

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY
S DIDAKTIKOU

A

KABINET LITERATURY PRO DĚTI A MLÁDEŽ,
JAZYKOVÉ A LITERÁRNÍ KOMUNIKACE



SLOVO A OBRAZ V KOMUNIKACI S DĚTMI

OSTRAVA 2013
ROČNÍK 3/ ČÍSLO 1

Slovo a obraz v komunikaci s dětmi

Ročník 3/ číslo 1

ISSN 1805-1464

Vydavatel

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita v Ostravě

Mlýnská 5

Ostrava, 701 03

Předsedkyně redakční rady

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Výkonná redaktorka

Mgr. Pavlína Kuldanová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Redakční rada

prof. PaedDr. Eva Vítězová, PhD. (PdF Trnavské univerzity v Trnavě, Slovensko)

prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc. (FF Katolícké univerzity v Ružomberku, Slovensko)

prof. Mag. Hana Sodeyfi (Institut für Slawistik der Universität Wien, Vídeň, Rakousko)

doc. PhDr. Eva Hájková, CSc. (PedF Univerzity Karlovy v Praze)

doc. PaedDr. Ľudmila Liptáková, CSc. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

doc. PaedDr. Bibiána Hlebová, PhD. (PedF Prešovské univerzity v Prešově, Slovensko)

doc. PhDr. Diana Svobodová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

Časopis vychází jednou ročně.

Obsah:

Editorial	4
------------------------	---

Studie

Jana Kesselová <i>ORIENTAČNÁ METAFORA A OSVOJOVANIE SI REČI</i>	5
--	---

Ivana Gejgušová <i>STINNÉ STRÁNKY DĚTSTVÍ V TVORBĚ J. WILSONOVÉ</i>	20
--	----

Články

Ivana Gejgušová <i>STAČÍ NECHAT SE VÉST ORIGINÁLEM...</i>	36
--	----

Recenze

Olga Kubeczková <i>KÁJA MAŘÍK, RUMCAJS I JELEŇOVITÍ V JEDNÉ OBOŘE</i>	38
--	----

Jana Svobodová <i>PODNĚTNÁ SLOVENSKÁ MONOGRAFIE O ŘEČI DĚTÍ</i>	40
--	----

Editorial

Svět dětského jazyka a literatury je nejen bohatý, pestrý a různorodý, ale současně neustále vysílá impulsy k badatelům, v jejichž odborném zorném poli se ocitl, a říká si o zájem a pozornost, kterou si bezpochyby zaslouží. Inspiroval také autory letošního čísla našeho časopisu *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi* a vy se, vážení čtenáři, můžete s výsledky tohoto inspiračního vlivu seznámit prostřednictvím dvou studií, jednoho rozhovoru a dvou recenzí.

Úvodní studie doc. Jany Kesselové potvrzuje, jak významným centrem zkoumání dětské řeči Prešovská univerzita, na níž autorka působí, je a jak do výzkumu této oblasti vnáší nové pohledy, metody a postupy; J. Kesselová ve svém podnětném textu prezentuje závěry výzkumu jednoho zajímavého aspektu osvojování řeči dětmi do tří let věku – jejich vnímání a pojmenovávání prostorových vztahů.

Následující dva tematicky související příspěvky jsou z pera naší „domácí“ autorky doc. Ivany Gejgušové, která se jimi snaží probudit větší zájem především učitelské veřejnosti o tvorbu současné britské spisovatelky Jacqueline Wilsonové, neboť její knihy jsou i mezi českými dětskými čtenáři velmi oblíbené. Ve své studii I. Gejgušová podrobně představuje spisovatelčinu tvorbu a zejména spojující nit jejich děl – negativní, stinné stránky dětství; svou odbornou stať vhodně doplňuje rozhovorem s překladatelkou J. Wilsonové do češtiny Danielou Feltovou.

Rovněž obě recenzovaná díla jsou pevně spjata s tématem jazykové produkce dětí a tvorby pro děti – dr. Olga Kubeczková seznamuje s novou slovníkovou příručkou českých autorů pro děti a mládež od 19. století po současnost, prof. Jana Svobodová přibližuje monografii prešovské badatelky S. Zajacové, v níž jistě zaujme zkoumání rolových her dětí na přelomu předškolního a mladšího školního věku.

Vážení čtenáři, podnětné čtení o světě dětského jazyka a literatury vám za redakci přeje Pavlína Kuldanová.

ORIENTAČNÁ METAFORA A OSVOJOVANIE SI REČI

Jana KESSELOVÁ

Abstrakt:

Cieľom štúdie¹ je na základe dát opísať a vysvetliť, ako dieťa raného veku (do 36 mesiacov) vníma a pomenúva priestorové vzťahy, ktoré sú súčasťou utvárajúcej sa schopnosti človeka orientovať sa vo svete. Lexikálne a gramatické prostriedky priestorových vzťahov hodnotíme ako prostriedky podávajúce obraz o tom, ako sa utvára priestorová skúsenostná báza dieťaťa hovoriaceho po slovensky. V duchu kognitívno-lingvistického uvažovania priestorové pojmy pokladáme za východisko orientačnej metafory, ktorá predstavuje základ pojmového systému a elementárnu štruktúru myslenia.

Kľúčová slova:

orientačná metafora, priestorová sémantika, vývin reči, slovenský jazyk.

Úvod

Z hľadiska systémovo-štruktúrneho chápania pomenúvacích procesov nie je celkom bežné vidieť vo výpovedi typu „*Hoci sa necíti najlepšie, ešte dokáže byť hore od šiestej a odkráčať do práce.*“ metaforu. Avšak v kognitívno-lingvistickom prístupe sa celému pojmovému systému, v rámci ktorého myslíme a konáme, pripisuje metaforický charakter (Lakoff – Johnson, 2002). A práve neuvedomované metafory myslenie človeka determinujú najvýraznejšie. Podstatou metafory v tomto ponímaní je chápanie a prežívanie jedného druhu vecí z hľadiska inej vecí. Na jednej strane sa uvažuje o štruktúrnej metafore, zahŕňajúcej tie prípady, pri ktorých je jeden pojem metaforicky štruktúrovaný na základe iného pojmu. Ak je možné X štruktúrovať pomocou Y, núka sa otázka, aké kvality má ono Y, že takúto funkciu (umožniť porozumenie iného pojmu) zabezpečuje. To vyvoláva očakávanie, že jestvuje systém bazových či primárnych pojmov, ktorým človek rozumie samým osebe a ktoré sú východiskom na štruktúrovanie (a aj na porozumenie) pojmov ostatných. V koncepcii G. Lakoffa a M. Johnsona (op. cit.) sa popri štruktúrnej metafore počíta aj s takým typom metafory, ktorá nemá úlohu štruktúrovať jeden pojem pomocou iného, lež organizovať celý systém pojmov, teda pojmy medzi sebou navzájom. Táto funkcia sa pripisuje orientačnej a ontologickej metafore. V štúdiu sa zacieme na prvú z nich.

Orientačnú metaforu G. Lakoff a M. Johnson (op. cit., 2002, s. 26–34) vymedzujú ako taký typ metafory, ktorý je nejakým spôsobom spätý s priestorovou orientáciou, založenou na opozíciách hore – dolu, dovnútra – von, vpredu – vzadu, smerom k – preč od, blízky – vzdialený, hlboký – plytký, centrálny – periférny a podobne. Základ orientačnej metafory sa v kognitívno-lingvistickom ponímaní vidí v telesnosti, to značí, že východisko priestorovej metafory sa odvíja od toho, že máme telá istého špecifického typu a že v našom fyzickom prostredí telo funguje istým špecifickým spôsobom. Za fyzickú bázu orientačnej metafory sa pokladajú elementárne prejavy človeka, akými sú napríklad vzpriamený postoj, vzpriamené držanie tela späté s pozitívnym citovým naladením, skleslý postoj odrážajúci negatívne emócie, vertikálna poloha tela v bdelom stave a v stave zdravia a aktivity, horizontálna poloha počas spánku, choroby i po smrti. Fyzická veľkosť typicky koreluje so silou a víťaz je typicky „hore“. Sila, autorita a status korešponujú s mocou a tá posúva človeka vo fyzickom

¹ Táto štúdia vznikla v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0129/12 *Modelovanie rečového vývinu slovensky hovoriacich detí v ranom veku.*

i sociálnom zmysle nahor. Šťastie, zdravie, sila, status, autorita sa oceňujú ako pozitívne kvality, a preto celkovo fyzická báza osobnej pohody je orientovaná nahor.

Na ilustráciu uvádzame doklady kontextových spojení zo Slovenského národného korpusu, ktoré sa konceptualizujú v rámci priestorového protikladu *hore – dolu*:

– **šťastný je hore a smutný dolu** (*nálada sa zdvíha, stúpa, vrcholí, kulminuje, graduje, stupňuje sa, vystúpila; byť v povznesenej nálade, vznešená, víťazná nálada; nálada dosahuje bod varu – nálada kolíše, ťaživá nálada, čoraz sklesnutejšia nálada, nálada sa blížila k bodu mrazu, nálada značne poklesla, „blbá“ nálada zaľahla na našu krajinu, porazenecká nálada, skleslá nálada, nálada pod psa, nálada je v mínuse, nálada opadla, podhladinová nálada*);

Ženská nálada sa niekedy môže bližieť sínusoide, a to bez toho, aby ktokoľvek vedel zapísať jej funkciu... Ale aj keď sa nechávame vláčiť v hlbokých, zlostných mínusoch, je dobré vedieť, ako nezasahovať svoje okolie. (InZine, 2002)

– **dobrý je hore a zlý je dolu** (*vrcholný výkon, vrcholné dielo, vrcholné obdobie slávy, vrcholná vedecká osobnosť, jeden z vrcholných vynálezov, vrcholné podujatie, vrcholná blaženosť, vrcholný zážitok, vrcholné číslo, špičkový výkon, vysoké postavenie, vysoká úroveň, vysoké umenie, vyšší štýl, vysoká profesionalita, vysoké morálne kvality, vysoká prestíž, vysoký štandard, vysoká životná úroveň, vyzdvihnúť vysoko do neba – nízky štandard, prízemný humor, prízemný pohľad, prízemné túžby, prízemný životný štýl, hlboko klesnúť, hlboko sa zmýliť, upadnúť do omylu, upadnúť do nemilosti, upadnúť do zabudnutia*);

Šance stavbárov na uplatnenie výrazne klesli, prírodné vedy šli hore. (Profit, 2013)

– **viac je hore – menej je dole** (*vysoký plat, vysoká výhra, vysoká úroda, vysoká návštevnosť, vysoká pravdepodobnosť, vysoká rýchlosť, vysoká hlučnosť, vysoká marža, vysoký náklad knihy, vysoká pôrodnosť – nízky príjem, nízky dôchodok, nízky zárobok, nízka úroda, nízka návštevnosť, nízka pravdepodobnosť, nízka rýchlosť, nízka hlučnosť, nízka marža, nízky náklad knihy, nízka pôrodnosť*);

Dnes bude väčšinou jasno alebo len malá oblačnosť. K večeru bude na západe pribúdať stredná a vysoká oblačnosť. (SME, 23. 12. 1999, s. 13)

– **zdravie a život sú hore, choroba a smrť dolu** (*dvíhať pohár na zdravie, byť vo vrcholnej forme, vstať z mŕtvych, zmŕtvychvstanie – podlomené, zlomené, podkopané zdravie, podľahnúť chorobe, upadnúť do depresie, do mdlôb, do skepsy, do bezvedomia, do beznádeje*);

Podľa môjho názoru ľudia vymysleli dobroty, aby sa vzniesli, nie popadali pod stôl a zničili si zdravie. (InZine, 1999)

– **spoločenské postavenie, prestíž, autorita je hore – nemať postavenie, prestíž, autoritu je dolu** (*vysoký štátny úradník, vysoký manažér, vysoká politika, vysoký cirkevný hodnosťár, vysoká funkcia, vysoké postavenie, vysoké štátne vyznamenie, najvyšší veliteľ, vysoko si vážiť, sedieť na vysokom koni, obsadiť horné priečky, horných desaťtisíc, spoločenská smotánka, autorita rastie – autorita sa znižuje, klesá, chudoba spodnej vrstvy, spodné platové pásmo, spodná hranica ľudskosti, spodné/dolné priečky spoločnosti, dolné poschodia pyramídy, dolných desaťtisíc, smutný údel na dolnom rebríčku sociálneho postavenia*);

Nastane oficiálna spokojnosť, t. j. nadšenie hornej tretiny spoločnosti, posvätia sa nádeje strednej tretiny a beznádej dolnej tretiny spoločnosti bude pochopená ako spravodlivá. (Oskar Krejčí: O trendoch. Bratislava: Nové Slovo, 2002.)

– **racionálne je hore a emocionálne je dolu** (*udržať si nadhľad nad niečím, byť nad*

vecou, nedať sa strhnúť emóciami – podľahnúť emóciám, nechať sa strhnúť emóciami/vášňou, nízke pudy, spadnúť z nôh [od prekvapenia, ľaku]).

Dušan aj vo svojej hráčskej kariére zažil popri víťazstvách i prehry, vždy bol nad vecou. Nedával najavo svoje emócie. (SME, 18. 3. 1998, Šport, s.19)

Korešpondencia atribútov živý, dobrý, šťastný, zdravý, prestížny, racionálny sa v kognitívningvistickom prístupe objasňuje na základe našej fyzickej a kultúrnej skúsenosti. Pre živého, zdravého, pozitívne naladeného a ostatnými akceptovaného človeka je typický vzpriamený postoj, a to na rozdiel od skleslého a sklúčeného postoja človeka smutného, neakceptovaného či chorého. Zo súvisiacich atribútov šťastie, zdravie, život, autorita, status, ktoré sa v našej kultúre prežívajú ako pozitívne hodnoty, vyplýva orientačná metafora *dobré je hore*.

Okrem telesnosti sa v kognitívningvistickom prístupe zvyrazňuje skúsenosť, a to v tom zmysle, že „metafora môže slúžiť ako nástroj porozumenia pojmu len vďaka svojej skúsenostnej báze“ (Lakoff – Johnson, 2002, s. 31). Naša fyzická a kultúrna skúsenosť poskytuje viacero možných báz pre priestorovú orientáciu. V tom, ktorá z nich sa skutočne aktualizuje, sa jednotlivé kultúry môžu líšiť. Podľa autorov *Metafor, ktorými žijeme* (2002, s. 32) toho o skúsenostných bázach metafor dosiaľ veľa nevieme, ale predpokladá sa, že žiadna metafora sa nikdy nedá pochopiť, a tým menej adekvátne reprezentovať, nezávisle od jej skúsenostnej bázy.

Cieľ výskumu

V tejto štúdií sa pristavíme pri zrode priestorovej metafory v ranom vývine reči človeka. Cieľom štúdie je na základe dát opísať a vysvetliť, ako dieťa raného veku (do 36 mesiacov) vníma, prežíva, interpretuje a pomenúva priestorové vzťahy, ktoré sú súčasťou utvárajúcej sa schopnosti človeka orientovať sa vo svete. Súčasne na lexikálne a gramatické prostriedky priestorových vzťahov nahliadame ako na prostriedky, podávajúce obraz o tom, ako sa utvára priestorová skúsenostná báza dieťaťa hovoriaceho po slovensky. Zacielime sa na otázku, ktoré z priestorových pomenovaní si dieťa v ranom detstve osvojuje preferenčne.

V duchu kognitívningvistického uvažovania priestorové pojmy pokladáme za východisko orientačnej metafory, ktorá (popri ontologickej metafore) predstavuje základ pojmového systému a elementárnu štruktúru myslenia.

Metóda výskumu a výskumná vzorka

Štúdia sa zakladá na kombinácii metód kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu.

Empirickým východiskom kvalitatívneho výskumu ontogenézy reči je trimodálny korpus², spájajúci obrazové a zvukové dáta videozáznamu s dátami transkriptu (ukážka je

² Nahrávanie 4 detí sa začalo v rokoch 2002–2003. Archív audiovizuálnych nahrávok a transkriptov so štandardným transkripčným systémom CHAT pre program CHILDES vytvorený technikou doslovnej a komentovanej transkripcie je výskumným materiálom Virtuálneho laboratória detskej reči (<http://laboratorium.detskarec.sk/>). Tvorba archívu je dlhodobý a časovo mimoriadne náročný proces. Pre túto štúdiu som z databázy vybrala nahrávky a transkripty z obdobia, keď sledované deti mali od 17 do 36 mesiacov. Databáza transkriptov sa postupne kompletizuje a dáta sa výskumne využívajú v rámci riešenia grantových projektov Vega 1/2228/05 (2005–2007) a Vega 1/0129/12 (2012–2014) pod vedením D. Slančovej. Ukážka: <http://laboratorium.detskarec.sk/ukazka.php>.

dostupná na <http://www.laboratorium.detskarec.sk/ukazka.php>). Vďaka tomu jazykové dáta nie sú „zbavené“ kontextu. Kontextová interpretácia rečových prehovorov je nevyhnutná preto, že dieťa si v ranom štádiu ontogenézy význam slov osvojuje tak, že vstupuje do konkrétneho, hmatateľného vzťahu so svetom, ktorý ho obklopuje, a dospelý ho ním slovne sprevádza s vysokou mierou opakovanosti výrazu, ktorý v konkrétnej situácii pokladá z hľadiska dieťaťa za významný (usudzujúc tak z verbálnych aj neverbálnych prejavov, ktorými dieťa objekty reality vyčleňuje). Porozumenie významu slov je v ranom štádiu ontogenézy nanajvýš kontextovo podmieneným porozumením.

