nim řadíme i metadata, která zjednodušují proces dohledávání podpurných charakteristik vázících se ke konkrétní konkordanci. Nehledě na omezenou velikost a složení mají paralelní korpusy nesporné výhody – zrychlují analýzu dat a umožňují posuzovat a srovnávat data z mnoha různých perspektiv izolovaně, nebo současně.

Literatura

- Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: Implications and Applications. In M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair* (s. 233–250). John Benjamins.
- Charciarek, A. (2019). Využití paralelního korpusu v translatologii (na základě česko-polského InterCorpu). *Bohemistika* 19(2), 194–216.
https://www.researchgate.net/publication/333002908_Vyuziti_paralelniho_korpusu_v_translatologii_na_zaklade_cesko-polskeho_InterCorpu
- Čechová, M., Krčmová, M., & Minářová, E. (2008). *Současná stylistika*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Čermák, F. (1993). *Základy lingvistické metodologie: Nástin hlavních principů na pozadí obecné teorie vědy: Skripta pro posluchače filoz. fak. Univ. Karlovy*. Karolinum.
- Čermáková, A. (2016). *Jazykové paralely*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Hrdlička, M. (2014). *Překladačské miniatury*. Karolinum.
- Cnk:intercorp:verze15. (2022, 22. listopadu). *Příručka ČNK*.
<http://wiki.korpus.cz/doku.php?id=cnk:intercorp:verze15&rev=1669153562>
- Chlumská, L., & Richterová, O. (2017). Překladová čeština v korpusech. *Naše řeč*, 97(4–5), 259–269. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR.

- Chlumská, L. (2017). *Překladová čeština a její charakteristiky*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Kocková, J. (2022). *Neurčité tvary slovesné v češtině, ruštině a němčině a jejich vzájemná ekvivalence*. Academia.
- Krčmová, M. (2017). Idiolekt. In: P. Karlík, M. Nekula, & J. Pleskalová (Eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. <https://www.czechency.org/slovník/IDIOLEKT>
- Kurz:hledani_v_paralelnim_korpusu. (2023, 22. února). *Příručka ČNK*. http://wiki.korpus.cz/doku.php?id=kurz:hledani_v_paralelnim_korpusu&rev=1677068303
- Manualy:kontext:index. (2023, 15. března). *Příručka ČNK*. <http://wiki.korpus.cz/doku.php?id=manualy:kontext:index&rev=1678898857>
- Nacional'nyj korpus russkogo jazyka*. (2023). www.ruscorpora.ru
- Pojmy:atributy_strukturni. (2022, 25. srpna). *Příručka ČNK*. http://wiki.korpus.cz/doku.php?id=pojmy:atributy_strukturni&rev=1661440651
- Pojmy:ipm. (2021, 22. února). *Příručka ČNK*. <http://wiki.korpus.cz/doku.php?id=pojmy:ipm&rev=1614020110>
- Pojmy:metadata. (2013, 13. září). *Příručka ČNK*. <http://wiki.korpus.cz/doku.php?id=pojmy:metadata&rev=1379076564>
- Pojmy:srclang. (2013, 13. září). *Příručka ČNK*. <https://wiki.korpus.cz/doku.php/pojmy:srclang>
- Popovič, A. (1975). *Teória umeleckého prekladu: Aspekty textu a literárnej metakomunikácie*. Tatran.
- Rajnochová, N. (2022). *Korpus InterCorp – ruština, verze 15 z 11. 11. 2022*. Ústav Českého národního korpusu FF UK. <http://www.korpus.cz>
- Rosen, A. (2022). *Korpus InterCorp – čeština, verze 15 z 11. 11. 2022*. Ústav Českého národního korpusu FF UK. <http://www.korpus.cz>
- Rosen, A. (2022). *Korpus InterCorp, verze 15 z 11. 11. 2022*. Ústav Českého národního korpusu FF UK. <http://www.korpus.cz>
- Seznamy:strukturni_atributy_intercorp. (2022, 23. listopadu). *Příručka ČNK*. http://wiki.korpus.cz/doku.php?id=seznamy:strukturni_atributy_intercorp&rev=1669217907
- Vavřín, M., & Rosen, A. (2015). *Treq*. FF UK. <http://treq.korpus.cz>

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Aneta Čermáková

e-mail: cermakova@ped.muni.cz

Čtenářská a literární gramotnost v hodinách literární výchovy

Petra Fojtíková

Klíčová slova: gramotnost, typy gramotnosti, porozumění textu, čtenářská gramotnost, čtenářská recepce, základní školy, školské dokumenty, RVP ZV

Anotace: Příspěvek se zabývá vývojem různého pojetí definic gramotnosti v základním vzdělávání. Stěžejní část příspěvku je věnována vymezení čtenářské a literární gramotnosti v hodinách literární výchovy na druhém stupni základních škol. Téma příspěvku představuje teoretická východiska, která jsou součástí disertačního projektu autorky příspěvku zaměřeného na čtenářské dílny jako metody literární výchovy na 2. stupni základních škol.

Následující řádky se budou zabývat definicí gramotnosti, různými typy gramotnosti (především čtenářské a literární), důležitostí gramotnosti na druhém stupni základního vzdělávání a faktory ovlivňujícími její rozvoj. Gramotnost je zásadním tématem vzdělávacích systémů v mnoha státech a významně ovlivňuje životy lidí v každodenních situacích. V dnešním světě, kde je přístup k informacím neomezený a technologie se neustále vyvíjí, je schopnost číst, psát a pochopit informace zásadní pro úspěch v akademickém, profesionálním i osobním životě.

Gramotnost

Gramotnost (ve smyslu umět číst a psát) byla zpočátku považována za velmi vzácnou schopnost, kterou ovládali pouze ti nejvzdělanější a mocní lidé. V dobách středověku a raného novověku byla zpravidla omezená na duchovenstvo, šlechtu a vyšší vrstvy obyvatelstva, ale postupem času se rozšířila i do nižších společenských vrstev. V 19. a 20. století se gramotnost stala významným politickým tématem, zejména v oblasti veřejného vzdělávání. V této době byla považována za nezbytnou pro úspěšné fungování demokratické společnosti a pro zlepšení hospodářské prosperity. V současné době se gramotnost obecně chápe jako schopnost porozumět písemné a ústní komunikaci a také ji používat a interpretovat v různých kontextech. Definice gramotnosti se však v průběhu let měnila a vyvíjela, aby reflektovala různé aspekty schopnosti číst, psát a porozumět informacím. Dnes se pohled na definici opět mění. S rozvojem moderních technologií a digitálního světa se stává stále důležitější nejen klasická gramotnost, ale i digitální gramotnost. Vzdělávací systémy a společnost jako celek se tak snaží přizpůsobit těmto novým výzvám a rozšířit obecnou gramotnost o digitální dovednosti.

Existuje tedy mnoho různých definic obecné gramotnosti, které se vyvíjely podle toho, jak bylo na ni pohlíženo.

UNESCO (1958) definovalo gramotného člověka jako takového, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života. V té době byla gramotnost vymezena jako základní dovednost číst a psát, kterou by měli ovládat všichni občané. O dvacet let později UNESCO přijalo akční plán pro základní vzdělávání, který zahrnoval snahu o zajištění všeobecného přístupu ke kvalitnímu základnímu vzdělávání a o zlepšení kvality vzdělávání. V rámci tohoto plánu byla gramotnost zahrnuta jako jeden z klíčových cílů.

Podle *Velkého sociologického slovníku* se gramotnost na konci 20. století definuje jako „základní systém dorozumívání na základě psaných výrazů“ (Petrušek et al., 1996, s. 352). Avšak v *Pedagogickém slovníku* z počátku 21. století se už popisuje jako „dovednost číst a psát, obvykle získaná v počátečních letech školní docházky“ (Průcha et al., 2001, s. 70). Toto pojetí se nicméně ukázalo jako nedostatečné a novější vydání *Pedagogického slovníku* se snažilo rozšířit definici a vymezilo ji jako „schopnost funkčního využití získaných dovedností v určitém sociálním kontextu. Podmínkou gramotnosti je rozvinutí širšího komplexu dovedností, které umožňují funkční využití osvojené dovednosti (např. jazyka) v běžném životě“ (Průcha et al., 2009, s. 230). Definice gramotnosti se tak posunula směrem k funkčnímu konceptu. Pojem funkční gramotnost je specifický v tom smyslu, že se zaměřuje na schopnost a dovednosti čtení a psaní v praxi, tedy v běžných situacích v každodenním životě a v pracovním prostředí, nikoli pouze na schopnost technicky číst a psát. Někteří odborníci jsou názoru, že pojmenování gramotnosti jako *funkční* je pleonasmus, neboť gramotnost je ze své podstaty funkční (srov. Rabušicová, 2002; Valenta, 2015). Marie Švrčková (2011) zaměňuje pojem „funkční“ s ekvivalenty, jako jsou základní a požadovaná gramotnost.

Tyto definice mají společné rysy, jako je schopnost číst a psát, schopnost porozumět a efektivně používat jazyk a technologie. Je důležité zdůraznit, že existuje mnoho definic gramotnosti a různé kultury a společnosti mohou mít různé přístupy k tomuto tématu (viz Rabušicová, 1998). Jiné definice mohou klást důraz na jiné aspekty, například na schopnost rozumět matematickým konceptům nebo schopnost kritického myšlení (srov. Doležalová, 2005; Gavora & Zápotočná, 2003; Rabušicová, 2002; Straková, 2002; Zápotočná, 2001).

V širším pojetí tedy gramotnost nezahrnuje jen tři základní dovednosti (číst, psát, počítat), ale obsahuje rozsáhlou typologii různých oblastí lidské činnosti. Tento systém dovedností a schopností může mít v současné době mnoho podob, variant, typů a druhů. Josef Valenta (2015) uvádí, že klasifikace rozšířených gramotností vychází z různých zdrojů. Rozlišuje tak:

bazální gramotnosti, které jsou poskytovány vzdělávacími institucemi a zahrnují čtení a psaní; gramotnosti související s různými oblastmi lidského poznání, které jsou transformovány do podoby vzdělávacích oblastí a souvisejí s mezipředmětovými vztahy (např.: čtenářská, matematická, přírodovědná, jazyková apod.); gramotnosti související se zdroji a způsoby poznávání, jako jsou dokumentová, vizuální, mediální, vědecká, kritická a gramotnost učit se; gramotnosti související se sociálními rolemi, jako jsou demokratická a finanční gramotnost; gramotnosti související s osobním životem a mezilidskými vztahy, jako jsou emocionální a sociální gramotnost; gramotnosti pojmenované podle rysu jejich aplikovatelnosti či použitelnosti, jako je autentická gramotnost pro každodenní život (Valentou označována jako *everyday literacy*) a funkční gramotnost pro běžné použití.

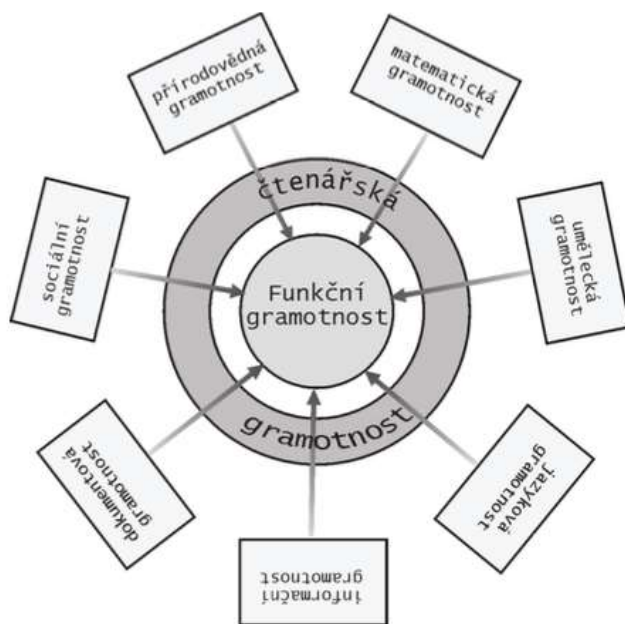
Přestože existují různé definice, většina autorů se shoduje na tom, že schopnost efektivně komunikovat a porozumět informacím je významným faktorem pro úspěch jednotlivců i společností v dnešní moderní době. Podle nejuznávanější definice, která vznikla na základě výzkumu PISA z roku 2009, je gramotnost vnímána jako neustále se rozšiřující soubor vědomostí, dovedností a postupů, které člověk získává během života prostřednictvím interakce se svým okolím a v různorodých situacích (Palečková et al., 2010).

V českém vzdělávacím systému pro základní školy lze pozorovat snahy o posílení osmi druhů gramotnosti (čtenářská, matematická, jazyková, informační, dokumentová, umělecká, přírodovědná, sociální). Tyto typy jsou vzájemně propojené a navzájem se ovlivňují. Rozvoj jedné z nich může vést ke zlepšení celkového vzdělání a zlepšení kvality života jednotlivce i celé společnosti. V roce 2020 vláda České republiky schválila *Strategii 2030+*, která má za úkol určit směr rozvoje vzdělávací soustavy a priority investic pro dalších 10 let. Tento klíčový dokument se zaměřuje na modernizaci vzdělávacího systému v oblasti regionálního školství, neformálního a zájmového vzdělávání a celoživotního učení. Cílem je připravit vzdělávací soustavu na nové výzvy a řešit problémy, které v českém školství stále existují. Jedním z cílů je mj. posílení zaměření vzdělávání na klíčové kompetence a gramotnosti, které jsou potřebné pro aktivní občanský, profesní a osobní život. Dokument reaguje na širší společenské změny, včetně vzrůstajícího významu schopnosti orientovat se v množství informací, pracovat s nimi a aplikovat je.

Čtenářská gramotnost

Jedním z typů gramotnosti, které mají bezpochyby zásadní vliv na úspěšnou adaptaci v moderní společnosti, je čtenářská gramotnost. Její vymezení se neustále vyvíjí a zdokonaluje, což se odráží v různých definicích uvedených v odborné literatuře. Podle definice mezinárodního

výzkumu OECD PISA se jedná o schopnost porozumět psanému textu, reflektovat ho a využít ho k dosažení určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu zapojení do společnosti (Palečková et al., 2010). Nové pojetí čtenářské gramotnosti přináší zcela odlišný pohled na vztah člověka k psané řeči a výrazně mění chápání. Psaná řeč je vnímána jako kulturní nástroj, který poskytuje každému jedinci komunikační možnosti. V koncepci už není obsaženo pouze elementární čtení a psaní, ale především i schopnost autentické práce s psanou řečí jako kulturně myšlenkovým nástrojem. Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha et al., 2003) zahrnuje čtenářská gramotnost komplex znalostí a dovedností, které umožňují jedinci pracovat s běžně se vyskytujícími písemnými texty v životě (železniční jízdní řády, návody k použití automatických praček, úvodníky v novinách apod.). Tento komplex schopností a dovedností se nevztahuje pouze na čtenářské dovednosti (schopnost přečíst text a porozumět mu), ale také na dovednosti vyhledávání a zpracování informací obsažených v textu a reprodukování jeho obsahu. Národní ústav pro vzdělávání z tohoto důvodu definuje čtenářskou gramotnost jako celoživotně se rozvíjející výbavu jedince v oblasti znalostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, nezbytných k používání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech (NÚV, 2011). Koncepty a definice čtenářské gramotnosti zahrnují konstruktivistické a funkční aspekty čtení, které mají sloužit k porozumění a využití psané řeči a být prostředkem poznání, který umožňuje lidem fungovat v této společnosti (Zezulková, 2015).



Obrázek 1. Postavení čtenářské gramotnosti vůči dalším oblastem gramotnosti funkční (převzato z Najvarová, 2007, s. 79)

Schéma funkční gramotnosti Veroniky Najvarové (2007) nejlépe popisuje zastoupení čtenářské gramotnosti. Toto schéma spojuje osm různých gramotnostních oblastí a paralelně se propojuje s vzdělávacími oblastmi v RVP ZV. Čtenářská gramotnost je klíčová oblast, která propojuje všechny ostatní, a umožňuje tak dosažení celkové funkční gramotnosti, tedy všech dovedností a znalostí potřebných pro úspěšný život ve společnosti.

Z těchto důvodů je podpora čtenářské gramotnosti stěžejním cílem vzdělávacích programů a iniciativ na celém světě. Jeden z hlavních cílů základního vzdělávání v České republice by měl být právě rozvoj čtenářské gramotnosti u každého žáka. Kvalitní výuka, která se zaměřuje na tuto oblast, může být zvláště užitečná pro žáky, jejichž rodinné prostředí nevytváří příznivé podmínky pro rozvoj čtenářských schopností a výkon v této oblasti může být ohrožen. Pro tyto žáky může škola být jedinou možností, jak překonat tento hendikep.

Čtenářská gramotnost je složitý celek, který se podobá kompetencím. Vyžaduje nejen poznání o čtení a čtenářství a schopnost aplikovat tuto znalost, ale také vnitřní motivaci a pozitivní postoj žáka. Pro její rozvoj je nutné zvládnout specifické čtenářské dovednosti a obecné sociální a poznávací dovednosti. Důležitým prvkem je také obsah textu a jeho rozmanitost, která vyžaduje různé způsoby čtení v závislosti na účelu konkrétního čtení.

Jana Doležalová (2014) navrhla model rozvoje čtenářské gramotnosti, který respektuje ontogenetický vývoj jedince, jeho věkové zvláštnosti a způsoby osvojování si písma, včetně celoživotního vzdělávání. Model obsahuje několik etap, které se překrývají a postupně rozvíjejí čtenářskou gramotnost. První etapa se označuje jako spontánní gramotnost, kterou projevují předškolní děti při napodobování dospělých v pokusech o psaní nebo čtení. Druhá etapa je pojmenována jako elementární čtenářská gramotnost, která se rozvíjí u žáků během počáteční výuky čtení v 1. třídě. Zde dochází k osvojování si písemného kódu a porozumění. Třetí etapa, základní (bázová) čtenářská gramotnost, zahrnuje osvojení si a automatizaci dovednosti číst a psát s porozuměním ve 2. a 3. třídě. Čtení se stává nástrojem poznání a používá se v různých vyučovacích předmětech. Čtvrtá etapa je popsána jako rozvinutá základní (bázová) čtenářská gramotnost, kdy se čtenáři učí analyzovat a interpretovat texty, pracovat s informacemi a vyvozovat závěry. K tomu je třeba i větší zkušenosti s texty. Pátá a poslední etapa se nazývá funkční čtenářská gramotnost, která nastupuje po absolvování povinné školní docházky a umožňuje lidem funkčně využívat své čtenářské dovednosti k řešení různých úkolů v běžném životě. Tato etapa je součástí celkové funkční gramotnosti a je důležitá pro zvládnutí různých situací a problémů v praxi. Je třeba mít na paměti, že rozvoj čtenářské gramotnosti může být u jedinců individuální a závisí na mnoha faktorech.

Podle RVP ZV se na 2. stupni základního vzdělávání (tedy v 6. až 9. třídě) v literární výchově od žáků očekává, že budou mít rozvinutou základní úroveň čtenářské gramotnosti. To zahrnuje schopnost číst a porozumět různým typům textů, včetně literárních děl, novinových článků, reklam a výukových materiálů. Žáci by měli být schopni analyzovat a interpretovat informace obsažené v textech, vytvářet spojení mezi různými částmi textů a porovnávat různé zdroje informací. Dále by měli být schopni rozlišovat fakta a názory, rozpoznávat jazykové prostředky používané v textech a formulovat vlastní názory a argumenty. Jak naznačují Jana Straková a kol. (2002), při diskuzi o práci s textem tedy mluvíme o funkční gramotnosti, což znamená schopnost účinně využívat psané informace v reálném životě tak, aby jedinec získal nové poznatky, naplnil své potřeby a uplatnil svůj potenciál.

Učitelé na 2. stupni základních škol mají klíčovou roli v rozvíjení čtenářské gramotnosti svých žáků. Do jisté míry je čtenářská gramotnost součástí jejich vzdělávacího plánu a měli by mít dostatečné znalosti a schopnosti pro práci s texty a rozvíjení čtenářství. To zahrnuje například schopnost výběru adekvátního textu, podporu doslovného porozumění, rozvíjení vysuzování a hodnocení, podporu metakognitivních dovedností a schopnost sdílet prožitky a porozumění textům s ostatními. Samozřejmě, jako v každé profesionální skupině, jsou učitelé s různými úrovněmi znalostí a dovedností. Je důležité, aby měli přístup k odpovídajícím vzdělávacím materiálům a možnostem profesního rozvoje, aby mohli neustále zlepšovat své pedagogické dovednosti, a tak efektivně rozvíjet čtenářskou gramotnost svých žáků. Je časté, že učitelé na druhém stupni základního vzdělávání kladou důraz na tradiční pojetí literární výchovy. Výzkumy ukázaly, že českým žákům přináší práce s textem větší problémy než jejich vrstevníkům v zemích jako Finsko, Belgie, Norsko nebo Kanada (Grecmanová & Urbanovská, 2007). Faktem je, že děti a mládež málo čtou, nechtějí číst nebo se jim při čtení nedaří soustředit se a porozumět textu. Tyto problémy mohou přetrvávat i v dospělém věku. Proto je důležité ptát se, zda učitelé podporují zájem žáků o čtení a pomáhají jim najít literární díla, která je zaujmou a motivují k dalšímu čtení.

Literární gramotnost

I když je termín „literární gramotnost“ v odborné české literatuře používán poměrně vzácně, někteří autoři se k němu přiklání jako k vhodnému pojmenování, které zdůrazňuje esteticko-výchovnou hodnotu literatury a její funkci. Nicméně, není pevně zakotven a může být nahrazován jinými názvy, které lépe vyjadřují podobnou myšlenku (viz Lavičková, 2013; Lavičková, 2014; Lederbuchová, 2004; Lederbuchová, 2010; Zítková, 2006). Literární gramotnost je závislá na schopnosti dítěte správně číst, porozumět textu a pochopit umělecký

obsah, což se děje v průběhu přímé interakce dítěte s uměleckým textem. Právě v literární výchově v průběhu vzdělávání čtou žáci především umělecké texty, které mají estetickou hodnotu. Zatímco čtenářskou gramotnost lze rozvíjet i v jiných výukových předmětech, literární gramotnost je možné rozvíjet pouze v hodinách literární výchovy. Ondřej Hausenblas zdůrazňuje vztah mezi didaktickým potenciálem textu a jeho smyslem, tedy tím, co autor textu chtěl sdělit a jakým způsobem to chce čtenáři předat. Podle Hausenblase (2012) bychom neměli při práci s textem ve výuce ignorovat jeho estetickou stránku, tedy to, jak text oslovuje čtenáře a jakým způsobem ho chce pobavit nebo emocionálně ovlivnit.

Podpora literární gramotnosti na 2. stupni základních škol by měla cílit na rozvoj čtenářských a interpretativních dovedností. To zahrnuje rozvoj schopnosti čtenáře spojovat text s jeho kulturním a historickým kontextem, porozumět různým literárním žánrům a stylistickým konvencím a být schopen analyzovat a interpretovat literární díla. V posledních letech se nicméně výuka na základních školách postupně zaměřuje více na využití textu z funkčního hlediska.

Rozvoj literární gramotnosti může být na 2. stupni základního vzdělávání omezen různými faktory, například nedostatečnou časovou dotací pro literární výchovu v rámci výuky, neadekvátním vzdělávacím prostředím nebo nedostatečnou odbornou přípravou učitelů. Učitelé na 2. stupni základního vzdělávání obvykle nekladou důraz na rozvoj literární gramotnosti žáků prostřednictvím moderních metod. Mohou se také objevit bariéry v přístupu k literárním dílům, například kvůli nedostatku knih ve školních knihovnách (či absenci školní knihovny na půdě školy) nebo kvůli sociálnímu prostředí, které nevěnuje pozornost literatuře. Nicméně i přes tyto překážky je rozvoj literární gramotnosti na 2. stupni základního vzdělávání důležitý, protože pomáhá žákům rozvíjet schopnosti analýzy, interpretace a reflektování literárního díla, což jsou klíčové dovednosti pro rozvoj kritického myšlení a komunikace. Literární gramotnost navíc může pomoci žákům lépe porozumět sobě samým a okolnímu světu a rozvíjet empatii a porozumění pro odlišné způsoby myšlení a projevování se. Literární výchova tak hraje na základní škole významnou roli v estetickém rozvoji a formování osobnosti dětí a plní důležitou funkci v procesu socializace a komunikace. Výchova ke schopnosti porozumět uměleckým textům by měla být východiskem literárního vzdělávání, a také by se měla v rámci výuky zdůrazňovat esteticko-výchovná funkce literatury (Liptáková et al., 2011).

Závěr

Schopnost porozumět psanému textu je důležitým aspektem vzdělávání i lidského života vůbec. Mezi klíčové typy gramotnosti řadíme funkční, ve které je zahrnuta gramotnost čtenářská a literární. Navzájem se odlišují svými specifickými vlastnostmi. Ačkoliv čtenářská gramotnost a literární gramotnost jsou blízké pojmy, odlišují se v několika důležitých ohledech. Čtenářská gramotnost se zaměřuje na schopnost číst a porozumět psanému textu obecně. Zahrnuje schopnost rozpoznat a interpretovat význam slov a vět, porozumět informacím v textu, vyvodit závěry a použít textové informace k řešení problémů. Vztahuje se tedy ke schopnosti porozumět psanému slovu v různých kontextech. Na druhé straně literární gramotnost se zaměřuje na schopnost číst a porozumět literárním dílům, jako jsou romány, básně, divadelní hry a další literární formy. Zahrnuje schopnost interpretovat literární díla a porozumět literárním technikám, sdílet své prožitky a zážitky z četby. Týká se tedy schopnosti porozumět literárnímu obsahu a technikám, které jsou používány v literární tvorbě.

Tento komplex schopností a dovedností se neomezuje pouze na vzdělávací systém. V současném informačním světě je gramotnost klíčová pro úspěšnou integraci do společnosti a pro úspěch na pracovním trhu. Proto je důležité, aby se gramotnost u žáků rozvíjela nejen v rámci školního vzdělávání, ale také mimo něj – například prostřednictvím knihoven, kulturních akcí a vzdělávacích programů.

Funkční gramotnost je procesem trvajícím po celý život. Její rozvoj by měl být kontinuální a stálý, aby lidé mohli úspěšně fungovat v různých oblastech života a stát se plnohodnotnými členy společnosti.

Literatura

Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka. (2011). Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NVÚ), divize VÚP, Praha.

Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech.* Gaudeamus.

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost (práce s textovými informacemi napříč kurikulem).* Gaudeamus.

Gavora, P., & Zápotočná, O. (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania.* Vydavateľstvo UK.

