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 2018

ROČNÍK 8, ČÍSLO 1

Slovo a obraz v komunikaci s dětmi

Ročník 8/ číslo 1

ISSN 1805-1464

Vydavatel

Pedagogická fakulta

Ostravská univerzita

Fráni Šrámka 3

Ostrava, 709 00

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 Vitézová, PhD. (PdF Trnavské univerzity v Trnavě, Slovensko)

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

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

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

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

doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D. (PdF Ostravské univerzity v Ostravě)

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.

Studie procházejí recenzním řízením formou dvou nezávislých recenzních posudků.

OBSAH

Studie

Radka Loukotová
LOUTKOVÉ HRY FRANTIŠKA LANGERA aneb OD PERNÍKOVÉ CHALOUPKY PO METAFORU EMIGRACE 4

Kateřina Bezecná
PO STOPÁCH LIŠEK V POHÁDKOVÝCH NARATIVECH 20

Články

Olga Kubeczková
LITERÁRNÍ ODKAZ PAVLA ŠRUTA DĚTEM 30

Ivana Hořínková
ČTENÍ S POROZUMĚNÍM U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ 38

Ivana Gejgušová – Gabriel Juchelka
HODNOCENÍ VYBRANÝCH ČÍTANEK PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA POTENCIÁLNÍHO ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI 48

Recenze

Gabriela Lefenda
K ŽÁKOVSKÝM PŘEDSTAVÁM O SPISOVNÉ ČEŠTINĚ 55

Ivana Gejgušová
IVONA BŘEZINOVÁ OPĚT OTEVŘELA AKTUÁLNÍ TÉMA 57

Marcela Hrdličková
TAK TROCHU JINÁ LOVE STORY? 59

Radomil Novák
TÉMA HOLOKAUSTU V SOUČASNÉ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ 61

LOUTKOVÉ HRY FRANTIŠKA LANGERA aneb OD PERNÍKOVÉ CHALOUPKY PO METAFORU EMIGRACE

Radka LOUKOTOVÁ

Abstrakt:

Tato studie ve stručnosti představuje loutkové hry Františka Langera, a to nejprve šest meziválečných hříček určených pro domácí loutkové divadlo a poté dvě hry poválečné koncipované pro profesionální loutkářské scény. Ve studii jsou přiblíženy společné znaky těchto her v rovině tematicko-motivické, kompoziční a jazykové, které jsou následně vztaženy k dobovému kontextu. Cílem studie je upozornit na opomíjenou tvorbu významného spisovatele 20. století a přispět k její novodobé reflexi.

Klíčová slova:

loutkové hry, loutkářství, domácí loutkové divadlo, František Langer, literatura pro děti a mládež, pohádka

Úvod

Loutky a František Langer – to je neodmyslitelné spojení, které má svůj počátek ve spisovatelově útlém dětství a trvalo po celý jeho život (viz autorův nekrolog v *Československém loutkáři*[1]). Zůstalo po něm dílo čítající osm her – takový příspěvek na poli loutkářství od renomovaného spisovatele není vůbec běžný[2]. Prvorepublikové loutkářství bylo sice oblíbenou kratochvílí, na které participovala řada zavedených výtvarných umělců, ale na úrovni literární za nastavenou laťkou výtvarnou značně pokulhávalo.[3] Postavení „popelky“ mu ostatně ve sféře dramatického umění zůstalo dodnes. Tato studie, vycházející z mé diplomové práce, si proto předsevzala seznámit čtenáře s Langerovou tvorbou pro loutkové scény, aby tak doplnila obraz dramatika, pátečníka, legionáře, což jsou označení, která jsou s jeho jménem skloňována mnohem častěji.

Langerovo seznámení se světem loutek proběhlo už v raném dětství, podle autorových vzpomínek zhruba ve třech čtyřech letech. Na své okouzlení mnohokrát vzpomínal a popisoval, jak diváckou pasivitu rychle nahradila tvůrčí aktivita.[4] Pro vlastní domácí divadélko sepsal jeden z pozdějších největších českých dramatiků 20. století hru založenou na povídce, kterou si přečetl v Malém čtenáři a jejíž závěr ve znění *Zlomená lilie více se nevzkřísí* mu utkvěl v hlavě. „Pamatuji se na ten aktšlus, pochybuji, že jsem někdy později napsal lepší. Avšak pravděpodobně byl také už v té povídce,“[5] komentoval po letech v *Československém loutkáři*.

Aktivně jej k loutkám znovu přivedla otcovská role. „Když dítě dorůstá, táta roste s ním, jednoho dne půjde s ním do školy a začne se znovu učit číst, a také mezi jiným chtě nechtě musí

[1] Srov. KOLÁR, Erik. Zemřel František Langer. *Československý loutkář*, r. 15, s. 211.
[2] Srov. BEZDĚK, Zdeněk. *Dějiny české loutkové hry do roku 1945*. Praha: Divadelní ústav, 1983.
[3] Srov. např. MALÍK, J. *České a slovenské loutkové divadelnictví. Vývojový přehled – 1. část – Od nejstarších dob do května r. 1945.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968, nebo BLECHA, J. *Rodinná loutková divadélka – herectvo na drátkách.* Brno: Moravské zemské muzeum, 2013. Že se mu nedostávají dobré hry, které by byly vhodné pro dětského diváka a zároveň jednoduše proveditelné na domácím loutkovém divadle, reflektuje i Langer sám. Srov. LANGER, F. *Pro loutkové divadlo*, Praha: Divadelní ústav, 2005.
[4] Srov. LANGER, František. *Pro loutkové divadlo*, op. cit.
[5] LANGER, František. *Pro loutkové divadlo*, op. cit., s. 174.

zase chodit do loutkového divadla a jednoho dne se musí proměnit v divadelního architekta, režiséra a principála, jako se kdysi dávno proměnil i tátův táta.“[6] Dětství jeho prvorozené Věry shodou okolností připadlo na léta dvacátá – léta, kdy loutkářství dosáhlo v Čechách, co se týče obliby, svého vrcholu.[7]

Z pohádky do pohádky aneb Doba meziválečná

Na přelomu dvacátých a třicátých let Langer publikoval šest loutkových her. Pět z nich je opatřeno podtitulem, který je explicitně odkazuje k domácímu loutkovému divadlu[8], a ačkoliv *Kaprál ve městě lhářů* takovým popiskem nedisponuje, vzhledem k jeho pojetí i době vzniku lze předpokládat, že mu byl určen rovněž. Jde o tyto hry (v chronologickém pořadí podle data prvního vydání, doplněném o periodikum, v němž byly otištěny):

- Perníková chaloupka (25. 12. 1925, *Lidové noviny*),
- O čem král doma nevěděl (25. 12. 1925, *Národní osvobození*),
- Princ Kašpárek a jeho koníček (25. 12. 1926, *Národní osvobození*),
- Zlá princezna a hodný drak (29. 1., 5. 2. a 12. 2. 1928, *Lidové noviny*),
- Kašpárek jako detektiv (24. 12. 1931, *Lidové noviny*),
- Kaprál v městě lhářů (24. 12. 1932, *Lidové noviny*).

Z hlediska žánru se jedná výhradně o pohádky. Pohádka se s loutkovým divadlem spojila ve druhé polovině 19. století a ve století následujícím už byla na jeho jevišti natolik stabilizovaná, že se jí nedotkl ani tzv. „boj o pohádku“. Loutkové divadlo v tomto ohledu jen okrajově přijímalo podněty z činoherního divadla pro děti, ve kterém se objevovaly také realistické hry ze života dětí, dramatizace dobrodružných či historických románů, a zachovávalo pohádku jako nejzastoupenější žánr.[9] A to i přesto, že se autoři her musejí při dramatizaci pohádky potýkat s řadou překážek. Pohádka je svou povahou epická, vypráví o ději minulém, kdežto divadlo zpřítomňuje jednání, předvádí jej v jeho aktuálnosti. Upřednostňuje proto jednotu místa a času, zatímco pohádka pracuje s časovými skoky, jedním z jejích typických motivů je cesta, putování apod.[10] Upravit nebo vytvořit pohádku pro divadlo tedy znamená nalézt mezi těmito protichůdnými prvky určitou rovnováhu. Jak podotýká Richter, není tento úkol právě jednoduchý: „Kdyby převážila epická kompozice pohádky, vzniklo by špatné divadlo, kdyby převážil divadelně-dramatický oblouk, nebyla by to pohádka.“[11]

Na druhou stranu je třeba dodat, že konkrétně loutkové divadlo má s pohádkou i společné vlastnosti, které zakládají vhodnost tohoto žánru pro loutkové scény (zdaleka totiž nevychází

---

[6] LANGER, František. *Pro loutkové divadlo*, op. cit., s. 153–154.

[7] Srov. např. DUBSKÁ, Alice. Loutkové divadlo v letech dvacátých. In *Dějiny československého divadla IV.* Praha: Academia, 1983.

[8] Např. „loutková hra pro malá loutková divadla, maličké loutky a zcela maličké děti a pro jejich tatíky, kteří mají jen dvě ruce a jedna ústa ke hraní“; LANGER, F. *Pro loutkové divadlo*, op. cit., s. 19.

[9] Srov. BEZDĚK, Z. *Dějiny české loutkové hry do roku 1945*, op. cit., DUBSKÁ, A. Loutkové divadlo v letech dvacátých, op. cit., nebo ČEPORANOVÁ, Drahomíra. Snahy o profesionalizaci divadla pro mládež. In *Dějiny českého divadla IV.* Praha: Academia, 1983.

[10] Loutkářské dramaturgii se v tomto ohledu důkladně věnoval Luděk Richter (srov. RICHTER, L. *Pohádka… a divadlo*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004, RICHTER, L. *Divadlo pro děti*, Praha: Dobré divadlo dětem, 2015, nebo RICHTER, L. *O divadle (nejen) pro děti.* Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem, 2006.) a M. Česal (srov. ČESAL, M. *Úvahy o loutkářské dramaturgii.* Praha: Akademie múzických umění v Praze, 1991.*)*.

[11] RICHTER, L. *Pohádka… a divadlo,* op. cit., s. 78.

jen pragmaticky z toho, že pohádka odpovídá potřebám cílového dětského publika). Loutky nemohou vyjadřovat své pohnutí mimikou, nezřetelná či neproveditelná by zůstala i drobná gesta. Z toho důvodu jim více vyhovuje ztvárňovat postavy blížící se archetypálnosti. Pohádka se svým pojetím hrdinů jako typů, založená na jednoznačné protikladnosti dobra a zla, jim tedy vyhovuje. Zároveň není pro loutky – na rozdíl od živých herců – obtížné přesvědčivě ztvárnit různé živly, oživlé věci, zvířata nebo nadpřirozené bytosti; mimo to se vzpírají gravitačním a fyzikálním zákonům, mohou létat, ohýbat končetiny do nepřirozených poloh apod. Díky vysoké míře stylizovanosti se také loutkové divadlo mnohem lépe vyrovnává s pohádkovými předěly času i míst.[12]

Langerovy hry tedy nevybočují z dějinami ustáleného žánru loutkového divadla – pohádky. Při podrobnějším zkoumání se ale ukazuje, že její pojetí prochází znatelným posunem od autorské úpravy lidové pohádky k pohádce autorské a že se proměňuje i vztah k lidové motivice. Langer sice ve své první hře zdánlivě zachovává známý syžet *Perníkové chaloupky,* ale do plánu postav přeci jen zasahuje. Odbourává postavu macechy (a tudíž motiv nenávisti k dětem a jejich vyhnání z domu). Namísto ní jsou do děje zakomponovány jiné postavy – ptáčci. A to ne v roli nějaké přírodní kulisy, ale významných hybatelů děje. Mizí tedy i motiv otcovského selhání (úmyslné opuštění dětí v lese) a zmírňuje se i motiv dětské viny (svévolné porušení otcova příkazu nevzdalovat se). Otcův příkaz ustupuje příkazu ptáčků:

„PTÁCI: Trhá, trhá.

Jahody, jahody.

Z cukru, z cukru?

Kluku, kluku!

Pět peněz, pět peněz.

JENÍČEK: Říkají, že trháme jahody, že jsou jako z cukru, a volají, že nám za ně dají pět peněz. Pojď jim je prodat, Mařenko!“[13]

Ještě dvě tendence, které se u postav v první Langerově pohádce objevují, dávají tušit budoucí posun směrem k pohádce autorské. Těmito tendencemi jsou psychologizace a zcivilňování postav. První je patrná u Jeníčka. Na počátku bezstarostný, hravý kluk (kontrastně ke své svědomité a zodpovědné sestře), u něhož se ale projeví samostatnější myšlení a schopnost nacházet řešení problémů. A tak ačkoli byl na začátku tím, kdo svou nerozvážností uvedl sebe i sestru do problémů, na konci je to právě on, kdo oba zachrání. Prožité dobrodružství je zároveň jeho iniciační cestou, při které vyzrává a nabývá vlastností, které dříve neměl – opouští například svůj dětský egocentrismus, když v závěru třetího dějství říká: „Ale nejdříve si nalámeme hodně perníku, odneseme jej tatíčkovi, aby se měl také dobře.“[14]

Zcivilňování pohádkových postav je jedním z typických rysů autorské pohádky, jak ji ustavil například Karel Čapek. V *Perníkové chaloupce* slouží tento proces k dosažení komického efektu (když si například ježidědek přeje Jeníčka pěkně naměkko, protože už má

[12] Srov. ČESAL, M. *Úvahy o loutkářské dramaturgii,* op. cit., RICHTER, L. *O divadle (nejen) pro děti.*
[13] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 24.
[14] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 31.