Pri kvalitatívnej analýze transkriptov vychádzame z kognitívno-lingvistického predpokladu, že z lexikálnych významov slov i z abstraktnejších významov gramatických kategórií, ktoré dieťa aktívne v reči používa, možno usudzovať, čo z okolitého sveta dieťa vníma preferenčne, vzhľadom na aké dominanty si vnímaný svet štruktúruje, aký obraz o svete dieťa v rôznych etapách vývinu má. Inými slovami, v centre našej pozornosti je otázka, aký obraz o stave mysle dieťaťa podáva jeho reč. V tomto príspevku sa výberovo zaoberáme na utváranie predstavy o priestore v období od prvých slov dieťaťa do vzniku prvých naratív (do 3 rokov). Na selekciu priestorových pojmov z transkriptov používame metódu kódovania. Komplexný prístup ku kódovaniu znamená, že každú výpoveď dieťaťa (v ukážke je označená kódom *JAN) hodnotíme z hľadiska dĺžky výpovede, funkčno-sémantickej kategórie, pádu a pragmatiky. Tieto dáta možno pomocou filtra selektovať a skúmať vzájomné vzťahy medzi kvantitatívnou stránkou výpovede, lexikálnou/pádovou sémantikou a pragmatikou výpovede.

Ukážku transkriptu s metódou kódovania predstavuje tabuľka č. 1.

*MAM:	ty ešte nie si?											
*JAN:	tu ja budem.							predm čin lok	N		odp	
*MAM:	ta:k.											
*MAM:	papaj Dorotka tu máš vy/bornú vy/živku.											
*JAN:	aje jabldovú.	2	6	3	5			špec rel				
%com:	aje=ale.											
%com:	jabldovú=jablkovú.											
*MAM:	jabl/kovú.											
*MAM:	daj si.											
*MAM:	vyplúva.											
*MAM:	nechceš výživu pre Haničku?											
*MAM:	lebo dorotka vy/plúva.											
*MAM:	počkaj.											
*JAN:	ne.							post/neg				
*JAN:	xxx xxx.								0			
*JAN:	túto dáme pječ.	3	5	5	7			čin/lok lok špec	A		zámer	
%com:	pječ=preč.											
*MAM:	aha.											
*JAN:	pjače.							vonk				
%com:	pjače=plače.											
%sit:	Janka vezme z kresla druhú bábiku a dá ju preč.											
*MAM:	plače.											
*MAM:	no nechce ísť preč.											
*MAM:	papá?											
*JAN:	nedáme nedáme jej čaptu.	4	9	10	13			predm čin/neg prosp	A+D		zámer	
%com:	čaptu=čiapku.											
*MAM:	prečo?											
*JAN:	dáme ju do kúta.	4	6	7	8			predm čin/lok lok	A+G		zámer	
*JAN:	a dáme jej stjechu.	4	6	7	7			predm čin prosp	A+G		zámer	

Tabuľka č. 1: Ukážka kódovania transkriptu

Kvalitatívnu metódu predstavuje kolektívna prípadová štúdia troch detí v čase od produkcie prvého slova do 36 mesiacov. Výsledkom je formulácia hypotéz o rečovom vývine, ktoré sa overujú kvantitatívnou metódou. Ide o matematicko-štatistické vyhodnotenie dát získaných pomocou skriningového nástroja Test komunikačných schopností (TEKOS II)³, ktorý je slovenskou verziou medzinárodne používaného skriningového nástroja CDI (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories). Test komunikačných schopností je dostupný jednak v elektronickej verzii (<http://www.laboratorium.detskarec.sk/tekos2.php>), jednak na priloženom CD ako súčasť monografie S. Kapalkovej a kolektívu *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku* (2010).

Súčasťou skriningu sú aj lexikálne prostriedky s priestorovým významom. Spomedzi troch možností (rozumie – rozumie a hovorí – nerozumie) rodičia vyberajú tú, ktorá korešponduje s aktuálnym stupňom rečového vývinu hodnoteného dieťaťa. Subtest obsahujúci pomenovania miesta je v ukážke č. 2.

	rozumie	rozumie a hovorí	nerozumie		rozumie	rozumie a hovorí	nerozumie		rozumie	rozumie a hovorí	nerozumie
dáľeko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nabok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dnu/vnútri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niekde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	tu/tuto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dole/dolu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	okolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	von	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
doma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	preč	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vysoko	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vzadu/dozadu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								

Tabuľka č. 2: Lexikálne prostriedky s priestorovým významom
v *Teste komunikačných schopností II* (pre deti vo veku 17–36 mesiacov)

Súčasťou gramatického subtestu je diagnostika schopností detí používať pádové tvary substantív s priestorovou (miestnou alebo smerovou) sémantikou. Vybrané testové položky sú odpozorované z reálnej komunikácie detí vo veku 17–36 mesiacov a sú do nich zahrnuté tieto sémantické špecifikácie pádov:

a) smerový akuzatív s predložkou *na*

● Kam dáme hračku? odpovie napríklad na vaňu, na stól, na stoličku, na zem, na policu...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------

b) lokál miesta s predložkou *na*

● Kde je hračka? odpovie napríklad na zemi, na stole, na stoličke, na obrázku, na lavici...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------

c) lokál miesta s predložkou *v*

³ Test TEKOS I a II je výsledkom výskumu pod vedením S. Kapalkovej (riešiteľky: D. Slančová, I. Bónová, J. Kesselová, M. Mikulajová, S. Zajacová). Výskum sa uskutočnil vďaka Agentúre na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV 0044-06. Testy TEKOS I a II, výklad procesu tvorby, štandardizácie, zhodnotenie reliability, validity a normy sú obsiahnuté v monografii S. Kapalkovej a kolektívu *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku* (2010). Dáta, ktoré sa v tejto štúdii analyzujú kvantitatívne, boli zozbierané výskumným tímom v čase riešenia grantu APVV 0044-06 v rokoch 2007–2010.

● Kde je hračka? odpovie dieťa napríklad **vo** vani, **vo** vode, **v** postieľke, **v** izbe, **v** košíku...

d) inštrumentál miesta s predložkou *pod*

● Kde je lopta? odpovie dieťa napríklad **pod** postieľkou, **pod** stromom, **pod** stolom...

e) smerový genitív s predložkou *do*

● Kam ide? alebo Kam niečo dáme? odpovie dieťa napríklad **do** roboty, **do** parku, **do** kočíka, **do** vodičky.

f) smerový datív s predložkou *k*

● Kam ideme? odpovie dieťa napríklad **k** babke, **k** tatovi, **k** mame, **ku** macíkovi...

g) inštrumentál rovinovej pozície s predložkou *pred, za*.

Ked' vaše dieťa hovorí, kde sa nachádzajú veci, používa slová **pred** a **za**?

Tabuľka č. 3: Morfológické prostriedky s priestorovým významom
v *Teste komunikačných schopností II* (pre deti vo veku 17–36 mesiacov)

Rodičia vyberajú z možností áno – nie podľa toho, či dieťa odpovie/neodpovie príslušným tvarom na otázku uvedenú v teste. Prítomnosť pádových tvarov substantív sa zisťuje názorno-situačným spôsobom a vyplnenie testu sa nepodmieňuje teoretickým jazykovým vedomím rodiča. Testom TEKOS II boli diagnostikované rečové schopnosti na vzorke 1065 detí.

Funkčno-sémantické kategórie – východisko výskumu priestorových vzťahov

Ontogézu priestoru skúmame v rámci funkčno-sémantických kategórií, ktoré zahŕňajú všetky lexikálne a gramatické prostriedky so spoločnou sémantikou – v našom prípade vyjadriť priestorový vzťah. Inšpiračným zdrojom je systém sémantických kategórií M. Laheyovej (1988), ktorý sme modifikovali tak, aby zodpovedal flektívnemu typu slovenčiny (Kesselová, 2008, s. 121–167). Sémantické kategórie chápeme ako elementárne, zovšeobecnené, sčasti univerzálne, sčasti kultúrne a typom jazyka podmienené významy, ktoré predstavujú už „vyplnené miesta na mape detského poznania“. Sémantické kategórie sa vo vývine reči dieťaťa neobjavujú sukcesívne, ale simultánne, teda v komplexoch kategórií, ktorých osvojenie sa vzájomne podmieňuje.

Toto poznanie nás viedlo k modifikácii terminológie i metodologického prístupu v tom, že skúmame vzájomné vzťahy medzi lexikálnymi a gramatickými prostriedkami so spoločnou funkciou a sémantikou v rámci tzv. funkčno-sémantických kategórií. Každá nasledujúca kategória vyrastá z predchádzajúcich a spoločne sa stávajú kognitívnym i jazykovým východiskom pre kategórie nasledujúce. To značí, že o detskom spôsobe vnímania a interpretácie priestoru sa dozvedáme nielen prostredníctvom analýzy „vlastnej“ funkčno-sémantickej kategórie lokalizovanosť, ale aj zo vzťahov k ďalším kategóriám, ktoré sú pre utváranie priestorových pojmov latentným zdrojom. Pomocne budeme vývin priestorových pojmov sledovať vo dvoch etapách: v období pomenúvacom (obdobie jednoslovných výpovedí) a v období usúvzťahňovacom (začína sa prvými dvojslovnými výpovedami).

Pomenúvacie obdobie

Komunikačným jadrom obdobia jednoslovných výpovedí je komplex kategórií, z ktorých pre utváranie priestorových pojmov pokladáme za rozhodujúce kategórie lokalizovanosť, predmetnosť, činnosť, špecifikáciu a postojovosť. Náplňou kategórie predmetnosť sú pomenovania osôb uspokojujúcich fyzické potreby dieťaťa i potrebu kontaktu, pomenovania vecí v okolí dieťaťa, najmä takých, ktoré pútajú pozornosť pohybom a zvukom, a pomenovania častí tela. Prvotný priestor je ohraničený preferenčne vnímanými objektmi uspokojujúcimi potreby dieťaťa a vlastným telom.

Sémantika prvých produkovaných sloviess v kategórii činnosť ukazuje, že na vizuálnu informáciu o prítomnosti objektov sa navrstvuje motorická informácia o priestore, ktorú dieťa získava vlastným pohybom v priestore a manipuláciou s predmetmi, ktorá tiež predpokladá istý druh pohybu. Dôkaz o navrstvovaní motorickej informácie podáva slovesná lexika v ranom veku. V teste TEKOS I (pre deti od 8 do 16 mesiacov; dostupné na <http://www.laboratorium.detskarec.sk/tekos1.php>) je zo 44 slovesných položiek 19 primárnych alebo sekundárnych verb movendi alebo statických verb, ktoré možno chápať ako slovesá s krajným (nulovým) zastúpením pohybovej zložky (*dať, spadnúť, sedieť, búchať, tancovať, ležať, ísť, otvoriť, kopať, skákať, bežať, zatvoriť, lietať, cvičiť, kvapkať, miešať, cúvať, liať/poliať, ťahať*). Výber testových položiek podľa zostavovateľov skríningového nástroja TEKOS (Kapalková a kol., 2010, s. 34–35) dôsledne vychádza z empiricky získaného a autentického materiálu rečovej produkcie 5 detí hovoriacich po slovensky. Výberom slov z transkriptov reálnej komunikácie v prirodzenom prostredí sa zabezpečilo, aby lexikálne položky boli prototypovými (najvýraznejšími) reprezentantmi skutočne používaných dorozumievacích prostriedkov detí v skúmanom veku.

Z výskumu D. Slančovej (2013, v tlači) zameraného na vývin slovesnej lexiky 8 až 16-mesačných detí vyplýva, že prototypovými verbami v oblasti produkcie u oboch pohlaví sú slovesá *dať* a *spadnúť*. Verbu *dať* pripisuje D. Slančová (op. cit.) v jazykovom obraze detí od 8 do 16 mesiacov osobitné postavenie. Jeho zastúpenie v jazykovom obraze sveta dieťaťa interpretuje D. Slančová ako navrstvovanie sociálneho na telesné. Sloveso *dať*, ktoré sa v detskej reči tohto obdobia zatiaľ tvarovo nevyhranené používa ako verbum dandi a recipiendi vo výpovediach s pragmatickou funkciou výzva aj ponúkание (porov. Slančová, 2008 b, s. 80), odráža vzájomný sociálny vzťah medzi dieťaťom a okolitým svetom. Dodajme, že v sémantike tohto slovesa možno vidieť i zárodky vymedzovania sa dieťaťa oproti vonkajšiemu sociálnemu prostrediu, prvotnú diferenciáciu ja verzus iní. V neskoršom období sa verbum *dať* špecifikuje aj ako sloveso s priestorovou (smerovou) sémantikou (*dať* = umiestniť, položiť, uložiť *na* niečo; vložiť niekde, *do* niečoho: *dáme ju na deku/do kúta*; pozri aj ukážku transkriptu v tabuľke č. 1). Ako ukážeme neskôr, priestorová sémantická špecifikácia slovesa *dať* (na povrch niečoho, dovnútra niečoho) a slovesa *spadnúť* (pohyb po vertikále, klesnúť *na* zem) má zásadný vplyv na utváranie systému priestorových pojmov, v ktorých sa práve motorická skúsenosť s pohybom tohto typu stáva konštituentom prvých priestorových opozícií.

Prvé reprezentanty kategórie špecifikácia – adjektíva *velký, malý* – identifikujú objekt podľa rozsahu, aký v priestore zaberá. Vo formovaní kategórie postojovosť (v etape jednoslovných výpovedí ide výlučne o prejavy nesúhlasu s okolím) možno vidieť zárodky vymedzovania sa oproti vonkajšiemu prostrediu (prvotná diferenciácia ja verzus vonkajšie sociálne prostredie formou nesúhlasu).

Súhrnne možno povedať, že implicitným zdrojom utvárania prvotnej predstavy priestoru v období jednoslovných výpovedí je:

- a) vizuálna informácia o objektoch, tvoriacich „náplň“ vnímaného priestoru;

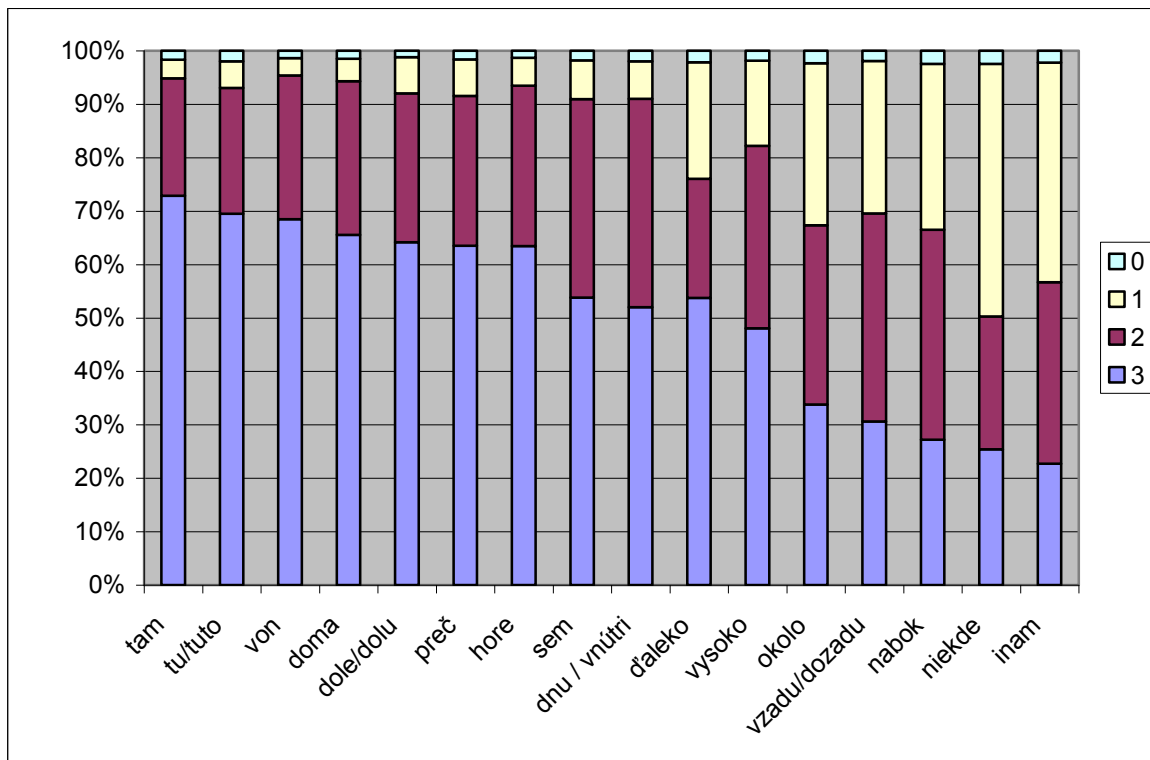
- b) motorická skúsenosť z pohybu vlastného tela a z pohybu objektov;
- c) pozorovanie objektov z hľadiska rozsahu, ktorú v priestore zaberajú;
- d) vlastné prežívanie vzťahu k vonkajšiemu okoliu a vymedzovanie sa voči nemu.