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

- Lavičková, H. (2013). Kvalita čítanek pro primární školu: finalizace výzkumného nástroje. In T. Janík & K. Pešková (Eds.), *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům* (s. 59–76). Masarykova univerzita.
- Lavičková, H. (2014). *Umělecký text v didaktickém aparátu čítanek pro primární školu* (Disertační práce). Masarykova univerzita.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. Nakladatelství Aleš Čeněk.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Liptáková, L., et al. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatury pre primárne vzdelávanie*. Prešovská univerzita v Prešově.
- Petrusek, M., et al. (1996). *Velký sociologický slovník*. Karolinum.
- Najvarová, V. (2007). Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (s.78–79). Paido.
- Palečková, J., et al. (2010). *Hlavní zjištění PISA 2009: umíme ještě číst?* Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Průcha, J., et al. (2001). *Pedagogický slovník* (3., rozš. a aktualiz. vyd). Portál.
- Průcha, J., et al. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Portál.
- Průcha, J., et al. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Rabušicová, M. (1998). Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost. In P. Matějů (Ed.), *Funkční gramotnost dospělých. Národní zpráva z projektu SIALS* (s. 9–22). SoÚV AV ČR a SC C.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown.
- Straková, J., et al. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život*. ÚIV.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. (2020). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC.
- Švrčková, M. (2011). *Počáteční čtenářská gramotnost a klíčové kompetence*. (Disertační práce). Karlova Univerzita.
- Recommendations Concerning the International Standardization of Educational Statistics*. (1958). UNESCO, Paris.

Valenta, J. (2015). *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzi) I (aneb Výlet do džungle...)*. <https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/1Gramotnosti-kompetence-standardy-indikatory-a-ti-druzi-I.pdf>

Zápotočná, O. (2001). Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti. In B. Pupala & Z. Kolláriková (Eds.), *Předškolná a elementárna pedagogika* (s. 271–306). Portál.

Zeulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.

Zítková, J. (2006). Literární výchova na základní škole v kontextu kurikulární reformy českého školství. In M. Ligoš (Ed.), *Odborová didaktika při přípravě učitel'a mateřského a cudzieho jazyka* (s. 227–238). Katolícka univerzita v Ružomberku.

Kontaktní údaje

Mgr. et Mgr. Petra Fojtíková

e-mail: 396693@mail.muni.cz

Závěry z výzkumu identifikace dětí s literárním dílem a divadelním představením

Miroslav Jindra

***Klíčová slova:** umělecké dílo, identifikace, recepce, dětský čtenář, dětský divák*

***Anotace:** Struktura uměleckého díla zahrnuje celou řadu dílčích prvků, kterými může recipient postupně proniknout, aby dosáhl plného porozumění a přijetí. Každé dílo je zcela unikátní, a proto i tento proces identifikace čtenáře či divadelního diváka je naprosto ojedinelý. Lze však nalézt určité průsečíky, které jsou pro dané dílo a recepci uměleckého díla charakteristické.*

Příspěvek se zaměřuje na závěrečné poznatky plynoucí z výzkumu identifikace dětských čtenářů a dětského divadelního publika. Vychází z disertačního projektu s tématem identifikace dítěte mladšího školního věku s literárním dílem a divadelním představením.

Vliv recepce uměleckého díla na dětského recipienta z hlediska formování jeho estetického vnímání je nepopíratelný. Význam spočívá rovněž v rovině poznávací, jelikož jedinec prostřednictvím uměleckého díla pohlíží na svět a životní zkušenost zcela odlišnou optikou. Z tohoto hlediska je rovněž podstatné věnovat pozornost způsobu, jakým dětský čtenář či divák pohlíží na předložené literární dílo či divadelní představení, a s čím se v daném díle ztotožňuje. Právě identifikace dětského recipienta s uměleckým dílem nám může napomoci lépe pochopit nejen specifika vybraných děl, ale i způsob recepce.

Následující řádky předkládají obecné interpretace výsledků výzkumu disertačního projektu autora práce (viz Jindra, 2023), tematicky zaměřeného na identifikaci dětí mladšího školního věku (8–9/10 let) s vybranými literárními tituly a divadelními představeními. Cílem bylo nastínit specifika recepce dětských čtenářů a diváků, a to na konkrétních příkladech daných uměleckých děl.

1 Struktura uměleckého díla a jeho recepce cílovým recipientem

Hovoříme-li o recepci uměleckého díla, musíme věnovat pozornost také základním charakteristikám jeho struktury, která nám může přiblížit specifika přijetí a identifikace s recipientem. Východisko, jak k recepci uměleckého díla přistupovat, se odvíjí od jeho komunikační povahy. V rámci jednotlivých uměleckých disciplín či konkrétních děl vždy nelze přistupovat k recepci stejně, jelikož je třeba brát v úvahu ojedinelost každého uměleckého

výtvaru. Lze však nalézt určité spojitosti, které nabízejí obecná východiska pro recepci a reflexi uměleckého zážitku.

Teoretické přístupy v jednotlivých uměleckých disciplínách jsou velmi rozmanité, proto můžeme aplikovat poznatky z oblasti literární vědy a přístupu Josefa Hrabáka (1977). Ačkoli se Hrabák věnuje explicitně literatuře, pojetí struktury díla je vhodné i ve vztahu k ostatním uměním. Úvahy spočívají ve struktuře literárního díla, kterými čtenář postupně proniká, aby dospěl k celkovému vyznění. Ačkoli je Hrabákovo pojetí značně instruktážní, právě z tohoto důvodu je využitelné také pro následující demonstraci obecné struktury uměleckého díla.

Hrabák rozděluje literární dílo do pěti soustředných kružnic, z nichž každá představuje určitou část struktury (ideově-tematický základ, autorův přístup, věcný obsah sdělení, kompozice a jazyková výstavba). Všechny tyto součásti jsou podstatné z hlediska autorské tvorby a procesu recepce. Zatímco autor přistupuje k tvorbě uměleckého textu na základě ideově-tematického základu, který rozvíjí skrze obsah sdělení, kompozici a samotnou výstavbu, proces recepce literárního díla probíhá zcela opačným způsobem. Postupně tak čtenář proniká skrze jednotlivé vrstvy (pokud jej některá neodradí) a dostává se k podstatě díla. O celkovém dojmu a literárním zážitku ze čteného tak můžeme hovořit až na základě komplexního porozumění.

Stejným způsobem je možné v základních mezích pohlédnout i na působení uměleckého díla v obecné rovině, tudíž i divadelního představení. Tím získáváme základní představu o způsobu recepce uměleckého díla recipientem. Na recipienta v procesu recepce působí množství dílčích specifik a podnětů, které je nucen zachytit, aby mohl dosáhnout plnohodnotného porozumění.

Ačkoli je komunikační aspekt divadelního představení o poznání náročnější (viz Osolsobě, 2002; Žantovská, 2012; Jindra, 2018), aplikace Hrabákových myšlenek může jednoduše nastínit primární aspekty důležité nejen pro recepci, ale i identifikaci díla s recipientem, v našem případě tedy dětským čtenářem a divákem. Zdůrazňuje totiž jednotlivé součásti díla, které nelze vnímat samostatně, ale vždy v celkovém kontextu. Pokud recipient z jakýchkoli příčin není schopen prostoupit jednotlivými vrstvami, není schopen porozumět dílu v celé jeho šíři. Rovněž v průběhu sledování divadelního představení dochází k totožnému způsobu recepce.

Na základě uspořádání jednotlivých divadelních složek inscenace a přímého působení využívajícího auditivních i vizuálních prostředků je zobrazen tvar, s nímž divák postupně proniká do její podstaty a významů. Jako ekvivalent k vrstvě jazykové výstavby literatury jsme z hlediska zobecnění a aplikace Hrabákovy struktury na umělecké dílo, platné i pro divadelní

představení, využili termínu *výrazové vyjadřovací prostředky*. Právě tato vrstva je z hlediska recepce divadelního představení významná. Do role zde vstupuje především předchozí divákova zkušenost s různými typy divadelních forem. Znalost divadelního jazyka, a tedy praktická zkušenost se sémiotikou z pohledu diváka, je klíčovým aspektem přijetí divadelního představení. Pokud divák nerozumí zobrazeným znakům na jevišti, zcela logicky odmítne některé jeho součásti nebo představení jako celek. Ostatní vrstvy již byly převzaty dle Hrabáka, jelikož přesně vystihují obecnou povahu recepce uměleckého díla.

2 Cíle, metodologická východiska, struktura výzkumu a skupina respondentů

Metodologie vychází z navrženého výzkumného projektu disertační práce založeného na tématu identifikace dítěte mladšího školního věku s literárním dílem a divadelním představením. Jelikož bylo téma práce stanoveno velmi obecně, bylo třeba položit hlavní výzkumnou otázku, která by napomohla konkretizovat dílčí aspekty identifikace: *s kým nebo čím se dítě ve věku 8–9 let identifikuje v literárním díle a divadelním představení?* Stanovená otázka tak zohledňuje potřeby plynoucí z výzkumných aktivit založených na recepci uměleckého díla, zkoumá celý proces vnímání a ztotožnění s ním. Cílem výzkumu disertačního projektu tak bylo zjistit specifika identifikace dětských čtenářů a diváků s vybranými literárními tituly a divadelními představeními. K tomu dopomohla konkrétní literární díla (L. Carroll: *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*, 2013 a 2017; K. May: *Vinnetou*, 2014) a divadelní inscenace (L. Carroll: *Alenka za zrcadlem*, rež. T. Pavčík, 2018; K. May: *Vinnetou*, rež. J. Jelínek, 2019).

Výzkum identifikace dětských čtenářů s literárními díly byl realizován přímo na základních školách u žáků třetích tříd (každý titul u jedné třídy). Tituly byly autorem výzkumu upraveny se zachováním základní dějové linie a struktury díla. Výzkum identifikace dětských diváků s divadelními představeními probíhal v rámci závěrečných reflektivních dílen ihned po představení, v některých případech byla realizace dílny kvůli omezeným časovým možnostem rozdělena na dvě části. Realizace výzkumu recepce dětského čtenářství proběhla v první polovině roku 2019, výzkum recepce dětského divadelního publika byl uskutečněn v období listopad 2019 až leden 2020.

V obou případech výzkumů zastupoval výzkumník roli pedagoga, jelikož vedl jednotlivé hodiny či reflektivní dílny. Tím napomohl k vytvoření bezpečného prostředí a mohl tak přímo vést diskuzi a další vybrané výzkumné metody (brainstorming, kresba, deníkový zápis atd.) dle aktuálních potřeb výzkumu a skupiny.

Rozsah disertačního projektu neumožňuje detailně popsat celou organizaci a realizaci výzkumu. Dílčí specifika jednotlivých součástí výzkumu (metodologie, využití výzkumné metody, výběr cílové skupiny atd.) již byla zaznamenána v předchozích příspěvcích (např. Jindra, 2021a; Jindra, 2021b) a jsou rovněž součástí disertační práce autora (Jindra, 2023).

3 Interpretace výsledků výzkumu identifikace dětí s literárním dílem a divadelním představením

Z provedených výzkumů vyvstala řada dílčích informací, které poskytují velmi zajímavý pohled na způsob čtenářské a divácké recepce i charakteristiky související s identifikací. Je však nezbytné si uvědomit, že se jedná o výsledky výzkumu u pěti kompaktních tříd dětí základní školy a vlivy, které v průběhu percepce a recepce literárního díla a divadelního představení na děti působí, nepochybně souvisejí také s dalšími faktory, jež ovlivňují obě samotné umělecké disciplíny a jejich způsob zprostředkování. Do hry vstupují různé okolní vlivy (např. podmínky, za nichž percepce uměleckého díla probíhá, souhra jednotlivých divadelních složek v průběhu představení), ale i individuální či kolektivní rozpoložení všech účastníků, což vytváří onu specifickou a těžko zachytitelnou podstatu a svébytnost každé recepce uměleckého díla. Ačkoli není možné z hlediska strategie výzkumu získané informace zobecnit a plošně vztáhnout k celé věkové kategorii, přinášejí významnou sondu do způsobu vnímání uměleckého díla (literárního a divadelního) současnými dětmi mladšího školního věku.

Identifikaci dětského čtenáře a diváka s uměleckým dílem ovlivňuje řada faktorů, což se projevilo i na provedených výzkumných šetřeních. Není tedy možné pouze zjednodušené konstatování, které by inklinovalo k vymezení určité kategorie díla. V mnohých publikacích (např. Sarland, 2004; Lederbuchová, 2010) se především objevuje důraz na postavu, jejímž prostřednictvím dochází ke ztotožnění s recipientem. My jsme však zaznamenali mnohem detailnější aspekty recepce, které identifikaci ovlivňují. Při čtenářské či divácké recepci není možné oddělovat jednotlivé součásti díla, a proto musíme i na identifikaci pohlédnout z obecnějších hledisek.

Z tohoto důvodu se v následujících interpretacích sice budeme zabývat vztahem čtenáře k vybraným součástem literárního díla a divadelního představení, které se na identifikaci podílely, ale budeme je důsledně propojovat tak, aby bylo zřejmé, jak přispívaly k celkovému přijetí uměleckého díla. Některé části následujících interpretací jsou rovněž doplněny výpověďmi třídních učitelek přítomných při výzkumech, odkazy na tyto rozhovory jsou uvedeny v seznamu pramenů.

3.1 Identifikace dětí s žánrovou strukturou

Žánrová struktura uměleckého díla se nesporně odráží rovněž v procesu identifikace, jelikož demonstruje základní obecné charakteristiky, které jsou pro čtenáře či diváka důležité. Zdůraznění žánrové struktury se projevilo již na počátku obou výzkumů recepce literárního díla v rámci hodin čtení. Děti projevily výrazný příklon k literatuře a zájem o čtení. Při charakteristice prvků, které jsou pro čtenáře při výběru knihy důležité, se z hlediska tematického a žánrového vymezení *čtenáři identifikovali především s tituly zobrazujícími dobrodružství, obsahujícími napětí, očekávání, tajemství, strach, ale rovněž humor, a zasazenými do odlišných prostředí reality a fikce*. Právě propojení těchto dvou zcela odlišných prostředí odpovídá potřebám dětí ve věku 8–10 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. Tato specifika se projevila také v dalších částech výzkumu, a to i v případě identifikace s divadelním představením.

Nejvýraznějším společným prvkem, který byl v případě všech dílčích částí dětmi silně reflektován, se stala *touha po dobrodružství*, k čemuž děti přirozeně inklinovaly. Ačkoli základní společné rysy významu dobrodružství můžeme zaznamenat u obou částí výzkumu, např. napětí či dramatickosti situací, v případě recepce dětského publika divadelních představení *Vinnetou* bylo také silně propojeno s humorem, což se ve čtenářských dílnách neobjevilo. Děti byly ovlivněny formou zobrazení, zvolené divadelní inscenace využívaly různých komických, ironizujících či parodizujících prvků, které se však v případě literární předlohy Karla Maye *Vinnetou* projevují v odlišných prostředcích (např. zobrazení postavy Santera). Tyto rozdíly měly vliv rovněž na přijetí postav. Některé postavy byly z pohledu dětských diváků a čtenářů nositeli dobrodružství, a to kvůli způsobu zobrazení a jednání v nastolených situacích příběhů literárních děl i divadelních inscenací.

Dále se z hlediska žánrovosti objevila specifika spojená s *přijetím nonsensu*, a to v případě literárního díla i divadelního představení *Alenka za zrcadlem*. Zde se projevily individuální charakteristiky dětských respondentů a jejich odlišné vnímání. Pro některé čtenáře je nonsensový text značně problematický pro porozumění, zatímco ostatní čtenáři jsou schopni s touto poetikou velmi dobře pracovat. Tato specifika jsou opět odrazem kognitivního vývoje, ale i předchozí zkušenosti s touto formou či aktuálního vkusu dítěte. Stejně i zobrazení nonsensového textu na jevišti, využívající odlišné výrazové prostředky, nemusí být vždy pro dítě srozumitelné, což se potvrdilo i v provedeném výzkumu.

Formování čtenářského či diváckého zážitku ovlivnila také případná *předchozí zkušenost s příběhem*, a to jak v podobě přímé čtenářské zkušenosti, tak především filmových adaptací

obou literárních titulů, k nimž se děti odkazovaly. Porovnávaly filmové zpracování se čteným či zhlédnutým příběhem divadelních představení a v takových případech vyzdvihovaly především filmovou podobu. To souvisí s všeobecnou dostupností tohoto média i jeho uměleckými prostředky, které jsou pro některé děti značně atraktivní. Nelze však tvrdit, že by kvůli těmto okolnostem nepřijaly literární dílo či divadelní adaptaci. Právě odlišné prostředky, které pracují se zcela odlišným způsobem komunikace a imaginace, byly pro děti zajímavé, v jistých případech až neobvyklé.

Výsledky tak potvrzují dosavadní smýšlení o žánrovém vymezení literárních děl a divadelních inscenací určených pro danou věkovou skupinu (viz Chaloupka, 1982; Urbanová, 1993; Toman, 1999; Richter, 2015; atd.). Zároveň však konkretizují dílčí rozdíly v podobě odlišného uvažování chlapců a dívek o dobrodružství.

3.2 Identifikace dětí s tematikou

Přijetí tematiky se odvíjelo od žánrového vymezení všech čtyř zvolených děl. Jak jsme mohli zaznamenat v případě literárního díla L. Carrola *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*, tematika byla pro děti velmi těžko uchopitelná, spojená spíše s *motivy dobra a zla, napětím, humorem a symbolikou*. Rovněž v oblasti výzkumu identifikace dětského publika se jednalo o tematiku, především zahrnující dobrodružství, zdolání překážek a dosažení stanoveného cíle.

V případě *Vinnetoua* byla tematická rovina výzkumů dětské čtenářské a divácké recepce značně rozmanitější, rovněž *spojená s dobrodružstvím, ale také bojem, hodnotou přátelství, hrdinstvím, odvahou, významem lidství a pospolitosti, vzájemným respektem, pomocí či vzájemnou sounáležitostí různých etnických skupin*. Mnohotematičnost, kterou děti v textu i na jevišti vnímaly a s níž se identifikovaly, je spojená i s přehledným zprostředkováním dějových souvislostí a naračnických postupů.

Kromě toho se ale objevoval jeden výrazný prvek, který propojoval všechny uskutečněné výzkumy. Hlavní propojující téma celého výzkumu bylo v tomto případě *spojené se smrtí*. Děti velmi silně vnímaly smrt jako symbol ohrožení a strachu, jelikož je pro ně pojmem zcela absolutním a konečným. Smrt pro ně znamená definitivní konečný stav lidské existence, její překročení je spojeno s odloučením od nejbližších (rodiny, kamarádů, učitelů atd.). Děti se proto snažily vyhýbat postavám záporným a takovým, jež jsou spojeny se smrtí (buď usilují o něčí smrt či samy umírají). To se projevilo také ve výběru nejméně přitažlivých situací – děti uváděly nejčastěji takové, ve kterých některá z postav umírá.

Tajemství ukryté v pojmu smrt však zároveň také působilo magicky. Smrt byla pro děti lákavá, jelikož nikdo neví, co se po jejím příchodu děje, čehož si jsou velmi dobře vědomy.

Hranice reálného světa a smrti bychom z pohledu dětských recipientů mohli vnímat přeneseně, jako realitu a fikci, kterou si na základě dosavadních informací od nejbližších o smrti vytvořily. To zcela odpovídá i způsobu myšlení dětí, což se odráží také v předchozím žánrovém vymezení.

V identifikaci s tematikou zvolených děl se silně projevuje individuální subjektivní pohled na dané dílo, což je pro určení ideově-tematického základu jakéhokoli díla příznačné. Zároveň se však prostřednictvím uvedené tematiky vynořují také aktuální témata, která jsou pro čtenáře a diváky poutavá. A to jak na základě životní zkušenosti, tak individuálního zájmu.

3.3 Identifikace s dějem a situacemi

Základní zápletka příběhu byla ve všech případech pro děti čitelná, jistá úskalí byla spojena s konkretizací příběhů, např. prostřednictvím chronologického seřazení situací příběhu. Především při výzkumu dětského čtenářství byl tento úkol náročnější, což ale vyplývá z časového rozmezí všech hodin čtení a závěrečné reflektivní dílny, ale i většího počtu situací, než bylo využito v příběhu divadelní inscenace.

Při skupinové reflexi děje příběhu děti *zaměřovaly pozornost především na detaily*, které jim z určitého důvodu utkvěly, dodržení chronologické posloupnosti je pro ně při převyprávění ještě velmi náročné. Proto zde významně vstupuje do role pedagog či výzkumník, jenž napomáhá orientaci v dějových souvislostech a podporuje sestavení jednotlivých prvků do kontextu celého děje. Charakter detailů příběhu, které si děti vybavují, nelze zcela určit, jelikož záleží na jedinci, co je pro něj v daný okamžik zásadní. Obecně můžeme zaznamenat *situace zásadní z hlediska dětského vnímání (např. obsahující konflikt) či situace humorné a uvolňující*. Například chlapani projevovali příklon především k dobrodružným situacím, pro které je typická fyzická síla, boj a napětí, dívky se ztotožňovaly se situacemi obsahujícími kouzelné a magické prvky. Situace však nelze vždy detailně konkretizovat, protože souvisejí s různými aspekty literárního díla (postavami a jejich charakterem či vizuální představou, prostředím, využitými uměleckými prostředky atd.).

I když se chlapani většinou vyhýbali situacím a postavám, které umírají, projevovat se zde *příklon k určitým archetypálním vzorcům*. Chlapani byli fascinováni situacemi obsahujícími boj, napětí či fyzickou zdatnost, oproti tomu dívky volily především napínavé situace, které dále zobrazovaly přátelství, lásku, něžnost či život. To dokládá rovněž předchozí zacílení obecného přijetí tematiky vybraných děl.

3.4 Identifikace s postavami

Identifikace čtenářů a diváků s postavami představuje důležitou kategorii, jelikož skrze jednání a zprostředkování postav recipient nahlíží na zobrazenou fiktivní skutečnost. V této oblasti můžeme sledovat několik obecných rovin, které byly v procesu identifikace s vybranými díly podstatné.

Nejprve je třeba zmínit obecné charakteristiky, které byly pro postavy signifikantní. Pro vybrané literární tituly *Za zrcadlem a co tam Alenka našla*, *Vinnetou* a jejich divadelní adaptace byla *příznačná typovost postav*, která se odrazila také ve způsobu identifikace. Pro chlapce měla postava splňovat především atributy kladného hrdiny, jenž projevuje odvahu, statečnost, hrdinství a fyzickou sílu, případně humor. Dívky preferovaly postavy naplňující rysy kladného hrdiny či hrdinky, který projevuje odvahu či půvab.

Žánrovost *Alenky* využívající nonsensového příběhu s pohádkovými motivy zřetelně odkazuje k jasně vymezenému rámci typových postav. Rovněž u *Vinnetou* můžeme vnímat určité prvky, které vedou ke schematickému zobrazení postav, což je dáno opět žánrem, tentokrát zasazeným do dobrodružného příběhu. Pro něj je právě typický výrazný hrdina charakteristický svou odvahou, fyzickou silou, chytrostí atd. Tyto atributy byly dětskými čtenáři oceňovány, sympatizovaly s takovým typem postav, zatímco k záporným postavám zaujímaly negativní stanovisko. Dokázaly kategoriálně rozčlenit jednotlivé postavy na kladné a záporné, u negativních postav také definovat jejich pozici a význam v příběhu. V případě divadelního představení *Vinnetou* bylo typové schéma postav ještě prohloubeno prostřednictvím způsobu uchopení a využitými výrazovými prostředky (především v rovině herectví).

Podstatným činitelem identifikace je také proměna hrdiny, který na základě zdolání určitých nástrah prochází vlastním vývojem. Odlišný způsob ztotožnění se situacemi a postavami *Vinnetou* a obecného pojetí hrdiny a hrdinství z pohledu obou pohlaví je odrazem jungovského pojetí *archetypu* jakožto určitého podvědomého vzoru lidského chování, jenž jasně charakterizuje a odděluje dva protichůdné póly založené na elementárním pojetí mužského a ženského „já“.

Významný prvek působící na dětské recipienty představuje *pozice postav*. Alenka je v literárním díle i divadelní inscenaci zasazena do ohniska příběhu, vše se odehrává kolem této postavy, a proto i pro děti tvořila nejdůležitější prvek. Sice nedocházelo vždy ke ztotožnění s touto postavou, především u chlapců, ale stále byla vnímána v pozici ústřední postavy tvořící centrum dění.

Velmi podobně byla pozice postav uspořádána i v případě literárního díla a divadelní inscenace *Vinnetou*, ačkoli s mírnými rozdíly. Nejvýrazněji se toto specifikum projevuje již

v názvech obou děl, které explicitně odkazují na náčelníka Apačů Vinnetoua, avšak prostor, který autor poskytuje dalšímu hrdinovi, Old Shatterhandovi, jasně určuje pozici hlavního hrdiny. Tato role je v případě literární předlohy nesporně posílena i funkcí Old Shatterhanda, který je rovněž vypravěčem příběhu. V divadelní inscenaci pozici vypravěče přebírají i další postavy, jeho místo je však stále velmi pevné. Postava Vinnetoua je tak částečně upozaděna a je jistým způsobem v paralelní pozici k Old Shatterhandovi.

V inscenaci měl zvláštní postavení antihrdina (Sanders), a to kvůli scénickému zprostředkování. Ačkoli naplňoval charakter záporné postavy, jeho způsob komunikace na jevišti byl v rovině komické, která byla podpořena jeho zobrazením pomocí loutky. Humor byl pro dětské diváky důležitější než hrdina a jeho motivace.

S pozicí jde ruku v ruce rovněž *funkce postav*, která hlouběji přibližuje jejich úlohu a význam v ději. Základní funkce postav se odvíjejí od žánrové struktury dobrodružného příběhu s mužským hrdinou, která s sebou nese jasné členění postav na kladné hrdiny a antagonisty. Právě tyto kategorie vytvářejí potřebný základní konflikt přinášející hlavní a dílčí zápletky. Jejich přičiněním se postupně rozehrává dobrodružný příběh, čtenář či divák sleduje jednání postav přinášející různé kolize, které se hrdinové snaží napravit. Dětský čtenář nebo divák tak vidí důsledky jednání postav na pozadí fikčního světa vystavěného na reálném zprostředkování světa. Jasné vymezení funkce kladných a záporných postav přináší dětskému čtenáři přehlednou modelovou situaci snadno aplikovatelnou do vlastního života.

Základní kategorizace se však z pohledu funkce postav dále rozšiřuje, jelikož každá z postav má svoji vlastní úlohu v příběhu. Některé rozvíjejí základní dějovou strukturu a motivy (rozhodnutí Alenky vydat se za zrcadlo, setkání s jednotlivými postavami; první konflikt v podobě vraždy Klejí-petry, láska mezi Nšo-či a Old Shatterhandem atd.).