špatné zuby) a k demytizaci pohádky, k jejímu propojení s reálným světem (když si ježibabka stěžuje, že jim mouchy a myšky okusují chaloupku).

K jinému typu autorské pohádky se hlásí dvě následující, *O čem král doma nevěděl* a *Princ Kašpárek a jeho koníček.* Jde o pohádky, které opět přebírají určité motivy a syžetové postupy z folklorních pohádek, ale do plánu postav přidávají jednu, která je lidovým pohádkám zcela cizí – Kašpárka. Podle Zdeňka Bezděka je právě toto nejrozšířenější žánr loutkového divadla 20. let: „[… jde] o hru s tradičními postavami kouzelných pohádek či báchorek (král, princezna, poustevník, rytíř, čaroděj, čarodějnice, čert, vodník, víla, drak aj.), které spolu s postavami zcela realistickými, zejména z venkovského prostředí (sedlák, chalupník, rychtář, policajt, ponocný, hospodský, švec, krejčí, kořenářka aj.), jsou nositeli zpravidla veseloherního příběhu, autorsky koncipovaného v částečné nebo úplné nezávislosti na tradičních pohádkových syžetech. Ústřední postavou této umělé pohádky je Kašpárek, který […] není už tradičním zakrslým šaškem, ale typem uličnického kluka bystrého rozumu, který se aktivně podílí na ději a svým vtipem vyřeší zápletku.“[15]

Kašpárek se objeví ještě v mladších loutkových hrách *Kašpárek jako detektiv* a *Kaprál v městě lhářů.* Langerovy hry tedy jasně dokumentují prvorepublikovou *posedlost* postavou Kašpárka, který brzy obsadil i jiné žánry, než je pohádka.[16] Langer tuto skutečnost s nadhledem komentuje v článku Trampoty loutkových divadelníků, který publikoval v *Lidových novinách* v roce 1927: „Ať si to zkusí nějaký člověčí autor s třemi holčičkami, které jsou mým publikem, koukal by, jak mu vymezují a určují jeho uměleckou tvorbu a chtějí, aby se jim hra líbila. Předně chtějí, aby v každé hře hrál Kašpárek s Rozárkou, jak se jmenuje Kašpárkův výborný a chytrý koníček. Oba se divákům líbí ze všeho nejvíce. Tedy autor musí je zaplésti do každé své dramatické zápletky.“[17]

V každé ze zmíněných her nabývá Kašpárek trochu jiné charakteristiky a funkce. V *O čem král doma nevěděl* je zamýšlen jako komická figura, která má v prvním dějství v interakci s králem vzhledem k ději jen retardační funkci. Ve vztahu k princi však zastává až mefistofelskou roli pokušitele. Princovo vymezení se vůči Kašpárkovým návrhům nakonec vede k jeho vysvobození. Kašpárka však ani v tuto chvíli nelze vnímat jako postavu negativní. Je to v zásadě prosťáček a své životní priority orientuje ryze pragmaticky, na jídlo a pohodlí. Tím vytváří princi prostor, aby jej pozvedával, vychovával – k úctě a lásce k přírodě – a s ním přirozeně také dětského recipienta. Didaktické vyznění, které je možno za použití moderní terminologie označit i jako environmentální, je mírněno Kašpárkovými ironickými komentáři.

V *Princi Kašpárkovi a jeho koníčkovi* je Kašpárek jedním ze tří nápadníků ucházejících se o ruku princezny. Jejich složení odpovídá tradičnímu pohádkovému schématu tří bratrů – dva jsou zlí, jeden dobrý. Namísto očekávaných bratrů-princů však vypravěč vysílá k princezně uzenáře, krejčího a Kašpárka. Protože slouží jako kontrastní postava ke svým hamižným a sobeckým předchůdcům, disponuje vlastnostmi jako nesobeckost, skromnost a uctivost. Aby však pro dětské publikum zůstal živým referenčním hrdinou[18], má také vlastnosti, které ho činí

[15] BEZDĚK, Z. *Dějiny české loutkové hry do roku 1945,* op. cit., s. 49–50.

[16] Objevoval se pak ve všech typech loutkových her, od dobrodružných přes fantastické až k sociálním. Jeho sociální status se přizpůsoboval danému prostředí, takže vystupoval třeba i jako pomocník vědce. Srov. BEZDĚK, Z. *Dějiny české loutkové hry do roku 1945,* op. cit.

[17] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo*, op. cit., s. 161.

[18] Referenční hrdina je pro čtenáře rovnocenný partner se srovnatelnými zájmy a problémy. S tímto termínem pracuje například Jaroslav Toman, srov. TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury.* České

nedokonalým: je to popleta („Lidé mi řekli, abych šel pořád dál a dál, že přijdu do lesa. No a já jsem přišel až sem a žádný les tady nevidím. To je asi proto, že je zde tolik stromů.“[19]), pochybující o sobě a svých schopnostech. V tomto ohledu je postava a její vývoj podobná jako u výše zmíněného Jeníčka z *Perníkové chaloupky.* I Kašpárek překonává své nedostatky a může na děti působit iniciačně.

Jak napovídá název, Kašpárek je hlavní postavou také hry *Kašpárek jako detektiv.* Podobně jako v předchozí pohádce i zde vystupuje v souladu s posunem kašpárkovského typu nikoli jako sluha, ale jako samostatná postava. Oproti nesebevědomému princi Kašpárkovi je však schopným dektektivem, který uvažuje a rozhoduje samostatně a za všech okolností si ví rady. Ačkoliv jsou některá jeho řešení prizmatem reálného světa nesmyslná, v pohádce fungují.

Tradiční roli sluhy zastává Kašpárek v poslední meziválečné hříčce, v *Kaprálovi ve městě lhářů.* I v tomto případě však jedná samostatně a díky jeho plánu nakonec kaprál získává princeznu za ženu a stává se králem. Určité rozpaky ovšem vyvolává, že tento plán stojí na lži. V pohádce, která je založena na vcelku jasném odlišení dobra a zla, se náhle jednání postav relativizuje. Tento rozpor je dokonce tematizován: „[J]sme lidé pořádní a pravdomluvní, ale zápas je zápas a musíme dělat, co dovedeme, abychom vyhráli.“[20] Kašpárek si vede podle hesla *účel světí prostředky,* jeho motivace je vedena citem pro spravedlnost („To se mi nic nelíbí, že zrovna takový starý lhář dostane za ženu krásnou princeznu.“[21]).

Implementace postavy Kašpárka do pohádek je postupem typickým pro loutkové divadlo. Na uvedených hrách Františka Langera se však projevují i tendence spjaté s konstitucí autorské pohádky jako nového svébytného žánru. Je to zcivilňování postav, které prostupuje všemi pohádkami (v *Princi Kašpárkovi a jeho koníčkovi* má například král loupání v zádech a od koruny mozol na hlavě), a také narušování pohádkového bezčasí kontaminací moderními předměty (parník, automobil, tenisové střevíce) nebo postupy (drak slouží jako aeroplán, zámek jako hotel). Zároveň ale všechny uvedené pohádky nadále přebírají ustálené motivy a syžetové postupy folklorních pohádek (boj o princeznu nebo její hledání, slíbení toho, o čem doma nevím, zkouška dobrého srdce a následný trest nebo odměna atp.).

Výjimečná v tomto ohledu je pohádková parodie *Zlá princezna a hodný drak*, jejíž název vystihuje základ celého příběhu. Expozice ještě probíhá v duchu lidové pohádky: řezbář vyřeže pannu, krejčí ji ošatí, učitel jí dá duši – a nastává spor, komu z nich panna patří. Motiv, známý například už od Erbena[22], Langer dále rozvíjí parodicky. Panna se projeví jako namyšlená a rozmazlená osoba a spor se zcela obrátí, když náhle ani jeden z mužů nechce nést za pannu odpovědnost. Nakonec se jí ujímá drak, neboť „každý pořádný drak má mít princeznu, kterou má střežit, a mně už bylo hanba, že nemám žádnou“[23]. Nastupuje další *motiv naruby*, když panna trápí draka a nutí ho vykonávat pro ni různé úkoly. Rytíř, který ji přijde zachránit, se od draka dozvídá pravdu a volí raději společný útěk s drakem než život s marnivou pannou.

Děj Langerových meziválečných pohádek rovněž odpovídá intencím pohádkového žánru. V souladu se žánrovou charakteristikou i požadavky dětského recipienta je právě na něj kladen

---

Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1992.
[19] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 13.
[20] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 83.
[21] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 88.
[22] srov. ERBEN, K. J. Rozum a Štěstí. In ERBEN, K. J. *Kytice / České pohádky.* Brno: Host, 2013.
[23] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 65.

důraz. Je jednoduchý, zobrazuje jednu dějovou linii a zpravidla také jednu zápletku, odvíjí se bez odboček, ale místy jsou do něj jako retardace vloženy komické dialogy. Respektuje dramatický oblouk od expozice po katastrofu a spěje k uzavřenému, dobrému konci (byť ten někdy může nabývat podoby alternativní, jako je tomu v *Kašpárkovi jako detektivovi:* „Uděláme z vašeho zámku hotel, kde budou pokoje s tekoucí vodou pro p. t. hosty k pronajmutí. Bude to lepší živobytí než to královské. Já budu kuchařit, princezna mi bude pomáhat a vy [tj. král], když máte tak pěkné vousy, mohl byste být vrátným.“[24]).

Dobro sice vždy vítězí, zdaleka ne s takovou jistotou však lze zároveň říci, že zlo je potrestáno. Vzhledem k tomu, jakou roli hraje motiv provinění, trestu, odčinění apod. v celém Langerově díle, stojí za to věnovat mu pozornost i v loutkových hrách. Trest téměř nikdy nepřichází v podobě *oko za oko, zub za zub* – jedinou výjimku představuje ježibabka v *Perníkové chaloupce*. Porušení řádu vede buď k tomu, že postava nedosáhne svého cíle (př. uzenář a krejčí v pohádce *Princ Kašpárek a jeho koníček)*, nebo je jí odebrán neprávem držený artefakt, a tak se nastoluje stav, který panoval před narušením (př. vodník v *O čem král doma nevěděl*). Výrazně chybějící je motiv potrestání nebo nápravy v *Kaprálovi ve městě lhářů*, který pak vzhledem ke svému společenskokritickému vyznění nemůže vést ke katarzi. Ve *Zlé princezně a hodném drakovi* se zase uplatňuje motiv falešných viníků a neschopnosti přijmout zodpovědnost za vlastní neštěstí (nebo neštěstí jiných osob). Dobrý konec je zde navíc jen relativní – jedna z posledních replik panny zní: „Já zde budu číhat, někoho přepadnu a ten se bude muset o mne starat.“[25] – nepotrestané zlo zůstává tedy potenciálně nebezpečné i do budoucna.

Z hlediska časoprostoru narušují všechny uvedené pohádky – s výjimkou *Perníkové chaloupky* – typické bezčasí (viz výše) a ojediněle i neurčitost prostředí (zmíněno je například Labe). Ve větší míře se tato kontaminace projevuje v rovině jazykové, jak se o tom zmíním dále. Děj pohádek je situován zpravidla do lesa, zámku či jeho zahrady nebo města. Zatímco les je místem, kde se člověk střetává s nadpřirozenými bytostmi (vodník, víla) nebo se zlem v jeho personifikované podobě (ježibabka, loupežníci), představuje město a zámek moderní civilizaci, kde sídlí nejen králové, ale i řemeslníci a kam lidé přicházejí za prací. Prostředí může působit vcelku stereotypně, ale pragmaticky to lze vysvětlit určením her pro domácí loutkové divadlo, jehož možnosti byly do určité míry skromné.

Co se týče kompozice, pohádky postrádají vstupní a závěrečnou formuli. Ty jsou typické pro pohádku lidovou, ale pro autorskou už méně – a tím spíše ne pro její dramatickou podobu. V několika pohádkách se ovšem vytváří nový závěrečný rituál, kterým je rozdávání cukroví.

Do děje divák vstupuje *in medias res*. Jelikož role vypravěče zde není obsazena, musejí diváka se základními informacemi seznámit samy postavy. Činí tak v dialogu nebo v promluvě určené sobě. Příkladem budiž úvod *Perníkové chaloupky,* kde hovoří tatík: „Jsem tak chudý tatínek dvou dětí, jak jen si kdo dovede představit. Už jsme doma dojedli poslední kousek chleba a teď nemám čím nakrmit své děti. Pláčou od včerejšího večera a říkají: ‚Tatíčku, dej nám aspoň tvrdou kůrčičku.‘ Ale já nemám ani tu tvrdou kůrku. A tedy jsem je zavedl sem, do tohoto lesa, snad si zde nasbírají trochu jahod a zapomenou na chvíli na hlad.“[26]

[24] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 43.
[25] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 74.
[26] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo*, op. cit., s. 23.

V kompozičním plánu se projevuje číselná symbolika převzatá z lidových pohádek a založená především na trojím opakování motivů. Motivy jsou stavěny do kontrastu, využívá se gradace.

V rovině kompozice se uplatňuje i prvek metatextové hry, při němž postavy přiznávají svou fikčnost a vysloveně na ni upozorňují. Kašpárek například pronáší „Kdopak by hrál za mne dětičkám divadlo?“[27] Tyto zcizovací efekty, typické pro rodící se epické divadlo (není bez zajímavosti, že Langer a Brecht byli současníci), doplňují prvky kontrastní, tj. zahrnutí publika do fikčního světa a tím zvyšování iluze, že předváděný příběh je skutečný a divák na něm participuje[28] (typickým příkladem je rozdávání cukroví z královské hostiny na konci hry nebo včlenění jména dcery Věry do děje, která bývala zajisté první adresátkou Langerových her). Výsledkem obou těchto postupů je, že mizí pomyslná čtvrtá stěna mezi jevištěm a hledištěm.