Explicitný obraz o vývine priestorových súradníc podáva kategória lokalizovanosť. Z troch prípadových štúdií vyplýva, že kategória lokalizovanosť je prvou kategóriou s relatívne uzavretým a vnútorne štruktúrovaným inventárom jazykových prostriedkov – deiktík a adverbií. Prvotná predstava o priestore je v období jednoslovných výpovedí vybudovaná na kombinácii troch opozícií:

- a) vzdialenostnej (*tu/sem – tam*),
- b) vertikálnej (*hore – dolu*) a
- c) na opozícii vnútro – vonkajšok (*dnu – von*).

Dieťa predmety v priestore situuje vzhľadom na stred, ktorým je ono samo (a prvotné sociálne správanie okolia „stredový status“ dieťaťa ešte upevňuje). Priestorová predstava je spočiatku egocentrická a krajne situačná (závislá od momentálnej polohy dieťaťa, premenlivá a konsituačná, použiteľná len vtedy, ak sú komunikanti prítomní v spoločnom priestore). Cez prizmu kognitívno-lingvistického pohľadu možno povedať, že rečový vývin v kategórii lokalizovanosť je jedným z prvých dôsledkov praktického „zaobchádzania“ so svetom – vertikálnej polohy tela (*hore – dolu*), ktoré sa pohybuje k bližším a vzdialenejším miestam (*tu/sem – tam*). Opozícia *dnu – von* z hľadiska kognitívnej lingvistiky reprezentuje základ pre vznik metafory nádoby a vyrastá z telesnej skúsenosti. Podľa G. Lakoffa a M. Johnsona (2002, s. 43–44) sme ako fyzické bytosti ohraničené povrchom pokožky a okolitý svet prežívame ako niečo vonkajšie, niečo mimo nás. Ľudská bytosť v tomto ponímaní je ako „nádobu“ ohraničená povrchom, s orientáciou dovnútra – navonok. Túto svoju telesnú skúsenosť s orientáciou dovnútra – navonok premietame i na ďalšie fyzické objekty, a teda vnímame ich tiež ako nádoby s vnútrom a povrchom (domy, miestnosti, ale i les alebo čistinku v ňom). Samotný pohyb z jednej miestnosti do druhej je tiež pohybom z jednej nádoby do druhej. Tam, kde presných hraníc niet, si ich človek vymedzuje sám (pomocou plota, steny, myslených hraníc). Podľa kognitívno-lingvistického prístupu je máloktorý ľudský inštinkt taký základný ako práve pud teritoriality (Lakoff – Johnson, 2002, s. 44).

Dosiaľ sme sa zamerali na výsledky kvalitatívnej analýzy ranej priestorovej lexiky troch detí. Vzniká otázka, v akom vzťahu sú tieto výsledky k dátam, získaným kvantitatívnou metódou. Rodičia 1065 detí poskytli informácie o vývine priestorovej lexiky pomocou testu TEKOS II s položkami, ktoré sme opísali v časti Metóda výskumu a výskumná vzorka a v tabuľke č. 2. Percentuálne rozloženie 1065 detí vo veku 17–36 mesiacov, ktoré podľa rodičovského hodnotenia hovoria a rozumejú (3), rozumejú (2) a nerozumejú (1) lexikálnym prostriedkom s priestorovou sémantikou (*d'aleko, dnu/vnútri, dole/dolu, doma, hore, inam, nabok, niekde, okolo, preč, sem, tam, tu/tuto, von, vysoko, vzadu/dozadu*) zachytáva graf č. 1.



Graf č. 1: Percenutálny podiel detí, ktoré hovoria a rozumejú (3), rozumejú (2) a nerozumejú (1) lexikálnym prostriedkom s priestorovou sémantikou (N = 1065 detí, vek 17–36 mesiacov)

Z grafu 1 vyplýva, že viac ako polovica detí do troch rokov pri pomenúvaní priestorových vzťahov používa výrazy *tam*, *tu/tuto*, *von*, *doma*, *dole*, *preč*, *hore*, *sem*, *dnu/vnútri*, *ďaleko* a takmer polovica detí aj výraz *vysoko*. Ostatné výrazy (*okolo*, *vzadu*, *nabok*, *niekde*, *inam*) zaregistrovali rodičia u tretiny až pätiny detí zo skúmanej vzorky. Kvantitatívna metóda potvrdzuje, že prototypové výrazy s priestorovou sémantikou sú štruktúrované v rámci tých istých opozícií, aké sme pozorovali kvalitatívnou metódou:

- a) vzdialenostnej (*tam/ďaleko* – *tu/tuto/sem*),
- b) vertikálnej (*hore/vysoko* – *dole/dolu*) a
- c) „nádobovej“ (*doma/dnu/vnútri* – *von/preč*).

Z analýzy kvantitatívnych a kvalitatívnych dát vyplýva, že vzdialenostnú, vertikálnu a „nádobovú“ opozíciu možno pokladať za elementárne štruktúry pri percepcii priestoru späté s elementárnymi charakteristikami stavby tela, pohybu človeka a motorickej skúsenosti z manipulácie s objektmi.

Obdobie usúvzťazňovacie

Dvojslovná výpoveď je impulzom, po ktorom sa popri osvojovaní nových exemplárov už známych sémantických kategórií a popri vzniku nových sémantických kategórií výrazne

zintenzívňuje osvojovanie si pravidiel materinského jazyka. Vo flektívnom jazyku máme na mysli pravidlá dvoch úrovní: pravidlá týkajúce sa slova (flexia) a kombinatoriky slov (syntagmatika). Usúvzťažňovanie pomenovaní do výpovedí sa do jazykového uchopenia priestoru premieta v podobe dvoch zásadných vývinových zmien:

a) Vzťahným bodom na pomenúvanie miesta/smeru pohybu objektu sa stáva iný, preferenčne vnímaný objekt v priestore. To znamená, že poloha alebo smerovanie sa nepomenúva už len vzhľadom na stred, ktorým je dieťa samo osebe, ale aj vzhľadom na iný objekt v priestore (*maco hore – maco v domčeku*);

b) Jazykovým prejavom vývinových zmien je posun od lexikálneho vyjadrenia priestoru k morfológickému, to značí posun od deiktík a adverbií k pádovým tvarom substantív a ku kombinácii pádu substantíva s prepozíciou.

Vývin lexikálnych a morfológických prostriedkov budeme sledovať najprv kvalitatívnu metódou v rámci funkčno-sémantickej kategórie lokalizovanosť. Súbežne s akuzatívom v kategórii predmetnosť sa začína tým istým pádom pomenúvať i smer deja (*idem [na] balkónik*). Sémantická kategória lokalizovanosť je tou kategóriou, cez ktorú prenikajú do rečovej produkcie dieťaťa ďalšie pády, t. j. prednostne genitív a lokál, neskôr inštrumentál.

Prvou fázou je imitácia štruktúry otázky dospelého (*V čom spinká? – V postielke.*), dokončenie výpovede dospelého s predložkovou „nápoveďou“ (*A potom išli do... – Domčeka.*) alebo imitácia časti štruktúry výpovede dospelého (*Vyjdeme po schodíkoch. – Po šmýkalke.*). Druhou fázou v pomenúvaní priestoru je aktívne (neimitačné) používanie akuzatívu, genitívu a lokálu, pričom gramatické tvary používané dieťaťom začínajú obsahovať predložky v tejto postupnosti:

- a) *na* (*na deku, na balkónik, na balkóniku, na záchodíku*);
- b) *do* (*do domčeka, do mora*);
- c) *v/vo* (*v domčeku, vo vani*);
- d) sporadicky *po* (*po šmýkalke*).

Hoci by sa mohlo zdať, že ide o rozrôznené a nanajvýš situačne podmienené pomenovania miesta s predložkami, pri hlbšej analýze sémantiky predložkových spojení odhalíme v tejto vývinovej postupnosti spoločný, zjednocujúci menovateľ. Predložkové spojenia sa v kategórii lokalizovanosť utvárajú ako nadstavba nad tróma opozíciami, ktoré sme vymedzili v pomenúvacom štádiu. Vzdialenostná, vertikálna a „nádobová“ opozícia, ktoré sa dosiaľ jazykovo spracúvali pomocou deiktík a adverbií, sa v ďalšom vývinovom štádiu vyjadrujú pomocou pádov a kombináciou pádov s prepozíciami. Rozlišovanie priestorových vzťahov sa pomocou predložkových spojení zjemňuje tak, že sa poloha/smerovanie objektu presnejšie vymedzí vzhľadom na vnútro inej veci (*x ide do domčeka, do mora, do vlečky*) alebo vzhľadom na vonkajšok, povrch iného objektu (*na deku – na deke, na hlavu – na hlave, na kameň – na kameni*).

Súčasne je kategória lokalizovanosť podložená pre vznik kategórie temporálnosť. Tá síce v období utvárajúcich sa predložkových spojení pre lokalizovanosť nemá v aktívnej lexike dieťaťa zastúpenie v podobe samostatných lexikálnych exemplárov, zato však sa vnímanie času u dieťaťa začína rozvíjať odlišovaním dvoch časových aspektov deja:

- a) začiatku kontaktu s objektom (rodič: *Janička, kde ide macík? – dieťa: Do domčeka.*),
- b) trvania kontaktu s objektom (rodič: *Čo tu macík robí? – dieťa: Pišká na záchodíku.*).

Systém rodiacich sa priestorovo-časových vzťahov v myslení a v ich pomenúvaní pomocou pádov a predložiek *na, do, v, po* možno schematicky znázorniť takto:

	začiatok kontaktu	trvanie kontaktu
kontakt s povrchom objektu	na + akuzatív <i>na hlavu, na nohy, na deku, na balkónik, na bicyklík, na kameň</i>	na + lokál <i>na záchodíku, na balkóniku, na tuleníku (tuleník = nočník v tvare tuleňa), po šmýkalke</i>
kontakt s vnútrom objektu	do + genitív <i>do domčeka, do vlecky, do koša</i>	v + lokál po + lokál <i>v postielke, vo vani, v garáži, po šmýkalke</i>

Tabuľka č. 4: Prvotný predložkový systém kontaktných predložiek vo vývine reči

Najprv sa vydeľuje kontaktný vzťah⁴ medzi dvoma objektmi, pričom prvé predložky (*na, do, v, po*) slúžia na lokalizáciu objektu vzhľadom na vnútro vybraného objektu alebo vzhľadom na povrch iného objektu. Tieto zistenia korešpondujú s kognitívno-lingvistickým uvažovaním o jazyku, že „díky kategorizácii se nám svět jeví i ve své rozrůzněnosti jako tak či onak uspořádaný: tato uspořádanost ovšem implikuje zároveň také určitou interpretaci skutečnosti, určité (z velké části neuvědomované) předporozumění světu“ (Vaňková, 2005, s. 68). V tomto prípade ide o priestorovú usporiadanosť sveta. V kognitívno-lingvistickom duchu sa dá povedať, že podoba tejto usporiadanosti vyrastá z človeku vlastnej telesnej usporiadanosti (vnútro tela – povrch tela), ktorá sa prenáša na iné fyzické objekty, v dôsledku čoho ich takisto chápeme ako nádoby s vnútrom a povrchom.

Tretiu etapu (po deikticko-adverbiálnej a kontaktnopredložkovej) vo vývine priestorových vzťahov predstavuje pomenúvanie pozície jedného objektu vzhľadom na iný objekt. Z možných pozičných priestorových vzťahov (Horák, 1989) sme v období do troch rokov zaregistrovali dva typy:

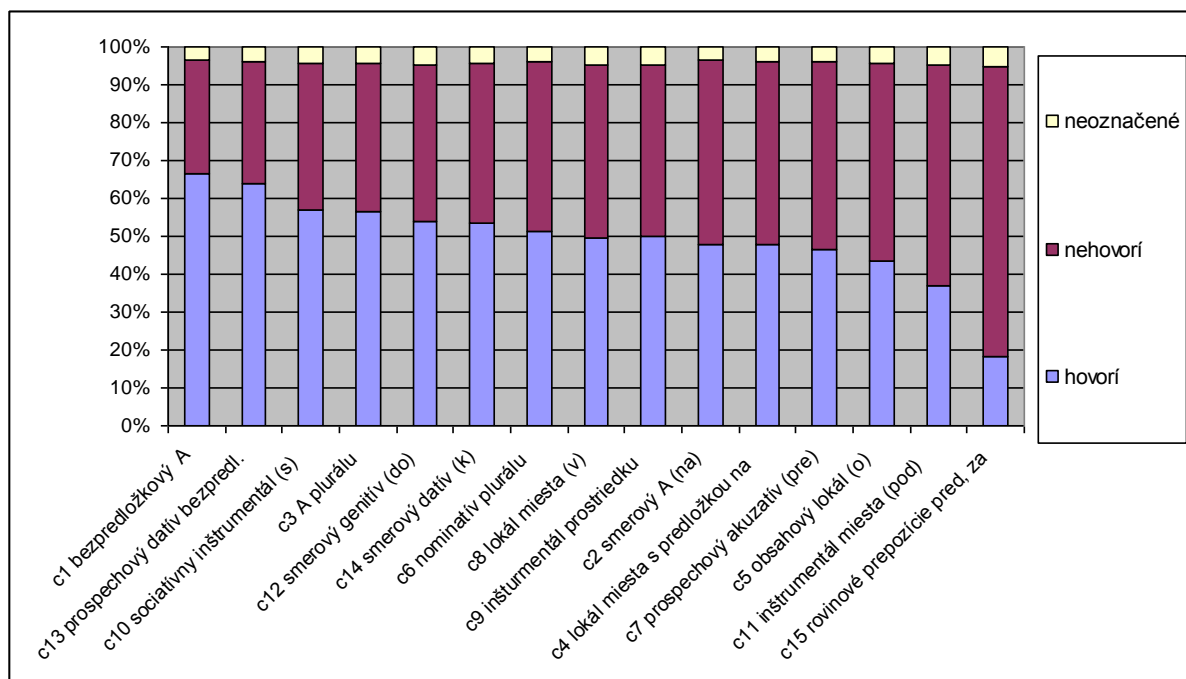
- a) smerovú pozíciu (*k tatíkovi, k babke, k mame, k macíkovi*),
- b) rovinovú pozíciu (*pod stromom*).

Oba typy pozičných predložiek sú v prehovoroch detí do troch rokov v porovnaní s predchádzajúcimi jazykovými prostriedkami zriedkavé. Smerový datív s predložkou *k* v začiatčnom štádiu pozorujeme paralelne s vývinom sociatívneho inštrumentálu (*s tatom, s babkou, s mamou, s macíkom*). Spomedzi predložiek rovinovej pozície je jednoznačne preferovaná spodná rovina, ktorá je v zornom poli dieťaťa (*pod postielkou, pod stromom, pod stolom*). V kognitívnej lingvistike (Lakoff – Johnson, 2002, s. 44) sa aj zorné pole konceptualizuje ako nádoba a to, čo vidíme, chápeme ako niečo, čo je umiestnené vo vnútri nej. Ostatné predložky rovinovej pozície sme aj v prehovoroch dieťaťa s najvyšším stupňom komunikačnej kompetencie zaregistrovali len okrajovo, a to len v imitácii replík (*nad fľaškou* [zo spojenia *tanec nad fľaškou*]; *za košom*).

Podobne ako hypotézu o vývine lexikálnych prostriedkov s priestorovým významom aj vývin morfologických prostriedkov s priestorovou sémantikou verifikujeme kvantitatívnu

⁴ Systém kontaktných a pozičných prepozícií v slovenčine rozpracoval E. HORÁK: Východiská pre konfrontáciu predložkového systému slovenčiny s inými jazykmi. *Studia Academica Slovaca*. 18. Bratislava: Alfa, 1989, s. 167–183.

metódou. V gramatickej časti Testu komunikačných schopností (TEKOS II) rodičia poskytli informácie o schopnosti 1065 detí od 17 do 36 mesiacov rozumieť a používať pádové tvary substantív. Vzniká otázka, aký je status pádov s priestorovou sémantikou medzi ostatnými pádmami osvojovanými deťmi raného veku (testové položky pozri v opise metód výskumu a tabuľke č. 3).