Součástí identifikace čtenářů s literárními postavami byly také další prvky, jež se úzeji propojovaly s osobním postojem dětí a zahrnovaly oblast *vývoje morálních a etických hodnot a postojů*. Morální hodnocení postav čtenáři a postoje s ním spojené byly patrné především v situacích zahrnujících trest za překročení nastolených norem. Otázky viny a trestu vycházely z individuálních zkušeností, ale i společenských konvencí, s nimiž se děti v průběhu svého dosavadního života setkaly.

3.5 Identifikace s výrazovými prostředky

Výsledky předloženého výzkumu naznačují složitou strukturu procesu ztotožnění a přivádí nás k primární otázce významu uměleckých vyjadřovacích prostředků a jejich kompozičního uspořádání. Právě tuto oblast můžeme při procesu identifikace čtenáře či diváka s literárním

dílem či divadelním představením považovat za nejvýznamnější. Teprve porozuměním jednotlivým sémiotickým strukturám díla dokážeme naplno pochopit dílo v jeho celistvosti.

Největší rozdíly v recepci dětského čtenářského a diváckého zážitku se projevovaly ve způsobu zpracování vybraných uměleckých děl. Již samotná forma umění i způsob využití prostředků, které jsou pro každou uměleckou formu či dílo zcela ojedinělé, působily na dětského recipienta. V literárním díle *Vinnetou* byla reflektována náročnost orientace v textu (např. dlouhá souvětí, neurčitost promluv postav) a využití cizích výrazů. Přesto byl dětmi text přijat ve všech ohledech, uvedenou problematiku převýšil samotný estetický a emoční zážitek z přečteného.

Divadelní představení *Vinnetou* zase zaujalo dětského diváka díky humoru, který byl nastolen skrze využití prostředky. Užití loutky přineslo řadu možností, a to především v rámci komunikace s dětským divákem. Loutky umožňovaly posílit komiku situací, přinášely nové významy či pozměňovaly některé charakterové rysy, tzv. polidšťovaly postavy, a vytvářely tak i jistou formu odstupu od vážnějších tematických rovin příběhu. *Děti dokázaly rozklíčovat využití jevištní znaky v základní rovině* (věkový rozdíl *Vinnetou*a skrze loutku a herce, roztírání červené barvy po obličej symbolizující krev a smrt, postupné skládání indiánského totemu jako znak plynutí času atd.), avšak *hlubší významotvorné prvky již byly pro některé náročné*, např. využití projekce bylo ve vybraných situacích vnímáno spíše technicky (nebyl dostatečný počet herců).

To se odrazilo také ve způsobu zprostředkování postav a jejich jednání. Využití výrazové prostředky a uspořádání jednotlivých složek vybraných literárních děl a inscenací vytvářely potřebné napětí a pocit sounáležitosti s hrdiny, v případě literárního textu i zprostředkovanou vizuální představu postav. Někteří čtenáři dokázali téměř či zcela přesně reprodukovat některé repliky postav, což naznačuje obecné zaujetí i prvek identifikace s předloženým uměleckým textem. Zároveň tento aspekt svědčí o působení určitých částí textu na emoční stránku čtenářů, což stimuluje i vývoj paměti a prožívání.

Pro některé čtenáře byla vizuální představa významnou součástí zážitku napomáhající přijetí postavy. Absence vizuální opory v podobě ilustrací naopak posílila vizuální představy čtenářů. Informace o postavách poskytnuté v textu nabízely čtenářům možnost vytvořit si základní představu a zároveň umožňovaly dotvořit tento obraz na základě vlastní představivosti.

Významný aspekt související se specifičností žánru nonsensu tvořily využití *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 pochopení díla a využitých prostředků.

3.6 Přesahy výzkumu

Výzkum identifikace s vybranými díly přinesl rovněž pro dětské čtenáře a diváky významné přesahy. Ty byly ovlivněny nejen danými tituly, ale i způsobem uchopení samotného výzkumu. Dynamická struktura hodin čtení i dílen se snažila respektovat a zároveň analyzovat potřeby vycházející z nastíněné subjektivní podstaty umění založené na individuálním prožitku a způsobu vnímání. V průběhu dílny byl zohledňován individuální způsob práce s každou skupinou či jednotlivcem ovlivňující i dílčí využití výzkumné metody (způsob kladení otázek, proměna otázek, vynechání či přidání aktivity atd.), aniž by byla jakýmkoli způsobem snížena relevantnost výzkumu. Schopnost aktuální reflexe a případné proměny dílčích součástí výzkumu jsou v případě účasti nejen dětských respondentů na kvalitativně orientovaném výzkumu ve formě reflektivní dílny nezbytné.

Zvolená forma výzkumu se odrážela také v komunikaci výzkumníka s dětskou skupinou respondentů, kterou je třeba zaujmout a vytvořit atraktivní a přirozené prostředí pro jejich práci. Z tohoto důvodu bylo nutné při některých činnostech aktuálně reagovat na potřeby skupiny a upravovat výzkumný plán, a to i s ohledem na časovou dotaci. Tento přístup zaručoval nejen stálou aktivizaci dětí, ale také reflektoval aktuální potřeby plynoucí ze stanoveného cíle výzkumu.

3.6.1 Rozvoj čtenářských, diváckých a osobnostně-sociálních kompetencí

Výzkum nebyl založen na jednostranné komunikaci, která měla přinést pouhá data pro výzkum, ale společném osvojování nových znalostí, dovedností a schopností. Dokladem toho je *osvojení nových odborných terminů* z oblasti literární a divadelní teorie. V průběhu hodin čtení a realizace reflektivních dílen vyvstala přirozená potřeba vymezit a definovat některé termíny, které děti doposud neznaly nebo se s nimi setkaly pouze okrajově. Při výzkumu čtenářství i diváctví se stalo společným problematickým jevem „téma“. Muselo být několikrát (i opakovaně) vysvětleno a dáno do souvislostí na základě příkladu. Ve výzkumu diváctví pak byl nejvýraznější pojem „scénografie“, který nebyl dětem zcela jasný.

S osvojením nového terminologického aparátu souvisí rovněž i *rozvoj slovní zásoby*, který však byl nejmarkantnější v průběhu hodin čtení. Obě vybraná literární díla představovala pro

čtenáře určitou výzvou. V nonsensovém textu *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* se objevovala řada alogických výrazů a situací, s nimiž se museli čtenáři vypořádat. Stejně i v literární předloze *Vinnetou* se objevilo množství problematických slov, tentokrát v podobě expresiv, přejímek, knižních výrazů, odborných termínů atd., které musely být s dětmi reflektovány a ujasněny. Tím se značně obohatila slovní zásoba dětí, což je významný faktor usnadňující nejen budoucí čtenářskou zkušenost, ale rovněž se bezpochyby odrazí i v životní realitě.

Dlouhodobější realizace výzkumu v rámci čtenářských dílen pozitivně ovlivnila i další oblast *čtenářských dovedností dětí*. Dechová a hlasová cvičení zařazená před samotným čtením působila na ovládnutí zásad správného užití dechu, hlasu či artikulace jako základních předpokladů pro hlasité čtení. Důraz byl kladen také na kvalitu čtení, což se rovněž pozitivně odrazilo v průběhu jednotlivých setkání. Některé děti byly schopny lépe se na čtený text soustředit, orientovat se v něm a interpretovat jej. Zcela přirozeně se pak v průběhu čtení jednoho z úryvků *Vinnetoua* zapojila *schopnost dětí umělecky interpretovat postavy*, což je možné vnímat jako významný doklad identifikace dětských čtenářů s vybraným dílem.

Všechny výše uvedené prvky identifikace podávají také *doklad o stimulaci a vývoji kognitivních procesů*, a tím i významu recepce literárního díla a divadelního představení dětmi. Čtený umělecký text působil na dětské čtenáře v celém svém komplexu, ať již z hlediska vývoje čtenářských dovedností, emočního či morálního vývoje, vývoje paměti atd. *Emoční percepce* byla dána povahou vybraných děl a prožitkem, který umožňoval stimulaci prostřednictvím různých emočních podnětů zprostředkovaných skrze literární a divadelní umění. Díla rovněž vyvolávala otázky *etického a morálního charakteru* (např. v tematice či jednání postav), kdy se v diskuzích nad literárními díly či představeními odrážely individuálně nastavené hodnoty a postoje dětí.

3.6.2 Role výzkumníka/pedagoga

Využití hodin čtení a reflektivní dílny nabídlo bezpečný prostor pro realizaci výzkumného projektu a sdílení společného zážitku z četby a divadelního představení. Díky tomu bylo možné nastolit dialog mezi výzkumníkem a dětmi, spočívající v partnerské spolupráci. Výzkumník byl z pohledu dětí rovnocenným partnerem a podněcoval jednotlivé činnosti dětí skrze připravené aktivity či diskuzi. Forma pravidelného setkávání v rámci hodin čtení a jednorázových reflektivních dílen nabídla také prostor pro vzájemné obohacení.

Na místě je rovněž zmínit okolnosti, které ovlivňovaly úroveň a otevřenost celého výzkumného procesu. Většina dětí v průběhu výzkumu dávala najevo zaujetí vybranými uměleckými díly, o čemž svědčilo v případě recepce čtenářství zapojení dětí, které běžně

nemají vztah ke čtení a čtou málo či vůbec. Při diskuzích se pak 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 vybudováním vzájemné důvěry.

Výrazně se projevila pozice výzkumníka tohoto projektu rovněž v jednom z provedených rozhovorů (výzkum identifikace dětských čtenářů), kdy třídní učitelka zhodnotila zásadní charakteristiky důležité pro vytvoření potřebné atmosféry.

„Chtěla bych vám moc poděkovat. Přinášel jste tam to, co si každý z nás nese prostě v sobě, a to je nepředatelné. [...] Umíte přinést mezi ty děti radost a takové nadšení. Bylo moc vidět, že vás to baví, že jste tím vlastně jako by strhnul i ty děti, to je hrozně důležité. Že máte velkou schopnost je motivovat a nadchnout pro tu práci i vidět ty věci v tom hezkém, v tom pozitivním. [...] Také jsem oceňovala Váš citlivý přístup k dětem i empatii během těch jednotlivých čtení. Že jste třeba vnímal, že někomu není dobře nebo někdo už třeba nemůže, takže jste to čtení ukončil. Obdivovala jsem, kolik toho zvládáte vnímat najednou v jednu chvíli. A co mě teda úplně dostávalo, tak Vaše schopnost zapamatovat si jednotlivá jména, protože přestože zpočátku neměli cedulky, tak jste se snažil velmi rychle se v nich orientovat a myslím si, že ty děti to takhle nedokáží pojmenovat, ale znamená to hrozně moc, protože Vy jim tím dáváte vlastně najevo, že Vám na nich záleží, že to jméno chcete znát, takže za to děkuji.“

V rozhovoru s třídní učitelkou o identifikaci čtenářů s literárním dílem *Vinnetou* zazněl ještě jeden podstatný aspekt působící na dětské recipienty:

„[...] hlavně oceňovali to, jak dneska i říkali, že vždycky ten příběh skončil v tom nejnapínavějším okamžiku, takže se hrozně zase těšili na další hodinu, aby se dozvěděli, jak to bude pokračovat, a byli napnutí.“

Přístup výzkumníka ke skupině dětských respondentů a vytvoření přátelského prostředí založeného na vzájemné důvěře jsou tak klíčovými aspekty výzkumu. Výzkumník si musí uvědomit nejen hodnotu výzkumu, ale především hodnotu respondentů, jejich zájmů a potřeb, které jsou mnohem významnější než jakýkoli výzkum.

3.6.3 Přínos pro přítomné třídní učitelky

Přesahy výzkumu se vztahovaly nejen k dětským recipientům, ale i k třídním učitelkám přítomným realizaci jednotlivých výzkumných částí. Jejich přítomnost obohatila výzkum nejen o další informace plynoucí z následných rozhovorů, ale samotným vyučujícím poskytla důležité impulzy pro práci s žáky. Výzkumný projekt totiž přinesl i přesah směřovaný právě směrem k samotným učitelům. Byl sice pouze doplňujícím prvkem, ale z hlediska rozsahu a významu výzkumu velmi podstatným.

Především byl u obou výzkumů reflektován přínos v podobě možnosti *vnějšího pohledu* na vlastní třídu, včetně dílčího zaměření na jednotlivé žáky.

„Pro mě tam byl ten rozměr, že jsem měla možnost získat takový ten jiný pohled do té třídy a vidět to, co jako učitel normálně vidět nemůžu. To znamená reakce dětí, když tu hodinu vede někdo jiný, jejich chování během té hodiny.“

V případě výzkumu identifikace s divadelním představením *Alenka za zrcadlem* vyzdvihla třídní učitelka rovněž význam formy reflektivní dílny po představení, kterou vnímá jako velmi dobrý nástroj pro práci s divadelním představením u dětí.

„Mně se to moc líbilo. Byla jsem ráda, že jsme právě byli i na dílně, protože si myslím, že to pomohlo mně samotné i těm dětem utřídit si myšlenky z představení, trošku se třeba vyprofilovat, co se mi líbilo, co se mi nelíbilo a proč. Chápu, že to pro ně bylo třeba složité, že hodně psali, co se líbilo a proč, že to pro ně bylo těžší, ale byla jsem ráda, že tam byly i jiné aktivity, jako třeba živé obrazy. Ráda sleduji svou třídu, když je vede někdo jiný, protože se dívám, jak, kdo, s kým spolupracuje, a tak. A mám pocit, že teď to mělo svoje místo i svůj přínos, a přestože to mělo vést k výsledkům k Vašemu výzkumu, tak mám pocit, že jim to bylo rozhodně přínosné. Rozhodně to nebylo zbytečné a kdybych měla mít možnost takové představení s takovou dílnou absolvovat, tak bych na to klidně šla. Protože mám pocit, že to nebyla ztráta času a že to bylo skoro i krátké. Kdyby to byla dílna ryze pro potřeby toho představení, pro potřeby dětí, tak si dokážu představit, že se to víc rozvede, že si tam s tím ještě víc pohrají, a tak.“

Uvědomění si estetického působení a zážitku ze zhlédnutého představení je tak vnímáno jako podstatná součást poznání rozvíjející kritické myšlení dětí, představivost a další dílčí oblasti dětské psychiky.

V rozhovoru k výzkumu identifikace dětí s literárním dílem *Za zrcadlem a co tam Alenka našla* se objevil ještě jeden výrazný konkrétní prvek, který byl pro třídní učitelku *inspirací pro vlastní práci*.

„Pro mě třeba osobně a pro ně také je moc dobrá ta metoda, podtrhni si slovo, kterému nerozumíš. Začala jsem to používat i do učebnic s tím, že to dělají velmi slabě tužkou a potom si to gumují. Většinou jsem to dělávala tak, že jsem se pak ptala, čemu nerozuměli, ale oni už to mezitím i zapomněli, takže tohle mě přijde jako efektivnější a za to moc děkuji.“

Závěr

Komplexnost výsledků výzkumu identifikace dětí s vybranými literárními díly a divadelními představeními dokládá nejen nenahraditelnost umělecké tvorby a její recepce, ale i význam práce s uměleckým zážitkem u dětských recipientů. Již forma společného čtení či zhlédnutí divadelního představení je kolektivním zážitkem, o němž je možné v jeho průběhu i po skončení diskutovat s druhým, nezávisle na případných výzkumných aktivitách. Tím se nepřímo recepce umělecké tvorby podílí na formování sociálních interakcí dětí, ač může být různé povahy.

Při výzkumech dětského čtenářství i diváctví se zřetelně projevovala schopnost kritického pohledu na vybraná díla, čímž byla rozvíjena schopnost kritického myšlení a orientace v náročnějším uměleckém textu a silně stylizovaném divadelním díle. Někteří čtenáři tak prokazovali schopnost rozvinutého způsobu myšlení, založeného na abstraktnějším způsobu uvažování.

Volba formy hodin čtení a reflektivních dílen po přečtení textu či zhlédnutí divadelního představení přinesla otevřené prostředí pro dialog mezi výzkumníkem a dětskými respondenty a zprostředkovala vzájemné obohacení všech účastníků výzkumu (výzkumníka, respondentů i třídních učitelek). Právě přesahy směřované k pozici výzkumníka, který je uvnitř dění v roli pedagoga, a přínos pro přítomné třídní učitelky představují další významnou součást uskutečněných výzkumných aktivit, jež působily na proces identifikace.

Důsledky provedeného výzkumu mají tedy vliv nejen na recepci vybraných uměleckých děl jako takových, ale vytvořily jeden ze základních pilířů osvojených kompetencí, které jsou využitelné v budoucím životě dětí. Naplňují tak výrazně i požadavky definované v kurikulárních dokumentech základního vzdělávání, v některých případech je i překračují. Recepce uměleckého díla neslouží pouze pro rozvoj uměleckého či estetického vnímání, ale výrazně přesahuje do běžných životních situací. To je dokladem významu umění jako svébytné a specifické formy poznání, které je stejně významné a hodnotné jako poznání vědecké.

Význam výzkumného projektu tak přesáhl své zacílení a přinesl další podněty pro pedagogickou práci. Zároveň i naznačuje možnosti pro budoucí směřování práce s recepcí literárního a divadelního díla a představuje podstatné prvky, které je vhodné zapojit.

Literatura

- Carroll, L. (2018). *Alenka za zrcadlem* [divadelní inscenace]. Režie: Tomáš Pavčík. Divadlo Polárka.
- Carroll, L. (2017). *Alenčina dobrodružství v kraji divů a za zrcadlem*. XYZ.
- Carroll, L. (2013). *Alenčina dobrodružství v říši divů a za zrcadlem*. Argo.
- Hrabák, J. (1977). *Poetika*. Československý spisovatel.
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Albatros.
- Jindra, M. (2023). *Identifikace dítěte mladšího školního věku s literárním dílem a divadelním představením* (Disertační práce). Masarykova univerzita.
- Jindra, M. (2021a). Já jsem Vinnetou!?: Prvky identifikace u dětí ve věku 8–9 let s literárním dílem a divadelním představením. In E. Nováková, & O. Pechník (Eds.), *XIII. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 44–78). Masarykova univerzita.
- Jindra, M. (2018). Od jeviště k hledišti... (a zpět). K otázkám komunikace divadelní inscenace s dětským divákem. In E. Nováková, & O. Pechník (Eds.), *X. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 20–30). Masarykova univerzita.
- Jindra, M. (2021b). Umělecký výzkum v oblasti recepce a reflexe dětského čtenářského zážitku literárního díla K. Maye „Vinnetou“. In M. Hrašková, & P. Kaizerová (Eds.), *Akcenty literatury pro děti a mládež: trendy, problémy, interpretácie* (s. 73–92). Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Lederbuchová, L. (2010). *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Západočeská univerzita v Plzni.
- May, K. (2014). *Vinnetou*. Albatros.
- May, K. (2019). *Vinnetou* [divadelní inscenace]. Režie: Jiří Jelínek. Divadlo Polárka.
- Osolsobě, I. (2002). *OstENZE, hra, jazyk: sémiotické studie*. Host.
- Přepis rozhovoru s třídní učitelkou k výzkumu dětského čtenářství: Za zrcadlem a co tam Alenka našla*. Brno, 23. 1. 2020. Uloženo v archivu autora práce.
- Přepis rozhovoru s třídní učitelkou k výzkumu dětského čtenářství: Vinnetou*. Brno, 21. 1. 2020. Uloženo v archivu autora práce.
- Přepis rozhovoru s třídní učitelkou skupiny C k výzkumu dětského diváctví: Alenka za zrcadlem*. Brno, 8. 3. 2019. Uloženo v archivu autora práce.
- Richter, L. (2015). *Divadlo pro děti*. Dobré divadlo dětem.
- Sarland, Ch. (2004). Ideology. In P. Hunt (ed.), *International companion to encyclopedia of children's literature* (s. 39–55). Routledge.

Toman, J. (1999). *Dětské čtenářství a literární výchova*. CERM.

Urbanová, A. (1993). *Mýtus divadla pro děti*. Artama.

Žantovská, I. (2012). *Divadlo jako komunikační médium*. Nakladatelství Akademie múzických umění.

Kontaktní údaje

MgA. Miroslav Jindra

e-mail: jindra@ped.muni.cz

Postava dítěte-cizince v díle Aleny Ježkové *Dračí polévka*

Marie Pavelková

Klíčová slova: postava dítěte-cizince, cizinec, cizí, jiný, literatura pro děti a mládež, literární postava, vypravěč, Alena Ježková, *Dračí polévka*

Anotace: Příspěvek se zabývá obrazem dítěte-cizince v současné české próze pro děti a mládež. Objasňuje pojmy *cizí* a *cizinec* a vymezuje základní aspekty spjaté se životem dítěte-cizince v ČR. *Cizinec* se může potýkat s problémy spojenými se vzhledem, komunikací či odlišnou kulturou, ale i s vnímáním vlastní identity. Na základě těchto vybraných aspektů provádíme literárněvědnou interpretační analýzu knihy Aleny Ježkové *Dračí polévka* (2011).

V současném světě je pojem *cizinec* stále aktuálnější. Slyšíme ho v médiích i běžně na ulici a může se zdát, že *cizinců* je naše země plná. Tradičně bychom *cizince* mohli chápat jako toho, kdo pochází z jiného než našeho státu, mluví jiným jazykem a vyznává jiné kulturní hodnoty. Wolfgang Müller-Funk ve své *Teorii cizího* však pojem *cizí* chápe jako cokoli, co nám není vlastní a co neznáme. Nemusí tedy nutně jít o cosi exotického. *Cizí* pojímá jako „to, co nám uniká“ (2021, s. 14). Vše, čemu nerozumíme nebo s čím nejsme důkladně seznámeni, se tak může objevit ve skupině *cizí*.

Bedřich W. Loewenstein (1997) chápe důvěrně známé a *cizí* jako opozice, podobně jako rozlišení vnitřku a vnějšku nebo pojmů vpravo a vlevo. Tyto pojmové dvojice spolu vždy vzájemně souvisejí a nemohou existovat jedna bez druhé. Podobně Zygmunt Bauman (2010) mluví o dvojici *my* a *oni*. *My* v jeho pojetí představuje právě takovou skupinu, do které jedinec patří, rozumí jí a je mu vlastní. *Oni* potom tvoří skupinu, do které „nemáme přístup nebo k níž nechceme náležet“ (2010, s. 43). Tato *cizí* skupina je nutnou opozicí, kterou *my* a naše vlastní skupina potřebuje pro chápání své sebeidentity.

Müller-Funk (2021) rozlišuje tři pohledy na *cizince*: 1) jedinec pocházející ze zahraničí (*foreigner*), 2) *cizí*, neznámý člověk (*stranger*) a 3) jiný, druhý člověk (*the other*). V tomto pojetí je každý, kdo nepatří pod pojmenování *já*, nějakým způsobem *cizí*. Žádnému jinému člověku nemůžeme rozumět tak dobře jako sami sobě. Müller-Funkův *člověk ze zahraničí* je charakterizovaný odlišným vzhledem a jazykem.

Tento příspěvek se zaměřuje na zobrazení *cizince* v knize pro děti a mládež. Právě v souvislosti se zkoumáním prózy z oblasti literatury pro děti a mládež je na místě poukázat také na chápání pojmu *cizí* skupinou dětských recipientů. Milena Šubrtová (2018) uvádí, že

„představa dítěte o světě, který je obklopuje, je torzovitá a utváří se ve vzájemné provázanosti s formováním vlastní identity“. Zkušenost s okolním světem získává dítě postupně a „bezpečným útočištěm je v dětském mikrosvětě rodina spjatá s prostorem domova“. Jiným a cizím se tak může stát cokoli, co je mimo tento známý prostor.

Vzhledem k tomu, že nás zajímá postava cizince, případně také vliv vypravěče na její zobrazení, uvedeme nyní také, jak lze tyto interní subjekty chápat a nastíníme jejich možnou typologii.

Slovník literární teorie rozumí postavou „každý fiktivní subjekt, vystupující v literárním díle“ (Vlašín, 1984, s. 286). Bohumil Fořt považuje literární postavu za základní literárněteoretickou kategorii, která je důležitá pro příběh jako takový: „Vždy se vypráví příběhy o tom, že někdo někde něco činí nebo se někomu něco děje.“ (2008, s. 13). Postava má tedy klíčovou roli při utváření příběhu, je zdrojem „dějového napětí a dynamiky vyprávění“ (2008, s. 20).

Za základní typologii postav můžeme dle *Slovníku literární teorie* považovat rozlišení na postavy hlavní a vedlejší, které často charakterizuje vzájemný vztah (Vlašín, 1984). Podle Forstera, který předpokládá podobnost postav a reálných lidí, narativní postavy „nabývají svých charakterů a tříbí je stejnými způsoby, jakými to dělají lidé“ (Fořt, 2008, s. 18). Rozlišuje postavy ploché (flat) a plastické (round) (Fořt, 2008). Ty ploché jsou podle něj snadné pro zapamatování i rozeznání, jsou konstruovány jednoduše a v průběhu děje se jejich charakter nevyvíjí. Oproti tomu postavy plastické nás mohou „překvapit nějakým přesvědčivým způsobem“ (Fořt, 2008, s. 19) a mohou se v průběhu příběhu měnit. Forsterovo pojetí připomíná nejen Fořt, ale i Rimmon-Kenanová, která nazývá jeho plastické postavy oblými. Oblé postavy mají na rozdíl od postav plochých více než jednu vlastnost (Rimmon-Kenan, 2001). Rimmon-Kenanová zároveň připomíná, že tato kritéria se mohou překrývat: „[...] najdou se fiktivní postavy, jež jsou složité, ale bez rozvoje [...] a postavy, jež jsou jednoduché, ale rozvíjejí se [...]“ (2001, s. 48). Fořt (2008) Forsterovy ploché postavy vysvětluje jako statické, naopak postavy plastické vnímá jako dynamické.

Zmínit lze také klasifikaci Daniely Hodrové, která rozděluje postavy-definice a postavy-hypotézy. U postavy-hypotézy je možné, že bude „nejen pro čtenáře, ale i pro ostatní postavy v díle nabývat různých významů“ (2001, s. 546). Postavu-definici vysvětluje Hodrová jako „beze zbytku vysvětlitelnou, explicitní, plně v textu determinovanou“ (2001, s. 547), oproti tomu podstava-hypotéza je pro ni ta, kterou lze charakterizovat jako „vysvětlitelnou jen částečně, ne zcela explicitní, neúplně determinovanou“ (2001, s. 547). Její postavy-definice

chápe Fořt (2008) jako jasné a bez tajemství, postavy-hypotézy naopak jako ty, o kterých něco nevíme a jsou pro nás neurčitě.