Jazykově se veškeré texty zakládají na spisovném jazyce s tendencemi k hovorovosti a s občasnými výpůjčkami z roviny nespisovné. Důležitým postupem je spojování jazykově různorodých prvků na stupnici od archaismu po moderní fráze a klišé (ucházet se o ruku princezny *i s příslušenstvím,* královský *velkozávod)*, od knižního vyjadřování po expresiva. Některé lexikální jednotky mohou na dnešního recipienta působit cize, protože už ve svém běžném okolí nenacházíme reálie, které bychom takto označovali (jde například o *cvilink*). Budou-li tato slova mimo pasivní slovník recipienta, nepochopí pointu vtipu, ale nezabrání to porozumění textu jako celku.

Společným jmenovatelem všech výše uvedených pohádek je humor, ať už situační (vyplývající z děje nebo předestřený autorem ve scénických poznámkách: „Pokaždé se odrazí [loupežníci] od dveří. Zkoušejí to tak dlouho, dokud to obecenstvo baví.“[29]), nebo slovní. Jazyková komika využívá nesčetných způsobů a rovin, např.:

- komolení slov a záměny podobně znějících, mísení významů homonym a polysémních lexémů: Kašpárek oslovuje krále *královská minulosti,* o sobě říká: „Jsem jen chudý patníček, chci říct pětníček, vlastně poutníček.“[30]
- vytváření neologismů: jména loupežníků *Koněkrad* a *Vkapsulez*, Kašpárkovy kuchařské profese: *kávovař, těstoval, kašovařil, masopek;*
- doslovné chápání přeneseného slovního významu;
- narušování zdvořilostních zvyklostí v komunikaci, pragmatiky: pohádkové postavy ježibabky nebo víly jsou oslovovány po tehdejším způsobu *paničko*;
- ironie: „Tak si tedy vylamte své princovské zoubky na suchém chlebě.“[31]; „Sám mám málo: jen kost od šunky, pražský salám, ovarové kolínko, moravskou klobásu, uzený jazyk.“[32]

---

[27] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 15.
[28] Na těchto základech později vyrostlo participační divadlo, blíže srov. např. MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova.* Brno: JAMU, 2004.
[29] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 42.
[30] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 13.
[31] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 55.
[32] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 12.

- nadsázka: „Zítra vás pošle pást žáby, vodit raky na procházku, execírovat ryby, česat vlny na potoce a leštit dešťové kapky.“[33]

Specifickou humornou složkou je charakterizace postavy pomocí určitých lexikálních prvků spojených s jejím socioekonomickým statusem. V maximální míře je tohoto postupu využito v pohádce *Princ Kašpárek a jeho koníček*, například u osoby uzenáře:

„UZENÁŘ: Jsem už z toho horka a chození po světě uvařený jako párek.“[34]

„BABIČKA [k uzenáři]: Máš srdce jako vyuzené […]“[35]

„ZBROJNOŠ [o uzenáři]: Je tlustý jako bůček, růžový jako šunčička a jazyk má čiperný jako sekáček.“[36]

Humorné podání zjemňuje didaktické vyznění některých pasáží, přibližuje text mentalitě dětského recipienta a oživuje jej.

Příjemcem Langerových loutkových her nejsou zdaleka jen děti, neboť obsahují prvky, které uspokojí heterogenní publikum. Nenáročná dějová linie pohádek a jejich krátkost vyhovují dětem i v předčtenářském věku, vhodná je pro ně i převažující kontrastnost postav. Slovní humor ale odpovídá spíše dětem mladšího školního věku a některé narážky ještě zralejším recipientům. Určité vtipy totiž vyžadují k pochopení jistou encyklopedickou znalost (drak například kleje slovy *rum, rum, alaš, arak, grog, koňak, čaj a punč*, což – až na čaj – jsou názvy alkoholických nápojů), jindy jsou zase větší zkušenosti třeba k pochopení některých myšlenek. Až mrazivě tak zní lživá promluva krále z pohádky *Kaprál v městě lhářů:* „Milí národové! Miluji vás jako své děti, kdybych nějaké měl. Celý svůj život zasvěcuji jen vašemu dobru, ze svého kralování nechci mít žádný prospěch, jsem králem jen proto, abyste vy byli šťastni. Proto snížím vaše daně, rozpustím svou armádu, nepovedu žádnou válku a budu dělat, jen co vy si přejete!“[37]

Vzhledem k výše uvedenému připojuji tabulku, ve které orientačně přiřazuji pohádky k ideálnímu věku recipientů.

<table>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Předčtenářské období</td><td>Perníková chaloupka</td></tr>
<tr><td>O čem král doma nevěděl</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Mladší školní věk</td><td rowspan="2">1. fáze</td><td>Princ Kašpárek a jeho koníček</td></tr>
<tr><td>Kašpárek jako detektiv</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2. fáze</td><td>Zlá princezna a hodný drak</td></tr>
<tr><td>Kaprál v městě lhářů</td></tr>
</table>

Tab. 1: Orientační rozvržení věku recipientů u Langerových her pro domácí loutkové divadlo

[33] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 55.
[34] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 11.
[35] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 12.
[36] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 16.
[37] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 86.

Nutno ovšem na závěr podotknout, že ačkoliv domácí divadlo sloužilo primárně pro vlastní děti, případně jejich vrstevníky, umožňovalo sezvat na návštěvu celé rodiny. Plastické pojetí pohádek Františka Langera je předurčilo i k inscenacím na velkých scénách[38], které – převážně na úrovni amatérské a ochotnické – pokračují dodnes.

Z ústraní na profesionální jeviště aneb Poúnorový vývoj

Padesátá léta představovala pro osobnost Františka Langera nelehkou dobu nejen jako pro autora, o kterém se nuceně mlčelo, ale i jako pro člověka – obě jeho (nyní už dospělé) děti se staly oběťmi vykonstruovaných procesů a byly uvězněny.[39] Složitá situace přivedla Langera znovu k loutkovému divadlu a k literatuře pro děti a mládež vůbec (ne náhodou byly právě v tuto dobu přepracovány jeho *Pražské legendy* pro knižní vydání). Opět byly rozmnoženy některé jeho prvorepublikové hry, opakovaného vydání se dočkala i hra nová, *Pivoda, vodník pod vyšehradskou skálou.* Přestože je to jediná publikovaná novinka, dokladem jeho dalších kontaktů s loutkářskou sférou je hra zachovaná v pozůstalosti *Tři pomocníci*, která je opatřena poznámkami divadelního režiséra Erika Kolára[40] a svědčí tedy o tom, že i ji Langer zamýšlel divadelníkům nabídnout.

Obrat od domácího loutkového divadla k profesionálním divadelním scénám lze vysvětlit dobovým posunem. Přijetí divadelního zákona (32/1948 Sb.) mělo totiž na české loutkářství zcela zásadní dopad. Poprvé v historii bylo legislativně zrovnoprávněno s činoherním divadlem a opustilo tak *de iure* roli pouťové a cirkusové atrakce. Začala vznikat profesionální loutková divadla a loutkářská scéna se začala institucionalizovat a profesionalizovat.

Langerova první poválečná loutková hra s názvem *Pivoda, vodník pod vyšehradskou skálou* byla původně určena divadlu „živému“. Teprve později ji Langer přepracoval pro loutky. Původní verze se bohužel nezachovala. Text nejprve několikrát rozmnožila agentura Dilia (1951, 1953, 1960), teprve rok po prvním uvedení v divadle Radost (1960) vyšla hra i knižně.

Příběh vodníka, který z nouze o dušičky opouští pražskou domácnost a vydává se do světa, doplňuje pražský vodnický svět, který Langer vykreslil ve svých *Pražských legendách*. Někteří recenzenti dokonce uváděli, že se jedná o dramatizaci jedné z legend[41], ale s tím nelze souhlasit: ačkoliv jeden vodník z *Pražských legend* nese stejné jméno, fabule i hlavní témata jsou odlišné.

Oba vodníci, prozaický i dramatický, mají některé společné vlastnosti. Oba obývají tůni, do které podle pověsti skočil Horymír se Šemíkem, pro oba je charakteristická úcta k letitým vodnickým zákonům. Zásadní rozdíly jsou však například v jejich rodinném uspořádání: zatímco vodník z legend žije jako starý mládenec, loutkový vodník je obklopen rodinou, ženou a dcerou.

---

[38] Vůbec poprvé byly profesionálně realizovány hry *Kašpárek a jeho koníček* a *Kašpárek jako detektiv* už v roce 1946, srov. PUCHERNA, J. a kol. *Přijelo divadlo. Patnáct let putování za divákem.* Praha: Orbis, 1961.

[39] Srov. ČERNÝ, Jindřich. *Osudy českého divadla po druhé světové válce. Divadlo a společnost 1945–1955.* Praha: Academia, 2007, dále JUST, Vladimír. *Divadlo v totalitním systému. Příběh českého divadla (1945–1989) nejen v datech a souvislostech.* Praha: Academia, 2010, a Jan a Věra. *František Langer* [online] 2014 [cit. 2018-09-24]. Dostupné z <http://www.frantiseklanger.cz/frantisek-langer/jan-a-vera/>.

[40] Srov. VOJTKOVÁ, M. Ediční doslov. In LANGER, F. *Pro loutkové divadlo.* Praha: Divadelní ústav, 2005, s. 190.

[41] Srov. např. DVOŘÁK, J. Pan Pivoda, nejstarší čs. vodník, Praha, Pod vyšehradskou skalou. *Československý loutkář*, r. 10, č. 7, nebo BUNDÁLEK, K. Langrova vodnická historie. *Rudé právo,* 2. 6. 1960.

Kontrastní postavou ke světu vodníků je člověk Tonda. Oproti vodnickému lpění na tradicích nabízí progresivitu, zná možnosti, které mu moderní svět nabízí, a nebojí se je využít. Společná cesta, kterou s vodnickou rodinou podnikne, je pro něj – stejně jako pro Pivodu – cestou poznání a vývoje; Pivoda se upevňuje ve svém životním postoji, Tonda nachází svůj směr.

Ve hře je zobrazeno několik zásadních motivů. Na úrovni individua je to střet pouta k domovu s touhou objevovat svět, ale také vnitřní boj při utváření hodnotového žebříčku mezi materialismem a individualismem na jedné straně a idealismem na druhé straně. Závěr hry jasně značí, že člověk se v životě, chce-li ho žít plně, neobejde bez vyššího smyslu.

Na rovině mezilidských vztahů se tu objevuje motiv střetu starého s novým, ať už jde o mezigenerační rozdíly nebo obecněji o konfrontaci konzervatismu s liberálností.

Za nejzásadnější však považuji celospolečenské poselství hry: obžalobu války, adoraci míru. Vodníci sice chápou války jako přirozenou součást dějinného koloritu, masový způsob zabíjení, se kterým se setkávají „v nové době“, ale nedovedou přijmout. Tento pacifistický pohled byl v době svého vzniku spíše výjimkou – připomeňme, že poprvé byla hra uveřejněna už počátkem 50. let, tedy v době, která příslušela spíše oslavným ódám na válečné hrdinství nebo zatracování nepřátelských zločinů. Langer tu z obecně lidského hlediska odsuzuje válku, ať už ji vede kdokoli.

Další dvě témata s motivem války úzce souvisejí – jde o humanistický vztah k člověku a lidstvu jako celku a varování před pokrokem. Nelze v této souvislosti nevzpomenout jeho přítele a literárního druha Karla Čapka a jeho podobně laděná díla Krakatit, R. U. R. či Továrnu na Absolutno, ale i další intelektuály dvacátého století, kteří proživše dva největší válečné konflikty v dějinách lidstva hledali příčiny právě ve vládě racionalismu, ve vědeckém a technologickém pokroku. Působivá je scéna, ve které se vodníci pokoušejí zadržet mořskou minu, aby nepotopila proplouvající loď. Ani celá rodina nemá dost sil, aby se jim to podařilo, teprve když přiloží ruku k dílu Tonda, uspějí. Jedině člověk v této otázce něco zmůže, na žádnou vnější sílu spoléhat nelze.