Graf č. 2: Percentuálny podiel detí, ktoré používajú (modrá farba) a nepoužívajú (bordová farba) príslušný pád

	hovorí	nehovorí	neoznačené
bezpredložkový A	707	321	37
prospechový datív bezpredl.	682	339	44
sociatívny inštrumentál (s)	604	414	47
A plurálu	602	418	41
smerový genitív (do)	571	441	53
smerový datív (k)	569	449	43
nominatív plurálu	545	476	44
lokál miesta (v)	529	482	55
inštrumentál prostriedku	529	484	51
smerový A (na)	508	518	41
lokál miesta (na)	508	515	42
prospechový akuzatív (pre)	495	527	42
obsahový lokál (o)	461	556	47
inštrumentál miesta (pod)	392	620	53
rovinové prepozície pred, za	194	814	57

Tabuľka č. 5: Tabuľka hodnôt ku grafu č. 2 so zvýraznenými pádmami s priestorovou sémantikou a počtom detí, ktoré zo vzorky 1065 detí hovoria/nehovoria príslušný pád

Z prehľadu vývinu pádov vyplýva preferencia bezpredložkových pádov (akuzatív singuláru aj plurálu, prospechový datív) a sociatívneho inštrumentálu. Jeho sémantická konkretizácia súvisí s prirodzenou ľudskou potrebou byť s niekým, patriť niekam a byť niekým akceptovaný, ale i skúsenosť, že v kontakte s inými ľuďmi možno prekonať vlastné limity, a tak dosiahnuť svoj zámer alebo prianie. Preferencia sociatívneho inštrumentálu a prospechového datívu v osvojovaní si pádu ukazuje, že „sociálne“ má prednosť pred „priestorovým“. Z grafu č. 2 vyplýva, že približne polovica detí do troch rokov má v rečovej produkcii zastúpené tie isté pády s priestorovou sémantikou, ktoré sme pozorovali aj v individuálnych prípadových štúdiách:

a) pády na pomenúvanie kontaktu s vnútrom (smerový genitív s predložkou *do*, lokál s predložkou *v*) a s povrchom objektu (smerový akuzatív a miestny lokál s predložkou *na*);

b) pád smerovej pozície (smerový datív s predložkou *k*).

Pády rovinovej pozície, ktoré sme v individuálnych prípadových štúdiách registrovali okrajovo (inštrumentál s predložkou *pod*, *za*, *pred*) sa i v hodnotení produkcie 1065 detí ukazujú ako pády v začiatočnom štádiu osvojovania.

Záver

1. Výsledky, ku ktorým sme dospeli kvalitatívnou metódou (kódovaním transkriptov dialógu troch detí s rodičmi), sú konzistentné so závermi, ktoré sú výsledkom kvantitatívneho výskumu (vyhodnotením dát získaných rodičovskou reflexiou reči 1065 detí pomocou testu komunikačných schopností TEKOS II).

2. Obe metódy poukazujú na zhodný záver: priestorové pojmy v ranom veku tvoria vysoko štruktúrovaný systém, ktorého základom sú tri binárne opozície:

a) vzdialenostná (blízky – vzdialený) ,

b) vertikálna (hore – dolu) a

c) „nádobová“ (povrch – vnútro).

3. Tri opozície sa v ontogenéze reči jazykovo spracúvajú v procesuálnej postupnosti, v ktorých sa jednotlivé opozície stvárajú špecifickými jazykovými prostriedkami:

a) deikticko-adverbiálna úroveň (*tu/tuto/sem – tam*, *hore/vysoko – dolu*, *dnu/doma – von/preč*);

b) kontaktovoprepozičná úroveň (kontakt s povrchom objektu: *na* + lokál, *na* + akuzatív; kontakt s vnútrom objektu: *v* + lokál, *do* + genitív);

c) pozičnoprepozičná úroveň (smerová pozícia: *k* + datív a rovinová pozícia: *pod* + inštrumentál).

3. Osvojovanie pádu v slovenčine veľmi úzko súvisí s konštituovaním priestorových vzťahov: v každom páde jestvuje v ranom veku preferenčne osvojovaná smerová alebo miestna sémantická špecifikácia: genitív – smerovanie do vnútra niečoho, datív – smerovanie k niečomu, akuzatív – smerovanie na povrch niečoho, lokál – umiestnenie vo vnútri niečoho, inštrumentál – umiestnenie pod niečím. Kontaktovými predložkami *na*, *do*, *v* v spojení s pádom sa jemnejšie precizuje predovšetkým „nádobová“ opozícia, smerovou predložkou *k* zasa vzdialenostná opozícia (preč od *x* – smerovanie k *y*).

4. Cez jazyk sme spoznali prvotné priestorové štruktúry, ktoré sú základom pre orientáciu človeka vo svete. V duchu kognitívnej lingvistiky možno povedať, že primárne

priestorové štruktúry vyrastajú z telesnosti, z konkrétnej skúsenosti z pohybu tela/objektov a z antropocentrizmu. Ich primárnosť vyplýva predovšetkým z toho, že v sebe ukotvujú „elementárne štruktúry myslenia a percepcie sveta“ (Bartmiński, 2001, cit. podľa Vaňkovej, 2005, s. 57), predstavujú pozadie, „derivačnú bázu“ pre porozumenie zložitejších, abstraktnejších významov. Z tohto hľadiska sa dá povedať, že výskumom priestorových vzťahov v ranej ontogenéze reči sme prispeli k poznaniu, ako sa utvára skúsenostná báza orientačnej metafory.

Literatúra:

BARTMIŃSKI, J. Styl potoczny. In BARTMIŃSKI, J. (ed.) *Współczesny język polski*. Lublin, 2001, s. 115–134.

HORÁK, E. Východiská pre konfrontáciu predložkového systému slovenčiny s inými jazykmi. In *Studia Academica Slovaca*. 18. Bratislava: Alfa, 1989, s. 167–183.

KAPALKOVÁ, S., SLANČOVÁ, D., BÓNOVÁ, I., KESSELOVÁ, J., MIKULAJOVÁ, M. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2010.

KESSELOVÁ, J. Sémantické kategórie v ranej ontogenéze reči dieťaťa. In SLANČOVÁ, D. (ed.) *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis. Prešov: Filozofická fakulta PU, 2008, s. 121–168.

LAHEY, M. *Language Disorders and Language Development*. 2nd ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1988.

LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metafory, ktorými žijeme*. Prel. M. Čejka. Brno: Host, 2002.

Slovenský národný korpus – prim-6.0-public-all. Bratislava: Jazykovedný ústav Ľ. Štúra SAV, 2013. Dostupný z WWW: <http://korpus.juls.savba.sk>.

SLANČOVÁ, D. Pragmatické funkcie vo vývine rečovej činnosti (v prvých osemnástich mesiacoch života dieťaťa). In SLANČOVÁ, D. (ed.) *Štúdie o detskej reči*. Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Presoviensis. Prešov: Filozofická fakulta PU, 2008, s. 67–120.

SLANČOVÁ, D. Osvojovanie slovesnej lexiky v ranej ontogenéze reči. [elektronická pošta]. Správa pre: Jana KESSELOVÁ. 2013-04-09 [cit. 2013-01-10]. Osobná komunikácia.

VAŇKOVÁ, I. Antropocentrizmus jako perspektiva jazykového obrazu světa. In VAŇKOVÁ, I., NEBESKÁ, I., ŘÍMALOVÁ-SAICOVÁ, L., ŠLÉDROVÁ, J. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2005, s. 59–67.

ORIENTATIONAL METAPHOR AND LANGUAGE ACQUISITION

Summary:

The aim of the research is to describe the development of functional semantic category of locationality in children aged up to 36 months speaking Slovak. It concerns lexical and grammatical means with common semantics and function: to express different spatial

relationships. As Slovak is a fleective language we cover pronouns, adverbs, grammatical case, prepositions which we examine taking into account child's cognition.

Qualitative longitudinal study observes 3 children. By transcription and coding in CHILDES we analyzed video records of child's utterance (one hour record per week was made). Quantitative research builds upon data collected with Slovak adaptation of MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (TEKOS II) from 1065 children (17–36 months).

Primary comprehension of space is rooted in the combination of three opposites: distance (*here – there*), vertical (*up – down*) and interior and exterior opposition (*in – out*). Preferentially acquired cases and prepositions (*on, into, in, to*) slightly differentiate the *in – out* opposition (initiation of a contact with interior/exterior of an object – duration of contact with interior/exterior of an object). The three oppositions as described in co called orientational metaphor, present elementary structure of a notion system, according to cognitive linguistics.

Key words:

orientational metaphor, spatial semantics, speech development, Slovak language.

Kontakt:

Jana Kesselová, doc., PaedDr., CSc.

Inštitút slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, Ulica 17. novembra 1, 080 01 Prešov

jana.kesselova@unipo.sk

STINNÉ STRÁNKY DĚTSTVÍ V TVORBĚ J. WILSONOVÉ

Ivana GEJGUŠOVÁ

Abstrakt:

Příspěvek je věnován současné britské spisovatelce J. Wilsonové, která se od 80. let minulého století systematicky zaměřuje na literární tvorbu pro děti a mládež. Její doménou je příběhová próza s dětským hrdinou a dívčí román, žánry, které jí umožňují reflektovat aktuální problémy dětí a dospívajících, zachytit hlavní úskalí provázející uvedené životní etapy. J. Wilsonová zobrazuje ve svých románech jednak osudy dětí ze sociálně slabých a vyloučených rodin, příběhy matek žijících s dětmi ze sociálních dávek a vstupujících do neperspektivních krátkodobých vztahů, ale i problémy dětí dobře situovaných, stresovaných přehnanými požadavky úspěšných rodičů, i proto je jedním z nosných témat překlenutí sociálních rozdílů mezi dětmi s rozdílnými startovacími pozicemi. Intenzivně se zaměřuje na problematiku nefunkční, rozpadající se rodiny, zobrazuje, jak na dítě dopadá rozvod rodičů, jejich nové vztahy a sňatky, nemoc či smrt blízké osoby, zobrazuje také osudy dětí osiřelých a odložených. Její hrdinové se potýkají s domácím násilím, fyzickou i psychickou agresí, řeší vztahové problémy s vrstevníky, mají problémy se sebezpětím a nejednou se stávají obětí šikany.

Překlady knih J. Wilsonové se těší značnému zájmu českých čtenářů, pro mnohé učitele základních škol je však její literární tvorba velkou neznámou. Příspěvek se snaží tato bílá místa zaplnit.

Klíčová slova:

Jacqueline Wilsonová, současná tvorba pro děti a mládež, příběhová próza s dětským hrdinou, dívčí román, aktuální problémy dětí a dospívajících, sociální problémy, rozvod a jeho dopad na život dítěte, domácí násilí, šikana.

Vlastní text

Výzkumy zaměřené na čtenářské aktivity žáků základních škol⁵ potvrdily, že dětští čtenáři výrazně upřednostňují tituly zahraničních autorů, uvedená zjištění se shodují se zkušenostmi knihovníků i knihkupců. Z realizovaných analýz čtenářských deníků vyplynulo, že v četbě dané věkové kategorie dominuje zvláště tvorba současného rakouského spisovatele Thomase Breziny a dvou britských autorek – Enid Blytonové, tvořící od 20. do 60. let 20. století, a současné spisovatelky Jacqueline Wilsonové.

Hojné zastoupení knih spisovatele T. Breziny (1963), dnes žijícího a působícího v Londýně, v četbě českých dětí posiluje skutečnost, že autor napsal během dosavadní zhruba pětadvacetileté literární kariéry na čtyři sta knih, jimiž oslovuje širokou plejádu čtenářů, děti mladšího i staršího školního věku, pubescenty i adolescenty. Respektuje také genderovou odlišnost čtenářských zájmů, a tak se postupně v jeho tvorbě objevily i tituly pro dívky, v nichž propojuje postupy dobrodružné literatury a dívčí četby. T. Brezina vychází vstříc většinové poptávce po nenáročných titulech, relaxačním potřebám čtenářů, umožňuje jim, aby s jeho knihami stárli, zajišťuje jim dostatečný přísun osvědčené četby, i proto tvoří série spojené zpracovanou tematikou i vystupujícími ústředními postavami. Celoevropský úspěch literární produkce T. Breziny vyvolal zájem českých nakladatelství, jako první vydalo

⁵ Vycházím z šetření, která proběhla v letech 2008 až 2011, hlavním výzkumným nástrojem byly dotazníky pro žáky a učitele základních škol a provedené analýzy čtenářských deníků. Výsledky byly shrnuty v publikaci *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole* z roku 2011.

v polovině 90. letech minulého století nakladatelství G plus G Brezinovu knihu *Létající Viking* (1995, *Der fliegende Wikinger*, série *Tom Turbo*), od roku 1998 vycházejí Brezinovy knihy v nakladatelství Egmont a Mladé letá a zvláště od počátku milénia dodávají jednotlivé nakladatelské domy (Albatros, Fragment, Egmont, Mladá fronta, Svojtka&Co, Euromedia Group-Knižní klub) soustavně Brezinovy knihy na český knižní trh.

Již několik generací britských dětských čtenářů provázejí knihy Enid Blytonové (1897–1968). První výrazné úspěchy autorka zaznamenala na konci 30. let 20. století a prosadila se zvláště cykly dobrodružných příběhů s detektivní zápletkou řešenou dětskými detektivy (*The Famous Five/Správná pětka*, *The Secret Seven/Tajná sedma*, *The Mystery Series/Tajemství aj.*), které oslovují chlapce i dívky zvláště středního školního věku. Dětem předškolního věku nabídla autorka sérii příběhů o hadrové panence Amélii (např. *Naughty Amelia Jane/Zlobivá Amélie*) a cyklus příběhů o dřevěném panáčkově Noddym (např. *Noddy Goes To Toyland /Noddy jede do města hraček*), pro pubescentní čtenářky napsala několik knih inspirovaných vlastními zážitky z internátní školy, např. série *O'Sullivan's Twins/Dvojčata a Kamarádky*.

E. Blytonová obohatila tvorbu pro děti o tituly s aktivními, samostatnými, nápaditými dětskými hrdiny, kteří s vynalézavostí sobě vlastní řeší napínavé případy, oceňují nezlomné přátelství, jsou schopni pomoci svému okolí, nejednou chybují a současně si své chyby uvědomují. Čtenář se setkává s předobrazem správného dítěte, respektujícího vymezené mravní normy. To posiluje didaktičnost a schematičnost tvorby, avšak z pedagogické praxe je možno vyvodit, že výchovný aspekt a zjednodušení ve vidění dobra a zla jsou schopni poměrně dobře vstřebat čtenáři mladšího a středního školního věku, tedy potenciální čtenáři knih E. Blytonové, potřeba vymezit se vůči přemíře výchovnosti se projevuje zvláště s nastupující pubertou.

Do českého prostředí se tvorba E. Blytonové dostala se značným zpožděním, až v 90. letech 20. století zásluhou nakladatelství Albatros a Egmont, knihy se stále těší čtenářskému zájmu, i když zobrazené reálie a zčásti i zápletky zvláště dívčích příběhů se pomalu vzdalují životní zkušenosti čtenářů.

Informace o literární tvorbě obou autorů jsou obsaženy např. v encyklopedii kolektivu autorů vedeného V. Řeřichovou a I. Dorovským *Autoři světové literatury pro děti a mládež I. Zahraniční spisovatelé* (2007), E. Blytonové je věnována pozornost také v další kolektivní publikaci *Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí* (2008).⁶ Avšak stranou odborného zájmu v českém prostředí dosud stojí literární produkce Jacqueline Wilsonové.

Jacqueline Wilsonová (1945) je původem britská novinářka, dnes oceňovaná autorka literárních děl pro děti a mládež, překládaných do mnoha jazyků. Svou rozsáhlou literární tvorbu pro dětské čtenáře spojila od samého počátku s aktivitami výtvarníka Nicka Sharrattema, který je výhradním ilustrátorem jejích knih, podílí se na grafické úpravě a sjednocujícím designu všech svazků. Čeští čtenáři se s tvorbou autorky setkávají prostřednictvím českých překladů Daniely Feltové vydávaných nakladatelstvím BB art od roku 2001.⁷

Základní informace o J. Wilsonové jsou dostupné na jejích webových stránkách a přebalech jejích knih, obvykle se tu připomíná, že autorčiny literární počátky jsou spojeny s psaním detektivních příběhů a rozhlasových her pro dospělé a že se od poloviny 80. let 20.

⁶ Heslo o E. Blytonové (s. 223–224) zpracovala Jana Sladová, heslo o T. Brezinovi (s. 234–235) Jaroslav Vala.

⁷ Přehled vydaných překladů je obsažen v Příloze č. 1, Příloha č. 2 obsahuje údaje o výpůjčkách knih J. Wilsonové v jednotlivých pobočkách Knihovny města Ostravy, je z něho patrný rovnoměrný zájem o jednotlivé tituly bez ohledu na rok vydání.

století systematicky věnuje literární tvorbě pro dětské čtenáře, která jí přinesla řadu literárních cen, trvalý čtenářský zájem a mezinárodní věhlas. Za zlom v její literární kariéře je možno považovat rok 1991 a vydání první knihy s postavou Tracy Beakerové (*The Story of Tracy Beaker*, česky *Vadí nevadí* v r. 2005).