Vypravěč je interní subjekt literárního díla, kterému Lubomír Doležel (1993) přiřazuje funkci konstrukční a kontrolní. Vypravěč je prostředníkem mezi čtenářem a obsahem sdělení (Vlašín, 1984). *Slovník literární teorie* jmenuje čtyři základní typy vypravěče: a) autorského vypravěče, který nahlíží na dění z vnitřní i vnější perspektivy a jakožto vševědoucí vypravěč zná i myšlenky postav, b) personálního vypravěče, který bere za svou perspektivu jednu z postav, postavy však může střídat, c) přímého vypravěče, který na dění pohlíží vnitřní perspektivou a je jednou z postav díla, d) tzv. „oko kamery“, kdy je použita pouze vnější perspektiva (Vlašín, 1984).

Rimmon-Kenanová (2001) rozlišuje vypravěče podle různých kritérií. Jedním kritériem je narativní rovina – zde mluví o vypravěči extradiegetickém, jenž je „nad“ příběhem, a intradiegetickém, který je naopak uvnitř děje. Dle rozsahu účasti v příběhu zmiňuje vypravěče heterodiegetického, který se děje neúčastní, a homodiegetického, který naopak účastníkem příběhu je. Připomíná také typ tzv. vypravěče-protagonisty, který vypráví vlastní příběh, toho podle Gérarda Genetta nazývá autodiegetickým. Rimmon-Kenanovou zajímá také to, zda čtenář vnímá vypravěče při čtení textu (zda je tento vypravěč skrytý, či naopak odkrytý), a míra jeho spolehlivosti.

Obraz postavy-cizince v próze Aleny Ježkové *Dračí polévka*

V našem příspěvku sledujeme aspekty cizince v knize Aleny Ježkové *Dračí polévka* (Albatros, 2011). Za to, co ovlivňuje život cizince, považujeme jeho vzhled, způsob komunikace a jazyk, kulturu, vnímání vlastní identity a iniciaci. Zajímá nás, jak s těmito aspekty autorka v knize zachází, které z nich jsou pro ni při tvorbě postavy důležité a jakým způsobem je zobrazuje.

Ježková přichází s tématem vietnamské menšiny v ČR, a to jako první v české literatuře pro děti a mládež. Ukazuje čtenářům specifickou situaci dětí „vyrůstajících v českém prostředí, do něhož se narodily, ovšem pod vlivem vietnamských tradic a kultury, kterou znají pouze zprostředkovaně“ (Šubrtová, 2018). K napsání knihy Ježkovou údajně inspirovaly vietnamské děti z českých škol, se kterými se setkala na svých besedách, a zároveň také pražská Holešovická tržnice a její atmosféra. Tam se zrodil nápad na knihu o dračí polévce, na kterou Ježková pravidelně chodila do jednoho z místních stánků (Český rozhlas, 2012). Ježková v knize spojuje přistěhovaleckou problematiku s vzhledem do života dospívajícího chlapce, jehož typickým rysem je odlišnost pramenící z etnické příslušnosti.

Kniha s metaforickým názvem (Šubrtová, 2011) vypráví příběh dvanáctiletého vietnamského chlapce Longa žijícího v Praze. Jeho jediná zkušenost s vietnamskou kulturou a tradicí pochází z domácího prostředí – od matky, dědy a dalších příbuzných žijících taktéž v Praze. Doma sleduje vietnamskou televizní stanici VTV4, dodržuje vietnamské tradice včetně oběti rýže předkům a díky dědečkovi se seznamuje také s filozofií mistra Kunga – Konfucia. Tato Longova identita jde však stranou, jakmile je ve škole. Cestou tam probíhá jeho proměna: „[...] zatímco doma mluvím vietnamsky, jím hůlkama a jmenuju se Long, ve škole mluvím česky, jím příborem a jmenuju se Lád'a.“ (Ježková, 2011, s. 16). Long dodává, že „proměna se ale děje jenom uvnitř“ (Ježková, 2011, s. 16).

Samotné jméno Long chlapce předurčuje ke každodenní připomínce jeho vietnamské identity, ale i hodnot s identitou spjatých. Long znamená drak, který je ve Vietnamu vnímán jako pozitivní znak, znamená štěstí a pohody. Zároveň hlavní postavu spojuje s příběhem, který mu matka pravidelně vypráví, s legendou o tajemném Lac Long Quanovi, Dračím králi. V tomto příběhu, který je ve Vietnamu tradovaný a na kterém zároveň matka synovi vysvětluje seznámení s jeho otcem a Longovo narození, je právě Long nazýván dračím potomkem. Drak prostupuje celou knihu nejen díky jménu hlavního hrdiny a tajemné polévce, kterou dědeček vaří ve stánku v tržnici. Nikkarin, který knihu ilustroval, se právě motivem draka nechává inspirovat a není stránky, na které by ho nepřipomněl. Motiv draka nás tak provází celým příběhem.

Na první pohled vypadá Long jinak než ostatní – jinak než děti ve škole, jinak než lidi na ulici. Vietnam a jeho exotičnost je však něco, co je na něm pouze vidět. Chlapec narozený v České republice se exoticky necítí – právě kvůli tomu, že onen Vietnam, který mu připomíná jeho vzhled na každém kroku, nikdy nenavštívil a zažívá ho pouze zprostředkovaně přes svou rodinu a její tradice. Potíže s tím, jak vypadá, má, jak sám říká, vlastně odjakživa. Už na hřišti nebo ve školce mu rodiče ostatních dětí věnovali zvláštní pohledy. Pomalu si zvykl na přezdívky jako „žluťáku, číňáku, t'ongu“ (Ježková, 2011, s. 16), i když vlastně nedokázal pochopit jejich smysl. Matka ani děda mu taková oslovení nedokázali vysvětlit.

Vždy byl jiný a nejvíce tuto jinakost pociťoval ve škole. Například jeho slohová práce o dědově stánku na tržnici sklidila od spolužáků jen posměch: „Jako by to byla nějaká hnusná věc, že někdo dává lidem najíst.“ (Ježková, 2011, s. 17). Ve školním prostředí není problémem ani tak jeho vzhled, jako spíše to, že povolání jeho rodinných příslušníků je pro spolužáky neobvyklé, někteří ho dokonce považují za směšné a méněcenné. Představa, že Long žije v jiném prostředí než oni a že dodržuje jiné tradice, na které české děti nejsou zvyklé, ba

dokonce tyto tradice zřejmě neznají, způsobuje, že i přes svou snahu zapadnout zůstává chlapec vždy trochu stranou.

Long je zvyklý chovat se ve škole tak, jak se od něj očekává, svou vietnamskou identitu upozaduje. Když se však vydali se třídou na školní výlet, měl pocit, že může být sám sebou a místo lžice si vzal hůlky: „Přišlo mi, že když je to mimo školu, můžu snad jíst normálně. Tenkrát jsem ještě nevěděl, že proměna musí být v mysli, jinak si to člověk vypije.“ (Ježková, 2011, s. 17). Chlapec má tak neustále dvě identity a podle situace mezi nimi přepíná. Ve škole předpokládají, že bude mluvit česky a jíst příborem, doma se však od něj očekává něco jiného. Tyto dva světy jsou přesně oddělené i oslovením chlapce. „Škola je pro mě taková stínohra. Tam chodí Láďa, já tam vlastně nejsem.“ (Ježková, 2011, s. 19).

Vedle rodinných příslušníků je pro Longa jediným blízkým člověkem spolužačka Světlana. Sám Long toto přátelství vysvětluje tím, že „je prostě jiná“ (Ježková, 2011, s. 17). Hrdina vypravěč tak dává najevo, že i jeho kamarád musí být něčím zvláštní, neobvyklý. Dva v kolektivu jiní lidé k sobě tíhnou, protože správně předpokládají, že je ten druhý bude lépe chápat a vcítí se do jejich situace. Ukrajinka Světlana je v podobné situaci jako Long, i o ní a její rodině mají lidé jistou představu: „Všichni si myslí, že Ukrajinci jsou jenom zedníci a dělníci nebo prodavačky. Ale to tak jenom vypadá.“ (Ježková, 2011, s. 17). Long na to odpovídá svou zkušeností: „[...] s náma je to stejný. Lidi si myslí, že Vietnamci jen mají restaurace nebo stánky s jídlem nebo obchody s hadrama, a už nevědí, že jsme mnohem zajímavější.“ (Ježková, 2011, s. 17–18). Autorka zde otevírá fakt, že se o cizince kolem sebe příliš nezajímáme a jejich odlišný způsob života vnímáme negativně. Pohledem Světlany ukazuje i na pracovní podmínky cizinců: „Můj táta v Praze pracuje na stavbě, ale u nás doma byl chirurg a operoval lidem srdce. Odjeli jsme do Čech, protože táta nevydělával dost peněz a tady nás takhle uživí.“ (Ježková, 2011, s. 17). Dívka zde nemluví pouze o práci cizinců v zemi, do které odjeli, ale také odkazuje na to, čím se od Longa liší. Na rozdíl od něj považuje Světlana Ukrajinu za svůj domov, jelikož zde strávila větší část svého života a stále zde má příbuzné. Pravidelně na Ukrajinu jezdí a Česká republika je pro ni cizinou, kde se možná jednou bude cítit jako doma, ale ten pravý domov pro ni bude vždy na Ukrajině. Long si pamatuje pouze Prahu a sídliště Krč. Ve Vietnamu nemá žádné příbuzné nebo o tom alespoň neví. Na otázku, zda by se tam někdy chtěl podívat, odpovídá: „[...] já nevím. Proč bych tam jezdil...? Pro mě to žádný domov není.“ (Ježková, 2011, s. 18). Domov pro hlavního hrdinu neurčuje jazyk ani kultura, ale známé prostředí, ve kterém prožívá svůj život. Zatímco Světlana mluvící o Ukrajině používá spojení „u nás“, Long nic takového říkat nechce a ani nemůže. Přestože zná vietnamské zvyky a dodržuje tradice, nechápe Vietnam jako svůj domov, jelikož v něm nikdy

nebyl. „Vietnam se tak stává stejně mytickým a neuchopitelným jako samotný Dračí král.“ (Šubrtová, 2018). Je pro chlapce spíše místem minulosti vlastního rodu, přítomností je pro něj Praha (Šubrtová, 2018).

Máme pocit, že Long je Vietnamem spíše fascinovaný, jako by i on sám vnímal zemi jako cosi exotického. Popisuje, jak o Vietnamu hledá na internetu nejrůznější informace a také jak se mu o zemi „jeho předků“ zdá. Současně se ovšem vnímá jako Čech, což dokazuje jeho uvažování nad vlastní budoucností: „Ale já si vezmu Světlanu. To bude rodinka! Jaký vlastně budeme mít děti? Čecho-Vietnamo-Ukrajince...?“ (Ježková, 2011, s. 22). Přidání české složky poukazuje na jeho sevření mezi oběma svými já a oběma kulturami, které tvoří jeho život. Je pro něj přirozené vnímat sebe sama jako Čecha.

Kromě fascinace Vietnamem pocítujeme z hlavního hrdiny také náklonnost k nizozemskému Amsterdamu, o kterém rovněž vyhledává informace na internetu. Nadšeně sleduje fotografie tohoto města, o kterém smýšlí jako o ideálním místě pro život. Zdůvodnění je v jeho očích snadné: „Tam se lidi nemusejí přetvařovat.“ (Ježková, 2011, s. 22). Nejen na fotografiích, které na internetu najde, ale i na mapě vidí, že „je tam hodně černochů a Číňanů a různých míšenců“ (Ježková, 2011, s. 23). Je přesvědčený o tom, že právě v Amsterdamu je „všem jedno, jak kdo vypadá“ (Ježková, 2011, s. 23). Žije přitom v Praze, kde potkává spoustu různých cizinců. Jedním z jeho tamních nejoblíbenějších míst je Václavské náměstí, tam má pocit, že se může mezi lidmi schovat. Přesto se ale většinou cítí jako ten, kdo vyčnívá, a domnívá se, že v budoucnu by bylo nejlepší žít v Amsterdamu.

Longa a Světlanu spojuje to, že jsou vnímáni jako cizí a z toho důvodu jiní mezi ostatními v kolektivu. Long kamarádství se Světlanou vysvětluje společným tajemstvím, „že ve skutečnosti jsme jiní, ale musíme se chovat, jak to lidi chtějí vidět“ (Ježková, 2011, s. 18). Oba nasazují ve škole masku, kterou doma mezi svými nepotřebují. Světlana je pro chlapce bezpečným útočištěm, kam se odebírá po útěku z domova, přičemž tuto zlomovou událost v jeho životě proplétá rodící se první láska. Právě Světlaně je chlapec schopný říci pravdu o tom, co se stalo. „[...] ty věci, co mě potkaly, se nestaly Lád'ovi, ale mně.“ (Ježková, 2011, s. 40). Kromě rodiny je Světlana jediným člověkem, který mu říká skutečným jménem. Dívka spojuje oba Longovy světy – ten školní i ten domácí, český i vietnamský.

Hrdina-vypravěč dává v příběhu prostor i dědečkovi, o kterém čtenáře ujišťuje, že nejde o jeho vlastního dědečka. Přesto ho tak Long vnímá a dává najevo obdiv a úctu k němu. Dědeček vnáší do Longova života řád podle učení mistra Kunga, jehož často cituje a je „jeho nadšeným příznivcem“ (Ježková, 2011, s. 21). Long popisuje soužití s dědečkem jako „přísné i rozmařilé, rozumné i praštěné, záhadné i jasné“ (Ježková, 2011, s. 21). Poukazuje tak na to,

co se čtenář v závěru knihy dozvídá – dědeček se ukazuje jako záhadná postava, která sice v pozadí, ale přesto důležitá, proplová celým příběhem a nese s sebou své tajemství. Ukazuje se, že právě on je ve skutečnosti pro všechny tím největším cizincem z jiné země, ale i doby.

Long obdivuje autoritu, která z dědečka vyzařuje. Ztělesňuje moudrost celé rodiny, potažmo celého rodu. Jeho postava vyzařuje klid i řád a stmeluje všechny přítomné. Úplně odlišný přístup k dědečkovi vidíme ve chvíli, kdy ho Long navštívuje v pražské tržnici. Přichází za ním do práce a je svědkem toho, jak čeští zákazníci dědečkovi tykají, jako by snad byli přátelé. Nezdrovilost lidí Longa velmi překvapí, protože nepovažuje za správné, aby se tak někdo k někomu choval. Ještě více ho však překvapí dědečkova reakce. „Děda česky nemluví dobře, ale výborně rozumí. Proto zírám, když se široce usměje a jako mentálně zaostalý cizinec odvětl: „Dóblý, dóblý.““ (Ježková, 2011, s. 72). Long nechápe, proč se dědeček neohradí, proč si to nechává líbit. On mu však vysvětluje, že chování zákazníků nepovažuje za důležité: „„Nepotřebuju lidi soudit a hodnotit, jak se chovají. On chce jen jídlo, tak mu nabídnu stejně dobré jako každému jinému. Víc nechce. Proč bych se měl zabývat tím, co si o mně myslí?““ (Ježková, 2011, s. 72).

Motiv cizince ztělesňuje také postava neznámého muže, který se objeví u nich doma a který je Longovi představen jako jeho otec. Je cizincem nejen v České republice, ale i ve své rodině. Jeho dvanáctiletá nepřítomnost chlapce sice poznamenala, ale sám tomu nedává žádnou velkou váhu, neboť otcovskou úlohu v jeho životě přebírá dědeček. Když se v den Longových narozenin objeví tento „Cizinec“, jak ho hrdina pojmenovává, chlapec cítí hněv, ale i zklamání z matky a dědy, kteří mu celou dobu lhali. Má pocit, že už nemůže nikomu věřit, a dává se na útěk. Dvanácté narozeniny tvoří v životě hrdiny určitý zlom, poukazují na to, že svět, jaký byl doposud, už stejný nikdy nebude. Long má pocit, že svůj dosavadní život s příchodem Cizince ztrácí.

Když byl Long mladší, po otci toužil. Jeho nepřítomnost podtrhovala chlapcovu jinakost, děti ve školce mluvily o tátovi, ale on nikoho takového neměl. Tajně si otce přál, dokonce měl plyšového medvěda, jehož „tajný jméno bylo Táta“ (Ježková, 2011, s. 43). Nyní se otec v jeho životě bez varování objeví, Long se však cítí oklamáný nejen lží matky a dědy, ale i samotným Cizincem, který není ten vysněný táta, kterého si přál a představoval. Vrací se v myšlenkách k tomu stále opakovanému a připomínanému příběhu o Dračím králi, v jehož kulisách o otci uvažoval: „Táta Drak přece nemůže být obyčejný cizinec s laciným kufrem na kolečkách jako ten chlap v kuchyni.“ (Ježková, 2011, s. 40). Vzápětí se chlapec oprostí od dětských myšlenek ovlivněných pohádkami a situaci hodnotí pragmaticky: „Tak teď ho mám. Cizího chlápka, který na mě i mámu dvanáct let kašlal a na moje narozeniny se jen tak z ničeho nic zjeví.“ (Ježková,

2011, s. 43). Na rozdíl od postavy dědečka není otec-cizinec nijak tajemný, právě naopak. Letitý příběh o „tátovi Drakovi“ se vytrácí a v přítomnosti se objevuje obyčejný muž, o němž si Long uvědomuje hlavně to, že ho vůbec nezná.

Longova vietnamská část identity dostává zabrat. Otáčí se k vietnamskému světu zády, nechce s ním mít nic společného, najednou je víc Čechem než Vietnamcem. Spontánní odbarvení na blond vysvětluje sám sobě jako touhu se odlišit – od své rodiny, ale i Vietnamců obecně. „Nechci být jako oni. Chci být jen a dokonale svůj. Jiný. Abych s nimi neměl společného vůbec nic.“ (Ježková, 2011, s. 44). Je však patrné, že se chce odlišit hlavně od Cizince. Po této proměně si připadá Long jiný, cizí. Nepoznává sám sebe v zrcadle, ale doufá, že právě tato změna mu pomůže zapomenout na tu velkou křivdu, která se mu stala. Útěk z domova se stává cestou plnicí „funkci mezníků v chlapcově sebeuvědomování“ (Šubrtová, 2011). Očekávaná nová identita však nepřichází tak, jak by si chlapec přál.

Poté, co je Long napaden v metru skupinou skinheadů právě pro svou odlišnost, hledá útočiště v dědově stánku. Pomáhá tu dědečkovi vařit „dračí polévku“, která se stává metaforickým vysvětlením životních peripetií i předáním dědečkovy vlastní zkušenosti. „Život je totiž jako ta polévka, Longu. [...] Nejdřív musíš být trpělivý, čekat, až se všechno dobře uvaří, aby to mělo správnou sílu. To může trvat hodně dlouho, a navíc tě výsledná chuť může překvapit. Vždycky ale můžeš něco přidat, něco ubrat. To je na tobě. Je to přece tvoje polévka! Nejprve musí chutnat tobě, a pak ji můžeš nabízet i jiným.“ (Ježková, 2011, s. 73).

I přes dědečkův pokus vysvětlit Longovi nastalou situaci a pohnutky rodičů je chlapec stále rozrušený z velkých životních změn. Nepřidá mu ani zjištění, že se chce dědeček vrátit do Vietnamu a ponechat rodinu, nyní již úplnou, zde. Vědomí, že mu otec-cizinec bere jednoho z nejbližších lidí, ho rozčílí: „Nesnáším ho, měl si zůstat v té své džungli a vůbec sem nejezdit!“ [...] „Co to meleš?! Ty s tou džunglí asi nemáš nic společného, co? No ano, když jsi teď blondák...“ (Ježková, 2011, s. 89). Dědeček si uvědomuje, že Long se cítí doma více tady než ve Vietnamu.

Když se poté dědeček promění v draka, dochází u jeho postavy k prolomení tajemství. Navracíme se k legendě o Dračím králi, která stojí na počátku knihy a nyní příběh uzavírá. Odlet draka vyznívá symbolicky jako loučení se se stávajícím životem po boku tajemného dědečka, zároveň jako loučení s dětstvím. Postava dědečka opět hrdinovi pomáhá pochopit, kam patří, Long se smiřuje se svým vietnamským já i se svou rodinou.

Závěr

V knize *Dračí polévka* nalézáme kromě hlavní postavy dítěte-cizince také další typ cizinců. Hlavní hrdina Long je spolužák ve škole i samotným čtenářem vnímán jako cizí, jelikož vypadá jinak a vyznává kulturu, která nám v ČR není vlastní. I když své vietnamské já spolu se zvyky v českém školním kolektivu potlačuje, je pro lidi kolem cizí už proto, že ho obklopuje neznámo, které je český jedinec jen těžko schopný rozklíčovat.

Hrdina je cizinec, tedy Müller-Funkův člověk ze zahraničí, na první pohled, a to podle svého vzhledu a vietnamského jazyka, kterým se dorozumívá se svou rodinou. Je to však pouze vzhled, který ho plně odlišuje od lidí v ČR. Jazyk ho v tomto smyslu neomezuje, protože stejně jako vietnamštinu ovládá i češtinu. Sám hrdina-vypravěč má dokonce pocit, že český jazyk umí lépe, protože se ho učí ve škole používat jak v mluvené, tak i v psané formě, umí také česky číst, kdežto vietnamsky pouze mluví a číst v tomto jazyce, podobně jako jeho vietnamští vrstevníci, kteří se již narodili v ČR, nedokáže. Cizincem však Long není jen pro své okolí, ale i sám pro sebe. Nevyzná se v sobě a v určitých momentech netuší, jak se zachovat a co si vlastně on sám přeje. Situaci mu komplikuje právě dvojí identita.

Long je postavou a zároveň vypravěčem. Dle typologie Rimmon-Kenanové se jedná o intrahomodiegetického vypravěče a rovněž autodiegetického, jelikož chlapec vypráví svůj příběh. Používá přitom *ich*-formu a pozoruje dění vnitřní perspektivou. Postavu Longa vnímáme jako dynamickou, v průběhu děje se proměňující a měnící své názory i pohled na svět. Na počátku se čtenář seznamuje s vietnamským chlapcem, který je smířený se svými dvěma identitami (vietnamskou a českou), postupně se však vlivem událostí obrací k jedné z nich zády a chce být spíše Čechem. Úplná proměna však není možná, hrdina se nakonec smiřuje s oběma svými identitami, navrácí se ke svému vietnamskému já, a tím také ke své rodině, od které utekl. Podle Forsterovy typologie jde tedy o postavu plastickou, jež se nejen vyvíjí, ale také překvapuje čtenáře svým útekem i počínáním, kterým se chce zbavit svého vietnamského já.

Cizincem však není pouze Long. Je jím také otec, cizí a neznámý člověk, který se v Longově životě zničehonic objeví. Pro chlapce je Cizincem, o němž měl sice nějakou představu, ale ukazuje se, že se tato představa neshoduje se skutečností. Je to jiný otec, než jakého chlapec očekával, přichází také v jiné době, než ve které na něj Long čekal a ve které si ho přál. Otec je cizincem ve své vlastní rodině. Je pro ně neznámým příchozím, který do té doby nebyl součástí rodiny – s rodinou nežil ani jinak nekomunikoval. Svým příchodem vstupuje do fungující rodiny a do jisté míry ji rozvrací. V očích hrdiny-vypravěče znamená otcovo objevení se zlom, změnu natolik velkou a zásadní, že utíká z domova a několik dní se potuluje po Praze. Od příchodu této postavy se odvíjí zápletky knihy, kvůli otci-cizinci začne Long pochybovat o své

vietnamské identitě a chce se jí dokonce zcela zbavit, aby potom přišel na to, že svého vietnamského já se nemůže vzdát nikdy.

Jako cizí, neznámá se v závěru ukazuje i postava dědečka, o kterém měl doposud Long i čtenář docela jasnou představu. Byl vnímán jako starší muž, který v Longově životě přebírá roli otce a snaží se mu vštípit tradice spojené s jeho vietnamským původem. Nakonec se však ukazuje jako postava opředená tajemstvím, o kterém nikdo z postav ani vypravěč neví. Když se ukáže, že dědeček lhal o jeho otci, že o něm věděl, a dokonce je s ním příbuzensky spjatý, Long se i k němu otáčí zády. Do této chvíle je pro chlapce ztělesněním Vietnamu a bez něj jako by Vietnam pro Longa neexistoval. Když ho dědeček zklame, otáčí se automaticky zády nejen k němu, ale i k vietnamským hodnotám a své vietnamské identitě.

To, že je vypravěčem sám hrdina příběhu, může vést k tomu, že se čtenář lépe vcítí do jeho pocitů i do příběhu. Pro dětského čtenáře tak může být snadněji představitelná situace dítěte-cizince v ČR či přímo příslušníka vietnamské minority. Bez ohledu na to, že je hrdinou právě cizinec, se však český čtenář může do jisté míry vcítit do jeho situace a poznat v Longových starostech ty své, a to například v problematice neúplné rodiny či samotářství ve školním kolektivu a upínání se k člověku s podobnými problémy. V příběhu se však objevují i situace, které by se pravděpodobně nestaly, pokud by hrdina cizinec nebyl – zmiňme napadení v metru. To spolu s bezdomovcem, který je jako jediný chlapci ochoten pomoci, působí spíše tendenčně. Příběh je postavený na tom, že je hrdinou právě cizinec, domníváme se však, že může čtenáře zaujmout nejen tím. Vidíme tu nepochopení mezi světem dětí a dospělých, kdy dospělí nemluví s dětmi na rovinu nebo říkají neúplnou pravdu a z toho vznikají nejrůznější komplikace. Docházíme tak k tomu, co říká Müller-Funk – to, co se týká nás samotných, je nám vlastní a vše ostatní chápeme jako cizí. Bezpečně můžeme znát a porozumět jen sami sobě.

Literatura

Bauman, Z., & May, T. (2010). *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. Sociologické nakladatelství.

Doležel, L. (1993). *Narativní způsoby v české literatuře*. Český spisovatel.

Forť, B. (2008). *Literární postava. Vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Hodrová, D. (2001). *–na okraji chaosu–: poetika literárního díla 20. století*. Torst.

Ježková, A. (2011). *Dračí polévka*. Albatros.

Kopřivová, P. (2012, 6. února). Novou knihu pro děti „Dračí polévka“ psala Alena Ježková „na objednávku“. Český rozhlas. <https://dvojka.rozhlas.cz/novou-knihu-pro-deti-draci-polevka-psala-alena-jezkova-na-objednavku-7475972>

Loewenstein, B. (1997). *My a ti druzí: dějiny, psychologie, antropologie*. Doplněk.

Müller-Funk, W. (2021). *Teorie cizího: koncepty alterity*. Host.

Rimmon-Kenan, S. (2001). *Poetika vyprávění*. Host.

Šubrtová, M. (2018). *Cizinec nahlížený z dětské perspektivy*. Předneseno na konferenci Obraz cizince v literatuře, Brno: Pdf MU.