Celou hrou se prolíná motiv vlastenectví, ne tolik jako příslušnost ke společenství, jako k místu. Praha a její dlouhá a bohatá historie může působit ve smyslu *pars pro toto* jako symbol celého českého státu. Langerovo vlastenectví však má daleko k nacionalismu, neboť na prvním místě stojí úcta k člověku jako k osobnosti, bez ohledu na jeho příslušnost. Češství je tu tematizováno s jistým nadhledem („Inu, pravá česká dušička. Nejprve se vzpouzí, do čeho ji cpou, avšak nakonec se připasuje.“[42]), Tonda, který je obrazem českého člověka, je dokonce vypodobňován lehce kriticky: nemá vztah ke své domovině, necítí vazby ke společnosti, žije sám pro sebe. Po absolvované cestě se proměňuje a z káravého obrazu se stává předkládaným ideálem a výzvou pro recipienta: „Ano, když jsem viděl, jak jste kvůli své domácké vodě povrhli snadným živobytím v dálné cizině, tak jsem si řekl: Vezmi si z nich příklad, světoběžníče, jak oni se váží k domovu! Rozhlédni se po něm, co také ty bys v něm dokázal užitečného udělat, aby ti pak stejně tolik chutnal.“[43]

Motiv odchodu z vlasti, ke kterému vodníky dovedou okolnosti a definitivně ponoukne Tonda, konotuje s motivem emigrace. Vodníci svůj domov opouštějí ve spěchu, jen se

[42] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo*, op. cit., s. 107.
[43] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo*, op. cit., s. 121–122.

základními věcmi. Nejde ovšem o apologetiku emigrace jako cesty do lepšího světa, ale spíše o vykreslení těžkostí, které se k ní vážou: stesk po domově, cizí prostředí a poměry, nesrozumitelná řeč… Pro vodníky je nakonec nový život natolik nepřijatelný, že se rozhodnou vrátit domů. U komentáře Tondy „Domů to nepůjde tak lehce, jako to šlo sem. Bude to do kopce a proti proudu. To bude dřina.“[44] se znovu nabízí interpretace ve vztahu k emigraci. Hru lze podle mého názoru chápat jako varování před ní, a závěr s již citovanou Tondovou výzvou to podle mne jen potvrzuje.

Žánrové zařazení hry není jednoduché. Na jedné straně vychází z pověsti: děj je velmi přesně místně (a relativně i časově) určen, postava vodníka je jednou z nejtypičtějších pro démonologickou neboli pověrečnou pověst.[45] Druhá část už se ale konvencím pověsti vzdaluje. Hlavním motivem je v ní cesta do moře, což narušuje místní příslušnost. Zesilují se zde projevy žánru alegorie a cesta vodnické rodiny se stává alegorickou poutí, která ústí v nalezení poutníkova místa ve světě.

Za recipienta hry považuji ve shodě například s Erikem Kolárem[46] dospělé a dospívající, a to zvláště kvůli jinotajné povaze textu. Je ovšem třeba dodat, že si hra, byla-li zamýšlena pro tuto cílovou skupinu, klade určité překážky. První je zvolené médium: loutkové divadlo je tradičně považováno za doménu dětského diváka. Z intratextového hlediska neprospívá zaměření na zralého recipienta množství mravoučnosti. Pro divadelní ztvárnění jsou také některé části hry příliš mnohomluvné, schází jim napětí.

V čem tedy spočívá nebývalý úspěch *Pivody,* jehož text byl rozmnožován i v době, kdy byly Langerovi veškeré publikační činnosti zapovězeny? Na jedné straně hra odpovídá požadavkům, které na autory a divadla kladl stát: zobrazuje válku a mír, což bylo jedno ze čtyř témat, které na celostátní divadelní konferenci v roce 1951 doporučil Valtr Feldstein, její ideové poselství je silné, tudíž může poskytnout žádoucí výchovné působení na recipienta. Jako původní česká hra si mohla činit i naděje na uvedení (dramaturgický plán odvíjející se od původu her stanovila bratislavská konference v roce 1949).[47] Zároveň se ale Langerovi daří překročit schémata budovatelských textů padesátých let. Zobrazené postavy se vyvíjejí, nejsou pojaté černobíle ani nepředstavují dokonalé, leč neživé osobnosti. Místo třídního boje je tu tématem společenská pospolitost a respekt k člověku. Hra odpovídá na obecně lidské otázky, zároveň může působit i jako reakce na aktuální dobové dilema – emigraci. Posiluje také vlastenecké cítění.

Zpět k dětskému publiku se vrací loutková hra *Tři pomocníci,* která byla poprvé publikována až ve spisech Františka Langera. Z hlediska žánru jde opět o autorskou pohádku, která se inspiruje některými motivy lidových pohádek (rozdělení se o jídlo následované odměnou, ztracená dcera, za jejíž nalezení otec vypisuje odměnu, a její hledání). Ve srovnání s hrami meziválečnými ale vykazují *Tři pomocníci* určité slabiny.

---

[44] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo*, op. cit., s. 120.

[45] Srov. ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury.* Praha: Portál, 2006. SIROVÁTKA, O. *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře.* Brno: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR v Brně, 1998.

[46] KOLÁR, E. Doslov. In LANGER, František. Pivoda, vodník pod vyšehradskou skálou. Praha: Orbis, 1961.

[47] Srov. FORMÁNKOVÁ, E. Souvislosti divadelního života. In Pavel Janoušek a kol. *Dějiny české literatury 1945–1989. I. 1945–1948.* Praha: Academia, 2007, a JANOUŠEK, P. a kol. *Přehledné dějiny české literatury 1945–1989.* Praha: Academia, 2012.

Hlavní hrdina Slávek Svátek je od počátku do konce příběhu stejný: dobře vychovaný, odvážný, nechybující. Pro roli referenčního hrdiny je jeho postava příliš neživotná, jeho chování schází individuální motivace[48]. Absolvovaná cesta mu nepředkládá žádné překážky, charakter se nemá kam vyvíjet, schází motiv iniciace.

Jistou nejednoznačnost představuje Slávkovo věkové zařazení – jeho stáří neznáme a poskytnuté indicie mohou působit poněkud protichůdně. Má sice osvojené zdvořilostní návyky, samostatně se rozhoduje a projevuje vcelku odvahu, ale na druhou stranu je adresátem poučných pasáží, v nichž se dozvídá, co je to ozvěna nebo k čemu je užitečná voda. Závěr v podobě avizované svatby s Bětuškou rozuzlení příliš nepřispívá.

Jediným protivníkem Slávka Svátka je Zámora, Langerem stvořená nadpřirozená bytost, pojmenovaná na základě *nomen omen.* Postavy ji popisují jako ztělesněné zlo:

„LISTONOŠ: Taková čarodějnice zlá a ošklivá, která roznáší mezi lidi zlé věci a tak je umořuje.“[49]

„MAMINKA: Ta je nebezpečná každému, kdo se k ní přiblíží i jen na krok.“[50]

Sama Zámora aktivně jedná až ve třetím dějství a svým chováním dosud budovanou charakteristiku obohacuje, ale nutno dodat i relativizuje. Pouští kolem sebe sice hrůzu („Koho já dostanu do spárů, toho já tak lehce nepropustím, toho si musím po chuti potrápit a pomořit […]“[51]), ale ve skutečnosti unesené Bětušce nijak neubližuje, *pouze* ji izoluje od okolního světa. Je popisována jako nepořádná, nevadí jí prach ani pavučiny, ale její záliba ve tmě není motivována ničím strašidelným, nýbrž marnivým strachem z toho, aby jí od sluníčka nevybledl nábytek. Současně je pro její charakter důležitá osamělost a z ní pramenící zatrpklost, která zpětně osvětluje mnohé její jednání. Namísto jednoznačně negativní postavy, která by měla působit jako Slávkův protipól, je tu náhle rozporuplná osoba vyvolávající spíše soucit než strach. Téma lidského osamění lze vnímat jako druhý plán hry, pakliže prvním by byl tradiční pohádkový souboj dobra se zlem, zde tedy v poněkud variované (a silně didaktické) podobě: zlo představuje nepořádek a špína a bránit se mu lze udržováním čistoty, dostatkem světla a čerstvého vzduchu.

Patrně nejzásadnější nedostatky hry spočívají v její kompozici. Ději schází dramatičnost a napětí, chybí překonávání nesnází. Slávka nečekají na cestě žádné překážky, a ve vrcholném okamžiku – při vysvobozování Bětušky – se tak děje bez přímého střetu se Zámorou. V pohádce převažuje epické vyprávění, nelze ani vysledovat všechny části dramatického oblouku: úplně chybí peripetie (například v podobě nějakého zvratu během vysvobozování). Nízká dramatičnost děje je ještě podpořena lyrickými vsuvkami, ať už jde o poučné pasáže (popis využití Vody k práci, monolog Vzduchu o vzdušných zámcích), nebo lyrické (Langer navrhuje zapojit například Hrubínovy verše).

Společným prvkem s meziválečnými loutkovými hrami je jazykové bohatství. Základem je opět spisovný jazyk s hovorovými prvky, u Zámory se objevují i nespisovné (*jo, chtět, strašnej).* Langer pokračuje ve svém specifickém dokreslování postav používaným lexikem,

[48] Ta je ovšem u pohádky obecně snížená, protože postavy se chovají v souladu se svým typem, srov. RICHTER, L. *Pohádka… a divadlo,* op. cit.
[49] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 135.
[50] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit, s. 147.
[51] LANGER, F. *Pro loutkové divadlo,* op. cit., s. 143.

které souvisí s jejich charakterem. Používá k tomu související úsloví, např. Vzduch *celý den lítá po světě*, ve Vodě všecko zmizí, *jako když to do vody hodíš*, Slunce je na Zámoru už dlouho *dopálené*. Typu postavy přizpůsobuje i smyslové asociace (Vzduch např. přišel ke Slávkovi *po čichu*), uvažuje i nad fonetickou realizací (scénická poznámka o Vodě: *To její ‚l' trochu bublá).* V textu *Tří pomocníků* tak vrcholí tendence, která byla započata v hrách meziválečných.

Hra nebyla za autorova života publikována ani jevištně realizována, ale vzhledem k tomu, že ji Langer poskytl k připomínkování režiséru Kolárovi, lze předpokládat, že text považoval v podstatě za konečný. Z výše uvedeného rozboru ale vyplývají určité překážky, které by při jejím uvedení mohly nastat. Dějová stavba je velmi jednoduchá, kompozice vcelku odpovídá redukovanému dramatickému oblouku, což je vhodné zejména pro mladší publikum. V jeho případě jsou také přijatelné poučné promluvy živlů. Na druhé straně je pro děti tato hra dosti mnohomluvná a také její jazykové bohatství ocení spíše starší publikum.

Zdá se na první pohled, že dvě poválečné Langerovy hry jsou zcela odlišné. Přesto u nich lze najít i shodné prvky. Obě zobrazují fantastický svět, jež obývají nadpřirozené bytosti nebo antropomorfizované živly, ale zároveň jej umísťují do reálných kulis Prahy a doplňují tak plejádu Langerových textů, které Prahu tematizují. *Pivodu* i *Tři pomocníky* spojuje také snaha o výchovné působení, které v první jmenované nabývá podoby morálního apelu, ve druhé spíše příkladu vzorného chování. Intenzivnější didaktická složka je tu na úkor humorné, ve srovnání s hrami meziválečnými komika ustupuje. V obou hrách lze sledovat rovněž interkulturní přesahy spjaté s posilováním vlastenectví. V *Pivodovi* je připomenuto Libušino proroctví týkající se Prahy i osobnosti významné pro vodnickou tematiku, od Erbena přes Dvořáka k Ladovi; ve *Třech pomocnících* je zase jako hudební doprovod navrhován Smetana nebo Suk.

Pozice loutkových her v Langerově tvorbě

Loutkové hry představují kontinuální, svébytnou součást Langerova díla. Doplňují jeho tvorbu pro děti a mládež a zároveň jsou dílkem mozaiky jeho literárního odkazu jako celku. V rámci literatury pro děti a mládež, které se Langer věnoval takřka po celý svůj tvůrčí život, představují jediný jeho dramatický příspěvek. Úspěšný divadelník se jinak k dětem obracel výhradně prozaickými texty, a to převážně příběhovými prózami s dětským hrdinou. Také z tohoto žánrového hlediska jsou jeho loutkové hry specifické, neboť jsou většinou označitelné jako autorské pohádky. Františka Langera je tak možné zařadit k tvůrcům, kteří se zejména ve 20. a 30. letech podíleli na konstituování české autorské pohádky. A nakonec jsou loutkové hry i prostředkem, jak oslovit mladší dětské publikum, zatímco jeho prózy jsou určeny spíše dětem staršího školního věku a mládeži.

V loutkových hrách se objevují témata, ke kterým se Langer během svého života vracel opakovaně. Jsou to například narušení řádu a jeho náprava (resp. vina a trest), ale vůbec základní lidské otázky o vztahu člověka k sobě, dalším lidem, domovu apod. Langer klade důraz na trvalé lidské hodnoty, jako je úcta a respekt ke všemu živému, zodpovědnost za vlastní jednání, empatie nebo solidarita. Morální aspekt je mnohdy zjemňován humorem, naplno vyznívá v *Pivodovi* a méně zdařile pak v *Třech pomocnících.* Společným jmenovatelem loutkových her a dalších Langerových děl je také Praha, případně obecně česká krajina, český národ nebo česká povaha.

Porovnáme-li hry pouze v kontextu Langerovy tvorby pro loutkové divadlo, zjistíme, že v nich lze vysledovat obdobné prvky, z nichž některé procházejí vývojem. Všechny hry

(s menší výjimkou u *Pivody)* například vycházejí ze žánrových konvencí pohádky. Zjednodušeně lze říci, že se postupem času snižuje přebírání lidověpohádkových postupů a stoupá vlastní autorská invence. Jazyk i chování pohádkových postav se zcivilňují, čas přichází o svou tradiční neurčitost a přibližuje se Langerově současnosti. Tento proces dokumentuje ustavování žánru autorské pohádky v době meziválečné.

Úměrně se žánrovými posuny se také mění věk modelového recipienta, od dítěte v předškolním věku přes školní věk až k mládeži či dokonce dospělým (v případě *Pivody).* Zároveň ovšem všechny texty směřují k tomu, aby nabídly určitou rovinu heterogennímu publiku.