Nejnovější odkazy uvádějí, že jen v Británii se už prodalo víc než 30 milionů knih J. Wilsonové. V roce 2003 byly čtyři tituly (*Double Act/Dvojčata v průšvihů, Girls in Love/První láska, Vicky Angel/Anděl Viky, The Story of Tracy Beaker/Vadí nevadí*) zařazeny mezi stovku nejoblíbenějších knih britských čtenářů a J. Wilsonová se opakovaně stala autorkou, jejíž knihy byly v příslušném roce nejčastěji půjčovanými tituly v síti britských knihoven. Bylo jí uděleno několik literárních cen (Guardian's Children's Fiction Prize, British Book Awards Children's Book of the Year aj.), několik čestných doktorátů britských univerzit, je nositelkou Řádu britského impéria za přínos pro rozvoj dětské literatury a vzdělávání, vede kurzy tvůrčího psaní a svou popularitu využívá k opakovaným apelům na rodiče, vychovatele a učitele, aby se podíleli na rozvoji dětského čtenářství, aby dětem od nejtělejšího věku předčítali a aby společně chvíle nad knihou neukončili ani v době, kdy děti zvládnou techniku čtení.

V roce 2007 a 2009 nabídla autorka svým dětským čtenářům dva autobiografické, memoárové tituly *Jacky Snílek (Jacky Daydream, 2007; české vydání 2008)* a *Můj tajný deník (My secret diary, 2009; české vydání 2010)*, v nichž se pokusila shrnout to nejpodstatnější ze svého života, přístupnou formou postihnout prožitky z raného dětství i dospívání, odhalit hlavní inspirační zdroje své tvorby. Autorka předpokládá, že po těchto titulech sáhnou hlavně její stálí čtenáři, s nimiž může vést zasvěcený dialog, odkrýt leccos ze svého soukromí, odkazovat na jednotlivé knižní tituly, postavy, zápletky a dokládat, proč a jak v nich využila vzpomínky na konkrétní jedince a reálné životní situace.

J. Wilsonová v těchto životopisných knihách potvrzuje, že svou tvorbou cíleně navazuje na bohaté tradice anglicky psané literatury pro děti a mládež. Zmiňuje se o autorech a titulech, které zásadním způsobem ovlivnily její čtenářství a následně i literární tvorbu. V předškolním období to byly např. verše, pohádky a ilustrace Beatrix Helen Potterové (1866–1943) a Margaret Winifred Tarrantové (1888–1959),⁸ počátky školní docházky, zvládnutí techniky čtení a první samostatnou četbu spojuje s E. Blytonovou (1897–1968), jíž vděčí za to, že „*jsem tedy začala plyně číst a ona ve mně taky posílila touhu po psaní, ale hned od malička jsem věděla, že budu chtít psát úplně jinak. Chtěla jsem psát knihy, jaké v té době ještě neexistovaly – o skutečných dětech, které mají trápení s rodiči a všechna možná tajemství a problémy; knihy, které se dobře čtou, a přesto vás donutí přemýšlet...*“.⁹ Jistě i proto se pojí nejsilnější dětské čtenářské zážitky J. Wilsonové jednak s tituly podněcujícími nespoutanou dětskou fantazii a propojujícími reálný a magický svět (např. s příběhy Pamelý Lyndon Traversové o Mary Poppins), jednak s knihami autorů, kteří se nevyhýbali sociálním problémům a nelehkým osudům strádajících a opuštěných dětí. J. Wilsonová se řadí k obdivovatelům Ch. Dickense (1812–1870) a jeho *Davida Copperfielda*; z tvorby pro děti Betty MacDonaldové (1908–1958) oceňuje prózu *Nancy and Plum*; Eve Garnettové (1900–1991) vděčí za nepřikrášlené zobrazení chudoby v románu *The Family from One End Street*,

⁸ B. H. Potterová je autorkou titulů s dominantním podílem ilustrací určených dětem předškolního věku, je považována za zakladatelku literární tvorby pro tuto věkovou kategorii, jež byla dlouho autory opomíjena. Z její tvorby připomínáme alespoň dva tituly, které byly přeloženy do češtiny a vydány s původními ilustracemi autorky – *The Tale of Peter Rabbit* (1900; česky *Dobrodružství králíčka Petra*, 2010) a *The Tailor of Gloucester* (1902, česky *Krejčík z Gloucestru*, 2000). M. W. Tarrantová se věnovala knižním ilustracím (ilustrovala např. Carrollovu *Alenku*), největší úspěch zaznamenaly její knihy o skřítcích (*The Pond Fairies, The Forest Fairies a The Twillight Fairies*), dětská říkadla a pohádky (*Nursery Rhymes and Fairy Tales*).

⁹ WILSONOVÁ, J. *Jacky Snílek*. Praha: BB art, 2008, s. 180.

Susan Coolidgeové (vlastním jménem Sarah Chauncey Woolsey, 1835–1905) za zobrazení fyzicky hendikepovaného dítěte v románu *What Katy Did*; Noel Streatfeildová (1895–1986) ji inspirovala realistickými detaily ze života dívek například románem *Ballet Shoes* a Luisa May Alcottová (1832–1888) románem *Little Women (Malé ženy)*.

Pevné zakotvení v literárním kontextu se projevuje také tím, že J. Wilsonová v některých knihách přímo odkazuje ke konkrétním titulům. Autentická literární díla se stávají důležitou součástí příběhu, ovlivňují jednání vystupujících postav. Děje se tak např. v románu *Tajemství (Secrets)*, jehož ústřední hrdinka Indie, dívka ze zámožné rodiny, žijící v přepychu, ale strádající nezájmem rodičů, se ztotožňuje s pocity samoty a izolace Anny Frankové, po vzoru Anny píše deník a ve snaze pomoci své kamarádce Zlatě pro ni vytvoří úkryt podobný tomu, v němž se za války skrývala rodina Frankových. Prue, hrdinka románu *Lekce lásky (Love lessons)*, si pod vlivem četby *Jany Eyrové* vysní kamarádku téhož jména: „Vstoupila ze stránek knihy přímo do mé hlavy. Už nežila se svou hroznou tetou, bratrancem a sestřenicemi. Žila se mnou a mým šíleným otcem....Diskutovaly jsme spolu o knihách a obrazech a malovaly jsme spolu akvarelly a donekonečna jsme si povídaly o všem možném.“¹⁰

J. Wilsonová četbu tematizuje, čtení hraje důležitou roli v životě mnoha ústředních postav, fiktivní příběhy pomáhají hrdinům uniknout z neutěšené reality, nabízejí možná řešení složitých situací. Hrdinky nejen čtou, ale také se pokoušejí o vlastní literární tvorbu a sní o tom, že se jednou budou psaní věnovat profesionálně, např. Amy, ústřední postava románu *Divný dárek (Clean break)*, nebo Hetty, hrdinka dickensovsky laděné trilogie o nelehké životní pouti dívky z nalezince, odehrávající se na konci 19. století (*Hetty Feather, Sapphire Battersea, Emerard Star*, česky vyšly zatím první dva díly pod názvem *Vzdušné zámky a Konec snění*). Mezi postavami jednotlivých próz se čas od času mihne i epizodní postava spisovatelky, a pokud je zachycena ilustrátorem, pak je velmi podobná samotné J. Wilsonové. Autorka tak doslova mrká na své čtenáře ze stránek knih a systematicky je ubezpečuje v přesvědčení, že četba je něčím nepostradatelným a hodnotným, čeho by byla škoda se vzdávat.

Bohatá literární tvorba autorky, v současné době čítající víc než 70 vydaných knih pro děti a mládež¹¹, zahrnuje příběhovou prózu s dětským hrdinou, dívčí romány, v menší míře dobrodružnou četbu, oslovuje čtenáře mladšího a středního školního věku, část tvorby je určena dospívající mládeži. Tituly J. Wilsonové jsou určeny zvláště dívkám, chlapecké čtenáře se pokusila zaujmout např. cyklem volně navazujících próz o nepraktickém, pohybově netalentovaném Timovi *Přežít (Cliffhanger)* a *Pohřben zaživa (Buried Alive!)*.

J. Wilsonová volí ve svých prózách opakovaně tutéž vypravěčskou strategii, vypravěčem příběhů je ústřední dětská, až na výjimky dívčí postava, v některých prózách (např. *Secrets/Tajemství, The Lottie Project/Projekt Lotty, Double Act/Dvojčata v průšvihů* aj.) se vypravěči střídají, to umožňuje konfrontaci vidění a hodnocení vzniklých situací a problémů z pozic dětí odlišného sociálního postavení, životního stylu a respektovaných hodnot. Využitá ich-forma ve spojení s dětským vypravěčem umožňuje vyprávět příběh s jistou dávkou zjednodušení, s důrazem na dějovou linku, využívat dětskou přímočarost a současně vytvářet silně emocionální text, nabízející autentický vhled do vnitřních pocitů a prožitků ústředních hrdinů. Dětskému vypravěči odpovídá i zvolená podoba jazyka, silně tíhnoucí k hovorovosti, nespisovnosti, k využití aktuálního dětského slovníku, včetně neologismů, expresivních výrazů, školního slangu apod.

¹⁰ WILSONOVÁ, J. *Lekce lásky*. Praha: BB art, 2006, s. 27.

¹¹ Přehled vydaných knih J. Wilsonové s uvedením údajů o překladech do češtiny je obsažen v Příloze č. 1.

J. Wilsonová si je vědoma toho, že dětství spojené s neustálou proměnou jedince v rovině tělesné i duševní není zdaleka bezproblémovou etapou lidského života, i když je tak mnohdy, zvláště dospělými, prezentováno. Naopak, i v optimálních podmínkách musí dítě zdolávat celou řadu obtíží, je neustále konfrontováno s něčím novým, neznámým, musí se včlenit do společnosti, socializovat se, vytvořit si vazby ke svému okolí, vzdělávat se, osamostatňovat se a připravovat se na samostatnou existenci v době dospělosti. A nejenom je doba dětství zkomplikována přítomností nežádoucích jevů. Právě ty J. Wilsonová zobrazuje, a proto je britskou literární kritikou označována jako autorka realistických příběhů o dětech, ale nejen pro děti, jako zástupkyně literárního sociálního realismu.

Popisované, mnohdy neradostné osudy dětí se autorka snaží odlehčit optimistickým pohledem na život a jeho úskalí a využitím situačního i jazykového humoru, který se inspiruje zvláště dětskou hrou se slovy a jejich významem. Dynamičnost vyprávění posiluje přímý vstup do děje i absence rozsáhlých popisných pasáží. Autorka dokáže poutavě vykreslit složité mezilidské vztahy ovlivňující život dospělých i dětí, nebojí se zobrazit např. krutost šikanujících školáků i prožitky, bezmocnost a vnitřní bolest jejich obětí, pocity neúspěšného dítěte, outsidera ve školním kolektivu, rozpolcenost dítěte po rozchodu rodičů i touhu po jejich opětovném sblížení, pocity ohrožení a samoty spojené s nemocí nebo smrtí blízké osoby, ale i křehkost prožitků v době dospívání spojeném s hledáním sama sebe.

J. Wilsonová ukazuje, že i složité životní peripetie mají uspokojivá východiska, že člověk z mnoha dětských problémů jednoduše vyroste. Autorka své příběhy důsledně směřuje ke smírnému, šťastnému konci, snaha o závěrečný happyend však někdy vede k příliš vykonstruovanému a ne zcela věrohodnému, až sladkobolnému vyústění. Jiná cesta však v četbě pro děti není možná, pozitivní vyústění je nezbytné, dětský čtenář odmítá až na výjimky už i otevřený konec příběhu, neboť v něm vyvolává pocit nejistoty, znepokojení, obdobně i tragické vyústění příběhu potlačuje estetické působení textu na dětského čtenáře, jeví se mu jako nepřijatelné, traumatizující.

Autorka poukazuje na to, jak sociální, majetkové rozdíly ovlivňují soužití už i malých školáků a vztahy mezi nimi, jak dochází k ostrakizaci hůře situovaných jedinců a do jaké míry hmotné pseudohodnoty utvářejí společenský status jednotlivce. Autorka zaujímá odmítavý postoj k povrchnosti, samolibosti a sebestřednosti dětí z majetných kruhů, v některých příbězích právě nezištné dětské přátelství pomáhá sociální rozdíly mezi hrdiny překonat (*Cukrová vata/Candyflos*, *Miláčkové/Little Darlings*, *Tajemství/Secrets*). Častým tématem příběhů je také touha odlišného, například nadprůměrně talentovaného a bystrého dítěte po začlenění do kolektivu a navázání pevného přátelství s vrstevníky (*Průšvihárky/Bad Girls*, *Pusinka/Cookie*).

Mnohé dívčí hrdinky řeší vážné problémy se sebestředností, vyrovnávají se s tělesnými změnami typickými pro pubertu, konfrontují svůj vzhled s obecně přijatou představou o ženské kráse, silně ovlivňovanou médií a reklamou, již dominuje štíhlost. Jsou zklamané, pokud daným požadavkům nedostojí:

„Já jsem malá a oplácaná. Ne, že bych snad byla přímo tlustá. To ne. Ale není zrovna příjemné mít tak kulatý obličej. Jsem vlastně kulatá celá. Mám zaoblené břicho a zaoblený zadek. Mám dokonce i baculatá kolena.“¹²

Dívky jsou nejenom vystavovány tlaku nereálných požadavků nejbližšího okolí, jejich křehké sebevědomí snižují zvláště nespokojené ambiciózní matky, které přehnaný zájem o svůj vzhled přenášejí i na ně v naivní představě, že jim tak připravují lepší budoucnost a vytvářejí šanci na úspěch a prosazení.

¹² WILSONOVÁ, J. *První láska*. Praha: BB art, 2002, s. 12.

Matka jedné z hlavních hrdinek románu *Tajemství (Secrets)* je úspěšná návrhářka a majitelka butiků s dětským módním oblečením, pěstěná žena s náznaky typických projevů anorexie.

„Moje máma je příšerně hubená. Její ruce a nohy vypadají, že by se snadno mohly zlomit... Drží v jednom kuse dietu. Tvrdí, že se stravuje naprosto normálně. Jenomže není normální jíst pořád jenom ovoce, salát a syrovou zeleninu. Vím moc dobře, že má ráda čokoládu a sladkosti jako každý jiný, ale je na sebe tvrdá. Táta nám jednou koupil ve vídeňské cukrárně obrovský dort. Máma se usmála a řekla: „Ten je senzační!“ A pak si ze svého dílku jednou ukousla. To sousto bylo skoro mikroskopické. To samé dělá s čokoládou. Jednou jsem ji viděla, jak olízla bílou belgickou smetanovou čokoládu a pak ji hodila do koše.¹³

Matka nezastírá zklamání z toho, že dcera nemá parametry modelky a je nepoužitelná pro její podnikatelské aktivity, a proto se jí snaží vštípit své stravovací návyky, jimž se dětský organismus zákonitě brání.

„Mám držet dietu, ale nedržím. Sním svůj tenoučkový plátek kuřecího masa a brambůrky velké jako třešeň a dušenou mrkev a jablko a pomeranč – ale pak se vytratím nahoru do svého pokoje a dorazím se ještě dvěma tyčinkami Mars a celým sáčkem brambůrků.“¹⁴

Nespokojenost s dcerou se projevuje i ve vážnoucí vzájemné komunikaci:

„Máma mi nic špatného nedělá. Ani mi nic hrozného neříká. Je to spíš způsob, jakým to říká. Jak pořád vzdychá. Jak povytahuje obočí. Jak kolem mě vždycky proběhne a prohodí něco přes rameno. Jak nemá nikdy čas si sednout a popovídat si se mnou. Když ji chytím za ruku a začnu jí něco vykládat, vždycky mě odbude.“¹⁵

Některé dívčí postavy se snaží redukovat svou nadváhu, pouštějí se do bezhlavého hladovění a zákonitě pak na většinu stresových situací reagují přežíváním, jež vnímají jako další neodpuštělné selhání. Ocitají se v bludném kruhu tužeb a zklamání, nadějí a proher. Jídlem se často snaží zmírnit smutek, chtějí se doslova „vyjíst“ ze svých starostí, blaženými pocity z jídla chtějí překrýt beznaděj a bezmocnost. Tak opakovaně jedná Amy z románu *Divný dárek* během jednoho roku, v době, kdy se její matka vyrovnává s odchodem partnera a otce dvou Amyných nevlastních sourozenců.

„Mě se po tátovi stýskalo úplně stejně jako mámě, ale přesto jsem nezhubla. Naopak jsem byla čím dál tlustější. Takže jsem se nakonec se svým vejcem nenápadně vypařila a snědla jsem ho celé na posezení. Zvýkala jsem a kousala a polykala, až jsem všechno snědla do posledního drobečku. Pusu jsem měla plnou čokoládové kaše a jazyk a zuby celé hnědé. Představila jsem si svůj čokoládový krk a čokoládový jazyk. A přesto jsem se pořád cítila prázdná. Byla jsem jako obrovská dutá čokoládová panenka. Kdyby mě někdo moc zmáčkl, praskla bych a rozpadla se na tisíc čokoládových střepů.“¹⁶

Odlišný, neatraktivní vzhled se stává záminkou k výsměchu a šikaně. Rafinovanost a krutou vynalézavost šikanujících agresorů zobrazila autorka v mnoha příbězích, např. v románu *Pusinka/Cookie*. Vzhled ústřední hrdinky kontrastuje s jejím jménem a to se stává podnětem k urážkám a ponižování:

„Dostala jsem teda jméno Beauty. Je to opravdu směšné jméno. Bylo by trapně namyšlené, i kdyby se nějakým zázrakem stalo, že bych opravdu byla krásná. Jenže to já nejsem. Jsem totiž po tátovi, ne po mámě. Jsem malá a zavalitá a mám velké břicho. Oči mi

¹³ WILSONOVÁ, J. *Tajemství*. Praha: BB art, 2004, s. 19.