Šubrtová, M. (2011, 21. listopadu). Polévka jako metafora. iLiteratura. <http://www.iliteratura.cz/Clanek/29117/jezkova-alena-draci-polevka>

Vlašín, Š. (Ed.) (1984). *Slovník literární teorie*. Československý spisovatel.

Kontaktní údaje

Bc. Marie Pavelková

e-mail: 481685@mail.muni.cz

Psí hrdina v roli průvodce na cestě k formování identity a mezilidských vztahů ve vybraných příbězích pro děti a mládež

Magdaléna Lípová

***Klíčová slova:** česká literatura pro děti a mládež, Jana Jašová, Psí dny, Pavla Skálová, Malostranská psí zima, tranzitorní krize, identita a mezilidské vztahy, epigenetická teorie Erika Eriksona, období dospívání*

***Anotace:** Příspěvek se zabývá možnostmi literatury pro děti a mládež při utváření identity a mezilidských vztahů, a to i z pohledu vývojové psychologie, především teorie osobnosti Erika Eriksona. K interpretačním analýzám byly vybrány prózy Psí dny Jany Jašové a Malostranská psí zima Pavly Skálové, v nichž psí hrdinové vystupují v rolích průvodců na cestě k formování mezilidských vztahů, vyrovnávání se s tranzitorní krizí a hledáním svého místa ve společnosti i rodinném a přátelském mikroprostoru.*

Literatura určená čtenářům na přelomu mladšího školního věku a dospívání často pracuje s tématy hledání identity, vlastního místa ve společnosti a ve světě, či řešení tranzitorních krizí při přechodu mezi jednotlivými vývojovými etapami. S překonáváním překážek, které tato témata provázejí, hlavnímu hrdinovi může pomoci dobrý přítel, někdy však tuto roli nemusí zastávat pouze lidská bytost, ale také zvířecí kamarád. Zvířecí protagonista se objevuje odedávna v bajkách, v současnosti nejčastěji v literatuře pro děti předškolního či mladšího školního věku. Vystává otázka, jakou roli může mít zvířecí, konkrétně psí hrdina, v knihách pro dospívající čtenáře, jaké vlastnosti jsou jedinečné právě pro psí hrdiny a zda mohou v citlivém věku dospívání provázeném uzavřeností a nejistotou vytvořit vztah a porozumění i beze slov. Pro interpretační analýzu jsou vybrány dvě prózy, v nichž psí hrdinové nejsou jen domácími mazlíčky na pozadí děje, ale důležitými postavami a protagonisty příběhů, podílejí se na formování mezilidských vztahů a významně je ovlivňují.

1. Metodologická východiska

Interpretační analýza textů zahrnuje kontext teorie psychického vývoje Erika Eriksona, jenž jako hlavní psychosociální úkol dospívání vymezil hledání a nalézání identity. To může být ohrožované zmatením rolí, které si dospívající volí pro svůj budoucí život. Erikson v knihách *Životní cyklus rozšířený a dokončený* (2014) a *Dětství a společnost* (2022) jednotlivá období psychického vývoje určuje konkrétními charakteristikami, které jsou zvoleny jako východiska pro interpretační práci. Patří mezi ně:

1. cesta k identitě jako naplnění psychosociálního úkolu vývojového období dospívání;
2. ohrožení identity zmatením rolí;
3. psychosociální úkoly jiných vývojových období;
4. rozsah významných vztahů, sociální prostředí typické pro vývojové období dospívání – vrstevnické skupiny;
5. sociální prostředí typická pro jiná vývojová období;
6. kognitivní růst (Erikson, 2014, s. 79);
7. étos a etika, morální vědomí, zlaté pravidlo (Erikson, 2014, s. 96).

2. *Psí dny* Jany Jašové

Kniha *Psí dny* Jany Jašové vyšla v roce 2020 v nakladatelství Meander, s doporučením pro čtenáře od osmi let, a získala ocenění Zlatá stuha v kategorii beletrie pro mládež. Jana Jašová (narozena v roce 1968) po studiu žurnalistiky pracovala jako nakladatelská redaktorka a šéfredaktorka časopisu pro děti, zaměřeného na angličtinu. Mezi mnoha jejími překlady z angličtiny byl Zlatou stuhou oceněn překlad *Zrádce přísahy* Michelle Paverové. Je autorkou próz pro dospělé čtenáře, groteska *Psí dny* je její prvotinou pro děti (Jašová, 2020, s. 269). Ilustracemi knihu doprovodila výtvarnice Andrea Tachezy (1966), držitelka několika cen Zlatá stuha za výtvarné počiny.

Vtipný a dobrodružný příběh *Psí dny* je ještě před prologem uvozen dvěma krátkými texty, které autorka vydává za citace z odborné literatury; a zatímco jeden text je převzatý z *Oxfordského slovníku* a vysvětluje termín „psí dny“ jako označení doby letního parna, druhý článek je fiktivní výňatek z úvodu *Rádce moderního chovatele* s názvem „Chováme člověka“. Čtenáři je nastíněn úhel pohledu, který se samozřejmostí prostupuje vyprávění z psí perspektivy, totiž že psi jsou inteligentní páni tvorstva na Zemi, ale velkoryse dopřávají člověku, aby věřil, že je „vůdcem smečky“: „Je tedy třeba mít na paměti, že pokud už lidi chováme, je naší povinností se o ně zodpovědně starat. Pakliže nemáte čas člověka venčit a věnovat se mu, důkladně zvažte, zda s chovem vůbec začínat.“

Jana Jašová zajímavě vyřešila prolínání dvou světů, světa lidí a světa psů, zvolila vypravěčskou strategii, v níž vševědoucí vypravěč s každou kapitolou přenáší čtenáře z jednoho prostředí do druhého. Ve světě, kde vládou psi, je příběh vyprávěn z jejich perspektivy, psí hrdinové jsou silně antropomorfizovaní a mají své společenské postavení (duchovní vůdce, komandérka či velmistr). V psím světě zprostředkuje vypravěč vhléd do psích myšlenek a pocitů, zatímco na lidi je nahlíženo jako na druh, který inteligentní psi pozorují shovívavě zvenčí. V lidském světě čtenář proniká do dobrodružství, starostí a tužeb hlavních

lidských hrdinů, pro něž psi jsou pouze živočišným druhem a jejich bohatý život zůstává skryt. Kapitoly jsou číslovány a ty, které čtenář prožije z psí perspektivy, navíc označuje značka HAF.

V „psích kapitolách“ domácí mazlíčci trpně snášejí, komentují a posuzují chování svých lidí.

Bela ráno netrpělivě čekala, až se JUDr. Horáková vypraví do práce. Zrovna dnes, když komandérka tolik spěchala, jí její sprchování, oblékání, snídání a shánění založených věcí („Neviděls mou kabelku?“ „Nevíš, kam jsem dala klíčky od auta?“) připadalo nekonečné. Lidí s tím tolik nadělají, pomyslela si opovržlivě, když pozorovala krátkozrakého páníčka v pyžamu, jak běhá po kuchyni, zvedá noviny i talíře a tiše kleje. Nakonec se slitovala a přinesla mu opatrně brýle z koupelny, kde si je vždycky zapomínal na odkládacím stolku. Musela do něj dvakrát šťouchnout, než si jí všiml. (s. 206).

Doporučený věk čtenáře uvádějí webové stránky nakladatelství Meander od osmi let, avšak například Petra Žallmannová v časopise *Tvar* (2021, s. 22) zmiňuje doporučení čtenářům od desíti let, stejně jako webové stránky *Nejlepší knihy dětem*.

Hlavní postavou příběhu je šesťáčka Rebeka.

Červencová vedra dopadla na Kostelec plnou vahou a šesťáčku Rebeku Voříškovou, jejímž tělesným proporcím i rodinným poměrům rozhodně není co závidět, čeká jen další smutná schovávačka před vrstevníky na domácí zahradě. Osamělá zakomplexovaná holka z městečka, pyšnicího se leda tím, že leží v úředně uznaném pupku republiky, však ještě netuší, že tyhle prázdniny budou i pro ni čarovné.

Uvedená anotace ze zadní strany obálky knihy předesílá, že v příběhu Rebeky se bude objevovat téma *naplnění psychosociálního úkolu vývojového období dospívajícího čtenáře*, téma hledání identity. Hrdinka se vyrovnává s hledáním identity tělesné, která je tak citlivým tématem právě ve věku raného dospívání. Neméně důležité je hledání identity sociální, jak ve vztazích neúplné rodiny, poznamenaných absencí mužského elementu, tak ve vztazích s vrstevníky, v nichž se hrdinka vyrovnává s tím, že do party nezapadá, není vrstevníky uznávaná, spíš naopak čelí posměškům kvůli své váze a samotářské zálibě v četbě.

Jinak byla ulice liduprázdná. Rebeka si rozeplula mikinu (svléknout se jí neodvažovala, protože za dalším rohem by mohl číhat někdo, před kým bude muset svoje špeky zase honem schovat pod zip) a vykročila k domovu. (s. 12).

Rebečin status outsidera se změní ve chvíli, kdy je díky svým osobnostním vlastnostem vybrána nejvyššími představiteli psí rasy jako jediná lidská bytost, která se má podílet na tajné misi a pomoci psům splnit jejich odvěký úkol doputovat na Zaslíbenou psí planetu, kde nebudou muset konečně skrývat, že jsou inteligentní rasou. Rebeka získává status tzv.

„Mediátorky“, který s sebou nese i porozumění psí řeči: „Vítej mezi zasvěcené do Mise HAF, lidské mládě. Byla jsi vygenerována programem této mise jako subjekt vhodný vzhledem ke své bystrosti, empatii a chybějícím sociálním vazbám“ (s. 49). Na vyřešení zapeklité mise naštěstí Rebeka sama nezůstane, připojí se k ní bývalý spolužák David a později, když je pátrání zavede do Prahy, také nová kamarádka Linda. Všechny tři hlavní dětské postavy vybočují svou odlišností. Rebeka má starost především s posměšky vrstevníků...

Byl to obvyklý cíl školních vycházek, zakončený pořádně prudkým stoupáním, což pro ni znamenalo větší porci posměšků než obvykle. (Paňčitelko, musíme počkat na Bečku! Vona jde se zátěží, ha ha!). (s. 25).

... a s přejídáním:

To bude asi těmi endorfiny z čokolády. Nevěděla sice přesně, co tam dělají, ale často o tom mluvili v televizi, která u nich doma běžela skoro nonstop. Něco v tom smyslu, že když si ji člověk dá, rázem je mu líp, což podle jejího názoru platilo o většině jídel. Pokud snědla něco, co jí chutnalo (a často i to, co jí tak úplně nechutnalo, ale zaplnilo to prázdnotu v jejím roztaženém žaludku), vždycky se jí ulevilo. Aspoň na chvíli, než si začala vyčítat, že se zase tak nacpala. (s. 40).

David mezi své vrstevníky nezapadá, protože je „tím divným klukem z gymplu, co se s nikým nebaví“ (s. 95), všechen volný čas tráví sám u počítače a mezi spolužáky má přezdívku Aspik. „Jeho přezdívka byla rozhodně o něco lichotivější než ta její (Bečka) a asi narážela na aspergera, i když dívka dost pochybovala, že by Aspik měl diagnózu. Prostě se taky lišil od stáda“ (s. 11). Lindina odlišnost spočívá v původu, je Vietnamka, která se narodila v Praze. Na rozdíl od mohutnější Rebeky se potýká s potížemi, které jí způsobuje její drobná postava.

„Radši bych byla prcek než –“ Rebeka se zděšeně zarazila. O tomhle přece ze zásady nemluvila: nikdy a s nikým! Předstírat, že si toho nevšímá, byla jediná strategie v zájmu přežití, jakou si ve světě hubených holek dokázala vypěstovat. „...než tlustá?“ doplnila bezelstně Linda a Mediátorka sebou uraženě škubla. „Nemusíš se hned naštvat, Beky.“ „Nejsem naštvaná.“ „Ale seš.“ [...] „Kdybys nenosila ty plandavý hadry, asi by mě to ani nenapadlo,“ ozvala se smířlivě Vietnamka. „Hele, furt seš na tom líp. Když budeš chtít, můžeš zhubnout, ale já nevyrostu, ani kdybych se stavěla na hlavu.“ (s. 135).

Zpětná vazba od Lindy, která Rebece přijímá s uznáním a respektem, pomáhá proměnit její sebepojetí a vytvářet zdravější sebevědomí.

„Tak proč? Proč si tě vybrali? [...] Museli mít důvod, proč zrovna tebe,“ trvala na svém partačka. „Vidíš? Seš pro ně důležitá. Pro všechny psy na týchle planetě. [...] I pro Davida.“ (s. 137).

Motiv cesty k identitě je podpořen výpravou hlavních hrdinů z malého městečka do Prahy, kterou musí zvládnout sami, a kromě nástrah samotného velkoměsta se utkat i s nepřáteli, kteří se snaží vesmírnou misi zhatit. V nebezpečných bitkách bojují nejen s padouchy, ale i se svými komplexy a hendikepy.

Vietnamka jí pomohla vytáhnout se půlkou těla ven – a pak se stalo přesně to, čeho se Rebeka celou dobu děsila. Pneumatika kolem jejího břicha se v okně zasekla a dál to nešlo ani o centimetr. „Nemůžu...“ zasténala. Cítila, jak se jí do očí tlačí slzy. (s. 167).

Společně překonané překážky, vzájemná podpora a pomoc přinese do života Rebeky dosud nepoznané přátelství. Úspěch a ocenění od kamarádů jsou tou potřebnou potravou pro duši dospívajícího teenagera.

Ucítila, jak do ní šťouchla Linda ležící uprostřed. David už znehybněl na břiše, zavrtný obličejem do polštáře, jeho bratr na karimatce u dveří dokonce lehce pochrupoval. Černovláska ale vypadala dokonale bděle a její velké mandlové oči zářily do tmy, když se k ní natočila bokem. „Bylas dobrá.“ Rebeka na ni vytřeštěně zírala. Ona? Vždyť nic neudělala. Nic kromě toho, že se její zadek málem neprotáhl okénkem Evaldova suterénu, čímž se celá Mise HAF ocitla ve smrtelném ohrožení. Cítila, jak se jí při té vzpomínce rozlévá po obličejí horko, a byla ráda, že to partačka nevidí. „Tys byla úžasná,“ zopakovala, co už si Linda vyslechla div ne stokrát po pouličním vystoupení všech složek pražského záchranného systému, kdy si ji David i Adam rozjařeně přehazovali z náruče do náruče a povykovali: „To bylo suprový, boží, seš skvělá, to nemělo chybu!“ (s. 204).

V průběhu děje si jak psi, tak lidští hrdinové musí přiznat, že jedni bez druhých nemohou být, že totiž péče o lidi a jejich vztahy je v psích tlapkách.

„Mildo!“ zavolala JUDr. Horáková do patra. JUDr. Horák se objevil na vrcholku schodiště. Zíval a mnul si zezadu krk, zatuhlý od několikahodinového hrbení nad počítačem. „Bela se chce jít vyvenčit. Koukej, donesla si sama vodítko,“ ukázala mu choť pyšně, jako by to byla její zásluha. „Tak ji pusť na chvíli na zahradu,“ zabručel manžel nechápavě. „Co já s tím?“ „Napadlo mě, že bychom ji šli vyvenčit spolu? Trochu se před spaním projít? Ještě snad není tak pozdě, ne...“ „To bych se musel převlíknout,“ zamumlal „Milda“ a skepticky se zadíval na svoje vytahané tričko a barevné plážové kraťasy s gumou v pase. Lidi, pousmála se shovívavě Belinda a v duchu protočila panenky. Dvakrát naléhavě štěkla, aby domluvu urychlila. „Nemusíš, v jedenáct už venku nikdo nebude. A zejtra máš jednání až po obědě, ne? Vezmeme to třeba kousek k Rafandě a zase zpátky... tak dávno jsme spolu nikde nebyli,“ zaprosila Davidova matka málem tak něžně, jako by mluvila na Belu. (s. 181).

Rebečinu rodinnou identitu završí na konci příběhu také nově nalezený pokrevní dědeček, osaměle žijící vědec, kterého Rebeka objevila při pražských dobrodružstvích. Z babiččina

života se v mládí vytratil, avšak nyní doplňuje rodinu do harmonického celku. Psí mise je po průletu vesmírem zakončena znovu na Zemi, protože vyjde najevo, že právě Země je tou Zaslíbenou planetou jak pro lidi, tak pro psy. Psí smečka učiní objev, že ráj, který hledali, měli vždy na dosah ruky. Toto téma se paralelně opakuje na konci příběhu i ve světě lidí.

Jako *ohrožení psychosociálního úkolu nalezení identity* se jeví Rebečin počáteční útěk ke knihám a izolovanosti od vztahů, toto nebezpečí je představeno na začátku příběhu a v dalším ději se s ním hrdinka dokáže vypořádat díky úspěchům prožitým po boku vrstevníků. Nezanavře ani na intelektuální vrstvu své identity – to, že k ní neodmyslitelně patří role jedničkářky a zapálené čtenářky, potvrzuje setkání s dědečkem, významným vědcem.

Z *psychosociálních úkolů jiných vývojových období* se v příběhu objevuje nutnost zvládnout případné pocity méněcennosti tak, aby nepotlačily činorodost (získanou v předchozím období mladšího školního věku), a aby tak hrdinové byli schopni vůbec vykročit z komfortu známého domácího prostředí do světa a postavit se k výzvám, které na ně čekají a jejichž zvládnutí jim otevírá cestu k identitě a dalšímu vývoji. Cíl dospělého věku, tedy nalezení intimity a blízkých vztahů, příběh zmiňuje jako ne zrovna snadný úkol a jsou to právě psí hrdinové, kteří výrazně pomáhají při práci na vztazích a fungují jako stmelující prvek.

Příběh Rebečiny dobrodružné cesty se odehrává ve vrstevnické skupině, prostředí *typickém pro vývojové období dospívání*, a děj příběhu je veden jako iniciační cesta hlavní hrdinky. Začíná v jejím domově a nejbližší rodině složené ze tří žen (Rebeka, její maminka a babička), v prostředí, jež příliš nepřeje rozvoji a seberealizaci hrdinky, hrozí naopak ustrnutím v uzavřeném světě osamělé „šprtky“. Poté, co dospívající dívka přijme výzvu k riskantnímu úkolu, s níž ji osloví psí rasa, se z neuspokojivého prostředí domova vydává na cestu poznání sebe samé, která je realizována ve vrstevnické partě tří kamarádů. Partu vede Rebeka a po boku jí stojí David a Linda (Linda je přímo nazývána partačkou).

Kromě prostředí party zůstává velmi důležitý význam základní rodiny, Rebečina odvaha vydat se na cestu samostatnosti následně vnese i do neuspokojivého domácího prostředí harmonii. Návrat ztraceného dědy doplní chybějící mužský prvek a zaplní intelektuální vakuum, které hrdinka pociťovala, a tak i pro Rebeku je návrat z dobrodružné cesty domů prožíván jako šťastný. Malé městečko ztratí původní atmosféru ohrožujícího prostředí a díky novým přátelům i nalezené sebedůvěře pojednou nabízí přívětivou tvář a přátelskou náruč.

3. Malostranská psí zima Pavly Skálové

Malostranská psí zima je společným dílem spisovatelky Pavly Skálové a její dcery, ilustrátorky Martiny Skaly. Kniha vyšla v nakladatelství Albatros v roce 2007 (druhé vydání 2017) a získala

ocenění Zlatá stuha v kategorii beletrie pro mládež. V roce 2009 vydala autorka pokračování *Malostranské psí jaro*. Příběh je situován do zimního prostředí Malé Strany a náplavky, které je spisovatelce osobně blízké. Vypravěčem příběhu je mopsí holka Fanča, která prožívá dobrodružství se svými spolubydlícími, mopsicí Džinou a kočkou Vločkou, v domě na Malé Straně se o ně láskyplně stará panička, zvaná Naše.

Jsme tři holky, dvě psí-mopsí, tedy dvě mopsice, a jedna kočičí – perská kočka, a všechny žijeme s Naší ve starém domě u řeky, kde se říká „na náplavce“, blízko ještě staršího mostu. Já jsem z nás všech nejstarší. Jmenuji se Fanča a všeho, co se děje kolem mě, si bedlivě všímám a zapisuji si to za svoje černá ouška. Budu vám vyprávět, jak to u nás na Malé Straně, v našem domě a na náplavce, chodí v zimě. (s. 7).

Animální vypravěč ve vyprávěcí situaci 1. osoby vystupuje jako prožívající i vyprávějící Já a čtenář tak celý příběh sleduje prostřednictvím psích očí, ale také jeho citlivým čichem a sluchem. Vyprávění čtenáře jemně vede k empatickému vcítění se do života psího kamaráda a k pochopení, jakou péči pes potřebuje, co má rád (vůně i pachy pro člověka nelibé) a co mu vadí (např. silvestrovské hlasité ohňostroje), a nenásilně vysvětluje dětskému čtenáři mezi řádky zábavných příhod, jak se o psy dobře starat.

Promluvy realizované prostřednictvím postavy mopsí slečny jsou příznačné jejími dosud omezenými vědomostmi. Přestože vypravěčským subjektem není člověk, nýbrž pes, vyprávění nese rysy „nespolehlivého vypravěče“, jež přehledně shrnuje Milena Šubrtová v článku *Nespolehlivý vypravěč v autorské pohádce* (2008, s. 55): „V tomto smyslu by pak do okruhu ‚nespolehlivého vyprávění‘ patřila téměř veškerá intencionální literatura pro děti a mládež s přímým dětským či dospívajícím vypravěčem, jehož představy o světě (a v návaznosti na ně i jeho žebříček hodnot) jsou ještě neúplné, torzovité a mnohdy problematické.“

Nakladatelství Albatros na webových stránkách uvádí doporučený věk čtenáře od devíti let, ve druhém vydání je věkové určení od osmi let. Zařazení prózy *Malostranská psí zima* do kategorie „beletrie pro mládež“ v rámci cen Zlaté stuhy by mohlo být námětem k diskuzi, neboť příběh čtenáři nabízí jednoduché dějové linky, srozumitelné i mladším dětem. Objevují se v něm ale i náročnější témata, která mohou skutečně cílit spíše na věk starších dětí, jako je úmrtí člena rodiny (manžela Naší), a nepochybně knížka nabízí i témata, která zaujmou i pozornost dospělých čtenářů, obzvláště chovatelů a milovníků psů.

Ačkoli *Malostranská psí zima* získala ocenění v kategorii beletrie pro mládež, žádná dospívající postava ani postavy dětí se v příběhu neobjevují, kromě vedlejších postav vnuček Naší, které se v ději pouze mihnou v epizodě sváteční rodinné návštěvy. Hlavními zvířecími postavami jsou dva psi a kočka, hlavní lidskou postavou je bezpochyby Naše, majitelka mopsic,

ovdovělá starší žena, která se všemi třemi zvířaty sdílí domácnost, prožívá všední dny i dobrodružné procházky po Malé Straně. Toto netradiční věkové i typové složení hlavních postav příběhu přináší také ne zcela typická témata, která by byla v beletrii pro mládež očekávatelná.

V próze pro mládež předpokládáme *téma psychosociálního úkolu* v oblasti hledání identity. Hledání, či spíše znovunalézání identity protagonistky Naší sice v příběhu probíhá, avšak jde o odlišný proces, než je tomu v období dospívání. Postava Naší po odchodu partnera přizpůsobuje svůj životní rytmus nové situaci a tráví více času právě s domácími mazlíčky.

Naše byla smutná, protože už s námi nebyl Náš. My jsme byly taky celé zaražené. Moc nám chyběl, byl s námi totiž pořád, celý den, a byl to náš nejlepší kamarád. Naše nám vysvětlila, že musel odejít hodně daleko, odkud se lidé na svět zpátky nevracejí, ale že se s ním jednou, až tam všechny odejdeme taky, určitě zase potkáme. (s. 44).

Představa odchodu člověka ze světa koresponduje s dětskými představami odloučení, jak dokládá např. Radoslav Rusňák na několika psychoanalyticky orientovaných výzkumech, např. výzkumu M. Nagyové: „Výsledky jej výskumu ukázali úzké prepojenie medzi detskou predstavou o smrti a ich zážitkom separácie. Smrť si v tejto súvislosti spájali so strachom z odlúčenia od blízkej osoby, a preto pre nich smrť často znamenala, že niekto sice odišiel, ale žije ďalej: len v inom prostredí.“ (Rusňák, 2021, s. 21).

Děj příběhu je tvořen především vztahem a společnými zážitky Naší a psích protagonistů: „A večer už Naše přijde z práce domů, hned jdeme zase na procházku, pak dostaneme večeri, a když se setmí, jdeme na procházku ještě jednou. Naše je potom s námi už pořád, až do rána.“ (s. 20). V historkách z domácnosti psích holek a jejich lidské paničky se objevují *psychosociální úkoly jiných vývojových období*, tedy již zmíněného období stárnutí, avšak tato linka netvoří ústřední téma. Hlavní příběhové linky zachycují drobná dobrodružství, například vyplašení zlodějů hlasitým štěkáním. Příhody, které společně prožívají panička a její psíci, vyzdvihují odvahu a akceschopnost, akcentují tak vývojové úkoly nižších věkových etap, především *píli a snaživost* spojovanou s mladším školním věkem. Nabízí se k úvaze, zda tyto jednoduché příběhy o psí odvaze a dobrodružné a veselé psí povaze ocení více čtenář mladšího školního věku či čtenář z kategorie mládeže. V případě psích hrdinek i postavy Naší je důležitou vlastností aktivita, schopnost pomoci činem a vynaloženým úsilím, jako v události zachraňování labutě, zamrzlé ve Vltavě: „Když Naše skončila, byla celá udýchaná, ale šťastná, že se jí ta záchranná labutí akce podařila.“ (s. 63).

Kromě krátkých dobrodružných příběhů obsahuje text vysvětlující popisy, které přibližují rozdílné vnímání světa člověkem a psem a přináší poučení, co pes potřebuje, například proč nosí známku a k čemu slouží vodítko.

My totiž máme kožich a nosíme jen obojek, hlavně proto, že na něm máme psí známku. Tu nosí jenom ti psi, které jejich lidi přihlásili na úřadě. Každý pes na ní má svoje číslo. To je užitečné, protože kdyby se ztratil, tak podle toho čísla policisté najdou, s kým bydlí. A pak máme ještě jednu známku, která má každý rok jiný tvar a znamená, že jsme očkované proti vzteklině. Na obojku je ještě kroužek a do něj Naše zapíná řemen, kterému říká vodítko. (s. 22).

Předpokládaná etapa kognitivního vývoje adresáta odpovídá mladšímu školnímu věku, jak dokazuje výše popsané vysvětlení odchodu ze světa. Volba jazykových prostředků je přizpůsobena nízkému věku potenciálního čtenáře, pro vysvětlení slov jako je vodítko či známka využívá strategie psiho vypravěče, pro něž mohou být lidské vynálezy mnohdy nové, teprve se s nimi seznamuje a přijímá je do svého světa a do slovní zásoby stejně jako malý čtenář.