Jedním z prvků, který – především meziválečné – loutkové hry pozvedá nad dobový průměr, je autorský jazykový styl. Langer kombinuje lexikum z různých jazykových rovin, knižní a archaizované promluvy nechává prostupovat moderními frázemi, paroduje rétoriku politiků či vojáků, jazyk využívá k oživení charakteristiky postav. Jazyk v jeho pojetí není jen komunikačním kódem, ale prostředkem estetizace textu.

Langerova tvorba pro děti zůstává bílým místem na mapě naší literární historie. Tato studie se snažila alespoň stručně nastínit, že spisovatelova díla pro děti jsou kompatibilní složkou jeho literárního odkazu a že teprve s jejich zhodnocením lze nahlédnout Langerovu tvorbu v úplnosti.

Literatura:

Primární

ERBEN, Karel Jaromír. *Kytice / České pohádky*. Brno: Host, 2013.

LANGER, František. *Pro loutkové divadlo*. Praha: Divadelní ústav, 2005.

Sekundární

32/1948 Sb. In *Zákony pro lidi* [online]. [Cit. 2018-09-25]. Dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-32>.

BEZDĚK, Zdeněk. *Dějiny české loutkové hry do roku 1945*. Praha: Divadelní ústav, 1983.

BLECHA, Jaroslav. *Rodinná loutková divadélka – herectvo na drátkách.* Brno: Moravské zemské muzeum, 2013.

BUNDÁLEK, Karel. Langrova vodnická historie. *Rudé právo*. 2. 6. 1960, s. 4.

ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006.

ČEPORANOVÁ, Drahomíra. Snahy o profesionalizaci divadla pro mládež. In *Dějiny českého divadla IV*. Praha: Academia, 1983, s. 414–424.

ČERNÝ, Jindřich. *Osudy českého divadla po druhé světové válce. Divadlo a společnost*

1945–1955. Praha: Academia, 2007.

ČESAL, Miroslav. *Úvahy o loutkářské dramaturgii*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 1991.

DUBSKÁ, Alice. Loutkové divadlo v letech dvacátých. In *Dějiny českého divadla IV*. Praha: Academia, 1983, s. 190–200.

DVOŘÁK, Jan. Pan Pivoda, nejstarší čs. vodník, Praha, Pod vyšehradskou skalou. *Československý loutkář*. R. 10, č. 7, s. 148–149

FORMÁNKOVÁ, Eva. Souvislosti divadelního života. In Pavel Janoušek a kol. *Dějiny české literatury 1945–1989. I. 1945–1948*. Praha: Academia, 2007.

Jan a Věra. František Langer [online]. 2014 [cit. 2018-09-24]. Dostupné z <http://www.frantiseklanger.cz/frantisek-langer/jan-a-vera/>.

JANOUŠEK, Pavel a kol. *Přehledné dějiny české literatury 1945–1989*. Praha: Academia, 2012.

JUST, Vladimír. *Divadlo v totalitním systému. Příběh českého divadla (1945–1989) nejen v datech a souvislostech.* Praha: Academia, 2010.

KOLÁR, Erik. Doslov. In LANGER, František. *Pivoda, vodník pod vyšehradskou skálou.* Praha: Orbis, 1961, s. 42–45.

KOLÁR, Erik. Zemřel František Langer. *Československý loutkář*. R. 15, s. 211.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004.

MALÍK, Jan. *České a slovenské loutkové divadelnictví. Vývojový přehled – 1. část – Od nejstarších dob do května r. 1945.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

PROPP, Vladimir Jakovlevič. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H & H, 2008.

PUCHERNA, Jaroslav a kol. *Přijelo divadlo. Patnáct let putování za divákem*. Praha: Orbis, 1961.

RICHTER, Luděk. *Divadlo pro děti*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2015.

RICHTER, Luděk. *O divadle (nejen) pro děti*. Praha: Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež Dobré divadlo dětem, 2006.

RICHTER, Luděk. *Pohádka… a divadlo*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004.

SIROVÁTKA, Oldřich. *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře.* Brno: Ústav pro etnografii a folkloristiku AV ČR v Brně, 1998.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 1992.

VOJTKOVÁ, Milena. Ediční doslov. In František LANGER. *Pro loutkové divadlo.* Praha: Divadelní ústav, 2005, s. 183–191.

FRANTIŠEK LANGER'S PUPPET PLAYS: FROM A GINGERBREAD HOUSE TO A METAPHOR OF EMIGRATION

Summary:

This study briefly introduces František Langer's puppet plays. First, six interwar plays designated for domestic puppet theaters are presented, followed by two postwar ones designed for professional puppet stages. The study also gives and idea of the common features of the plays on the levels of themes and motifs, and composition and language, which are consequently related to the context of the era. The aim of the study is to raise the awareness of the work of the significant twentieth-century author and to contribute to its contemporary reflection.

Key words:

puppet plays, puppetry, domestic puppetry, František Langer, children’s literature, fairytale

Kontakt:
Mgr. et Mgr. Radka Loukotová
studentka doktorského studia v Ústavu české literatury a knihovnictví
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
e-mail: radka.loukotova@centrum.cz

PO STOPÁCH LIŠEK V POHÁDKOVÝCH NARATIVECH

Kateřina BEZECNÁ

Abstrakt:

Tento příspěvek se zabývá literární postavou lišky v pohádkách, především jejím vývojem od lidových představitelek po ty autorské. Text popisuje jak funkce liščích hrdinek v pohádkovém syžetu, tak i fyzické a charakterové znaky, kterými se tato postava nejčastěji prezentuje. Vedle zobecněných znaků příspěvek zahrnuje také stručné ukázky lišek, se kterými se mohou čtenáři v současnosti snadno setkat.

Klíčová slova:

literární postava, liška, archetyp, charakterizace, pohádka

Úvodem

Postavy lišek už odpradávna procházejí nejrůznějšími narativy. Nalezneme je ve starých evropských i cizokrajných mýtech, jsou častými hrdinkami bajek, setkáme se s nimi i v lidových pohádkách a písních. Kde se liška objeví, chová se podle určitého *modelu,* zažitého v lidských představách.

Pohádkový svět je možné vnímat víceméně jako jedno univerzum, řídící se specifickými pravidly. Přestože na sebe jednotlivé syžety nemusejí navazovat (a ani tak zpravidla nečiní), přestože liška Ryška nemá z hlediska narativu nic společného s Budulínkovou pokušitelkou, má čtenář o postavách, které utvářejí pohádkový příběh, určitou představu. Objeví-li se v pohádce například vlk, čtenář podle své *fikční encyklopedie*[52] předpokládá, že bude pokaždé zlý a slepě půjde za svým škůdcovským cílem – na základě známých syžetů si čtenář utváří obecnou představu o vlcích v pohádkách.

Stejné je to i s pohádkovými liškami, i když jejich charakterizace může být obtížnější, jelikož vystupují v různých, ba dokonce protikladných funkcích. Ve způsobech, jakými se liška prezentuje, jak promlouvá nebo jaké ctí hodnoty, zůstává velice často tradiční – a tam, kde se od tradic odchyluje, tak dělává uvědoměle, s citlivým odkazem na svou ve slovesnosti zakořeněnou předlohu. Postava lišky totiž nezůstává uzavřena pouze ve folklorních narativech, kde lstí krade sýr nebo pojídá namyšlené koblížky. I autorské příběhy využívají liščí, více či méně antropomorfizované hrdiny, kteří jsou většinou jasně rozpoznatelní.

Čím se pohádková liška vyznačuje? Je součástí jejího vystupování pouze ona proslulá lstivost a vychytralost, nebo má antropomorfizovaná liščí postava mnohem hlubší a pestřejší charakteristiku? A jakým způsobem proměnili autoři lidový model liščí hrdinky?

Následující text vychází z autorčiných analýz a interpretací českých lidových a autorských pohádek s liščími hrdinkami[53].

Od lidových lišek k moderním (a přece stále v tradici)

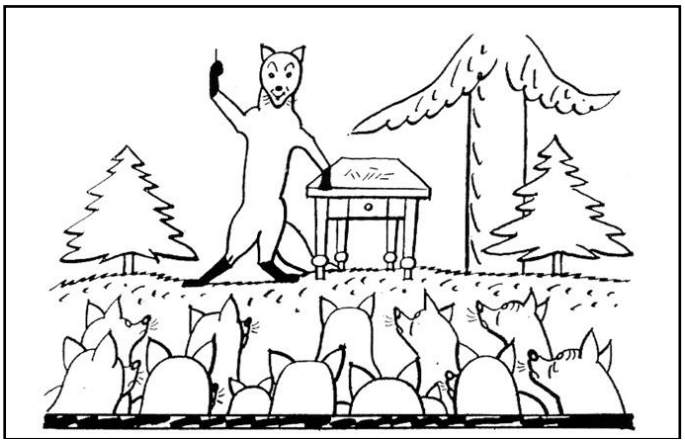
Postavy lišek zaznamenaly stejně jako samotný žánr pohádky vývoj. Na cestě od lidových

[52] Autorem teorie fikčních encyklopedií a interpretační kooperace čtenáře je Umberto Eco, který se jim věnuje ve svých dílech, jako jsou například *Otevřené dílo* a *Lector in fabula.* Převzato z: FOŘT, Bohumil. Literární *postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání.* Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008.

[53] BEZECNÁ, Kateřina. *Postava lišky v autorské a lidové pohádce.* Ostrava: PdF OU, 2018. Bakalářská práce. Vedoucí práce Mgr. Marcela Hrdličková, Ph.D. Ve studii jsou použity části textů této práce.

pohádek k autorským se měnila povaha samotného syžetu, který začal inklinovat k jiným žánrům, jako například k příběhové próze s dětským hrdinou nebo k přírodní próze. Modernímu žánru a modernímu čtenáři se přizpůsobují i postavy. Obecní, ploší hrdinové, jejichž konání je zcela podřízeno ději, ustoupili do stínu mladších, hravějších a svébytnějších. Přesně takové jsou moderní lišky oproti svým lidovým předchůdkyním: mladší, mají více prostoru pro osobité vyjádření, manipulují se světem kolem sebe ne proto, aby posunuly děj blíže šťastnému konci, ale proto, aby prezentovaly svou vlastní zvídavost, chytrost, samolibost. V lidových pohádkách je liška pouhým nástrojem fabule, v autorských pohádkách se stává tématem.

Pojetí postavy lišky se v lidové a autorské pohádce výrazně liší, tato pojetí však nestojí proti sobě. Navzdory tomu, že spisovatelé mají svobodu v tvorbě postavy, autoři jako Jiří Mahen, Eduard Petiška nebo Josef Lada vycházejí z modelů, které jim vytvořila lidová pohádka. Pracují s *prekonstrukcí*[54], tedy tím, co čtenář očekává od antropomorfizované liščí postavy v pohádce, a vytvářejí její moderní variantu.



Obrázek č. 1: Ladova *Kmotra liška* atypicky vystupuje jako hlavní postava pohádky, je si však vědoma bohaté tradice pohádkových lišek a snaží se být chytrá jako ony. Její první kroky, ve kterých se snaží imitovat návody z pohádek, jsou ale neobratné a liška ve svých pokusech selhává. Svou zázračnou pohádkovou chytrost nalézá až ve chvíli, kdy se odvrací od „starých liščích návodů“ z lidových pohádek a začne vymýšlet vlastní nápady.

Moderní lišky se neobracejí ke svým předchůdkyním zády, naopak se k nim stále vracejí jako ke svým kořenům. Autoři moderních lišek si uvědomují, že má jejich postava bohatou minulost v lidových pohádkách (a také bájích či bajkách), a proto liškám k sebevědomí, s nímž vystupovaly už ve starých příbězích, přidávají velkou hrdost na celý liščí rod, o kterou mají potřebu se podělit. Postavy do své promluvy běžně zařazují průpovídky o tom, že lišky byly vždy chytré, jiné pak zpívají známé lidové písně, ve kterých „poliščují“ jejich aktéry a nenechají si své inovace vymluvit (v Petiškově díle *Olin a lišky* se setkáme s písněmi jako *Liška leze dírou* nebo *Liško modrooká*[55]). Mladé moderní lištičky pracují se svým vlastním archetypem jako s legendou, které se chtějí co nejvíce přiblížit.

Některá autorská pojetí, kupříkladu Petiškovo a Mahenovo, zároveň rozšiřují hlavní dějovou linku o dílčí pohádky, které mají pro lišky spíše charakter rodového bájesloví. Tyto příběhy neodkazují k žádnému konkrétnímu dílu, jsou zcela smyšlené. Přesto v nich figurují lišky, jejichž jednání je bližší archetypům v lidových pohádkách než jejich autorským

[54] FOŘT, Bohumil. *Literární postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008.
[55] PETIŠKA, Eduard. *Olin a lišky.* Praha: Albatros, 1986.

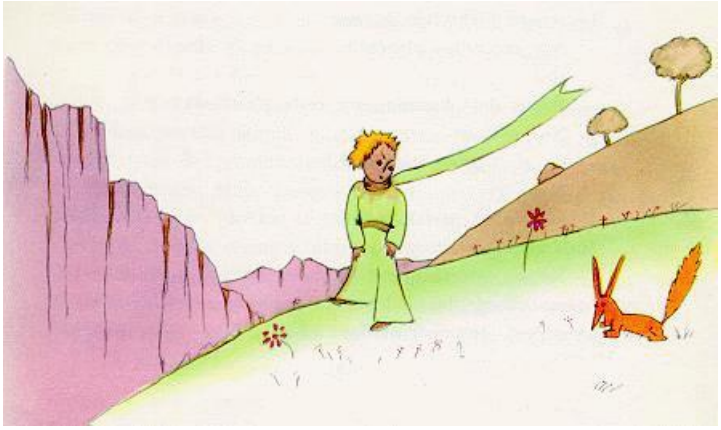
vypravěčkám. Opět jsou to ty aktivně konající hybatelky, které se nebojí jednat ve prospěch, nebo ke škodě vybraným hrdinům: ať už se v „liščích pohádkách o liškách“ snaží vytrestat hloupého a nafoukaného čerta, nebo pomáhají bezradnému medvědovi s mizernými řečnickými schopnostmi přemluvit slunce, aby zase hřálo.