¹⁴ WILSONOVÁ, J. *Tajemství*. Praha: BB art, 2004, s. 19.

¹⁵ WILSONOVÁ, J. *Tajemství*. Praha: BB art, 2004, s. 52.

¹⁶ WILSONOVÁ, J. *Divný dárek*. Praha: BB art, 2006, s. 124.

*brzo zezelenaly a navíc na ně stejně není moc dobře vidět, protože jsou pořád schované za brýlemi, které musím nosit. Moje vlasy mají barvu počurané slámy a jsou dlouhé a zplihlé.*¹⁷

Šikanující spolužačky pro Beauty vymyslely zraňující přezdívku tvořící antonymum k jejímu jménu. Je pro ně prostě Hnuska.

Autorce se podařilo výstižně zachytit také to, co psychologové označují jako morální slepotu agresorů. Jejich jednání v nich nevyvolává sebemenší výčitky svědomí, naopak jim přináší uspokojení, nejsou schopni sebereflexe, jedinec odlišující se od norem, které agresori vyznávají, je provokuje, znepokojuje, vadí jim a oni se domnívají, že jejich útok je zcela oprávněný, ba žádoucí.

Slovní útoky a zraňující komentáře nereflektují jen vzhled šikanovaných hrdinek, ale často i jejich nejbližších, např. sourozenců nebo rodičů. V románu *Průšvihárky/Bad Girls* nelichotivě komentují šikanující spolužačky šediny a nadváhu matky ústřední hrdinky Mandy, posměšně komentují její věk i nemoderní oblečení.

J. Wilsonová si uvědomuje, že pro dítě má zcela klíčový význam rodina, rodiče a zvláště matka, proto věnuje značnou pozornost právě vztahu mezi matkou a dětmi, často jde o vztahy problematické, ovlivněné celou řadou negativních faktorů, nebo naopak o vztahy harmonické, pevné, které jsou přerušeny nemocí matky (např. v románu *Nejdelší velrybí píseň* upadne matka po porodu do kómatu) nebo smrtí. Se smrtí matky se musí vyrovnat např. jedna z postav románu *Dítě do kufru/The Suitcase Kid* nebo Hetty v románu *Konec snění/Sapphire Battersea*. Autorka naznačuje, že dospělí mnohdy neumí dětem v těchto složitých situacích pomoci, ukolébávají se představou, že dítě na ztrátu matky zapomene, sami vnitřně zranění nemají sílu o prožitém hovořit, zbavují se možnosti nalézat úlevu ve sdílení týchž pocitů:

*„Když začnu myslet na mámu, cítím se vždycky ještě hůř. Všichni si myslí, že už jsem na ni zapomněla. Blázní. Pamatuju si toho o ní spoustu – nejrůznější zážitky. Jak jsme si spolu hrály s barbínami a všechny ty písničky, co jsme zpívaly, a jak mi dovolila namalovat se jejíma šminkami a vyzkoušet si všechny její šperky a růžové saténové kombiné a lodičky s vysokými podpatky. Tolik bych si o ní chtěla s někým popovídat, ale kdykoli o ní začnu mluvit s tátou, najednou ztichne a je celý nesvůj. Zamračí se, jako by ho bolela hlava. Nechce na mámu vzpomínat. Jenomže on má teď Annu. A oba mají Dalamánka. Já nemám nikoho.*¹⁸

Komplikovaný vztah matky a dcer je základním tématem románu *Ilustrovaná máma/The Illustrated Mum*, zachycuje život dvou sester s duševně nemocnou matkou Amaryllis. Keiko a Gemma její zdravotní problémy tají, neboť se obávají, že skončí rozděleny v dětském domově nebo v náhradní péči. Matka trpí maniodepresivní psychózou, prochází střídavě fází euforie, nezvládnuté aktivity, megalomanství a fází útlumu, hlubokých depresí a sebeobviňování. V manických etapách si pořizuje nová tetování, která již pokrývají téměř celé její tělo.

Když jsem druhý den vyšla ze školy, čekala tam na mě Amaryllis. Stála vedle ostatních maminek, ale vůbec mezi ně nezapadala. Několik dětí na hřišti si na ni ukazovalo. Dokonce i Oligo Morfia ze svými tlustými brýlemi překvapivě zamrkal a zůstal na ni koukat s otevřenou pusou.

Na chvíli mi připadalo, jako bych si půjčila jeho brýle a poprvé viděla Amaryllis zřetelně. Spatřila jsem rudovlasou ženu v nátělníku nad pupek a šortkách, s bílou pletí posetou křiklavými obrázky – na pažích, ramenou, na stehnech, kotníku a dokonce i na nártu.

¹⁷ WILSONOVÁ, J. *Pusinka*. Praha: BB art, 2009, s. 11.

¹⁸ WILSONOVÁ, J. *První láska*. Praha: BB art, 2002, s. 13–14.

Věděla jsem, že několik tatínků má tetování. Jedna z maminek měla decentního motýlka na rameni. Ale nikdo z nich nebyl takhle potetovaný celý.

Byla nádherná.

Byla zvláštní.¹⁹

Život rodiny čtenářům zprostředkovává vyprávění desetileté Keiko, která nechápe všechny souvislosti domácího dění, matčino zmatené jednání souzní s její dětskou hravostí a bezstarostností. Zato starší sestra Gemma s podrážděním sleduje matčín zhoršující se zdravotní stav, nástup další manické epizody. Na rozdíl od sestry tuší, co asi přijde, a snaží se blížící se problémy odvrátit. Pomáhá Keiko zvládat okamžiky úzkosti a obav, reaguje na matčino jednání, v jejím vztahu k matce se mísí láska se zlobou.

„Já ji nenávidím,“ zašeptala Gemma.

„To není pravda.“

„Ale je.“

„Máš ji ráda.“

„Jako máma je hrozná, úplně na baterky.“²⁰

Je již unavená z dlouhodobé psychické zátěže, z odpovědnosti za dvě blízké bytosti, sestru i matku, bytosti nedospělé věkem nebo psychickou kondicí.

„Už mám plný zuby toho, že jsem starší. Mám plný zuby toho, že se pořád o všechno musím starat.“

Jako by ta slova ze sebe vyplivla.

„Co to povídáš?“ lekla jsem se.

Nenávidím ji.²¹

Gemma matce zazlívá, že se nechce léčit. Už nechce kontrolovat matčino neuvážené nakládání s omezenými finančními prostředky, vymýšlet lsti, jak korigovat bezhlavé nákupy zbytečností a nevzbudit v ní vztek. Už nechce snášet důsledky neuvážených činů, které vedou např. k střídání dnů hojnosti a hladovění.

„Předpokládám, že koupit nějaký normální jídlo ji asi ani nenapadlo?“ ušklíbla se Gemma, když vylizovala prstem mísu.

Měla tak okousané nehty, že z nich zbyly jen uzounké proužky obklopené růžovým masem.

„Na co normální jídlo? Tohle je daleko zábavnější. Hele, pamatuješ, jak bylo loni v létě hrozný horko a Amaryllis nám řekla, abychom otevřely lednici, a ta byla odshora až dolů nacvaknutá samou zmrzlinou? To bylo super.“

Cpaly jsme se cornetty a polárkáči a magnumy a zase dokola, a když se to všechno začalo rozpouštět, Gemma je všechny smíchala ve dřezu a řekla, že je to zmrzlinové mýdlo.

„A celej tejden jsme pak jedly tvrděj chleba a mrkev, protože za tu zmrzlinu utratila všechny peníze,“ připomněla mi Gemma.²²

¹⁹ WILSONOVÁ, J. *Ilustrovaná máma*. Praha: BB art, 2003, s. 48.

²⁰ WILSONOVÁ, J. *Ilustrovaná máma*. Praha: BB art, 2003, s. 48.

²¹ WILSONOVÁ, J. *Ilustrovaná máma*. Praha: BB art, 2003, s. 24.

²² WILSONOVÁ, J. *Ilustrovaná máma*. Praha: BB art, 2003, s. 41.

Autorce se daří již prvními větami příběhu navodit napětí, když konstatuje: „*Na své narozeniny začala být Amaryllis zase divná. Gemma už věděla, že narozeniny bývají skoro vždycky špatné, takže jsme se opravdu moc snažily.*“²³ Zneklidňuje čtenáře tím, že informace o fungování neúplné rodiny a podstatě matčinych problémů poskytuje v malých dávkách, mnohdy spíše jen v náznacích. Příběh graduje odchodem Gemmy z domova a následným kolapsem matky. Euforická etapa končí, Amaryllis upadá do deprese spojené se sebeustrukcí. Snaží se ze svého těla odstranit tetování, viditelné důkazy svého selhání.

Opravdu jsem nemohla uvěřit svým očím. Byla celá bílá. Dokonce i vlasy měla natřené na bílo. Měla bílý krk, bílé ruce, bílé tělo, bílé nohy. Natřela se lesklou bílou barvou na dveře. Po celém těle měla divoké bílé skvrny, zakrývající všechna tetování. Ta větší a tmavší stejně prosvítala.

Natáhla jsem ruku a dotkla jsem se jí, abych se přesvědčila, jestli se mi to všechno jenom nezdá.

*„Ne. Nedotýkej. Nezaschlo,“ promluvila Amaryllis. „Ještě nezaschlo. Mokrá. Nemůžu sedět. Nemůžu ležet. Nemůžu. Ale to nic. Uschne to a já taky. A pak budu dobrá. Budu bílá. Budu dobrá máma...“*²⁴

Keiko, dosud ve všem spoléhající na starší sestru, se dokáže se vzniklou situací sama vyrovnat, zajistí matčinu hospitalizaci a v závěru příběhu se obě dcery setkávají v nemocnici s matkou, jejíž zdravotní stav se stabilizuje.

Nejen o románu *Ilustrovaná máma* platí, že jím autorka pro současnou literární tvorbu otevřela svět dětí z nejnižších sociálních vrstev, z chudých domácností, že bez moralizování zobrazila život obvykle neúplných problematických rodin, které se tzv. spořádané většině jeví jako pobuřující, nepřijatelné.

V románu *Diamantové holky/The Diamond Girls* autorka zvolila odlehčený, místy až humorný tón k zobrazení chodu svérázné domácnosti matky a jejích čtyř dcer. Děj je zasazen do krátkého období, do několika dnů, během nichž se rodina přestěhuje do nově přiděleného sociálního bydlení v lokalitě, která evokuje ghetto pro vyloučené, matka porodí další dceru a v závěru se dozví o těhotenství nejstarší šestnáctileté dcery. Potvrdí se tak matčino tvrzení, že „*v tý naší praštěné domácnosti se odehrává drama každé den.*“²⁵ A právě matka Sue Diamantová je jednou z nejvrstevnatějších postav románu, disponuje celou plejádou poloh, které podle aktuální potřeby střídá, od kokety, citové vyděračky k úspěšné manipulátorce a řvoucí fúrii, ale v krizových situacích je vždy v první řadě milující a chápající máma.

Text staví na svižných dialozích, jejichž náplní je věčné škorpení a dohadování děvčat, výměny názorů s matkou, konflikty s okolím. Přes panující řevnivost je patrná sounáležitost a schopnost semknout se a čelit obtížím. Autorka zobrazila jeden z aktuálních problémů, upozornila na osudy žen, které se i se svými dětmi ocitají v pasti chudoby na okraji společnosti. Nastínila stále se opakující model, na jehož počátku je těhotenství nezletilé dívky s obvykle stejně nezralým partnerem, který nezvládá roli otce a rodinu opouští, s tím je spojeno nedostatečné vzdělání, absentující zázemí širší rodiny, existenční závislost na sociálních dávkách, navazování dalších neperspektivních vztahů. J. Wilsonová těmto ženám neupírá snahu být dobrými matkami, schopnost poskytnout dětem lásku a zájem. Zobrazované rodiny jsou specifické, až podivínské, děti v nich žijící nejsou chovány ve vatičce, přesto na nejbližších lpí. Autorka autenticky zobrazuje přirozenou touhu dětí po domově.

²³ WILSONOVÁ, J. *Ilustrovaná máma*. Praha: BB art, 2003, s. 7.

²⁴ WILSONOVÁ, J. *Ilustrovaná máma*. Praha: BB art, 2003, s. 153.

²⁵ WILSONOVÁ, J. *Diamantové holky*. Praha: BB art, 2005, s. 94.

Potřeba rodiny a matky je ústředním tématem knih *Vadí nevadí/The Story of Tracy Beaker*, *Všude dobře, doma nejlíp/Dare Game*, *V hlavní roli Tracy Baekerová/Starring Tracy Beaker*, *Zlaté srdce Tracy Baekerové/Tracy Beaker's Thumping Heart*, autorka tituly propojila svou nejoblíbenější dětskou literární hrdinkou – Tracy Baekerovou a jejich děj umístila do prostředí dětského domova, který Tracy metaforicky označuje jako skládku. J. Wilsonová dokázala v jednotlivých příbězích přesně postihnout jednání opuštěného dítěte, které své deprivaci čelí vytvářením falešných představ a lži o milující matce, která se pro ni do domova údajně vrátí. Zobrazení mnohdy bezohledného, dravého jednání a až krutých reakcí, jimiž Tracy bojuje o své místo na slunci, posiluje plastičnost postavy, k níž čtenář obvykle zaujímá ambivalentní vztah. Tracy skrývá svá citlivá místa, bolest maskuje suverenitou a agresí. Čtenář si záhy uvědomí, že dívčina sveřepost a neodbytnost funguje jako ochranný štít, že je reakcí na mnohá prožitá traumata.

„Máma tam přišla za mnou a přinesla mi tenkrát panenku, která byla skoro stejně velká jako já. Měla dlouhé zlaté kudrnaté vlasy a bledě modré krajkové šaty, které měly stejnou barvu jako její oči...Pojmenovala jsem ji Pomněnka a hned jsem ji svlékla a zase oblékla a česala jsem jí blondáté lokýnky a hýbala jsem s ní, aby na mě mrkala těma velkýma modrýma očima. V noci spala se mnou v posteli a potichu jsme si spolu povídaly a ona mi říkala, že maminka se pro mě brzy vrátí, možná už zítra a...

No dobře, teď se mi chce zvracet, když si na to vzpomenu, ale tenkrát jsem byla ještě malá a na nic lepšího jsem nepřišla. Ředitelka dětského domova mi dovolila nosit Pomněnku po celém děcáku, ale pořád mě přesvědčovala, že ji mám půjčit i ostatním dětem, aby si s ní taky pohrály. Já jsem samozřejmě nechtěla...Horší bylo, když jsem začala chodit do školy. Tam se totiž nesměly nosit hračky...Tak jsem musela začít nechávat Pomněnku doma. Zastrčila jsem ji vždycky do své postele a zavřela jí oči. Dělal jsem, jako že spí, a když jsem se vrátila ze školy, vyběhla jsem rychle nahoru do svého malého pokojíčku, probudila jsem ji a pochovala. Ale jednou jsem ji takhle vzbudila a zůstala jsem v šoku. Oční víčka se jí sice prudce otevřela, ale její modré oči zmizely někde uvnitř hlavy. Nějaký imbecilní pitomec je vypíchl. Nemohla jsem se na ty prázdné, hrůzostrašné díry do hlavy koukat. Už to nebyla moje kamarádka. Bála jsem se jí.“²⁶

V úvodu jsem konstatovala, že ke knihám J. Wilsonové si našla cestu celá řada zvláště dívčích čtenářek, ne vždy se však v její literární tvorbě orientují učitelé základních škol. Jistou motivací pro ně může být skutečnost, že autorka zaplňuje hojně zobrazované školní prostředí rozmanitými postavami učitelů, nastavuje pedagogické obci zrcadlo, v němž jistě zahlédneme i sami sebe. Někteří uvidí obraz rutinního pedagoga se stopami vyhoření, někteří se ztotožní s postavami vnímavých, aktivních učitelů.