Vypravěčský záměr promlouvat ústy nezkušeného pejska, který svět teprve poznává a postupně se v něm orientuje, evokuje promluvy kocoura v próze Josefa Koláře *Z deníku kocoura Modroočka*. Specifika vyprávěcího stylu postavy Modroočka vystihuje Šubrtová (2008, s. 57): „Omezená míra vědomostí a zkušeností je nadto násobena odlišnou zvířecí perspektivou, neboť svět lidí je nahlížen očima zvědavého kotěte, které ještě nedokáže spoustu věcí ani uchopit v pojmové sféře, natož je uvádět v souvislostech.“

Rozsah významných vztahů a typ sociálního prostředí odpovídá období mladšího školního věku spíše než dospívání. Častěji se objevuje prostředí rodiny a vztahů mezi nejbližšími zvířaty a lidmi či sousedské vztahy, sociální prostředí vrstevnické party se nevyskytuje.

Povaha jednotlivých malých dobrodružství, která se v příběhu odehrávají, není příliš dramatická, nesnaží se nahánět strach, spíše vytvořit atmosféru, že nebezpečná situace, která v bezprostředním okolí hrdinů nastala, je minulostí a všechno dobře dopadlo. Mnohdy ani není potřeba, aby byl čtenář vtažen do akce přímo, ale o přestálém dobrodružství vypravuje jedna z postav ostatním s časovým i emočním odstupem (například panička Naše líčí svým zvířecím spolubydlícím příběh o noční srážce parníků na Vltavě, při níž se naštěstí nikomu nic nestalo). Způsob vyprávění, kdy nebezpečí už pominulo a zavládl klid a pohoda, evokuje například prózu *Já Baryk* Františka Nepila, kde se žádné velké zlo nevyskytuje, nástrahy jsou zdolány a vládne atmosféra bezpečí.

4. Závěr

Postavy psích hrdinů ve zvolených prózách pro děti a mládež jsou antropomorfizovány a tvoří komplexní specifické charaktery, jejichž jedinečnost usnadňuje lidským hrdinům cestu od dětství k dospívání, pomáhá navazovat a vytvářet mezilidské vztahy a nacházet východiska z krize. Pes pro dospívajícího hrdinu, jehož sužují pocity méněcennosti, může představovat impulz k aktivitě a důvod vyjít ven ze samoty vlastního pokoje; na procházce se pes stává společníkem, před nímž se dospívající nemusí stydět za nedostatky, je prostředníkem v procesu socializace, když přirozeně otevírá možnosti kontaktu s vrstevníky, jako je tomu v případě postavy Rebeky v próze *Psí dny* Jany Jašové. V próze *Malostranská psí zima* Pavly Skálové jsou dvě mopsí slečny věrnými přítelkyněmi hlavní hrdinky v období úmrtí manžela, pečlivě paničku střeží a hlídají, aby ji neohrožovala izolace, neúnavně iniciují kontakt se světem a zprostředkují krásy Malé Strany. Zároveň naplňují potřebu generativity starší majitelky a její péči vyvažují nekonečnou láskou. Nejen v dospívání, ale i v dalších vývojových obdobích je psí hrdina nositelem role nepostradatelného průvodce hlavních postav. Své lidské přátele s láskou doprovází, ale neposuzuje; je vždy nablízku, vybízí k aktivitě a pospolitosti, a je tedy tmelem lidských vztahů a sociálních vazeb.

Literatura

Erikson, E. H. (2022). *Dětství a společnost*. Portál.

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

Jašová, J. (2020). *Psí dny*. Meander.

Psí dny – Nakladatelství Meander. <https://www.meander.cz/knihy/psi-dny/>

Psí dny – Nejlepší knihy dětem. <https://www.nejlepsiknihydetem.cz/psi-dny-pn-530-744/>

Rusňák, R., & Bachurová, T. (2021). *Tematika straty, smrti a bolesti v literatuře pro děti a mládež*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.

Skálová, P. (2017). *Malostranská psí zima* (2. vydání). Albatros.

Šubrtová, M. (2008). Nespolehlivý vypravěč v autorské pohádce. In V. Žemberová (Ed.), *Teória umeleckého diela 3* (s. 55–60). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

Žallmannová, P. (2021). Jaký je náš svět díky psům, a jaký by byl bez nich? *Tvar*, 32(1), 22.

Kontaktní údaje

Mgr. Magdaléna Lípová

e-mail: 66405@muni.cz

Mariánské zrcadlení

Klára Březinová

Klíčová slova: František Křelina, Panna Maria, svatá Anežka Česká, Dcera královská, blahoslavená Anežka Česká, Klíče království, mariánská motivika

Anotace: Příspěvek analyzuje mariánskou motiviku ve vybraných dílech katolicky orientovaného ruralisty Františka Křeliny. Vybraná díla *Klíče království* (1939) a *Dcera královská, blahoslavená Anežka Česká* (1940) spojuje časoprostor českých dějin a v určité míře taktéž prostředí venkova. Referát se zamýšlí nad konkrétními motivy a předkládá argumenty, které buď potvrzují, nebo vyvracejí, zda se jedná o motivy mariánské, či nikoliv.

Tento příspěvek je snahou o odhalení a deskripci mariánských motivů ve vybraných dílech Františka Křeliny. Svorník vybraných próz představuje historická tematika. V díle *Dcera královská, blahoslavená Anežka Česká* z roku 1940 je zcela zjevná, u souboru próz *Klíče království* vydaného roku 1939 historické náměty též zaznívají, byť ne tak výrazným způsobem.

V díle Františka Křeliny, jednoho z předních představitelů druhé vlny českého ruralismu, lze sledovat směr tvorby próz zasazených na venkov, v níž usiluje o výchovu k ušlechtilosti a mravní odpovědnosti (Trávníček, 2003, s. 19). Na venkov totiž nahlíží jako na křesťanskou hodnotu, která se negativně staví k moderní industrializaci (Putna, 2010, s. 129). Další výraznou linií jsou jeho prozaická díla historická, z nichž jsou pro potřeby tohoto příspěvku zvoleny *Klíče království* a *Dcera královská, blahoslavená Anežka Česká*. Venkov a historie spolu svorně setrvávají, protože staví na křesťanské tradici, která pro katolické ruralisty představuje klíčovou hodnotu v jejich literární tvorbě. Venkovem chráněná a udržovaná katolická tradice nemůže být nahrazena ničím starým ani novým (Putna, 2010, s. 806–807).

František Křelina se noří hluboko do středověkých příběhů českých zemí. Vystává tedy otázka, do jaké míry, jakým způsobem a zda vůbec v textech odehrávajících se v dávné minulosti autor zpracovává i linku mariánské úcty, která je se středoevropskou historií neodmyslitelně spjata. Text příspěvku se nesnaží přednést rozsáhlou analýzu mariánské tematiky v díle Františka Křeliny, zamýšlí se však nad některými zjevnými tendencemi a podobnostmi, jež se ve vybraných dílech ukazují jako eventuálně mariánské.

Mariánské motivy v díle *Klíče království*

V souboru krátkých próz *Klíče království* volí Křelina historický časoprostor pro příběh V družině Přemysla krále. V dalších příbězích Po kymácivém mostě a Pán ochránce můj není časové hledisko nijak definováno, čtenáři se však jeví spíše jako příběhy z minulosti než děj, který je zasazen do současné doby. To dokládají profese lidí a jejich způsob života, z povídky Po kymácivém mostě: babka bylinkářka, mlynář Daniel Chat, z povídky Pán ochránce můj: loupežníci žijící v lese, téměř stoletá bába žijící na výminku. Zde nacházíme jemnou přítomnost mariánské úcty, k níž se utíkají potřební. „Oroduj za nás, Boží rodičko, vypros nám milosrdenství, královno nebes milá,“ (Křelina, 2010, s. 39) volá k Marii starý a zbožný mlynář Daniel Chat. Jeho prosba je vyslyšena, umírá v pokoji a jako první se z odříznuté části vesnice dostává na druhý břeh přes rozbouřenou vodu po kymácivém kmeni stromu.

Krutý příběh dívky z příběhu Pán ochránce můj, kterou loupežníci unesli a v lesích trýznili tak, že ztratila lidské návyky i schopnost ovládat svůj hlas, je vykoupen slitováním staré, již téměř hluché ženy, která se dívky ujímá a učí ji zpívat mariánské písně. Díky zpěvu nábožných písní se dívka začíná kultivovat, nakonec je schopna i rozpoznat hlas svých rodičů, kteří zrovna procházejí kolem, a zavolat na ně srozumitelnými slovy. K tomuto opětovnému setkání zaznívá jako předehra právě mariánská píseň, v níž podivná dvojice žen – slepá stařena a loupežníky zničená dívka – prosí o víru, naději a lásku, ctnostný život a šťastné skonání. Jejich modlitby byly vyslyšeny. Povídka V družině Přemysla krále pak vytváří tematické spojení s románovou biografií o české svätici Anežce České.

Osobnost Anežky Přemyslovny

Dílo *Dcera královská, blahoslavená Anežka Česká* je mariánskými motivy naplněno bohatěji a také jasněji. Nejčastěji se uplatňují při vykreslování přesnějšího obrazu osobnosti Anežky České, jež se již od malička jevila jako citlivé, moudré a zázračné dítě. Anežka, dcera královská, dcera vítězství – tak je v díle opakovaně nazývána – vystupuje jako ideál, vzor ženy, dcery, matky, ale také Češky, která miluje a chrání svou zem. Chceme-li si vytvořit představu Anežčiny fyzické krásy, mnoho konkrétního nám toho autor neodhaluje. Jako by se z ní stala durychovsky neuchopitelná žena-Sedmikráska, která však na rozdíl od Durychova pojetí ženské postavy je vlastně spíše podobná Demlově nereálné, neskutečné a vlastně neopravdové ženě. Nováková (2012, s. 250–251) výstižně uvádí, že Anežka je postavou sice líbeznou světicí z legend, avšak bez životnosti a uvěřitelných lidských vlastností.

Všudypřítomná a stále přítomná Anežka jako by se halila do hnědého hávu, kterým maskuje svou přítomnost. Koná nebojácně, jistě a rozhodně, ale ve fyzickém světě jako by téměř nebyla.

Ano, existuje, ale není – není totiž dosažitelná. Skrývá se v nevýrazném hnědém šatu, většinu času tráví ve skrytosti v modlitbách a v pomoci potřebným. Její nenápadná přítomnost, která ale zásadně ovlivňuje situaci, se dostává do přímého kontrastu s téměř sugestivním popisem fyzické krásy stejně staré dívky: „Vtom zaprašťely veřeje dveří... A již k nim vstupuje postava v růžovém hávu až k patám, s vlasy zkadeřenými a našlapuje tišeji než kočka s nějakými vláčnými a smyslnými pohyby...“ (Křelina, 1969, s. 84). Čtenář si snad potajmu přeje, aby touto ženou byla Anežka, je to ale Fridrichova sestra Markéta, s níž se pak Jindřich ožení. I Markéta si uvědomuje Anežčiny výjimečnosti, protože „ona je tak ctnostná, tak dokonalá, tak skromná i učená“ (Křelina, 1969, s. 86), že se s ní Markéta nechce a ani nemůže rovnat. Její „hříšná krása“ (Křelina, 1969, s. 86) v Anežčině přítomnosti bledne.

Přestože se Jindřich později žení s Markétou, Anežka pro něj zůstává ideálem nedostižné ženy. Chce ji znát, přiblížit se k ní, pochopit původ její nebojácnosti, nezdolné odvahy, fyzické a duševní síly i řádu, kterého se věrně drží. Stále mu uniká „jako hvězda zaniklá na jitřním nebi. Jako oblak v světlo proměněný“ (Křelina, 1969, s. 94). Anežka jej volá „ne vábením, ale vladařstvím, vladařstvím své duše: rozechvívala v něm všechno dobré, pozdvihovala k světlu“ (Křelina, 1969, s. 109). Stává se pro Jindřicha bělostnou růžičkou (Křelina, 1969, s. 109), ten sám se sebou svádí boj, protože ji nemůže mít, uvědomuje si, že Anežka má nad ním neskonalou duchovní moc, že jí není hoden, a tak ji chce veřejně zavrhnout. Tento konflikt se podobá biblickému příběhu o Josefovi, který zvažuje opustit svou snoubenku Marii. Ano, kontexty obou příběhů jsou odlišné, avšak motiv čisté, neporušené až posvátně vznešené ženy, již si chce vzít bohabojný muž, ukazuje určité podobnosti. Josef i Jindřich měli svobodnou vůli k rozhodnutí, Josef se však rozhoduje v lásce, zato Jindřich v nenávisti, a proto se dál trápí a jeho touha po Anežce se nemírní ani v manželství s krásnou Markétou. Důsledkem toho trpí nejen Jindřich, ale také Markéta, kterou v horečném pocitu bezmoci její manžel znovu a znovu odmítá, a dokonce srovnává s Anežkou.

Anežka Přemyslovna v mezilidských vztazích

Anežka je také tou, která usmíruje svého bratra s otcem. Je královnou smíření. Silnou, přesto však nenápadnou. Jako by jí nikdo nedokázal odolat. Její prosby a přání jsou vždy vyslyšeny. Před ní roztávají i pevné ledy mužské ješitnosti a uraženosti. Pro ni muži konají v čistotě, upřímnosti, hledí k ní, k nejvzácnějšímu rubínu přemyslovské koruny (Křelina, 1969, s. 137), k paprsku, světlu, k lásce (Křelina, 1969, s. 204). Anežka zve muže k usmíření, k vyjití ze sebe sama. Je smířitelkou v rozbrojích, nositelkou míru (srov. loretánské litanie: „Královno míru, oroduj za nás.“).

Anežku však také čeká velká zkouška, v níž se má rozhodnout mezi láskou k člověku, Jaroslavu ze Šternberka, a odevzdáním se Bohu. Ve vztahu k tomuto muži lze nalézt paralelu s příběhem o svaté Kláře a Františkovi. Jsou si blízcí, velmi blízcí, ale vědí, že jejich cesty se nemají spojit v manželském svazku, jsou totiž spojeni jinak, duchovně a vlastně navždy. Anežka dává Jaroslavovi růži, kterou mu vyjadřuje svou lásku a věrnost, ale především v rozměru duchovního trvání. Jaroslava povzbuzuje, aby bojoval pro Boha, aby mu zůstal věrný (Křelina, 1969, s. 156). Pro Boha se Anežka definitivně rozhoduje, když se ocitá na venkově. Jako by jí venkov dával sílu k velkému činu, k přijetí vlastního životního údělu, k přijetí sebe sama. Křelina (1969, s. 159) vykresluje jímavou scénu, kdy se Anežka sklání ke slepému dítěti a líbá jej: „Líbám v tobě všechna opuštěná holátka lidská, můj okáči, líbám v tobě všechny děti milující – a tu najednou vzlykla a políbila ho potřetí – líbám v tobě také to děťátko, které by mělo přímý pohled rytíře Jaroslava, kdyby se mně narodilo.“ V tomto dítěti někde na moravském venkově totiž zahlédla obraz trpícího Krista, pro kterého se rozhoduje (Křelina, 1969, s. 160). Venkov jí dodává vnitřní sílu, a tak se slovy „jsem tvá nevolnice, Pane“ (Křelina, 1969, s. 166) pokorně a poslušně zasvěcuje Bohu.

Anežka zůstává duchovně přítomna i po své smrti. Potomci jejího rodu se k ní obracejí s úctou a důvěrou, že jim pomůže, neboť Anežka Přemyslovna je poslední záštitou českého lidu (Křelina, 1969, s. 203). Je přímlyvkyní (Křelina, 1969, s. 209), orodovnicí (Křelina, 1969, s. 210), světicí přemyslovského rodu (Křelina, 1969, s. 219). Anežka se zjevuje ve snu v září, aby vedla a vychovávala královnu Elišku Přemyslovnu. Tak chrání rod Přemyslovců a zázračně uzdravuje i mladičkého Karla IV. Tento zázrak se děje těsně před rozedněním, kdy se Eliška Přemyslovna usmířuje se svým manželem. Anežka tak přichází zachraňovat a usmířovat jako jitřenka ohlašující nový den, tudíž konec moci zla. Zde bychom se mohli odkazovat na mariánskou symboliku jitřenky, která kromě toho, že spojuje ducha a tělo, také zvěstuje spásu Boží příchodem nového dne, tedy světla (Neubauer, Hermann & Daňková, 2019, s. 35).

Různorodost mariánských motivů

Kromě postavy Anežky, která v mnohém odráží vlastnosti typické pro Marii, nalézáme v díle epizodní motivy, které odkazují k mariánské úctě. Ta zaznívá v mariánských písních a modlitbách, ale taktéž kontrastním způsobem i v rouhání náčelníka Ctibora Hlavy. Objevuje se také příběh o záchraně Hostýna před zpusťšením Turky, o jehož záchranu se zasloužila Panna Maria zázrakem příchodu velké bouře. Tyto motivy nejsou vloženy násilně, nezdají se být autorem uměle zakomponovány do dobrodružného příběhu o Anežce České. Naopak pomáhají dotvářet celkovou atmosféru kontextu doby Anežčina života a období krátce po jejím

skonu. Jako je Maria ochránkyní a matkou celé církve, tak se modlí Přemyslovci a další obyvatelé českých zemí k Anežce jako k matce českého národa. Maria je královnou nebes, Anežka je jedinou královnou českých zemí.

Závěr

V dílech *Klíče království* a *Dcera královská, blahoslavená Anežka Česká* nacházíme řadu spíše epizodicky obsažených mariánských motivů, především těch, které se odkazují na mariánskou úctu (písně, modlitby k Panně Marii). Snad nejsou vždy tolik výrazné, nicméně svou podstatnou roli vždy funkčně naplňují. Zůstává zde však nezodpovězena otázka, zda lze nahlížet na hlavní postavu díla *Dcera královská, blahoslavená Anežka Česká* jako na záměrné zobrazení Panny Marie. V tom případě by se jednalo o užití výrazného a zásadního mariánského motivu, jenž posouvá možnost interpretace díla téměř až k mariologickému nahlížení či výkladu. Tomuto pojetí se však dílo spíše nepřibližuje. Přestože je Anežka v díle pojímána jako ideál křesťanské ženy, která je ctnostná, bohabojná, statečná a čistá, chybí zde řada dílčích motivů, jež jsou však zásadní pro ztotožnění Anežky a Panny Marie. Anežka představuje tedy spíše vzor křesťanské světičky, v jejichž vlastnostech a také ve způsobu jednání se odráží – zrcadlí některé charakteristiky vlastní Panně Marii.

Vyobrazování Panny Marie se neobejde bez barevné symboliky. Zde se však Anežka zahaluje do hnědé barvy, která je barvou zemitou, prostou, spíše barvou venkova a přírody. Tato barevná obyčejnost poukazuje na Anežčin pozemský původ, na její lidskost a smrtelnost. Chybí transcendentální a božská modrá, bílá či růžová barva, která by hlavní hrdince dodala nejen něžnost fyzického vzezření, ale také esenci nadpřirozenosti, božskosti či jakési nebeské predestinace. Autor šetří taktéž s květinovou symbolikou. Sice užívá motivu růže, ale zde tato květina vystupuje ne jako symbol krásy a ženy, ale jako symbol utrpení, a dokonce jako symbol meče (viz scénu, v níž Anežka růží pasuje Jaroslava na rytíře, který bude bojovat pro Boha). V chápání mariánské růže nad významem utrpení převažuje především význam krásy a jedinečnosti (z loretánských litanií: „Růže tajemná, oroduj za nás.“). Ani v tomto tedy motiv růže nefunguje tak, jak jej lze sledovat v mariánském uctívání. A konečně si klademe otázku, kam se poděla Anežčina krása a ženskost. Maria totiž i přesto, že je pannou a matkou, není oloupena o lidskou krásu a jakousi čistou ženskou atraktivitu. V tomto díle tak vystupuje Anežka spíše jako ideál světičky, neztotožňuje se s Pannou Marií, byť v mnohých momentech lze vysledovat paralely jejich životů i vlastností, díky kterým se tyto dvě ženy vlastně vzájemně podobají. Anežka Česká však zůstává obrazem vzorné křesťanky, která dosahuje věčného života a získává titul světičky, přestože věrně zrcadlí některé mariánské charakteristiky. Spíše

než vědomě užívat mariánské motivy se tedy Křelinovi podařilo vystihnout určité zrcadlení vlastností Panny Marie v té, která se nechá jejím životem inspirovat, tedy v životě svaté Anežky České.

Literatura:

Křelina, F. (1969). *Dcera královská, blahoslavená Anežka Česká*. 3. vyd. Vyšehrad.

Křelina, F. (2010). *Klíče království: (trojvzduk próz)*. Blok.

Neubauer, Z., Hermann, T., & Daňková, Z. (Eds.). (2019). *Bůh a příroda: filosofické úvahy o náboženství a vědě 1979–1983*. Malvern.

Nováková, E. (2012). *Český historický román v období protektorátu*. Akademické nakladatelství CERM.

Putna, M. C., & Bedřich, M. (Eds.). (2010). *Česká katolická literatura v kontextech: 1918–1945*. Torst.

Kontaktní údaje

Mgr. Bc. Klára Březinová

426305@mail.muni.cz

Interní subjekty v dílech *K moři* a *Nejlepší pro všechny* od Petry Soukupové

Dominika Papíková

Klíčová slova: Petra Soukupová, interní subjekty, postavy, vypravěč, *K moři*, *Nejlepší pro všechny*

Anotace: Příspěvek se zabývá bližším rozбором poetiky a zkoumáním charakteristických znaků interních subjektů v prózách Petry Soukupové, konkrétně v dílech *K moři* (2007) a *Nejlepší pro všechny* (2017).

Petra Soukupová je jednou z nejvýraznějších literárních osobností dnešní doby. Pro účely příspěvku jsem si vybrala dvě její díla, konkrétně dílo *K moři* z roku 2007 a *Nejlepší pro všechny*, které napsala v roce 2019. Zaměřím se na opakující se vzorce, kterými Soukupová vykresluje charakteristiku postav, a na důležitost vypravěče. V rámci své bakalářské práce, ze které jsem při tvorbě tohoto příspěvku vycházela, jsem čerpala především z teorie Shlomith Rimmon-Kenanové, Bohumila Fořta a několika dalších, kteří se zabývají naratologickým zkoumáním a postavami v literárních dílech. Přestože jsem se rozhodla pro rozbor dvou zmíněných děl, poznatky o poetice a specifickém pojetí postav a vypravěče lze aplikovat na většinu děl autorky.

Vypravěč

Soukupová klade vypravěče především do pozice subjektu znajícího minulost, přítomnost i budoucnost. Velmi často se snaží udržet si objektivitu a vševědounost, pouze popisuje situaci, ve které se postava vyskytuje. S progresí děje má však určité tendence splynout s postavami příběhu, přejímat jejich slovní zásobu a specifická slovní spojení, čehož si lze všimnout na ukázce: „R. ji nemiluje a táta mě ve třidvaceti letech, kdy mě vidí jednou za čtrnáct dní, vychovává. Bezvadný.“ (Soukupová, 2016, s. 83). Vypravěč se dostává z roviny extradiegetické či heterodiegetické, jak zmínila Rimmon-Kenanová ve své knize *Poetika vyprávění* rozebírající teorii Gerarda Genetta, tyto termíny se podle něj v podstatě neliší (Rimmon-Kenanová, 2001), do roviny homodiegetické. Díky tomu Soukupová dociluje určité autentičnosti situace a napomáhá čtenáři, aby se sžil s hlavními postavami; vyvolává v něm empatii a dokáže spolu s nimi prožívat nepříjemné tření, ke kterému dochází na základě neschopnosti komunikace a nedorozumění. Pro Soukupovou je práce s jazykem velmi důležitá, v případě knihy *K moři* je však stěžejní, jelikož zde autorka nevyužívá žádné značení přímé řeči.

Petra Soukupová vypravěče nevyužívá k popisu prostředí, v jejích dílech se na toto téma vyjadřuje velmi jednoduše a stroze, klíčovou funkcí vypravěče je detailní popis myšlenek hlavních postav. Ono prostředí je vykresleno pomocí nahlížení postav na situaci, ve které se momentálně nacházejí. Každá z nich poskytne svůj úhel pohledu, a čtenáři je tak nastíněn naprosto detailní popis nejen oné situace, ale také atmosféry a charakteristických rysů postav.

S knihou *Nejlepší pro všechny* vyšla simultánně i kniha pro děti *Kdo zabil Snížka?* (2017), ve které nelze najít splynutí vypravěče s postavami, stejně tak nedochází k popisu situace z několika úhlů pohledu. Příběh je vyprávěn očima malé dívky, Marty, která je majitelkou psa Sněha. Vysvětlují si to především jako způsob ulehčení četby, která je směřována k dětskému čtenáři. Soukupová se však nijak neodchyluje od své typické práce s jazykem.

Postavy

Role postav je v příběhu zcela zásadní. Pomocí postav autorka přibližuje každodennost a problémy, se kterými se potýkají obyčejní lidé. Soustředí se však pouze na klíčové momenty, které by mohly být pro čtenáře důležité a které jsou oním katalyzátorem problémů. Soukupová klade postavy do popředí a dá se říci, že je nelze považovat za součást děje, v knihách autorky postavy onen děj tvoří a jsou středobodem všeho dění.

Přestože jsou motivy všech knih velmi podobné – neschopnost komunikace hlavních postav, nenaplněná očekávání, motiv nešťastné lásky či vyobrazení traumat z dětství, která v dospělosti vyústí v žárlivost či pohrdání, pro autorku je důležitá především individualita postav, aby onu similaritu nabourala. Přestože jsou si všechny postavy románů Petry Soukupové něčím podobné, nelze jednoznačně říci, že by v konkrétních situacích jednaly naprosto stejně.

Soukupová se ve svých románech soustředí především na hlavní ženské postavy a troufám si říci, že v některých situacích autorka až přehnaně vyobrazuje jejich charakteristické rysy. Hlavním důvodem je především zobrazení propasti a konfliktu mezi těmito ženskými hrdinkami. Velmi často staví například ženy, které jsou velmi orientované na rodinu, proti ženám, pro něž je kariéra hlavní prioritou jejich života. V knize *Nejlepší pro všechny* jde především o hereckou kariéru hlavní postavy Hany, která kvůli roli v seriálu odloží svého syna u matky na vesnici. „Ale kdyby byla lepší matka, nemohla by tolik hrát, nevybrali by si ji teď.“ (Soukupová, 2017, s. 51). Přestože si uvědomuje své nedostatky a neschopnost být pro svého syna přítomna v každé situaci, nenachází dostatek motivace roli odmítnout. To ale vyvolá další rozpory mezi ní a její matkou, která jí vyčítá, že její kariéra je mnohdy důležitější než vlastní syn, s postupem času dokonce dochází k „prozření“ i syn Viktor.