Obrázek č. 2: V Mahenově díle *Co mi liška vyprávěla* se mladá lištička dělí s člověkem o své zvířecí pohádky. V nich velmi často vystupují lišky coby bytosti rozhodné, hýbající dějem, ochotné pomoci (ovšem vždy po rozumném uvážení toho, zda se jich krize, kterou se chystají řešit, osobně týká) a především legendárně chytré, výmluvné a pohrdající hloupostí a nadutostí.

Funkce lišky v pohádce

Zdánlivě by se dalo říct, že co liška, to jiná funkce v pohádkovém syžetu. Kde jedna liška pomáhá, tam jiná škodí, další se staví do neutrální pozice vypravěčky a podobně. Nelze tedy funkci lišky v syžetu posuzovat podle toho, jakou úlohu plní vůči příběhu samotnému. Z jiného úhlu pohledu ale můžeme nalézt větší shody: jak se liška staví vůči druhým postavám.

Navzdory tomu, že je liška častou postavou v pohádkových syžetech, jen zřídkakdy se objevuje na postu protagonisty. Je naopak běžné, že stojí skutečnému hlavnímu hrdinovi po boku. Tento hrdina ji potřebuje: bývá zpravidla lidský, nezkušený a do určité míry naivní. Liška ho provází, pomáhá mu na cestě ke zralosti, ať už je mu skutečnou věrnou pomocnicí, nebo mu stojí v opozici a snaží se hrdinu kvůli jeho prostoduchosti spíše vytrestat.



Obrázek č. 3: Autorská pohádka francouzského autora A. de Saint-Exupéryho *Malý princ* také prezentuje lišku jako moudrou průvodkyni, která pomáhá hrdinovi překonat překážky, především ty duševní. Boří jeho představy o světě a vede ho cestou sebeuvědomění.

Zatímco v lidových pohádkách je hrdinova naivita skutečná, objektivní a dostává ho do krizových situací, v autorské pohádce se jedná pouze o liščin subjektivní postoj vůči hrdinovi. Liška Ryška opakovaně učí kralevice, že přílišná důvěřivost mu zkomplikuje cestu a může mu přivodit i smrt, Budulínkovy slabé vůle liška aktivně zneužije, aby ho vytrestala. Oba lidští hrdinové musí projít tvrdou, ba až krutou zkušeností, přičemž před jednou liška varuje a druhou sama zosnuje, aby její svěřenci pochopili svou chybu a mohli se posunout dál. Mahenova liška, Petiškova liščata i Olin pak svůj lék proti naivitě podávají v podobě verbálního poučení a snahy předat liščí moudrost tomu, kdo ji podle jejich subjektivního názoru potřebuje. Moderní lišky tak svou tradiční roli v příběhu udržují jen symbolicky a ze svých lidových předchůdců čerpají spíše charakterové rysy než tuto funkci v příběhu. Ani tady ale není pevná hranice mezi lidovými a autorskými pohádkami, jak ukazuje například Josef Lada. Jeho Kmotra liška je v pohádce sama sobě průvodcem na cestě z vod naivity: musí opakovaně spadnout do pasti vlastních hloupých nápadů, aby našla a pochopila skutečnou liščí moudrost.

Obyčejná a nenápadná liška – ta pohádková především!

Způsob, jakým je pohádková liška antropomorfizovaná, je ve všech jejích pojetích totožný. Liška umí mluvit, myslet a jednat s ostatními postavami jako člověk, tím však její lidské atributy končí. Na pohled vypadá jako obyčejné zvíře, chodí po čtyřech, žije v lese, některé emoce vyjadřuje způsobem přirozeně liščím, jako například vrčením či vytím. Zdánlivě na ní není nic, co by poukazovalo k její nadpřirozenosti.

Liška si pečlivě chrání svá tajemství a jako cenný pomocník hrdinů se snaží nepoutat k sobě zbytečnou pozornost. Hrdina si nemůže být jistý, zda má co do činění s pohádkovou liškou, nebo prostým divokým zvířetem, dokud se liška sama nerozhodne ukázat mu svou pravou tvář a nepromluví na něj. Zároveň tím liška maskuje také to, jestli je kladnou, nebo zápornou postavou. Vzhled pohádkových postav bývá často symbolický: zlá sestra bývá výrazně ošklivější než ta hodná. Nad vizuálně obyčejnou liškou nám tak visí otazník. Není morálně vyhraněnou postavou, záleží jen na tom, jakým způsobem se rozhodne pomoci či „pomoci“ hlavnímu hrdinovi. Tato zdánlivá nezajímavost, díky které se mohou lišky skrývat, je součástí lidových pohádek a autoři moderních narativů ji respektují a dodržují.

V liščím vzhledu je mezi oběma druhy pohádky přece jeden výrazný rozdíl – stáří. V lidových pohádkách se pohybují dospělé lišky, jednající na vlastní zodpovědnost. V moderních narativech se setkáme spíše s mladými liškami, dětmi, které teprve rostou, zrají

a sní o obrazu svých pradávných liščích hrdinů – o svých vzorech a autoritách. Ve snaze se jim za každou cenu podobat se liščata dostávají do až úsměvných situací: mají svou dětsky zkreslenou představu o tom, jak se chová velká liška, které se zarputile drží.

Stáří lišek se pak odráží i v jejich vystupování v narativu: zatímco ty dospělé, lidové, bývají objektivně chytré a aktivně se podílejí na dynamice děje, jednání mladých moderních lišek stojí především na jejich vyprávění (mj. právě o liškách) a projevy liščích rysů jsou u nich ještě nezralé.

Obrázek č. 4: V autorské pohádce *Olin a lišky* od Eduarda Petišky se lišky objevují i neobjevují zároveň. Autor umně buduje mýtus o kouzelných pohádkových liškách, pohybujících se ve skutečném světě, které se mohou dle libosti změnit v člověka.

Liščí moudrost a vychytralost

Pohádková liška je velmi často vyobrazovaná především jako bytost chytrá, ba až vševědoucí, která o této své vlastnosti moc dobře ví a aktivně jí využívá. Pojetí liščí chytrosti se ale opět liší u lidových a moderních představitelek. Objektivní, skutečná vševědoucnost se ukazuje u lišek v lidových pohádkách – jejich znalosti postav a okolí jsou na úrovni nadosobního vypravěče. Liška Ryška jí využívá, aby pomohla kralevici: dává mu velice podrobné návody, jak získat magická zvířata, které by fungovaly, kdyby se jich kralevic držel. Budulínkova liška zase ví, kdy bude chlapec sám doma a na co ho může vábit, což jí nakonec vyjde. Naopak mladé lišky v autorských narativech mají (alespoň tedy zpočátku) jen svůj vlastní pocit vševědoucnosti: jejich znalosti a představy o skutečnosti jsou mnohdy v rozporu s všeobecným povědomím. S naprostou samozřejmostí prezentují své zkreslené a ještě dětské vidění světa, jako by to byla ta nejryzejší pravda. Jsou si vědomy toho, že mají být nezpochybnitelně chytré (to se od nich přece čeká!), a tak si své mnohdy úsměvné vědomosti nenechají vymluvit[56].

Původní objektivní vševědoucnost se oklikou dostává zpátky do autorských pohádek, a to prostřednictvím liščích pohádek a příběhů, jejichž hrdinky[57] mají liščata za vzor. Tam se opět

[56] V Mahenově, Petiškově i Ladově příběhu se přesně tento model „dětského chytrolína“ vyskytuje: mladé lištičky nejen že mají jasno v tom, že například slon není slonem, ale myším králem, ale neváhají tuto svou pravdu sdělit člověku. Vždycky je to liška, kdo poučuje druhé, bez ohledu na to, jak moc objektivní je její pravda.

[57] Tyto „pohádky v pohádkách“ se sice lidovým příběhům cíleně podobají, jejich liščí hrdinky však nejsou jen (nahraditelným) prostředkem prezentace příběhu, ale stejně jako v pohádkách autorských jsou jeho hlavním

objevují rezavé moudré rádkyně, které se snadno zorientují v prostředí a které vědí více než kdo jiný.

Svých znalostí lišky využívají k tomu, aby mohly předjímat události, zhodnotit, jak se bude nejbližší děj vyvíjet, a následně vytvořit důmyslný plán. Tato schopnost je nejviditelnější u lišek v lidových pohádkách, jejichž kroky jsou pečlivě promýšlené po celou dobu, kdy liška aktivně jedná a usiluje o svůj cíl. Mladá liščata v moderních pohádkách už neplánují (nemají zpravidla výrazný cíl, jednají pod vlivem okamžiku), vědí však o tom, že to je přirozenou dovedností lišek.

S liščí moudrostí se pojí i její výmluvnost. Aby dosáhla co nejsilnějšího účinku, volí liška pečlivě taková slova, kterými přikloní protějšek na svou stranu. V jejích slovech je jistota a podmanivost. O návrzích lišky Ryšky (přestože ho pobízejí ke krádeži a podvodu) nemá kralevic nejmenší pochybnosti, Budulínkova liška dokonce používá svou magii slova vázanou ve verších, aby zlomila chlapcovu vůli. Slovo je pro pohádkovou lišku mocnou zbraní a ona ví, jak ji použít, aby dosáhla svého cíle: *„‚Jen se neboj, Budulínku, pusť mě dovnitř na chvilinku, můžeme si pohrát spolu na honěnou kolem stolu.‘“*[58]

Zloduch, nebo zbojník?

Lišky sice pomáhají hrdinům ve zrání, často k tomu ale používají prostředky, které nejsou zrovna ctnostné. Nejvýrazněji se tak projevuje Budulínkova liška, jednající v pohádce jako škůdce, který se přetvařuje, lstí se vlísá do chlapcovy přízně, načež ho unese, nechá svá liščata dítěti ubližovat a ještě se mu vysmívá. Ovšem také *dobrá* liška Ryška ani na chvíli neváhá, když radí kralevici Ohniváka ukrást, králi měděného zámku dát falešného Zlatohříváka nebo když krutým způsobem vydírá vránu, aby kralevice zachránila. Mladé lišky v autorských pohádkách se sice nedopouštějí zločinů jako jejich předci, zároveň je však ani neodsuzují. Ve vyprávění Mahenovy lištičky se objevují postavy, některé ztvárněné právě liškami, které se nebojí krást ani použít kruté násilí, které se přetvařují nebo zle vysmívají. Oproti lidovým pohádkám ale není jejich zlé jednání tak intenzivní a je mnohdy explicitně vysvětlené jako nutný prostředek k dosažení šťastného konce a vytrestání antihrdinů. Ladova Kmotra se také dopustí podvodu a krádeže (a je na to náležitě pyšná), aby vymámila na uzenáři šunku, následně ale svůj čin vykoupí protislužbou, když uzenáři vrátí jeho ztracené peníze. Nekradla proto, aby byla zlodějkou: kradla proto, aby celému okolí dokázala, jak je chytrá – aby si získala úctu mezi lidmi.

Pohádkové lišky mají velmi často stejný pohled na tyto morálně špatné činy: občas je jich potřeba, aby mohlo dobro skutečně zvítězit a především aby se hrdina poučil ze svých chyb. Jejich pohled na spravedlnost a její docílení je velmi osobitý. Chovají se jako zbojníci, kteří uznávají šlechetné hodnoty, k jejich dosažení ale používají vlastních, mnohdy razantních prostředků. Berou pořádek do svých rukou a dívají se na něj vlastníma očima. Nejsou zvyklé obracet se na druhé s prosbou o pomoc nebo o radu – jsou to totiž ony, které stojí vůči druhým jako pomocníci poslední záchrany. Často musí jednat rychle a násilí se v tu chvíli stane jedinou možností. Jindy tak iniciativně vystupují vůči těm postavám, u kterých samy usoudí, že s nimi po dobrém jednat nelze. Lišky mají rády kontrolu nad situací a své jistoty, k čemuž využívají právě své vševědoucnosti a schopnosti plánování.

Lišky v lidových i autorských pohádkách ukazují, že ctí podobné hodnoty. Odsuzují bezohlednost a nesmyslné násilí, mocichtivost a chamtivost. Zatímco lidové (nebo rádobylidové) lišky aktivně jednají coby ruka spravedlnosti a uvědoměle za to nesou

---

tématem.

[58] MOTLOVÁ, Milada. *Český špalíček pohádek, říkadel, přísloví a písniček.* Praha: Knižní klub, 2006.

zodpovědost, moderní lišky tyto hodnoty vyzdvihují především verbálně – komentářem nebo za pomoci jimi vyprávěného příběhu. Vedle toho se lišky vysmívají hlouposti, často spojené s nadutostí a vychloubačným chováním. I ony se často chvástají svou chytrostí, vždy si ji ale v příběhu obhájí, ať už tím, že někomu pomohou, nebo v kontrastu s hloupější postavou, která se na rozdíl od nich ve výsledku zesměšní a ublíží si.