Takový je např. učitel Speed z knihy [www.trápení](http://www.trápení.cz)/*The Worry Website*. Chce se svými žáky sdílet jejich drobná i velká trápení a hlavně jim pomáhat, proto zřídí třídní webovou stránku, kam žáci umisťují anonymní příspěvky a spolužáci jejich sdělení komentují. Učitel i z anonymních zpovědí pochopí, kdo je jejich autorem, a nenápadně zasahuje. Jak konstatuje Lily z prvního příběhu, učitel Speed si prostě občas „chtěl zahrát na kouzelnou vílu a splnit přání“.²⁷ Mezi smutnými příběhy dětí, které se musí vyrovnat s rozpadem rodiny nebo domácím násilím, najdeme i jeden, jen na první pohled úsměvný, příběh o základní touze každého školáka – najít své místo v kolektivu a v něčem vyniknout. Francis své vyprávění začíná konstatováním: „Vůbec nic mi nejde. Jsem k ničemu.“²⁸ Opravdu to jako dysgrafik, dyslektik, dyskalkulik a nemotora nemá lehké a učitel Speed musí vyvinout velké úsilí, aby

²⁶ WILSONOVÁ, J. *Vadí nevadí*. Praha: BB art, 2001, s. 32–33.

²⁷ WILSONOVÁ, J. [www.trápení](http://www.trápení.cz). Praha: BB art, 2004, s. 35.

²⁸ WILSONOVÁ, J. [www.trápení](http://www.trápení.cz). Praha: BB art, 2004, s. 82.

zjistil, že chlapec vyniká chutí k jídlu a dovedností spolykat v krátkém čase množství jídla. Vyhlásí proto třídní soutěž „velká tlama“ – to je ten pravý okamžik pro Francise: „*Naházel jsem si do pusy celý talíř hranolků a vyhrál jsem v soutěži. Byl jsem první. Takže nejsem k ničemu. Získal jsem titul velká tlama a jsem králem všech žroutů. Hurá! Hurá! Hurá! Pan učitel měl pravdu. Něco se rozhodně začalo obracet k lepšímu.*“²⁹

Literatura:

- WILSONOVÁ, J. *Diamantové holky*. Praha: BB art, 2005.
- WILSONOVÁ, J. *Divný dárek*. Praha: BB art, 2006.
- WILSONOVÁ, J. *Ilustrovaná máma*. Praha: BB art, 2003.
- WILSONOVÁ, J. *Jacky Snílek*. Praha: BB art, 2008.
- WILSONOVÁ, J. *Lekce lásky*. Praha: BB art, 2006.
- WILSONOVÁ, J. *První láska*. Praha: BB art, 2002.
- WILSONOVÁ, J. *Pusinka*. Praha: BB art, 2009.
- WILSONOVÁ, J. *Vadí nevadí*. Praha: BB art, 2001.
- WILSONOVÁ, J. [www.trápení](http://www.trápeni.cz). Praha: BB art, 2004.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Repronis, 2009. ISBN 978-80-7368-729-8.
- GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011. ISBN 978-80-7464-013-1.
- GEJGUŠOVÁ, I. Doporučená četba a literární výchova na základní škole. In *Čeština – jazyk slovanský 4. Sborník z webové konference KCD PdF Ostravské univerzity*. Ostrava: PdF OU, 2010, s. 16–20. ISBN 978-80-7369-922-3.
- GEJGUŠOVÁ, I. Normativnost a rozvolněnost v doporučené četbě na 2. stupni základních škol. In NOVÁK, R., KULDANOVÁ, P. (eds.) *Překračování hranic obvyklosti*. Ostrava: OU, 2010, s. 116–30. ISBN 978-80-7368-920-9.
- DOROVSKÝ, I., ŘEŘICHOVÁ, V. (eds.) *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I. Zahraniční spisovatelé*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-314-5.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- ŘEŘICHOVÁ, V. a kol. *Literatura pro děti a mládež anglicky mluvících zemí*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-019-6.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Děti a rozvod*. Praha: Grada, 2001. ISBN 978-80-7255-163-7.
- URL: <<http://www.jacquelinewilson.co.uk>>

DOWNSIDES OF CHILDHOOD IN THE WORK OF J. WILSON

Summary:

²⁹ WILSONOVÁ, J. [www.trápení](http://www.trápeni.cz). Praha: BB art, 2004, s. 83.

This paper is devoted to a contemporary English writer J. Wilson, who has been since the 1980s systematically focusing on literary works for children and youth. Her domain is a narrative prose with a child hero and a girls-novel, i.e. genres that allow her to reflect current problems of children and adolescents and to capture major difficulties that accompany these life stages. J. Wilson depicts in her novels both children from socially disadvantaged and excluded families, stories of mothers living with their children from social benefits and entering unviable short-term relationships, and also the problems of wealthy children being stressed by exaggerated demands of their successful parents. These are some of the reasons for one of her major themes being to bridge social differences between children with different starting positions. She is intensely focused on the issue of broken, crumbling families, she shows how the child is impacted by parents' divorce, their new relationships and marriages, illness or death of a loved one, as well as she describes fates of orphaned and abandoned children. Her heroes are faced with domestic violence, both physical and psychological aggression, they solve relationship problems with peers, they have problems with self-acceptance and often they become victims of bullying.

Translations of books by J. Wilson are considerably interested by Czech readers, yet for many primary school teachers her literary works are unknown. This paper attempts to fill these gaps.

Keywords:

Jacqueline Wilson, current literary works for children and youth, narrative prose with a child's hero, a girls-novel, current problems of children and adolescents, social problems, divorce and its impact on the life of a child, domestic violence, bullying.

Kontakt:

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
 katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
 Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
 ivana.gejgusova@osu.cz

Příloha č. 1

Přehled literární tvorby Jacqueline Wilsonové

Tvorba pro dospělé čtenáře

1959 Meet the Maggots	1989 Falling Apart
1969 Ricky's Birthday	1989 The Left Outs
1972 Hide and Seek	1989 The Party in the Lift
1973 Truth or Dare	1990 Take a Good Look
1974 Snap	1991 The Dream Palace
1976 Let's Prebend	1992 Video Rose
1977 Making Hate	1993 Deep Blue
1982 Nobody's Perfekt	1995 Jimmy Jelly
1983 Waiting for the Sky Fall	1995 Love from Katie

1984 The Killer Tadpole	1995 My Brother Bernadette
1984 The Other Side	1995 Sophie's Secret Diary
1984 The School Trip	1996 Beauty and the Beast
1986 Amber	1998 Mr. Cool
1986 The Monster in the Cupboard	1998 Rapunzel
1987 The Power of the Shade	1999 Monster Eyeballs
1988 The Girl	

Tvorba pro děti a mládež

1985 How to Survive Summer Camp
1987 Stevie Day: Lonelyhearts
1987 Stevie Day: Supersleuth
1988 Stevie Day: Rat Race
1988 Stevie Day: Vampire
1989 Is There Anybody There? Volume 1 – Spirit Raising
1990 Is There Anybody There? Volume 2 – Crystal Gazing
1990 Glubbslyme
1991 The Werpuppy
1991 The Story of Tracy Beaker..... Vadí nevádí 2005
1992 The Suitcase Kid..... Dítě do kufru 2004
1992 Mark Spark
1993 Mark Spark in the Dark
1993 The Mum Minder..... Holka na hlídání 2009
1994 The Bed and Breakfast Star..... Slavná hvězda 2001
1994 Freddy's Teddy
1994 Teddy in the Garden
1994 Teddy Goes Swimming
1994 Come Back Teddy
1994 Twin Trouble (serie Connie)
1995 Cliffhanger (serie Adventure Holiday)
1995 The Dinosaur's Packed Lunch
1995 Double Act..... Dvojčata v průšvihů 2000, 2005
1995 The Werpuppy on Holiday
1996 Bad Girls..... Průšvihářky 2005
1996 Connie and the Water Rabies (serie Connie)
1997 Girls in Love (serie Girls)..... První láska 2002

1997 The Lottie Project.....**Projekt Loty** 2006

1997 The Monster Story-Teller

1998 Girls under Pressure (serie Girls).....**První starosti** 2002

1999 Girls out Late (serie Girls).....**První nástrahy** 2002

1999 The Illustrated Mum..... **Ilustrovaná máma** 2011

1999 Buried Alive! (serie Adventure Holiday).....**Pohřben zaživa** 2007

2000 Lizzie Zipmouth.....**Líza Bublina** 2009

2000 Vicky Angel**Anděl Viky** 2007

2000 The Dare Game (series Tracy Beaker).....**Všude dobře, doma nejlíp** 2001

2001 Biscuit Barrel (serie Adventure Holiday)

2001 The Cat Mummy.....**Kočičí mumie** 2008

2001 Sleepovers.....**Narozeniny** 2003

2001 Dustbin Baby..... **Holka z popelnice** 2005

2002 Girls in Tears (serie Girls).....**První slzy** 2003

2002 Secrets.....**Tajemství** 2004

2002 The Worry Website.....**www.trápení** 2004

2002 The Jacqueline Wilson QiuZ Book

2003 Lola Rose.....**Lola Rose** 2004

2004 Midnight.....**Půlnoc** 2004

2004 Best Friends.....**Nejlepší kamarádky** 2005

2004 The Diamond Girls..... **Diamantové holky** 2005

2005 The World Of Jacqueline Wilson

2005 Clean Break.....**Divný dárek** 2006

2005 Love Lessons**Lekce lásky** 2006

2006 Starring Tracy Beaker.....**V hlavní roli Tracy Beakerová** 2007

2006 Candyfloss.....**Cukrová vata** 2007

2007 Jacky Daydream.....**Jacky snílek** 2008

2007 Kiss.....**Polibek** 2008

2007 Totally Jacqueline Wilson

2008 My Sister Jodie.....**Moje sestra Jodie** 2012

2008 Cookie.....**Pusinka** 2009

2009 Hetty Feather (serie Hetty Feather).....**Vzdušné zámky** 2010

2009 Tracy Beaker's Thumping Heart.....**Zlaté srdce Tracy Beakerové** 2010

2009 The Tracy Beaker Quiz Book

2009 My Secret Diary.....**Můj tajný deník** 2010

2010 Ask Tracy Beaker
 2010 Little Darlings.....**Miláčkové** 2011
 2010 The Longest Whale Song.....**Nejdelší velrybí píseň** 2011
 2011 Sapphire Battersea (serie Hetty Feather)..... **Konec snění** 2012
 2011 Lily Alone.....**Sama doma** 2011
 2011 Green Glass Brada
 2012 The Worst Thing About My Sister **To nejhorší o mé sestře** 2013
 2012 Big Day Out
 2012 Four Children and It.....**Čtyři děti a skřítek** 2013
 2012 Emerard Star (serie Hetty Feather)
 2012 Tracy Beaker Trilogy
 2013 Queenie

Zdroje: <http://en.wikipedia.org/wiki/JacquelineWilson>; www.Jacquelinewilson.co.uk;
www.kmo.cz; www.nkp.cz

Příloha č. 2

Přehled výpůjček knih J. Wilsonové v Knihovně města Ostravy (oddělení pro děti a mládež v ústřední knihovně a jednotlivých pobočkách) v roce 2012

Název	Anglický název	Rok českého vydání	Počet exemplářů v KMO	Počet výpůjček
Anděl Vicky	Vicky Angel	2007	25	86
Cukrová vata	Candyfloss	2007	24	79
Diamantové holky	The Diamond Girls	2005	21	75
Dítě do kufru	The Suitcase Kid	2004	29	113
Divný dárek	Clean Break	2006	25	75
Dvojčata v průšvihů	Double Act	2000, 2005	24	99
Holka na hlídání	The Mum-Minder	2009	24	116
Holka z popelnice	Dustbin Baby	2005	22	87
Ilustrovaná máma	The Illustrated Mum	2003, 2011	29	90
Jacky Snílek	Jacky Daydream	2008	23	56
Kočíí mumie	The Cat Mummy	2008	25	82
Konec snění	Sapphire Battersea	2012	27	28
Lekce lásky	Love Lessons	2006, 2010	30	92

Líza Bublina	Lizzie Zipmouth	2009	31	127
Lola Rose	Lola Rose	2004, 2010	30	88
Miláčkové	Little Darlings	2011	30	99
Moje sestra Jodie	My Sister Jodie	2009	23	89
Můj tajný deník	My Secret Diary	2010	22	101
Narozeniny	Sleepovers	2003	25	86
Nejdelší velrybí píseň	The Longest Whale Song	2011	29	133
Nejlepší kamarádka	Best Friends	2005	25	80
Pohřben zaživa	Buried Alive!	2007	32	72
Polibek	Kiss	2008	26	107
Projekt Loty	The Lottie Project	2006	26	76
Průšvihárky	Bad Girls	2005, 2008	28	85
První láska	Girls in Love	2002, 2005, 2010	47	143
První nástrahy	Girls in Late	2002	28	61
První slzy	Girls in Tears	2003	25	75
První starosti	Girls under Pressure	2002	23	62
Přežit	Cliffhanger	2006	30	84
Půlnoc	Midnight	2004	28	95
Pusinka	Cookie	2009	31	82
Sama doma	Lily Alone	2012	30	155
Slavná hvězda	The Bed and Breakfast Star	2001, 2004	17	49
Tajemství	Secrets	2003	27	89
V hlavní roli Tracy Beakerová	Starring Tracy Beaker	2007	31	77
Vadí nevádí	The Story of Tracy Beaker	2001, 2005	24	60
Všude dobře, doma nejlíp	Dare Game	2001	26	68
Vzdušné zámky	Hetty Feather	2010	30	74
www.trápení	The Worry Website	2004	25	102
Zlaté srdce Tracy Beakerové	Tracy Beaker's Thumping Heart	2010	22	83
Zloděj stínů a jiné povídky	Kid's Night In	2007	23	28

Zpracovala: Mgr. Š. Holáňová, vedoucí dětského oddělení Knihovny města Ostrava

STAČÍ NECHAT SE VÉST ORIGINÁLEM...

Ivana Gejgušová

Daniela Feltová se věnuje překladatelské činnosti od 90. let minulého století, s jejím jménem jsou spojeny překlady knih jako *Agónie a extáze* Irvinga Stonea, *Čekání na snih v Havaně* od Carlose Eireho či *Dějiny starověkého Egypta* sestavené Ianem Shawem.

V současné době je výhradní překladatelkou knih J. Wilsonové, které u nás od roku 2001 vydává nakladatelství BB art. Dětským čtenářům se tak zásluhou D. Feltové dostalo do rukou už víc než 40 titulů oblíbené a oceňované britské prozaičky, jejíž literární tvorbě je v tomto čísle časopisu věnována studie *Stinné stránky dětství v tvorbě J. Wilsonové*. Rozhovor s D. Feltovou vznikl během několika týdnů prostřednictvím e-mailů; pevně věřím, že bude jednou završen i osobním setkáním.

Jak jste se dostala k překladatelství a konkrétně k překladům knih J. Wilsonové?

Já jsem po práci překladatelky vždycky moc toužila. Jelikož jsem se za bývalého režimu nedostala na filozofickou fakultu, navštěvovala jsem alespoň tlumočnicko-překladatelské kurzy na tehdejší státní jazykové škole. Pak přišly postupně čtyři děti a jednoho dne i možnost zkusit si přeložit opravdovou knihu pro opravdové, nedávno vzniklé nakladatelství, kde náš kamarád tehdy dělal šéfredaktora. Práce mě bavila a baví dodnes a zřejmě jsem se v očích nakladatele pana J. Buchala i osvědčila, takže ji dělám dodnes, přestože jsem nakonec vystudovala teologii a v oboru pracuji jako učitelka náboženství.

Nakladatelství BB art nabídlo dětským čtenářům jako jeden z prvních titulů J. Wilsonové příběh o Tracy Beakerové (*Story of Tracy Beaker*, česky *Vadí nevadí*), o dívce vyrůstající v dětském domově. Výběr byl logický, jde o silné téma, kniha se stala bestsellerem. Podílíte se na výběru titulů k překladu, nebo to bylo a je plně v kompetenci nakladatelství a příslušných redaktorů?

Podíl na výběru knih k překladu nemám, v posledních letech je překládám tak, jak vycházejí. A musím se přiznat, že to stíhám horko těžko.

J. Wilsonová využívá ve svých knihách důsledně ich-formu. Vypravěči příběhů jsou děti, převážně dívky, které formou deníkových záznamů nebo spontánním sdělováním svých prožitků provázejí čtenáře příběhem. Jejich vyjadřování musí být v souladu s jejich věkem a životními zkušenostmi. Činila vám tato skutečnost, zvláště u prvních překladů, nějaké problémy?

Knihy J. Wilsonové se mi hned od počátku překládaly dobře právě pro jejich přirozený jazyk a autentické pocity protagonistů. Většinou opravdu stačilo a stačí nechat se vést originálem. Když jsem si nevěděla rady např. se soudobým slangem dětí, obracela jsem se o radu na ty své, například jsem zjistila, že děti ze sociálně slabší rodiny se říká socka, což je termín, který jsem neznala. Čili to, že mám děti a vnoučata a jsem s dětmi v častém styku i díky své profesi učitelky, je pro mě určitě velkou pomocí.

Jak jste hledala vhodnou polohu právě pro Tracy Beakerovou, postavu, která nemá nikdy daleko k expresivnímu vyjadřování a svou siláckou mluvou maskuje vnitřní zranitelnost? Vznikaly při překladu nějaké varianty, nebo jí váš překlad hned „sedl do pusy“?