Přestože se v dílech Petry Soukupové objevují především ženské postavy, v jejích románech mají klíčovou roli i mužské postavy. Jsou sice pouze postavami epizodními, velmi často však mají velký vliv na postavy ženské. Již zmíněná nešťastná láska, ať už se jedná o muže, jenž je ženatý, nebo o muže neschopného vyjádření autentických citů, vyvolávají v hlavních ženských postavách velmi silné emocionální změny a ovlivňují jejich ladění, což má za následek další nedorozumění, nepochopení a obecně prohloubení konfliktů mezi postavami.

Sama Petra Soukupová v rozhovoru pro Český rozhlas Vltava uvedla, že ji nesmírně baví zahrnutí dětských postav do jejích děl a že se cítí jistě ve vyobrazování světa malých dětí, zejména chlapců. Dětské postavy slouží především k odlehčení a mají poukázat na absurdnost některých rozhodnutí dospělých, která jsou mnohdy až vyhrocená a pro dětské postavy nepochopitelná a nepodstatná.

Spojujícím aspektem všech knih je cesta, kterou postavy společně podstupují. V případě knihy *K moři* se jedná o výlet otce s jeho čtyřmi dcerami k moři a v knize *Nejlepší pro všechny* jde o stěhování mladého Viktora k babičce na venkov. Změna prostředí a ohraničenost prostoru postavám neumožňuje ze situace uprchnout, a ona cesta je tedy hybatelem a důvodem rostoucích problémů. Kvůli tomu dochází k neschopnosti porozumět druhým a vlastní sebereflexi postav.

Závěr

Závěrem bych chtěla zmínit specifickou literární tvorbu Petry Soukupové. Její schopnost vyobrazit charakteristické rysy postav pomocí vnitřních monologů a jejich vzájemné interakce je velmi zajímavá a lze ji přisoudit především jí. Dynamika interních subjektů v dílech se střídá. Nalezneme v nich postavy, jež jsou hybatelem děje a vše se od nich odvíjí, spolu s postavami, jež doslova pasivně trpí, a onen děj tak zprostředkovávají. Na základě všech zmíněných bodů v tomto příspěvku Soukupová popisuje postavy chybné a zranitelné, ale také je staví do pozice, kdy nahlíží do sociálního zrcadla, které odráží nedokonalosti mezilidské komunikace a komplikované mezilidské vztahy.

Literatura

Fořt, B. (2008). *Literární postava: Vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Ústav pro českou literaturu AV ČR.

Papíková, D. (2021). *Interní subjekty v prózách Petry Soukupové* (Bakalářská práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. <https://is.muni.cz/th/v864g/>

Rimmon-Kenanová, S. (2001). *Poetika vyprávění*. Host.

Soukupová, P. (2001). *K moři*. Host.

Soukupová, P. (2017). *Nejlepší pro všechny*. Host.

Šrámek, P. (2019, 18. února). Petra Soukupová: Povídka je pro mě cvičení. Vltava.
<https://vltava.rozhlas.cz/petra-soukupova-povidka-je-pro-me-cviceni-7726287>

Kontaktní údaje

Bc. Dominika Papíková

e-mail: 457911@mail.muni.cz

Tematizace přírodních národů v české literatuře po roce 2000 ve zpětném ohlédnutí

Ondřej Zabloudil Pechník

Klíčová slova: česká literatura, současná česká literatura, literární proces, próza, exotika, přírodní národy

Anotace: Příspěvek se zabývá osobnostmi, a především díly vybraných spisovatelů (J. Formánek, P. Hůlová, M. Ryšavý), kteří v nultých letech 21. století konstituovali v české beletrii trend tematizace exotiky a zobrazování přírodních národů. Autor příspěvku komparuje z motivicko-tematického, ale i narativního hlediska dobové prózy vybraných beletristů s jejich novějšími díly i kontextem současné české literatury a hledá odpověď na ústřední otázku, zda je tematizace exotiky a přírodních národů stále živou součástí literárního procesu, nebo šlo o izolované, „generační“ téma nultých let.

Fascinace exotikem je prakticky inherentní vlastností člověka a jen v našem, středoevropském kontextu můžeme její stopy sledovat v literatuře až do hlubin středověku. Tímto příspěvkem vrcholí řada několika textů, ve kterých jsem se v návaznosti na svůj disertační projekt zabýval tematizací exotiky v novodobé české próze, konkrétně tematizací přírodních národů a jejich kultur. Kmenová společenství, animistická náboženství a obecně kultury úzce kulturně i ekonomicky závislé na přírodních podmínkách – to vše se z přirozeného „teritoria“ cestopisů a dobrodružných knih pro mládež po roce 2000 s nebývalou razancí přesunulo právě do beletrie.

Ve zmíněných předchozích příspěvcích jsem se zabýval samotnými kořeny této tematiky (Zabloudil Pechník, 2020), které sahají do 90. let minulého století a, jak se snažím dokázat, souvisejí nejen s otevřením hranic a publikačních stavidel po sametové revoluci, ale také s jakousi postkomunistickou vyprahlostí po spirituálnu a obnovením zájmu Západu o přírodní kultury. V dalších příspěvcích jsem popisoval třeba prostor až chronotop pralesa (Zabloudil Pechník, 2022) nebo postavu šamana (Pechník, 2019), který je často konstitutivním prvkem předmětných próz. Právě zkoumání naratologických aspektů vybraných próz a jejich autorů je totiž hlavní náplní mé disertace, ve které se snažím různé podoby tematiky přírodních národů zmapovat.

Jádro tohoto textu spočívá v tom, o čem bude pojednávat samotný konec mé disertační práce, a to v ohlédnutí. Protože výzkumný vzorek mé disertační práce tvoří prózy vydané v letech 2000 až 2010, s třinácti roky odstupem od vydání poslední zkoumané knihy je možné nejen provést zmíněné mapování podoby tematiky přírodních národů, ale do určité míry také

posoudit její setrvačnost a vliv na literaturu současnou. Na příkladu autorů, kterými se zabývám, jsem proto provedl komparaci jejich dobových próz s jejich pozdější tvorbou i tvorbou mladší autorské generace a snažil se o nalezení odpovědi na výzkumnou otázku, která je v rámci mé disertace dílčí, avšak pro tento příspěvek ústřední:

Je tematizace přírodních národů v české umělecké próze stále živou, a hlavně životaschopnou součástí literárního procesu? A pokud ano, došlo k „posunu“ této tematiky do jiné polohy?

Výzkumný vzorek

V rámci disertace se soustředuji především na čtyři autory, kteří vstoupili do literatury právě v období let 2000 až 2010 – Hanu Andronikovu, Josefa Formánka, Petru Hůlovou a Martina Ryšavého. Spojuje je nejen fakt, že se exotická tematika a s ní spojené zobrazování přírodních národů objevuje v jejich debutech, ale také skutečnost, že jejich literární debuty vyvolaly neobyčejně silný ohlas – v případě Hůlové nebo Ryšavého se to projevilo publicitou a literárními cenami, v případě kritikou přehlíženého Formánka pak obrovským komerčním úspěchem a takřka sto tisíci prodanými výtisky jeho prvního románu. Pouze Hana Andronikova je v těchto i dalších ohledech výjimkou; její román *Nebe nemá dno* (2010) byl sice jejím prvním příspěvkem do proudu próz tematizujících přírodní národy, nicméně ne jejím literárním debutem. Na úspěch svého románu (který z předmětných próz pracuje s tematikou přírodních národů patrně nejpromyšleněji) nadto kvůli těžké nemoci a předčasnému skonu nemohla navázat, a v tomto příspěvku ji tak zmiňuji pouze pro úplnost.

Výše zmíněná spisovatelská čtveřice po roce 2000 tematiku přírodních národů do české prózy s nebývalou razancí přinesla, a hraje tím pádem ústřední roli i při zodpovídání otázky po jejím současném stavu. Namísto podrobného naratologického a motivicko-tematického rozboru jejich tvorby (který naleznou zájemci v textu připravované disertace) budu v tomto příspěvku ve světle výše nastíněné výzkumné otázky prezentovat pouhé shrnutí klíčových zjištění, která se k ní vztahují.

Tím prvním je, že se smutnou výjimkou Hany Andronikovy se všichni zkoumaní autoři, kteří jsou stále literárně činní a pokračují v prozaické tvorbě, k tematizaci exotiky a přírodních národů alespoň jednou vrátili. Bez výjimky však jejich návrat provázal slabší ohlas čtenářské i kritické obce, než jak tomu bylo v případě jejich debutových próz.

Návraty

Petře Hůlové trvalo šest let a tři prózy, než se v románu *Stanice Tajga* (2008) vrátila mezi přírodní národy, tentokrát sibiřské. Zatímco v *Paměti mojí babičce* (2002), jejím debutu, čtenář poznává kulturu a problémy přírodních etnik zevnitř, optikou tří generací žen z rodu mongolských pastevců, ve *Stanici Tajga* jsou protagonisty románu badatelé příjíždějící na Sibiř z Dánska. Okraj civilizace a zdevastovaný prostor postkomunistické Sibiře je čtenáři zprostředkován jejich optikou, nicméně místo národopisného exkurzu či kritiky modernity je pro Hůlovou cílem opět odvyprávění silných, univerzálně lidských příběhů. Tyto příběhy, které se autorka na stránkách románu pokusila rozprostřít, jsou svou látkou nové, avšak použila podobné motivy i postupy, a tak ve výsledku oba romány z formálního hlediska mohou vypadat a na čtenáře působit obdobně. Kromě žánrové změny a dobrodružnějšího ladění román *Stanice Tajga* nepřinesl výraznější proměnu a změnou neprošlo přes obměnu prostředí ani pojetí tematiky přírodních národů, od které se Petra Hůlová po roce 2008 odklonila.

Martin Ryšavý a Josef Formánek podobně jako Petra Hůlová před návratem k domorodým kmenům napsali několik jiných próz. Na rozdíl od Hůlové, která ve své druhé „variaci na exotické téma“ experimentovala s formou, se však druhý román s tematikou přírodních národů u Formánka i Ryšavého stal přímým pokračováním toho debutového, druhým koncem rozestavěného dramatického oblouku.

Josef Formánek v románu *Syn větru a prsatý muž* z roku 2013 začíná přesně tam, kde skončil v debutovém románu *Prsatý muž a zloděj příběhů* v roce 2003. Opět svého protagonistu s autobiografickými rysy posílá mezi domorodé lovce lebek na indonéský ostrov Siberut, kde se snaží léčit vztahové problémy a hasit svou touhu po zážitcích a spirituálním poznání. Druhý román je jakýmsi pokusem o dodatečné otevření a dovyprávění původního příběhu (a také vyřízení si účtů s vlastním svědomím a kritiky, z nichž se jeden krypticky skrývá pod pseudonymem Pavel Anoušek). Posun z hlediska tematiky přírodních národů spočívá především v tom, že zatímco v prvním románu je protagonista fascinován poznáváním kultury domorodého kmene mentawajců, ve druhém se soustředí na její rozklad způsobený příchodem civilizace do prostoru pralesa. I když exotické prostředí v prvním románu slouží jako pouhé ozvláštňení děje, který se v jádru soustředí spíše na vnitřní cestu protagonisty, ve druhém románu je právě prostředí rozkládající se tradiční kultury jedním z nejsilnějších a nejsilnějších motivů. Jde však o motiv podílející se na výstavbě tématu knihy pouze omezeně, protože klíčovými jsou pro Formánka opět spirituální a morální posuny protagonisty a místo, respektive vztah mezi místem a postavami, je tak opět druhotné. K zásadnímu kvalitativnímu posunu v mechanismech zobrazování přírodních národů tak nedochází.

Poslední z jmenovaných autorů, Martin Ryšavý, se osudy přírodních národů zabývá celý život nejen jako spisovatel, ale také jako dokumentarista. Jeho návrat do světa šamanů a sibiřských kočovníků je také nejčerstvější, román *Tundra a smrt* (2021) vyšel teprve předloni. Základní dějovou linkou románu *Cesty na Sibiř*, jak už název debutu Martina Ryšavého napovídá, jsou výpravy bezejmenného protagonisty do světa kočovných subarktických kmenů v době rozpadu Sovětského svazu. Obdobně je tomu i v románu *Tundra a smrt*, který se odehrává ve stejném fikčním světě a se stejnými postavami, pouze je posunut o více než dvacet let do budoucnosti. I Ryšavý se snaží dovyprávět životní osud svého bezejmenného hrdiny s autobiografickými rysy, nicméně mění se jak narační strategie, tak způsob zobrazování přírodních národů. Stříbrnou linkou a opakujícím se motivem prvního románu je snaha o setkání s pravým sibiřským šamanem, kvůli kterému protagonista vynakládá obrovské množství času, peněz a energie. Jediné, co však najde, je alkoholem a sovětizací zdevastovaný pahýl dávné kultury. Ve druhém díle už je tento stav brán jako danost, která prostupuje celou fabulí, je klíčovým prvkem charakterů postav a dodává příběhu hořké tóny. Poslední román Martina Ryšavého je díky tomu i teď, ve dvacátých letech a po vydání desítky próz s podobnou tematikou, mnohem přesvědčivější než třeba výše zmíněné dílo Petry Hůlové nebo Josefa Formánka. O zásadní evoluci tematiky přírodních národů však také nemůže být řeč.

Noví bojovníci

Tematiku přírodních národů lze v současnosti zkoumat s vědomím, že příbuzná témata a motivy jako exotismus, globalizace, ekologie nebo střetávání kultur a náboženství jsou v aktuální české literatuře stále přítomná. Mnoho spisovatelů mladší autorské generace do svých knih vkládá zkušenosti s exotickými zeměmi a kulturami, světem v jeho široké a otevřené podobě. Dělají to přitom převážně cíleně a promyšleně, ne aby nalákali nezkušené a českým prostorem unavené čtenáře na neokoukané a tajemné prostory Asie nebo Jižní Ameriky, jak někteří kritici tvrdili v případě próz s tematikou přírodních národů v nultých letech (srov. Janoušek, 2003).

Příkladem jsou třeba díla Anny Cimy, Štěpána Kučery, Josefa Pánka nebo Biancy Bellové, kteří patří k laureátům literárních cen a těší se pozornosti čtenářů i kritiky. I v jejich prózách se objevují podobná témata jako v případě výše zmíněné čtveřice mnou vybraných autorů, třeba již zmíněné téma pozitivních i negativních dopadů globalizace nebo ekologické devastace, kterou s sebou civilizační tlak a kapitalismus nese. K vyjádření tohoto poselství však už spisovatelé nepotřebují své fikční světy zabydlet domorodými lovci lebek nebo mongolskými pastevcí. Stejně tak téma vykořeněnosti nebo obtížnosti mezilidské komunikace, které je tématem románu *Paměť mojí babičce* Petry Hůlové, dokáže Josef Pánek ve své *Lásce za časů*

globálních klimatických změn zakódovat do příběhu českého vědce navštěvujícího Indii, aniž by nutně musel vystavět složitou fabuli tří generací žen jednoho mongolského pasteveckého rodu.

V českém kulturním prostoru se před nedávnem začal objevovat termín „globální literatura“. Byť tento žánr (nebo spíše způsob psaní) skloňuje jeho propagátor Jan Bělíček prakticky výhradně v souvislosti se zahraničními literaturami, určité rysy, například převádění globálních problémů do místní perspektivy nebo otevírání nejaktuálnějších témat jako klimatická krize, můžeme spatřovat i u výše zmíněných českých autorů 10. a 20. let tohoto století, což je zároveň další rozdíl nebo evoluční krok oproti spisovatelům let nultých, jejichž díla tento přesah prakticky postrádají. „Kdo nevíbruje globálním duchem, možná z různých důvodů stojí za přečtení, ale nemá moc co říct,“ konstatuje Petr Fischer v předmluvě Bělíčkovy knihy (Bělíček, 2022, s. 9), a i když tato z kontextu vytržená slova nemíří adresně na konkrétní díla ani spisovatele, jako by tím současně vyřkl ortel nad literaturou tematizující přírodní národy.

Šamani v důchodu

I když by si asi každý badatel přál, aby objevil něco přelomového, co změní chod světa či jeho oboru, po čtyřech letech zkoumání tematiky přírodních národů mohu s takřka naprostou jistotou prohlásit, že v mém případě tomu tak nebude.

Prostředí džunglí a tundry, postavy šamanů a lovců lebek, to všechno ze současné české beletrie s čestnou výjimkou nedávné knihy Martina Ryšavého postupně vymizelo. Zatímco v nultých letech vyšlo těchto knih šest, v následující dekádě už byly jen dvě. Po letech zkoumání próz z let 2000 až 2010 můžu poučeně vyvrátit tvrzení dobových kritiků, kteří označovali tematizaci exotických prostor a kultur za pouhé pozlátko a lákadlo na čtenáře, což platí snad jen u Josefa Formánka, ale k jejímu zásadnímu rozšíření nedošlo. Ani zkušenosti samotných autorů získané v době mezi publikací jejich debutu a návratu k tematice přírodních národů v podobě druhého románu nepřispěly k zásadnímu myšlenkovému prohloubení této tematiky, snad jen původní sakrálnost motivů spojených s přírodními národy nahrazuje profánní pohled na různé patologické jevy spojené s rozpadem přírodních kultur a zpochybňováním jejich náboženských dogmat.

Důvodů vyčerpání tematiky přírodních národů může být mnoho. Tím prvním, který přichází na mysl, je prosté přehlčení čtenářů přírodními národy či mechanikami jejich zobrazování – v jádru příběhu předmětných próz je často „útek“ protagonisty, mnohdy českého původu, od jeho každodenních starostí, což byl v nultých letech oblíbený motiv i u autorů nezabývajících

se přírodními národy, například Jaroslava Rudiše (*Nebe pod Berlínem*), Markéty Pilátové (*Má nejmilejší kniha*) nebo Barbory Gregorové (*Kámen – hora – papír*). Na vině může být též řemeslná nepropracovanost komerčně nejúspěšnějšího románu *Prsatý muž...*, kolísavá kvalita novějších próz předmětných autorů či prostá emoční neangažovanost čtenářů, která je vzhledem k fyzické i kulturní vzdálenosti zobrazovaných přírodních národů pochopitelná. Ať jsou však důvody jakékoli, zobrazování přírodních národů lze s odstupem času považovat za generační téma nultých let – slovem „generační“ pak mířím spíše k časové ohraničenosti tohoto tematického fenoménu než k jeho významu a vlivu na literární proces, který byl sice nezanedbatelný, ale prizmatem dneška šlo stěží o revoluční kapitolu literárního procesu po roce 1989, která by zahýbala celou autorskou generací.

Tematika přírodních národů a exotických prostor se nezjevila v české beletrii zčistajasna, fascinace exotikou má kořeny ve středověkých kronikách, básních romantismu nebo dobrodružné a cestopisné literatury 20. století. Se současnou autorskou generací navíc tento zájem o exotiku pokračuje a v globalizovaném světě pravděpodobně pokračovat bude. Přírodní národy a jejich zobrazování však již pravděpodobně součástí tohoto trendu dle mého soudu ve větší míře nebudou a z literatury vymizí, jako již ostatně prakticky vymizely i z reálného světa.

Literatura

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

Bělíček, J. (2022). *V chapadlech mormuru: Jak číst literaturu krize*. Paseka.

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

Formánek, J. (2013). *Syn větru a prsatý muž*. Smart Press.

Hůlová, P. (2002). *Paměť mojí babičce*. Torst.

Hůlová, P. (2008). *Stanice Tajga*. Torst.

Janoušek, P. (2003). Prsatý muž a zloděj příběhů. *Tvar*, 14(21), 3.

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

Ryšavý, M. (2008). *Cesty na Sibiř*. Revolver Revue.

Ryšavý, M. (2021). *Tundra a smrt*. Revolver Revue.

Zabloužil Pechník, O. (2020). Tematika přírodních národů v české literatuře devadesátých let dvacátého století. In E. Nováková & O. Zabloužil Pechník (Eds.), *XII. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 42–50). Masarykova univerzita.

Zabloudil Pechník, O. (2022). Obraz pralesa v české próze po roce 2000. In E. Nováková & O. Zabloudil Pechník (Eds.), *XIV. studentská vědecká konference Katedry českého jazyka a literatury* (s. 91–97). Masarykova univerzita.

Kontaktní údaje

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

e-mail: 392099@mail.muni.cz

Tematika hudby v poezii Víta Slívy

Tereza Homolová

Klíčová slova: tematika hudby, poezie, Vít Slíva, *Bubnování na sudy*, báseň

Anotace: Příspěvek se zabývá tematikou hudby v poezii významného básníka Víta Slívy. V centru pozornosti stojí sledování hudebních motivů, prvků a odkazů se zaměřením na zvukové kvality. Především se věnuje zastoupení funkce hudby v autorově sbírce *Bubnování na sudy*, která získala prestižní knižní ocenění *Magnesia Litera*.

Vít Slíva je významný básník, který bývá povětšinou označován za slezského barda. Pravděpodobně z důvodu, že se narodil roku 1951 blízko Opavy v Hradci nad Moravicí. Jeho literární působení je však silně spjato i s městem Brnem. Studoval zde na filozofické fakultě obor čeština-latina a následně vyučoval na gymnáziu Slovanské náměstí. Během svého působení v učitelské profesi podněcoval ve studentech zájem o literaturu a ambice vlastní tvorby, což následně vyústilo i ve formování „Královopolského okruhu“. Dnes vyučuje na Biskupském gymnáziu a nadále přispívá k tvorbě brněnského básnického života. Zároveň je držitelem ocenění *Magnesia Litera* z roku 2003 za sbírku *Bubnování na sudy* a za literární činnost získal v roce 2019 Cenu města Brna.

Pokud se obrátíme k charakteristice básnickovy tvorby, lze ji označit za existenciální. Vyskytuje se v ní symboličnost, konfrontace polarit života a smrti a bohatá obrazotvornost. Obvykle se v ní tedy nesetkáváme s konturami epických příběhových linek, ale spíše s mnohovýznamovými lyricky laděnými podobami, nad kterými má možnost recipient hledat jak záměrné autorovy myšlenky, tak subjektivní výklad zatížený vlastní skutečností. Ve Slívově tvorbě se projevuje silná autentičnost zprostředkovaná autobiografickými prvky a upřímnou zpovědí nesetrvávající pouze na povrchu prožívání. Nečteme tak patetické kresby a prázdná slova, ba naopak každé slovo má své místo s jasným záměrem. Zásadní inspirační úlohu v autorově tvorbě sehrály dva literární vzory, František Halas a Vladimír Holan, s jejichž poetikou bývá Slíva často spojován.

Témata básní vycházejí z básníkovy nitra, životních událostí a zkušeností. Kdybychom chtěli nastínit dominantní motivy, které se ve sbírkách navracejí, patří mezi ně zobrazování lásky, a to jak k ženě, rodičům, tak i k Bohu. Co se týká křesťanských motivů, nacházíme básně připomínající svou podobou modlitby, úryvky liturgických textů, anafory Boha a jména biblických postav. Objevuje se i spojitost náboženských témat s přírodními motivy. Všemi

sbírkami prostupuje motiv smrti, který představuje téměř nevyčerpatelné téma a autor jej zpracovává různorodou optikou.

Konečně se dostáváme k motivům hudby, které jsou hlavním předmětem našeho zkoumání. Je zde nutné dodat, že se obvykle nestávají dominantními pro celou sbírku, ale vždy jsou přítomny u nosných motivických linií. Občas vyvstanou jako hlavní motiv některé z dílčích básní. Vyvíjejí se a proměňují společně s autorovými postoji a odráží jeho životní etapy. Už od počátku tvorby nesou funkci zpřítomňování smrti, která je tematizována pouze jako vzdálená; často je zobrazována jako smrt někoho jiného. To přetrvává i v další tvorbě zaznamenávající smrt obou rodičů. Funkce motivů se posunuje k vyjádření prázdnoty, smutku a samoty. Obvykle představuje neutichající vzpomínky na oba rodiče, na dětství nebo na rodný kraj. K vyjádření pocitů i popisů je neustále používáno hudební terminologie, hudebních přirovnání, hudebních nástrojů nebo aluzí na známé hudební skladatele a jejich díla. V pozdější tvorbě se smrt v hudebních motivech čím dál více přibližuje k lyrickému subjektu, je zachycována jako všudypřítomná a nemilosrdná součást života. Doléhá i s prchajícím časem, který občas pozastaví láska, ale ne nadlouho. Přesto ji Slíva přijímá a dívá se jí odvážně do očí. Samotná hodnota hudby je kromě Boha vyzdvihována téměř nade vše.

Projevy tematiky hudby se však ve Slívově tvorbě nevyskytují pouze v motivech, ale i v kompoziční rovině. Můžeme najít například inspiraci stavby básní po vzoru hudebních forem. Některé básně s názvy odkazujícími k hudebním formám je i okrajově naplňují. Užívání hudebních pojmů v názvech sbírek bývá v některých případech spojeno i s náladou či tempem celé sbírky.

Dalším hlediskem, které v rámci autorovy tvorby sledujeme, je hlásková instrumentace. Všimáme si jedinečných autorových kvalit v práci se zvukovým plánem. S tím pracuje prostřednictvím opakování téhož nebo podobného sledu slovních spojení, opakování částí či celých slov nebo i opakování na přízvučných slabikách. Záměrně dále užívá eufonické konfigurace k vyjádření příjemných pocitů, užíváním měkkých nebo lehkých souhlásek, které jsou stavěny do kontrastu naopak s užíváním kakofonických souhlásek pro nepříjemné zvuky. Dále nacházíme onomatopoická slova, zvukové iradiace klíčového slova a bohaté užívání dalších básnických prostředků. Všimáme si i neobvyklých slovních spojení, her se slovy, úmyslných neúplností rýmů, aplikování amfibolií, expresivních výrazů a tvorby neologismů.

O těžko popsatečných emocích, které vyvolává tvorba Víta Slívy, píše Štefan Švec: „Číst ho znamená slyšet ozvěnu zmizelého, zachytit poslední stíny toho, o čem snad už ani nevíme, že bylo navždy ztraceno. Je těžké to pojmenovat.“ (Švec, 2002). Kateřina Pípková zase shrnuje:

„Vít Slíva je básník, který spojuje hloubku básnické tradice s osobitým přístupem, a vytváří tak poezii lahodící sluchu i zaměstnávající ducha.“ (Pípová, 2006).