Lišky jsou bytosti samolibé. V lidových pohádkách se se svou drzou samozřejmostí aktivně ujímají hrdiny a manipulativně ho vedou tam, kde ho potřebují mít. Moderní lišky bývají často pasivnější, jejich hrdost tím ale rozhodně neztrácí na hodnotě, ba naopak – nejsou hrdé jen samy na sebe, ale především na celý liščí rod, na všechny lišky, které kdy prošly nějakým narativem. Být liškou je pro ně ohromná pocta, protože lišky jsou v jejich očích naprosto dokonalé. Díky této samolibosti jsou schopné obhájit i takové činy, jako je krádež v kurníku – ta je totiž naprosto v pořádku, pokud liška krade kvůli potravě.

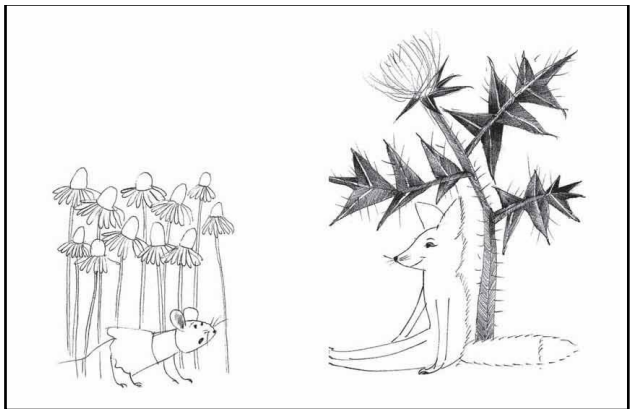
Obrázek č. 5: Těsnohlídkova liška Bystrouška je už modelu pohádkové průvodkyně hodně vzdálená. Vystupuje spíše jako zvíře, sobecké a pomstychtivé, které se pro svou hrdost dostává do nebezpečných konfliktů s lidmi – alespoň do doby, než se vybouří, dospěje a uvědomí si svou osamělost. Těsnohlídkův příběh ale ani ostatními znaky není typickou pohádkou, spíše přírodní prózou s pohádkovými motivy.

Závěrem

Jak dokazují staré lidové narativy, liška je dlouhodobě oblíbeným archetypem v pohádkách a jiných příbězích, pracujících s antropomorfizovanými zvířecími hrdiny. Její charakter není úplně snadné jednoznačně určit, přesto se však jeho podoba drží, byť s určitými aktualizacemi pro nové varianty žánru a pro nová témata. Nejčastěji lišku potkáme coby moudrou, vychytralou průvodkyni protagonisty, který se s její pomocí posouvá dál, ať už v rámci příběhu nebo vlastního duševního zrání.

O tom, jaké jsou současné a případné budoucí cesty pohádkových lišek, se lze spíše jen dohadovat, nebyly zatím podrobeny studiím. Přesto ale lze vypozorovat jisté tendence v nejnovějších zpracováních. Zdá se, že lišky v moderních pohádkách stále více a více ztrácejí svou drzou sebejistotu, která jim pomáhala obhájit morálně špatné činy ve jménu vyššího dobra. Už lištičky v analyzovaných autorských pohádkách z předrevolučního období jsou spíše dětsky vychloubačné, než že by se aktivně a otevřeně pokoušely ovládnout situaci, jako to dělaly jejich lidové předchůdkyně. I tam, kde se liška nakonec dopustí nemorálních činů, pak dochází k určité katarzi, jako když se například Kmotra liška vykoupí dobrým skutkem vůči uzenáři. Tato vlastnost až namyšlené drzosti se ale nevytrácí úplně, spíše se převáří ve vůli a vytrvalost. Navzdory tomu liškám zůstává nálepka těch „zlých a nedůvěryhodných“, kterou jim vytvořily generace pohádkových lišek z dřívějších dob. S tím se pojí i další motivy, které se shlukují

kolem nejnovějších zpracování pohádkových lišek (nejen literárních): výrazným se stává motiv předsudků a jejich překonávání. S tímto motivem do určité míry pracuje například Iva Procházková v díle *Myši patří do nebe*, kde musí lišák Bělobřich přesvědčit myš Šupito, že ve zvířecím nebi se jej už nemusí bát. Lišky a lišáci dokazují druhým, ale především také sobě, že mají i cennější vlastnosti, než je jejich proslulá prolhanost.



Obrázek č. 6: V knize *Myši patří do nebe* od Ivy Procházkové se objevuje lišák coby vedlejší postava, která provádí hlavní hrdinku duševní proměnou. Navzdory tomu, že přátelství myši a lišáka není (v dravé přírodě) přirozené, v „nebi", kde není hlavní hnací silou hlad, nacházejí Šupito a Bělobřich přátelství, iniciované právě lišákem.

Postava lišky se vyvíjí nejen s dobou, ale i s vlivy zahraničních narativů. Liška je typickou postavou pro české pohádkové prostředí[59], avšak i ve zbytku euroamerické slovesnosti se s tímto archetypem poměrně běžně setkáme. Už v Ezopových bajkách lichotí liška vráně, aby od ní lstí získala sýr, Antoine de Saint-Exupéry používá postavu lišky jako moudré průvodkyně osamělého hrdiny. S přílivem kultury z východu, především japonské mangy a anime, se do prostředí naší kultury a našich narativů dostávají i jiné lišky: *kicune*, bytosti typické pro tamější pověsti a pohádky. Tyto lišky nemají stejnou funkci jako euroamerické průvodkyně, avšak v jiných charakteristikách jsou jim pozoruhodně podobné. I východní lišky se vyznačují lstivostí, rády se maskují a zahrávají si s lidskou hloupostí.[60] Motiv proměny, typický pro tyto kicune, se ale nezřídka vyskytuje i u nás: i liška Ryška mění svou podobu v lidskou, stejně tak Petiškovy lišky se mohou změnit v člověka, aby jej pro vlastní potěchu zmátly.

Postava antropomorfizované lišky tedy zůstává živou a výraznou figurou na poli pohádek a jiných narativů (bez ohledu na zpracování). Napříč dobou i kulturami si ponechává své charakteristiky, které se pouze aktualizují podle potřeb a preferencí soudobého čtenáře, ostatně stejně jako žánry samotné. Její vývoj v literatuře není zdaleka ukončený. Kam se posune dále, ukáže čas.

[59] Ruská varianta pohádky o ptáku Ohnivákovi například místo lišky pracuje s postavou šedého vlka. Ze zmínky v PROPP, V. J. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H&H, 1999.

[60] Stejně jako u nás, ani v Japonsku nezůstávají lišky uzavřené ve folklorních narativech, ba dokonce opouštějí žánry pro děti a mládež. V japonské kultuře je mnohem běžnější, že se magický svět pověstí dostává i do literatury pro dospělé coby živá součást světa skutečného, jak ukazují třeba díla v žánru magického realismu od Harukiho Murakamiho, konkrétně MURAKAMI, Haruki. *Kafka na pobřeží*. Vyd. 2. Praha: Odeon, 2010.

Literatura:

ERBEN, Karel Jaromír. *Pohádky*. Praha: Albatros, 1989.

LADA, Josef. *O chytré kmotře lišce.* Ilustroval Josef Lada. Vyd. 5. Praha: Albatros, 1981.

LUFFER, Jan. *Strašidelný chrám v horách. Japonské lidové pohádky a pověsti.* Praha: Argo, 2009.

MAHEN, Jiří. *Co mi liška vyprávěla*. Ilustroval Josef Lada. Liberec: Dialog, 1996.

MOTLOVÁ, Milada. *Český špalíček pohádek, říkadel, přísloví a písniček.* Ilustrovala Vlasta Baránková. Praha: Knižní klub, 2006.

MURAKAMI, Haruki. *Kafka na pobřeží*. Vyd. 2. Praha: Odeon, 2010.

PETIŠKA, Eduard. *Olin a lišky*. Ilustroval Adolf Born. Praha: Albatros, 1986.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Myši patří do nebe: ale jenom na skok.* Ilustrovala Markéta Prachatická. Praha: Albatros, 2006.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Malý princ.* Ilustroval Antoine de Saint-Exupéry. Vyd. 11. Praha: Albatros, 2002.

TĚSNOHLÍDEK, Rudolf. *Liška Bystrouška*. Ilustroval Stanislav Lolek. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, 1964.

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek*. Přeložila Lucie LUCKÁ. Praha: Lidové noviny, 2000.

BEZECNÁ, Kateřina. *Postava lišky v autorské a lidové pohádce.* Ostrava: PdF OU, 2018. Bakalářská práce. Vedoucí práce Mgr. Marcela Hrdličková, Ph.D.

ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: Adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež.* Praha: Portál, 2006.

FOŘT, Bohumil. *Literární postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání.* Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008.

LUFFER, Jan. Pohádky a pověsti v japonské folklorní tradici. In: *Strašidelný chrám v horách. Japonské lidové pohádky a pověsti.* Praha: Argo, 2009.

OTČENÁŠEK, Jaroslav. *Antropologie narativity – problematika české pohádky.* Praha: Etnologický ústav AV ČR, 2012.

PROPP, Vladimir J. *Morfologie pohádky a jiné studie.* Jinočany: H&H, 1999.

RIMMON-KENANOVÁ, Shlomith. *Poetika vyprávění.* Brno: Host, 2001.

SIROVÁTKA, Oldřich. *Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře.* Brno: Ústav pro etnologii a folkloristiku AV ČR, 1998. ISBN 80–85010-06-2.

A FOX CHARACTER IN FAIRY-TALE NARRATIVES

Summary:

This article deals with a notion of a fox in literature, especially in traditional and modern fairy-tales. It is based on analyses of a few Czech fairy-tales with fox character in autor's bachelor thesis.

The fox is a literary-character type, which has a traditional function in a narative. It stands next to a protagonist and uses its knowledge to let him become wise and self-sufficient. Foxes characteristics are very specific: the main atibute is wisdom, that fox knows very well about and knows how to use it. Besides fox is also very self-confident. Fox-type has its own ways, how let the protagonist grow: it doesn't mind to use lies, masks and also violence, but it always anticipates the result.

There is a big transformation from folk foxes to the modern ones. It is related to a transformation in a fairy-tale genre. Modern fox characters are less violent and more self-confident. They are very proud of being foxes and turn to their literary roots. Nowadays foxes are still popular and they become ways for bringing present themes into a culture for children and youth.

Key words:

literary character, fox, archetype, characterization, fairy-tale

Kontakt:
Bc. Kateřina Bezecná
studentka navazujícího magisterského studijního oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro 2. stupeň ZŠ
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: d18227@student.osu.cz

LITERÁRNÍ ODKAZ PAVLA ŠRUTA DĚTEM

Olga KUBECZKOVÁ

Česká kultura, literatura, literatura pro děti a mládež přišla o výraznou tvůrčí osobnost. 20. dubna 2018 zemřel ve věku 78 let Pavel Šrut.

Básník, překladatel, autor písňových textů, scénárista, rozhlasový tvůrce, autor knih pro děti Pavel Šrut působil na české kulturní scéně od šedesátých let 20. století. Vybudoval si renomé osobitého básnického tvůrce, překladatele z anglosaské literatury, autora pozoruhodných písňových textů. Jeho jméno má své podstatné místo rovněž mezi tvůrci knih pro děti.

Do světa literatury vstupuje Šrut v polovině šedesátých let a téměř souběžně si otevírá dveře do tvorby pro dospělé i pro děti. Nejprve se prezentuje poezií, která mu z jeho tvůrčích aktivit byla jistě nejvlastnější, a řadí se tak mezi tzv. *dvojdomé básníky*[61]. Nedlouho po sobě vycházejí hravě-nonsensové sbírky *Petrklíče a petrkliky* (1966)*, Motýlek do tanečních* (1969), *Kočka v houslích* (1969). Již v těchto počátečních titulech naznačil své osobité pojetí poezie. Pavel Šrut byl svébytnou básnickou osobností, která v básnické komunikaci s dětmi navázala zejména na halasovskou poetiku. Jeho moderní verš obdobně stavěl na objevování souvislostí, hravém komentování světa, hledání odpovědí na všetečné dětské otázky:

Proč

U nás prší za oknem,

venku do rybníků.

Proč rybička nezmokne,

když je bez deštníku?

Proč se ještě přihrne

a deštíček zdraví?

Pročpak rybky stříbrné

vůbec nerezaví?[62]

Zároveň díky své jazykové vybavenosti a překladatelské zkušenosti nechal na sebe výrazněji působit anglický dětský folklor (zvláště tzv. nursery rhymes), ovšem nevytvářel si k němu vazbu ohlasovou nebo jednoznačně aluzívní. Inspiroval se poetikou dětského básnického nonsensu a objevil v něm i sobě vlastní, specifický smysl pro komično, absurditu, nesmysl. Prohloubil jeho možnosti tematické i jazykové. Dokázal vypointovat báseň způsobem, který jedinečně vytváří napětí mezi komičnem, melancholií a lehkou hořkostí, danou empirií dospělého subjektu. Tak se i jeho verše dětem stávají zajímavými pro starší čtenáře, vytvářejí cenné přesahy, díky nimž je z poezie univerzální médium atraktivní pro adresáta bez ohledu na věk:

[61] CHOHOLATÝ, M. Novější tvorba dvojdomých básníků. *Ladění*, 2009, roč. 14, č. 1, s. 2.
[62] ŠRUT, P. *Hlemýžď Čilišnek.* Praha: Albatros, 1983, s. 12.

Polosmutná báseň

Všechno dělám z poloviny,
ale vlastně nadvakrát:
jedním okem čtu noviny,
druhé oko pošlu spát.