Co se týče Tracy, ale i všech ostatních postav, krystalizují postupně během překladu. Na začátku práce mám knihu spíš jen prolistovanou než přečtenou, postavy dostávají specifické rysy až během hrubého překladu, pak už je docela dobře znám a při redakci textu

zohledňuji to, zda jazyková podoba překladu zapadá do celkového konceptu. Navíc mě hlídá paní redaktorka Zuzana Řehořková, která je velmi důsledná, a běda, když třeba zjistí, že některá z postav mluví jednou spisovně a podruhé nespisovně. Někdy při překladu vznikají různé varianty, ale to není případ Tracy Beakerové.

Jak vznikají názvy českých verzí? Je to až poslední fáze práce s textem?

Naopak, název vzniká úplně na začátku, protože je třeba knihu včetně názvu a anotace zanést do edičního plánu. S názvy bývá občas potíže. Někdy totiž dost dlouho trvá, než se s vydavatelem dohodneme na verzi, která se líbí nám oběma. Takže musím vytvořit třeba deset variant, než mi na nějakou vydavatel kývne.

Existují nějaká specifická kritéria, podle nichž se tvoří názvy knih pro děti?

Vydavateli jde samozřejmě o to, aby se kniha prodala, název tedy musí být dostatečně atraktivní. Postupně si také na základě zkušeností vypracoval strategii, že by v názvu dětských knih nemělo být cizí jméno. A proto zhruba polovina překladů knih J. Wilsonové, zvláště ty nejnovější, v názvu takové jméno neobsahuje, nebo jen výjimečně, i když v originálu bylo. To se týká i příběhů o Tracy.

A ještě jeden dotaz k názvům českých verzí. Jak vznikla *Líza Bublina* (v originále *Lizzie Zipmouth*)?

V příběhu šlo o to, že Líza v nastalé rodinné situaci, která se jí nelíbí a kterou nechce přijmout, ze vzdoru mlčí, v angličtině má „pusu na zip“. V českém překladu jí nevlastní bratři říkají Bublina. „Kdyby něco řekla, tak praskne.“ Odtud tedy název.

A ještě jednu zajímavost. Nejvíce práce mi dal název *Divný dárek*. V originálu *Clean Break*, což znamená „naprostý rozchod“ i „čistá zlomenina“. A oba významy s příběhem souvisejí. Musela jsem tedy improvizovat s tím, že v názvu mají být dvě slova po pěti písmenech.

Co vás nejvíce zaujalo na tvorbě J. Wilsonové?

Určitě aktuálnost zpracovaných témat, zájem o sociální tematiku, čtivost jejích knih, vždyť si své čtenářky vychovala tak, že dnes bez rozpaků zhltnou i její třísetstránkové příběhy. Autenticita pocitů dětí, o nichž píše, to, že jsou její knihy dojemné, ale ne sentimentální a zároveň vtipné. Že dokáže pro každou těžkou situaci nabídnout reálné řešení. Že čtenářky motivuje k nejrůznějším koníčkům, nejen ke čtení... Také mě fascinuje, že její knihy čtou po mých dcerách i mé vnučky, jsou to jejich knihy první volby.

Měla jste možnost se s autorkou osobně setkat?

Před několika lety pozval nakladatel BB artu J. Wilsonovou na knižní veletrh, ale ona pozvání odmítla s odůvodněním, že by ráda besedovala s dětmi, ale české děti by jí nerozuměly. S autorkou jsem se tedy bohužel osobně nesetkala, i když bych o to moc stála, už jen proto, abych jí vyjádřila svůj obdiv.

Kontakt:

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.

katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě

ivana.gejgusova@osu.cz

KÁJA MAŘÍK, RUMCAJS I JELEŇOVITÍ V JEDNÉ OBOŘE

Olga KUBECZKOVÁ

(ŠUBRTOVÁ, M. A KOL. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež 2. Čeští spisovatelé*. Praha: Libri, 2012.)

Nesourodá trojice z titulu se schází v „oboře“ právě vycházející slovníkové práce M. Šubrtové a kolektivu. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež 1. Zahraniční spisovatelé*. (Praha: Libri, 2007) má po pěti letech svého sourozence, který přináší přehled tuzemské tvorby od devatenáctého století po současnost.

Slovník tentokrát vznikl pod patronací odborníků Masarykovy univerzity za přispění badatelů z Olomouce a Ostravy. Jinak zachovává strukturu předchozí práce, včetně studie uvádějící do historie literatury pro děti a mládež u nás. Té se zhostila sama Milena Šubrtová a přehledně v ní mapuje trendy, které určovaly její proměnu.

Následují abecedně uspořádaná hesla. Jejich náplň prozrazuje určité difference, které byly dány jednak přístupem daného badatele, jednak specifikou autora a tvorby. V povaze hesla si uvědomíme, jaká úskalí předmět zájmu skýtá. Slovník, který se zaměřuje na psaní pro děti a mládež, v naší současné lexikografii zaplňuje prázdné místo, proto by měl obsahovat co nejvíce informací, aby svému zaměření odpovídal. Na druhou stranu nelze obejít ani to, že psaní pro děti představuje u některých autorů okrajovou tvůrčí iniciativu, nebo úzce koresponduje s podněty jeho života a dalšího díla. I tak heslo v některých případech snad zbytečně věnuje pozornost životu, tvorbě pro dospělé (Vítězslav Nezval), nebo tvorbě neliterární (Jiří Trnka) a méně prostoru dává tomu, co mělo být jeho základem a čemu se jinde tolik pozornosti nedostává. Nejvíce se autoři hesel rozcházejí v poslední části „další díla“. Vedle výčtu titulů pro děti a pro dospělé se tu objevují další umělecké aktivity a výjimečně odborné monografie reflektující dílo jako celek.

Přes objektivní údaje reprezentuje heslo vždy alespoň drobnou kritickou reflexi. Tady je otázkou individuálního přístupu, která díla autor hesla komentuje a která uvede jen v dalším výčtu. Dovětek „další díla“ skutečně nesignalizuje autorovo schéma opakované v nových a nových titulech. I zde se objevují knihy podnětné a čtenáři právem vyhledávané (viz Čtvrtekův pohádkový román *Jak ševci zvedli vojnu pro červenou sukni* nebo Žáčkov *Vrabčí hnízdo*).

Slovník obsahuje více než čtyři sta hesel a ve svém širokém záběru se neomezil jen na tvorbu ověřenou časem a estetickými nároky. Jeho předností je zařazení takových tvůrců, kteří svou prací patří spíše na periferii literatury, nebo až za její hranice. Smyslem je nejen upozornit na trvajících uměleckou hodnotu starších děl, na nejnovější trendy, ale poukázat také na trivialitu a kýč. I ony totiž patří k obrazu této literární oblasti, a tak části jim věnované poslouží k lepší orientaci v hledání a rozlišování kvality.

Ačkoliv je záběr slovníku úctyhodný, přece v něm některá jména místo nenašla. Jak ostatně uvádějí sami tvůrci, nečiní si nárok na úplnost. Je pochopitelné, že chybějí zejména představitelé vyhraněných žánrů (přírodní beletrie a umělekonaučné literatury – např. Rudolf Luskač, Miloš Vysocký, popularizátor přírody Karel Patočka), regionální literatury (Josef Filgas, Helena Salichová, Josef Strnadel). Nevešli se ani někteří autoři jediného, byť výrazného díla literatury pro mládež (Jaroslav Müller a jeho *Přátelé Zeleného údolí*, Jan Kašpar a jeho *Tulíkráska*). Na druhou stranu je sympatické zacílení na současné tvůrce, u nichž se odkazuje i na ty nejčerstvější novinky z roku vydání slovníku. Často jde o první systematictější průhled do jejich díla, který bychom jinde těžko hledali (viz Alena Ježková, Miloš Kratochvíl).

Slovníku by v každém případě slušel rejstřík, díky němuž by si čtenář udělal přehled o tom, jaké tvůrce v něm najde, a navíc by získal cenné informace o vazbách mezi nimi i o autorech, kteří jsou třeba jen zmiňováni v souvislosti s cizí tvorbou.

Rozsah hesel je limitován rozsahem knižní publikace, a tak v nich bohužel chybějí odkazy na sekundární literaturu. To je ovšem praxe zavedená již předchozím dílem *Slovníku*. Jak už jsme zmínili, jen výjimečně se uvádí knižní monografie, příznačně se to týká tvůrců profilujících se ve velké literatuře. V závěru publikace najdeme přehled nejvýznamnějších knižních publikací naší literární vědy, přesto by alespoň dílčí reference k studiím, recenzím, článkům přispěly k větší informovanosti a nabídly by další možný pohled na tvorbu. Význam by měly hlavně pro odbornou veřejnost, posluchače vysokých škol, učitele z praxe.

Stálo by za úvahu, zda by v tomto smyslu *Slovník* nemohl následovat projekt Ústavu české literatury AV ČR a internetovou podobu jeho *Slovníku české literatury po roce 1945*. Má řadu výhod: prochází průběžnou aktualizací, obsahuje bibliografické údaje jak k pramenům, tak k literatuře a jeho vyhledavač supluje rejstřík, čímž nabízí rychlý přístup k informacím.

Knižní médium vnímejme jako potřebný základ pro další rozvíjení. Už nyní má *Slovník* své místo v knihovnách, studovnách, v univerzitním prostředí a na školách vůbec. Nahradil vakuum v soudobé lexikografii. Psaní pro děti ve většině slovníkových prací figurovalo jako drobný pandán autorova působení, o němž se tvůrci hesel vyjadřovali spíše okrajově. Nynější publikací se tato literární oblast dostává do středu zájmu. Zároveň si tato pomyslná obora českého písemnictví pro děti říká o další interpretační průzkumy.

Kontakt:

Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

Kabinet literatury pro děti a mládež, jazykové a literární komunikace

olga.kubeczkova@osu.cz

PODNĚTNÁ SLOVENSKÁ MONOGRAFIE O ŘEČI DĚTÍ

Jana SVOBODOVÁ

(ZAJACOVÁ, S. *Komunikačné registre v rolových hrách detí*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2012.)

Autorka Stanislava Zajacová, mladá pracovnice Inštitútu slovakistických, mediálnych a knižničných štúdií FF PU v Prešove, dala své monografii podtitul *Výsledky sociolingvistického experimentu* a dokázala v ní erudovaně prezentovat zvolený úsek komunikační reality u dětí na přelomu předškolního a mladšího školního věku. Materiálově bohatě doložená práce, která se opírá o experiment s rolemi, které dítě dostalo při hře, se řadí do proudu inspirativních publikací, v němž prešovské badatelky soustředěné kolem Daniely Slančové už řadu let velmi systematicky mapují jednak komunikáty mluvčích, které míří k dítěti, anebo další komunikáty, které děti samy produkují od věku, kdy se začínají aktivně zmocňovat dorozumívacího kódu.

S. Zajacová se soustředila na to, jak se dětský komunikant coby příslušník society postupně seznamuje s institucionalizovanými rolemi a jakými způsoby se formuje a dotváří dětský komunikační registr, jinak řečeno soubor prostředků charakterizujících jazykové chování aktérů ve vymezených situacích při společných činnostech a v příslušném prostředí (zde školy, rodiny, instituce zdravotnického zařízení). Obecně pojímá registr jako nadřazený pojem k pojmům slang či profesní řeč, ovšem podřazený pojmu funkční styl. Komunikační registr pak charakterizuje jako konvencionalizované jazykové i parajazykové chování, zabývá se jím nejen ve smyslu makrosociálním (MaKR), kam se řadí vysoce institucionalizované chování jedinců v sociálně uspořádané společnosti, ale také mikrosociálním (MiKR), kam spadá jazykové i nejazykové chování lidí spojené s jejich vlastním sociálním zařazením. Z výkladů vyplývá, že dítě na počátku komunikační (verbální a paraverbální) socializace potřebuje vstřebat prvky obou registrů, to znamená jak ve smyslu MaKR, tak také MiKR.

Autorka precizně analyzuje především imitující prvky, na něž narazila u vybraných tří typů tzv. rolových her: na rodinu, na školu a na návštěvu u lékaře. Ve shodě s J. Kořenským se sledují vstupy jednotlivých osobností do daných rolí, hlavně se však akcentuje přetváření této role při zrání dětské osobnosti. Ukazuje, že socializace dítěte znamená postupné zvládnání sociálních a komunikačních pravidel, ať už vědomé, anebo bezděčné. Užitečné bádání soustředěné na prohlubující se komunikační kompetence dětských respondentů v jejich běžném, přirozeném okolí dovoluje postihnout, jak se konkrétní mluvčí s tímto sociálním zázemím seznamuje a vyrovnává, nakolik vstřebává a přejímá typická komunikační schémata. Je zřejmé, že děti část prostředků vnímají pasivně, pouze je registrují, aniž je včleňují do svého aktivního komunikačního registru. Díky zařazení nového kontextu, který byl autorkou k tzv. rolovým hrám vytvořen s použitím nápaditých maňásků, bylo možno dosáhnout toho, aby se dítě spontánně projevilo po jazykové i parajazykové stránce a aby vneslo do komunikace i ty složky, které jindy ve vlastní „roli“ nepoužívá. V tomto směru je autorkou uplatněná technika tzv. kontrolované improvizace neobyčejně nosná a prospěšná. Využití experimentu s maňáskem je s ohledem na nízký věk respondentů obzvláště vhodné, protože maňásek jako komunikační „partner“ pomohl vhodnou a nenásilnou cestou odhalit i mnohé komunikační jevy, které by se jiným způsobem nepodařilo zjistit. Jak uvádí S. Zajacová, imitační schopnosti dětí při obdobné aktivitě s maňáskem se dají pozorovat už u dětí dvouletých, nicméně věk mezi šesti až osmi lety je pro naznačený experiment optimální. Nápodobu rolí v rodině, u lékaře a ve škole usnadňuje i fakt, že děti na pomezí předškolního a mladšího školního věku vidí v rolích dospělých nezpochybnitelný vzor a zřetelnou autoritu,

a to včetně vděčného přijímání odpozorovaných rysů jazykových a parajazykových, k nimž přistupují jako k modelovým a pozitivním.

Autorce se podařilo zajistit si spontaneitu dětí začleněných do experimentu a tím zachovat u analyzované komunikace přirozený rámec (včetně toho, že dítěti byla ponechána volnost co do volby maňaska a nic mu nebylo nařizováno). Ukázalo se, že děti prostřednictvím maňaska raději volí roli dospělého než dítěte.

Audionahrávky komunikátů, které při tzv. rolových hrách vznikly, byly přepsány a podrobeny systematické analýze po stránce zvukové, gramatické, lexikální a pragmatické. Například u prvního z okruhů, jímž byla hra na rodinu, se analýzou komunikátů sedmnácti dětí potvrdilo, jak zdařile a věrně děti kopírují ve vlastních socioreplikách v rámci her skutečné postupy a prostředky, s nimiž se běžně operuje v rodinném prostředí. Z jazykového hlediska zde bylo zachyceno např. zjemňování lexika, přítomnost hodnotících prvků, opakování, onomatopoické prostředky, posuny osob (tj. transpozice slovesné osoby) nebo tzv. symbiotický plurál (v české terminologii nazývaný častěji inkluziv – srov. např. *Dáme čajík: rodič to řekne dítěti, když mu dává napít, použije „my“, i když on sám nic nepije*).

Ocenila jsem zejména postup, jímž byla za pomoci maňasků zvýrazněna dialogičnost komunikátů, tedy podtržena trvalá přítomnost dialogu v mezilidské komunikaci obecně. Zejména ve vztahu k současné škole vyzdvihla aktuální rysy dialogu a dialogičnosti také O. Müllerová: „Dialogičnost je jedním z nejdůležitějších rysů komunikace současného světa. Problémy v komunikaci jsou většinou problémy dialogickými. Je proto třeba učit ve škole dialogu a zároveň přijmout a uplatnit dialog jako metodu efektivní výuky.“ (Müllerová, O. *Funkce dialogických textů ve výuce češtiny a jejich repertoár*. In *Učební text – jeho funkce, produkce, percepce a interpretace*, 1996, s. 102.) S odvoláním na tuto myšlenku bych ráda vyzvedla ještě to, jak jsou v knize S. Zajacové představeny komunikáty imitující školní dialogy (4. kapitola nazvaná Hra na školu). Pro školní výuku mateřštiny je důležité, že soubor jazykových prostředků uplatňovaných ve výukovém dialogu je vyučovanými žáky vnímán a chápán jako předobraz oficiální mluvené komunikace, proto také na děti dlouhodobě působí jako vyjadřovací vzor. To je hlavní důvod, proč by měl být výukovým dialogům věnován dostatek péče a pozornosti, přinejmenším pak na 1. stupni základní školy, kde dítě mladšího školního věku komunikační strategie a postupy „vstřebává“ velmi intenzivně.

Autorčin čtivý, jasný a přesný způsob vyjadřování nabízí českým čtenářům její monografie prostor k zamyšlení a srovnání, může být i žádoucí inspirací pro mladé badatele, kteří si okruh svých odborných aktivit teprve vymezují.

Kontakt:

prof. PhDr. Jana Svobodová, CSc.

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

katedra českého jazyka a literatury s didaktikou

jana.svobodova@osu.cz