Tematika hudby ve sbírce *Bubnování na sudy*

Pro naši analýzu jsme vybrali sbírku *Bubnování na sudy* z autorova juvenilního období, jejíž verše vznikaly v letech 1991–1996, ale vydána byla až roku 2002. Zvolili jsme ji, protože se v ní vyskytují výrazné projevy hudebnosti a zároveň bývá označována za nejsilnější autorův počín. Usuzujeme tak nejen proto, že získala roku 2003 ocenění Magnesia Litera, ale i z kladných recenzí čtenářů či literárních kritiků, kteří se k ní vracejí při hodnocení pozdějších sbírek, občas ji používají i ke srovnávání.

Už v samotném názvu sbírky nacházíme hudební prvek, který evokuje bicí nástroj buben. Není představen jako statický instrument, ale naopak dynamicky bubnující. Tato výrazná dynamika se stává hybnou silou celého díla, pro které je typické střídání hlasitých disharmonických tónů s neslyšnými ozvěnami stejně jako vířivé proudy emocionality s tichým světem vzpomínek. Všechno to dohromady tvoří velký orchestr vystavěný na dialozích plných konfliktů a střetu dvou protikladných poloh. V recenzi to popisuje Jan Zizler: „Autorova faktura pracuje často s dramaticky vypjatými protiklady, střety něhy a surovosti, plesání a kleteb, modlitby a zaklínání; naturalistická syrovost sousedí s velebnou harmonií. K Slívově mámičivé slovní magii patří gnómické věštby i ortely, sugestivní skřípoty i aliterace.“ (Fialová et al., 2014, s. 133).

Dyadičnost sbírky se odráží v kompoziční rovině s hudební inspirací. Skladbu určitých básní lze analyzovat po vzoru hudebních forem. Jednou z nich je sonáta, typická svojí trojdílností a kontrastem dvou témat. Rozebereme-li její jednotlivé části, jedná se o expozici neboli představení motivu, dále provedení variující předvedená témata a závěrečnou reprízu, která se navrácí k práci s počátečními motivy. Takovou kompozici nacházíme například v básních *Strojení stromku do stropu*, *Štědrý den ve vlaku*, *Zlodějská*, *Noční hodinka*. U sonáty se běžně vyskytuje i závěrečná coda, takovou podobu má báseň *Génius noci*.

Další z forem je antifona, ke které odkazují dvě z básní přímo už svým názvem – *Drhaná fulnecká antifona* a *Záříjové antifony*. V obou básních dochází k dialogům stavěným do polarit podobně jako u polyfonní skladby antifony, kde se střídají dva navzájem si odpovídající sbory. Příznačné názvy pro hudební formu chorálu nesou básně *Svatováclavský chorál I, II a III*. Báseň s názvem *Okolo Frýdku* představuje aluzi na lidovou píseň *Okolo Frýdku cestička*. V těchto případech se setkáváme už jen s odkazy k hudebním formám. Závěrečný epilog „Láskou, hrůzou, bédou / vyli mou poutní píseň / beskydští psi“ (Slíva, 2002, s. 35) jasně odhaluje, že se

nejedná o veselou lidovou píseň, ale o vyobrazení písně poutní, jejímž námětem je cesta. Další názvy básní odkazující k hudbě jsou Při dechovce a Zpěv kozlů.

Hudební motiv se ve sbírce objevuje ve spojení se smrtí. Výrazně si toho lze všimnout v básni s názvem Hospodo! Už v prvním verši muzika předznamenává elegický ráz a proměňuje se v podobu smrti: „Sedí a k chlípnému klipu / zpívá svůj falešný bas. / Dříve než noc stačí zatáhnout pípu, / zaškrtní se mu hlas.“ (Slíva, 2002, s. 34). Podobným případem je báseň Hukvaldy: „Tam čekej konečnou harmonii, / tam volej svého Eliáše!“ (Slíva, 2002, s. 27).

Hudebnost se nejvíce propisuje v rovině lexikální. Jedinečné práce se zvukovým plánem si všímáme z hlediska rytmiky, melodiky i instrumentace básní. K ambivalentnímu vyjádření dochází pomocí eufonie a kakofonie, které vyvolávají neustálé napětí. V obou způsobech uspořádání hlásek najdeme hojně využívanou aliteraci. Z libozvučně znějících uvedme například slovní spojení: „**Vilné víno vlhčí** tvoji zemi“; „Komu se **oloupem**, **příbuzní s platanem**“; „**objímání kamen mokrou bundou**“. Všímáme si spojení *vl, ví, pl, jí, mn* (vyznačeno tučně), u kterých cítíme jistou měkkost, samozřejmou plynulost, dokonce melodičnost. Je to zapříčiněno funkčním užíváním likvid a nazálních souhlásek, které jsou tvořeny spuštěním měkkého patra, čímž je umožněno proudění vzduchu nosní dutinou, tudíž se vyznačují mnohem větším stupněm vokálnosti. Z drsných disonantních spojení jsme vybrali: „**řeč z ní zurčí, rozčeřena**“; „**vratce a vrávoravě**“; „**skla praskla prudkou kresbou**“; „**rozvrzal skřivana uprostřed hlavy**“. Zde seskupení předních a zadních zubodásňových konsonantů *ř, č, z* (vyznačeno tučně) evokuje rozzuřené zurčení slov v ústech. Nevytváří tedy jen aliteraci, ale i zvukomalbu slov. Podobně znějící jsou i seskupení jako *vr, skl, zvr, skř* (vyznačeno tučně). Zpravidla jsou tyto pasáže nosné pro dynamický pohyb děje básně a její dramatičnost.

Konkrétní příklad střídání harmonie a disharmonie uvádíme na básni Platany:

Tiše se vtiskáme do jiných pamětí,
aniž to chceme.
Ležíme tam, jako odkazy v závěti,
do smrti němé.

Jakou podobou jednou vyvstanem:
jak blízkou, a taky čemu?
Komu se oloupem, příbuzní s platanem,
z šedivé kůry vjemů?

Popel a piliny: zda v sobě udrží
teplo našeho nitra?
Neptat se, hořet v světelném okruží,
včerejškem praskat v zítřa. (Slíva, 2002, s. 18).

Nacházíme tu výraznou vokaličnost, kterou podporuje identická konstrukce strof. Na pozadí téměř pravidelného rytmu je pravidelný i střídavý rým. Objevuje se zde často přední vokál i ve své krátké a dlouhé variantě (zvýrazněno tučně). Tento zpěvný vokál bývá spojován s radostnou polohou. Zde spíše vyjadřuje úzkostlivou tíseň myšlenek. Navozuje nicméně melodický tok verše inherentně přiléhající k sémantické složce. Ve druhé strofě se přidává opakované užití diftongu *ou* (zvýrazněno tučně). Spojení dvou zadních vokálů podporuje celkový eufonický houpavý ráz zpracovávající téma z první části básně. Libozvuk představuje i těsná aliterace hlásek *p, l* ve slovech oloupem, platanem, popel, piliny a teplo, čímž docházíme ke zjištění, že samotný název je i klíčovým slovem básně. Dynamická změna nastává v posledním exklamativním dvojverší. Vnímáme obrat k naději vyjádřené až kakofonickým hromaděním hlásek *s, k, t*. Hrtanová hláska *h* rozeznívá slovo hořet a podporuje představu zapálené sirky jako víry v zítřky. Výrazně působí i slovo praskat. Svým hláskovým seskupením *pr* a *sk* je zvukomalbou pro sluchový dojem z básně. Podobně jej podporuje i anaforický polyptoton z druhé strofy.

K silné hudebnosti a způsobu záznamu krajiny se vyjadřuje v recenzi Miroslav Chocholatý: „Neopomenutelná je také hudebnost jednotlivých textů. Zdá se, že tvář rodného kraje je vypálena až příliš hluboko v autorově paměti. Její drsný rytmus zanechává stopy ve zvukovém uspořádání textů, a to nejen těch bezprostředně spojených se Slezskem. Sbírku příznačně rámuje vstupní monumentální ‚Velký sirót hor‘ a nevázně vážný závěrečný ‚Zpěv kozlů‘.“ (Chocholatý, 2003).

Zmíněná závěrečná báseň ve sbírce silně rezonuje:

Bije podzim, těžkými jablky o **ze-e-em**.
Teď – slyšíš?... teď... a **te-e-ed'**.
Jako šutry pod pohřebním **voze-e-em**
hrkají srdce svou **odpově-e-ed'**:

Více než vítr sad za pačesy
popadá nás, kozly, za rohy láska.
Klečíme na předních, v očích dva běsy
a řetěz u uší třaská.

Bradou nám trhá kozlí **zpě-e-ev**,
v šourku se varlata vrtí.
Slyšíme při tom píseň svých **stře-e-ev**
o tom, jak smrdíme smrtí.

Bože, ó Bože, ó **Bože-e-e!**
Dej ulehnout v listí s **podzime-em**.
O šutr nabrus své milostné nože
a vem si nás k sobě, **ve-e-e-em!** (Slíva, 2002, s. 57).

Slova většiny závěrečných veršů jsou fragmentována (vyznačeno tučně) a vytvářejí ostré staccato. Až prosebný ráz představuje ironizující modlitbu k Bohu. Lyrický subjekt ji však nezpívá libými tóny, naopak disonantně úpěnlivě „meká“. Přirovnání člověka ke zvířeti je záměrné. Představuje přízemní svázanost se zemí, přikovanost řetězy, co třaskají. Ve slovech to akcentuje úžinově kmitavá měkká souhláska ř. S omezenou pudovostí souvisí i výběr samotného kozla a volba lexika spojená s živočišnou sexualitou. Další aliterace „smrdíme smrtí“ je opětovnou reminiscencí na naši smrtelnost. Vyskytuje se v třetí sloce, kde se připomíná v písni střev. Touha po transcendentnu je tedy téměř ohlušující. Dokazuje to i závěrečný epizeuxis s apostrofou k Bohu. Navracíme se k počátečnímu tvrzení, že se sbírka vyznačuje zobrazováním dvou protichůdných poloh. Zde je to v podobě střídání ryze sakrálních a profánních motivů.

Závěrem nutno dodat, že při analýze uměleckého díla může docházet k subjektivním interpretacím, ale přesto bylo naším cílem abstrahovat básníkovo pojetí hudební tematiky a doložit jej na rozboru básní ze sbírky *Bubnování na sudy*. Docházíme ke zjištění, že Vít Slíva představuje dokonalé spojení auditivního a vizuálního básníka a hudba v jeho poezii představuje konstitutivní prvek propojující všechny vrstvy díla. V kontextu tvorby má výlučné postavení, a nevnímáme ji tedy jako pouhý prostředek vyjádření, ale jako organickou součást, díky níž básně nabývají na estetickém dojmu a umožňují čtenáři získávat z poezie jedinečné prožitky.

Literatura

Fialová, A., et al. (2014). *V souřadnicích mnohosti: Česká literatura první dekády*. Academia.

Chocholatý, M. (2003). Hvězdy jsou daleko, nebe blízko... *Host*, 19(2).

Pípová, K. (2006). V pokušení smrti (i života). *Tvar*, 17(9).

Slíva, V. (2002). *Bubnování na sudy*. Weles.

Švec, Š. (2002). Utržené kotvy. *Právo*, (259).

Kontaktní údaje

Bc. Tereza Homolová

e-mail: tereza.hom@seznam.cz

Nad Aspekty románu E. M. Forstera

Tereza Pořízková

Klíčová slova: literární postava, E. M. Forster, naratologie

Anotace: Tématem příspěvku je osobnost a dílo literárního vědce Edwarda Morgena Forstera. Příspěvek se zaměřuje na autorovo pojetí literárních postav, které představuje ve svém díle *Aspekty románu* (1927). Autorův přístup je zasazen do kontextu diskuze nad literární postavou a nastíněn v souvislosti s kritickým ohlasy daného díla a jeho společenskou reflexí.

Slovo *aspekty* vysvětluje E. M. Forster (1879–1970) jako nevědecký, vágní pojem zahrnující veškeré vlastnosti daného subjektu – v kontextu autorovy tvorby, románu. V díle z roku 1927 autor otvírá otázku budoucnosti nového románu a jeho úlohy ve společnosti. Stejně jako v literární tvorbě, i ve svých teoretických pracích akcentuje Forster pozici člověka, jeho vztah k umění a ke společnosti. Zamýšlí se nad vztahem, respektive nad blízkostí jednotlivých forem umění k člověku a jasně obhájí výjimečné postavení literatury. Připomíná, že román má jedinečnou schopnost pomoci člověku v krizi. Za smysl románu však nepovažuje odpovědi na složité společenské otázky či samotné řešení situace, ale spíše promluvu ke čtenáři prostřednictvím obrazu a reflexe jeho samotného. Další myšlenky o společnosti a jejím fungování rozvíjí autor ve svých esejích *Two Cheers for Democracy* (Forster, 1951). Ve svých prózách (např. *Cesta do Indie*, Forster, 1926) také zobrazuje pohledy na společnost – nejen z pozice její součásti, ale také pohledem pozorovatele. Podobnou optiku se mu daří držet i v publikaci z roku 1927 *Aspects of the Novel* (*Aspekty románu*; Forster, 1971), na kterou se zaměřuji v tomto příspěvku. Na román zde pohlížím jako na umělecký počín a zamýšlí se nad ním v širším kontextu literatury a umění. Těžiště díla však tvoří stále pohled na román z jeho středu, na jeho jednotlivé vlastnosti, znaky fikčního světa a další složky, které se podílejí na jeho konečné podobě organického obrazu světa. V příspěvku zaměřuji svoji pozornost především na autorův přístup k problematice literární postavy, kterou zasazuji do kontextu jeho tvorby i společenské reflexe.

1. Homo Sapiens a Homo Fictus

E. M. Forster do jádra příběhu staví od samého počátku člověka. Patrné to je již z názvů jednotlivých kapitol *Aspektů románu*, ve kterých se často objevuje slovo lidé (angl. *people*). Je

zřejmé, že autorova interpretace hlavní podstaty obyvatel fikčních světů je mnohem více lidská než jakákoliv jiná. Forster člověka připomíná ve všech jeho podobách: jako tvůrce díla, recipienta díla a také jako předlohu díla. Vztah mezi románem a romanopiscem považuje za jedinečný a ukotvuje v něm právě nezpochybnitelnou blízkost, která existuje mezi člověkem a fikcí: „Jestliže je spisovatel sám lidskou bytostí, existuje mezi ním a jeho látkou příbuznost, která v mnohých jiných odvětvích umění chybí. [...] Spisovatel na rozdíl od svých mnohých kolegů umělců vytváří z masy slov surové (druhovité) podoby sebe samého.“ (Forster, 1971, s. 54).

Blízkost dvou entit, člověka skutečného a fikčního, vnáší také do užívané terminologie v díle. Při zamýšlení se nad vztahem člověka skutečného a člověka románového používá příměr příbuznosti vztahu bratraců, Homo Sapiens a Homo Fictus. Přestože oba druhy procházejí obdobnými životními fázemi, prožívají je v jiných světech, které podléhají vlastním zákonům. Oba druhy se soustředí na jiné aspekty vlastního příběhu, které pouze v jednom případě podléhají přirozené danosti. Aspekty jako narození, smrt, spánek, jídlo a láska vybírá autor jako ty klíčové. Poukazuje na shodu, kdy narození nebývá součástí života literárních postav, jelikož nebývá ani vědomým prožitkem lidí. Vlastní narození zůstává předmětem příběhů jiných vypravěčů, kteří zastávají jiné role v procesu zrození. Neschopnost tento prožitek reflektovat nás v tomto případě od Homo Fictus neodlišuje. Do kontrastu autor staví smrt, jejíž prožitek je sice stejně jako zrození nepřenositelný, ovšem vědomí vlastní konečnosti popouští mnohem větší uzdu fantazii člověka. Možnost projekce vlastní představy našeho zániku i obav z tohoto neznáma tak nezřídka sledujeme v osudech literárních postav.

E. M. Forster se zamýšlí i nad těmi potřebami, které jsou od lidského života neoddělitelné, ale tvůrci románu jim zpravidla příliš pozornosti nevěnují. Spánek a jídlo jsou potřebami člověka, které jsou v románu minimalizovány či zcela opomíjeny. Myšlenka, že literární postavy nemusí jíst, pít ani spát může znít jako banální připomínka, nicméně její podstata je v souvislosti s životem ve fikčním světě výrazně hlubší. Literární postavy se zkrátka nemusí udržovat při životě a na svých životních křižovatkách mohou plnou pozornost věnovat tomu, čemu právě chtějí. Dle Forstera z tohoto nastavení teží především potřeba lásky a mezilidské sounáležitosti. Tím, že literární postavy nemusí svoji pozornost štěpit a věnovat ji těm „méně inspirativním potřebám“, může láska zůstat v popředí v každém individuálním narativu. „Obyčejně se nenarodí v románě, někdy v románě umírají, nemusí mnoho jíst ani spát a neúnavně se zaměstnává lidskými vztahy.“ (Forster, 1971, s. 57). Předmětem života a jeho naplňování ve fikčním světě pak zůstávají mezilidské vztahy, jejichž prostřednictvím dochází k prolínání obou světů – světa Homo Sapiens i světa Homo Fictus.

2. Skutečnost literární postavy

Jestliže se zamýšlíme nad shodnými a odlišnými znaky mezi Homo Sapiens a Homo Fictus, nelze opomenout kritérium skutečnosti. V pojetí problematiky literární postavy E. M. Forstera netkví hlavní odlišnost v rozdílných potřebách mezi oběma entitami, jako spíše ve vztahu zrcadlení potřeb těchto dvou jsoucen. Do vztahu člověka skutečného a fikčního tak vstupuje čtenář a jeho vlastní potřeby, kterými stanovuje nároky na obyvatele fikčních světů.

Literární postava se jeví jako věrohodná, jestliže se v jejím chování vyskytují podobné znaky jako v chování člověka, který je čtenáři známý ze skutečného světa. Forster poukazuje na to, že jestliže jsou postavy vysvětlitelné, stávají se věrohodnějšími a komplexnějšími. Nitra literárních postav nám spisovatelé odkrývají způsobem, díky kterému dokážeme entitám přímo porozumět – jejich vnitřnímu světu, jejich motivacím a následně i jejich činům. Odpovědi, které literární postavy čtenáři poskytují, tvoří zároveň v očích Forstera jakousi útěchu. Útěchu, kterou my, lidé, nacházíme v maximalizaci porozumění – a to i těm postavám, se kterými vnitřně nesouhlasíme nebo je odsuzujeme. Toleranci pro tajemství chovají čtenáři pro Homo Fictus výrazně nižší než pro Homo Sapiens, který takové úrovně sdílení schopen ani není. Přiblížení se ke člověku skutečnému je dosahováno pomocí prostředků, které jsou pro onen skutečný svět zcela nepřírozené.

Při analýze samotných literárních postav posuzuje Forster především jejich komplexnost a věrohodnost. Ta je dána nejen jejich vlastní individualitou a přirozeností, ale také věrohodnou vazbou na další složky románu. Přichází tak se dvěma kategoriemi postav: postavou plochou (angl. *flat*) a plastickou (angl. *round*). Rozdíl mezi těmito typy postav prezentuje na jejich schopnosti čtenáře překvapit. Pokud tuto schopnost mají nebo by jí mohly disponovat, kategorizuje je jako postavy plastické, komplexnější. Naopak pokud se jeví jednotvárně, schematicky a jejich bytí je založeno převážně na jednom charakteristickém rysu, hodnotí je jako ty méně přesvědčivé a ploché. Podstatu komplexních postav je výrazně obtížnější shrnout, sledujeme je v jejich vlastním vývoji, v souvislosti s velkými a nejednoznačnými scénami.

Nehledě na jejich komplexnost, postavy by měly být nositelé názorů a idejí a podílet se na atmosféře fikčního světa. Autor je jakýmsi stvořitelem, dárcem jejich života, avšak entity by měly být samostatnou a organickou silou. Hranice romanopisce by měly být dány hranicemi postav. Zatímco tvůrce by měl mít plnou svobodu ve vytváření daného univerza, postavy by měly demonstrovat svoji vnitřní podstatu samy sebou. Autor tak musí počítat s rizikem, že plná svoboda těchto postav sice povede k jejich uvěřitelnosti a plnému projevu hloubky člověka, avšak může jít proti estetice. Tvůrce fikčního světa zůstává jakýmsi dárcem života fikčního člověka, vykresluje ho a vytváří mu příležitosti, v nichž má možnost se literární postava plně projevit.

3. Společenská reflexe

E. M. Forster se v díle *Aspekty románu* jasně vymezuje proti tradičnímu pojetí prózy 19. století a rozkrývá vlastní pojetí budoucnosti nového románu ve stoletím nadcházejícím. Spolu s Henrym Jamesem a Percym Lubbockem patří mezi generaci autorů, kteří si otázku o budoucnosti románu a jeho podobě kladli.

Aspekty románu nejsou systematicky ucelenou vědeckou prací. Jedná se o cyklus přednášek z cambridgeské Trinity College, v němž je spíše než na vědecký aparát a na metodu kladen důraz na myšlenky, poznatky a komentáře samotného autora. Forster navazuje na tradiční složky románu, jako jsou příběh, postavy a zápletka, ale zároveň představuje originální pohled na další románové vlastnosti, kterými jsou fantazie, věštba, osnova a rytmus. Ve svých myšlenkách o literatuře se Forster jasně kloní k experimentálnímu pojetí literatury. Román je vnímán jako nástroj, kterým lze hledat cesty, jak vyjádřit to, co dosud vyřčeno nebylo.

Kritika Forsterova díla se zaměřuje především na dvě oblasti jeho tvorby. V té první si kritici všímají souvislostí mezi jeho vlastní literární tvorbou a teoretickými úvahami. Přestože v *Aspektech románu* Forster vítá experimentální přístup, ve vlastní fikci je spíše tradicionalistou. Jeho postavy nejsou organickými a svobodnými entitami, ale spíše prostředky, pomocí nichž promlouvá ke čtenáři. Organické dění v románu je tak narušováno autorskými komentáři a promluvami ke čtenáři, kterého prostřednictvím postav oslovuje.

Ve druhé oblasti se kritika zaměřuje na nejasnou formu povahy jeho literárněvědné práce. To, že je Forster spisovatelem i literárním vědcem, lze ocenit především v jeho schopnosti podat i náročný text způsobem, který je vstřícný ke čtenářům. Forma *Aspektů románu* je ceněna pro svou přístupnost a čtivost textu. Na druhou stranu kritika vytýká nedostatek teoretického ukotvení díla a podcenění metody. Spíše než za literárněvědnou publikaci je tak dílo považováno za jakýsi pokus o teoretickou analýzu. Forsterovo romantické, nevědecké, zaujetí se projevuje především ve výběru autorů, které udává za příklad, nebo je používá ve svých analýzách. Přestože obhajuje experimentální přístup, Forster přehlíží soudobé autory, kteří k experimentu tíhnou také. Ve výběru příkladů se obrací spíše do minulosti a využívá ty autory, ke kterým má sám blízko a s nimiž sdílí i určité hodnoty a pohled na literaturu.

I přes řadu kritických výtek jsou Forsterovy *Aspekty románu* významným příspěvkem ke kritickému a literárněteoretickému uchopení literatury. Ať už je to způsobem myšlení o literatuře, či právě přístupem k literární postavě. Forsterova kategorizace na ploché a plastické postavy poskytuje aplikovatelné a jednoduché rozdělení, které se stalo východiskem pro moderní literární teorii.

Závěr

Způsob, kterým se E. M. Forster zamýšlí nad románem, nelze omezovat pouze na analyzované dílo samotné, ale vždy je nutné zmínit také jeho kontextuální přístup k člověku, literatuře, umění a společnosti. Jeho *Aspekty románu* jsou ve všech částech protkány fenoménem lidství. Orientaci na člověka pozorujeme již ve vzniku románové tvorby, která je podmíněna spisovatelovou dobrou znalostí sebe samého i svého okolí. Lidství je přítomno nejen v kontextu problematiky literární postavy, ale i v dalších složkách díla: např. příběh je prezentován jako sled po sobě jdoucích událostí v čase, jehož podstatou však není to, *co* se dělo, ale především, *komu* se to dělo. Příběh a jeho podoba je pro Forstera všudypřítomnou možností: „Pokud by Bůh mohl vyprávět příběh, všichni bychom se stali fiktivními.“ (Forster, 1927, s. 62).

Člověk je nutnou podmínkou pro intenci, vznik i existenci románu. Nicméně zásadní otázka, kterou si můžeme položit, je, zda stejně důležitou roli hraje lidskost, a pokud ano, jakou na sebe přebírá podobu. Přestože E. M. Forster vnímá člověka skutečného a fikčního jako sobě blízké, jejich lidství se projevuje odlišně. Člověk fikční jako by odpovídal na potřeby svého pomyslného bratrance. Na rozdíl od skutečného jedince je literární postava (s)tvořena a vyprávěna jedním člověkem. Zatímco člověka poznáváme podle jeho vnějších znaků a volených projevů, ten fikční se nám odkrývá ze svého jádra, z vnitřního světa, z podstaty, kterou mu spisovatel-stvořitel vdechl. Je tím skutečnější, čím mu čtenář lépe rozumí. Jeho vysvětlitelnost vytváří ve čtenáři pocit známosti, a ten je přímo úměrný přesvědčivosti. Homo Fictus se dokáže sdílet na tak vysoké úrovni, že dalece přesahuje schopnosti člověka. Člověku, který je ponechaný sobě samému, literární postava nabízí útěchu v jeho samotě mírou porozumění druhému. Forster v této souvislosti podotýká: „Nemůžeme porozumět jeden druhému, jen pouze v jakési všeobecnosti, nemůžeme odkrýt svoje nitro, a i kdybychom chtěli, to, co nazýváme důvěrností, je pouze náhrada, skutečné poznání je iluze.“ (Forster, 1927, s. 67).

Podoba fikčního lidství by se dala shrnout na základě potřeby lásky – altruistické i sobecké. Oproti tomu podoba lidství ve skutečném životě je daleko větším souborem potřeb, v němž si vztahy a altruismus teprve hledají své vlastní místo.

Literatura

Forster, E. M. (1927). *Aspects of the Novel*. RosettaBooks LLC.

Forster, E. M. (1971). *Aspekty románu*. Tatran.

Forster, E. M. (1926). *Cesta do Indie: román*. Čin.

Forster, E. M. (1965). *Two cheers for democracy*. Penguin Books.

Kermode, F. (2009). E. M. Forster and the Art and Science of the Novel. *New England Review*, 30(3), 106–115. Middlebury College Publications.

McDowell, F. P. W. (1966). E. M. Forster's Theory of Literature. In *Criticism* (s. 19–43). Wayne State University Press.

Kontaktní údaje

Mgr. Tereza Pořízková

e-mail: 462741@mail.muni.cz

XV. studentská vědecká konference
Katedry českého jazyka a literatury

23. března 2023

Editovali:

Mgr. Ester Nováková, Ph.D.

Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno
1., elektronické vydání, 2023

ISBN 978-80-280-0436-1

MUNI
PRESS

MUNI
PED