Jedním uchem slyším zprávy,
druhé ucho pošlu ven,
když se vrátí, tak vypráví,
co slyšelo za rohem.

Jednu nohu nechám v bytě,
druhou pošlu pro pivo,
poskakuje celkem hbitě,
jen trošičku nakřivo.

Jednou rukou čechrám rýmy,
druhou stavím z písku hrad,
smutno je mi z poloviny,
ale vlastně nadvakrát.[63]

Po složitém údobí normalizace, kdy patřil mezi autory nevydávané nebo skrývající se pod pseudonymem, nebo v hájemství drobnějších titulů pro nejmenší, na sebe jako básník pro děti znovu upozornil titulem *Hlemýžď Čilišnek* (1983), který je současně originálním souborem i výborem některých starších textů. Titulem se Šrut definitivně zařadil mezi stěžejní tvůrce básnického (a vůbec literárního) nonsensu u nás a zůstal této umělecké oblasti věrný po celou dobu.

„Vyznačuje se mistrovskou hrou s jazykem a slovní hříčkou, absurdními obrazy, šokujícími pointami, invenčním rýmem a zvukomalebností,“ hodnotí jeho tvůrčí přístup Jaroslav Toman a u následující sbírky *Veliký tůdle* (2003), která opět vychází s časovou prodlevou a opakuje některé starší texty, si pak všímá *„proměny lyrického subjektu; přibývají v ní reflexivní motivy obracející se i k dospělým čtenářům“*[64]. Obdobně lze tytéž tendence sledovat i v posledních dvou souborech *Příšerky a příšeři* (2005) a *Šišatý švec a Myšut* (2007). Do výčtu jeho básnických prezentací náleží ještě zajímavý soubor *Kde zvedají nožku psi aneb V Pantáticích na návsi* (1995), který není klasickou sbírkou, ale cyklem básnických nonsensových příběhů tematicky blízkých kocourkovským anekdotickým zkazkám. Přestože již v posledním desetiletí života Šrut své básnické dílo nerozhojnil, nová vydání titulů *Hlemýžď Čilišnek* a *Kde zvedají nožku psi* svědčí o jejich trvající čtenářské atraktivitě.

---

[63] ŠRUT, P. *Šišatý švec a myšut.* Praha: Paseka, 2007, s. 71.
[64] TOMAN, J. Současná česká poezie pro děti. *Ladění*, 2004, roč. 9, č. 4, s. 5.

Z pohledu autorského vývoje můžeme obdivovat Šrutovu schopnost nespokojit se s jedinou nonsensovou strategií. Trvající úsilí podrobovat specifické perspektivě nejen téma, ale současně jazyk i formu se odráží v náročnější čtenářské recepci. Šrut nutí čtenáře k pozornosti, k citu pro sémantické napětí, které se může objevit kdekoliv. Ačkoliv je tato poezie adresována dětem a předpokládají se u ní jak hravost, zábavnost, tak tříbení racionálního přístupu, dávají zejména mladší tituly také prostor určitým melancholickým podtónům. Jde o jeden z osobitých autorových projevů: preferovat častěji záměrně subjekt dospělého, básníka, mnohdy přímo s autobiografickými rysy, který si vytváří specifický odstup od obsahu promluvy, od svého publika, jemuž alespoň částečně poodhaluje něco z poznání zkušenějšího, zralejšího pozorovatele. Jako dospělý subjekt se sice dokáže nechat strhnout tématem a slovní ekvilibristikou, nicméně neopouští jej ani určitá skepse a sklon k melancholii. Ve výsledku pak tato poezie nabývá povahy glosátorské, jež má ambice provokovat čtenáře k vlastním postojům a snad i relativizovat pozice dospělých.

Sám se v tomto smyslu vyslovil nanejvýš přiléhavě: „*Pro mě je melancholie příjemné citové rozpoložení. Žádný stav duše. Čas při ní hezky plyne, smutek povznáší, ženy krásní. A u psaní je to taky trik, finesa. Na pozadí té takzvané melancholie líp zadrnčí náhlý vtip, slovní hříčka, ironie, absurdita. Tam se cítím doma.*“[65]

Vztah mezi Šrutovou poezií pro děti a pro dospělé je nasnadě, bez ohledu na distinkci řeči vázané a volného verše. Vedle motivu dětství, ztraceného věku mládí se jeho typické básnické prostředky zrcadlí v obou částech tvorby. Nabývají přirozeně odlišných funkcí a významů. Kupříkladu sbírka *Papírové polobotky* (2001) má podobně jako některé sbírky pro děti lyrického hrdinu, kterého básně neustále zpřítomňují, je tvořena výmluvnými částmi *Jakési dětství*, *Jakási dospělost*, *Jakási smrt*, které tvoří tematicky sevřený celek životní historie hrdiny. Přestože se nejedná o nonsensové verše, i v nich autor projevuje smysl pro jazykovou hru, absurdno, myšlenkový paradox, buduje je výrazně na principu variace, ale všechny tyto postupy užívá s jiným záměrem a efektem. Zatímco v básních pro děti je prvotní snaha vytvořit alogický ráz výpovědi a podtrhnout její hravý a komický účinek, v básních pro dospělé je naopak dán prostor humoru černému, nebo ještě více sarkasmu, ironii a absurditě:

Spolužáci po létech nad třídní fotografií

Vzpomeň si

tam uprostřed ten

jak se jen?

Takový jako rozostřený

vždycky tak nějak

splýval s okolím

Vzpomínáš?

---

[65] : http://kultura.idnes.cz/basen-me-musi-zaskocit-tvrdi-cerstve-sedmdesatilety-pavel-srut-pwk-/literatura.aspx?c=a100404_122314_literatura_jaz /cit. 2010-04-04/

Jednou skočil z mostu do řeky

aby se ukázal

a už se neukázal

Novák?[66]

N. pozoruje milostný život v přírodě

I.

Nad řekou se smráká

Jepice se páří

II.

Nad řekou se páří

Jepicím se smráká[67]

Určující vztah básníka k jazyku a poezii vůbec charakterizuje básník a přítel Rudolf Matys již v souvislosti s druhou Šrutovou sbírkou *Přehlásky* (1967): *„Učí se opatrnému odstupu, jaký poskytuje ironie a sebeironie, za nehty se mu zadírá dvojhlavost paradoxů, občas mezi nimi najde i „zenovou" hůl o dvou koncích. A ještě o slovech: učí se jazyku protimluvů, aby se stal jejich chápavým parlamentářem, inventarizuje si slovník, vymítá z něj osahané promiskuitismy, čistí; po letech napíše gnómu „poezie je čistička jazyka" – platná budiž jen ta, za něž si může ručit."*[68] Je zřejmé, že ani pozdější tvorba, ani tvorba adresovaná jiným recipientům neznamenala zásadní odchýlení od tohoto přesvědčivě formulovaného básnického naturelu.

Pavel Šrut jako básník prokazoval vždy schopnost zacházet s výrazem citlivě, tak, aby každé slovo, výraz, obrat nabyly svého adekvátního významu, nebo ještě lépe pulzovaly sémantickým napětím. Pečlivě volí každé slovo. Nejde mu však o samoúčelnou nápaditou hru s jazykem, nejde mu o to, aby čtenáře upozornil na jeho bohatství, nesnaží se jen tematizovat zajímavé jevy a nacházet mezi nimi nečekané souvislosti právě díky jazykové realizaci. Často se pod povrchem zdánlivé banality, hravosti, naivity skrývá cosi podstatného. Pavel Šrut tak bude patřit k tvůrcům, kteří dokázali bavit a současně reflektovat, vysílat k pozorným adresátům drobná poselství; tak trochu jako „smutný klaun" prostředkovat humor, radost, ale někdy také hořké poznání.

Kdyby

Kdyby bylo moře,

kde je hora Říp,

bylo by mi dobře,

bylo by mi líp.

---

[66] ŠRUT, P. *Papírové polobotky.* Praha: Mladá fronta, 2001, s. 26.
[67] Tamtéž, s. 51.
[68] MATYS, R. Pokus o doprovod. In ŠRUT, P. *Nejkrásnější bývají na útěku.* Praha: Paseka, 2009, s. 84.

Vyplul bych na moře
k ostrovům – a dál...
Kdyby přišla bouře,
tak bych ztroskotal.

Našel bych si Pátka
jako Robinson
a měl bych se zkrátka
krásně jako on.

Jenže...
Už mi není deset,
ale pětkrát víc,
a tak vím, že z kdyby
není nikdy nic.[69]

Vedle básnické tvorby zůstane Pavel Šrut v povědomí dětských i dospělých čtenářů jako pohádkář. Pro jeho pohádkové prózy je typický humor, situační i výrazová komika, prolínání reálného s fantazijním prvkem, ale i smysl pro nonsens. Patřil mezi tvůrce, kteří zcela přirozeně počítali s širším publikem: jeho humor dokázal stejně tak zaujmout děti jako dospělé. I když jeho starší práce patrně v myslích dnešních čtenářů předčí série o lichožroutech (*Lichožrouti*, 2008, *Lichožrouti se vracejí*, 2010, *Lichožrouti navždy*, 2013), své místo v obraze české autorské pohádky mají i jeho další tituly (*Dva lelci ve skříni*, 1990, *Pavouček Pája,* 2001, *Verunka a kokosový dědek*, 2004 ad.). Šrutovo jméno je také spojeno s večerníčkovým seriálem o králících z klobouku, jejichž příběhy se dočkaly i knižní podoby (např. *Bob a Bobek v létajícím klobouku*, 2003).

Tak jako u tvorby básnické neupouští ani Šrutovo pohádkově laděné sdělení od hlubšího myšlenkového základu, kterým humorné vyprávění pulzuje. Kupříkladu *Dva lelci ve skříni. O Karlíkovi nemluvě* představuje spíše humoristický příběh ze života dítěte zasazený do realistického prostředí. Fantazijní bytosti lelků Leona a Leoše vyklubaných z vejce se stěhují do bytu chlapce Karlíka, který rád utrácí čas lelkováním. Přes množství eskapád a vtipných scének vycházejících z malé orientace lelků v moderním světě se čtenáři předkládá příběh chlapce, který díky zvláštní dvojici zažívá důležitý přerod: z nudícího se, pasivního, osamělého se proměňuje v aktivního, agilního, kamarádského hrdinu, z outsidera se posouvá do centra pozornosti svého okolí, včetně rodičů. Karlík pomalu zapomíná na lelky ve skříni, kteří od něj odlétají hledat jiné lelkující dítě.

Originální fantazijní bytosti vytváří Šrut pro trilogii *Lichožrouti*. Na počátku stála báseň Lichožrout ve sbírce *Příšerky a příšeři*. Po třech letech vychází první díl prozaicky rozvedeného námětu. Bez nadsázky lze v případě *Lichožroutů* mluvit o třech obsáhlých pohádkových románech. Už svým rozsahem vzbuzují dojem, že je má otevřít zkušenější čtenář, ne-li přímo

[69] ŠRUT, P. *Veliký tůdle.* Praha – Litomyšl: Paseka, 2003, s. 35.

dospělý. Šrut jako vypravěč tentokrát vytvořil velmi promyšlenou kompozici, děj má strhující tempo, vyprávění je členěno do krátkých kapitolek, které spád ještě umocňují. Kromě napětí, dramatičnosti, nečekaných zvratů nepostrádá ani tento příběh humor, komické situace i slovník.

Jak už napověděla prvotní báseň, lichožrout je bytostí kradoucí jednu ponožku z páru. Šrut tento námět rozvádí do představy existujícího paralelního světa lichožroutů, žijících s lidmi, v závislosti na nich. Představuje však jejich společenství z jaksi odvrácené strany, soustřeďuje se na obraz podsvětí lichožroutů, na svět gangů, tlup, tuláků, konkurenčních band. Pracuje s motivy zločinů, kriminality, tajemné hierarchie, kápovství apod. Z výčtu je zřejmé, že se tu odkrývají témata, která rozhodně nejsou srozumitelná malým dětem, ale zaujmou spíše starší děti a dospělé. Zvláště zkušenější adresát vnímá silněji podobnost společenských struktur, jednoznačnou inspiraci složitých vztahů mezi lichožrouty v poměrech lidského světa. I humor, k němuž se zde Šrut uchyluje, je adresný spíše směrem k dospělým. Humoristické ladění, důmyslně kombinované s dobrodružným se nezříká ani prvků nonsensových, tolik příznačných pro Šrutovu poezii. Nejzjevněji v představě našich lichožroutů, kteří pomáhají těm africkým, trpícím hladem, protože v Africe nenosí ponožky. Důležitou roli má v sérii vypravěč. Odkazy k vypravěčství, prvky literárnosti děj dekorují, vytvářejí si k němu zároveň jistý odstup a opět jsou příznakem svědčícím o tom, že je předpokládán takový čtenář, který je dokáže ocenit:

„Někdy se příběh vleče a pak se najednou rozběhne všemi směry tak rychle, že jeden neví, za který konec ho má chytit. A někdy se může z příběhu i vytratit. Například... Kam nám zmizel Hihlík?“ [70]

Filmová adaptace *Lichožroutů* se však pod tlakem komerce snaží posílit představu formátu, který bude atraktivní pro různé věkové kategorie, tu dětskou nevyjímaje, resp. tu dětskou vnímaje v první řadě. Analytické postřehy o textu snad dostatečně poukázaly na to, co je a co není z literárního jazyka převoditelné, nebo jinak řečeno, s jakými kompromisy je převedeno do filmové řeči, i když je Šrut spoluautorem scénáře. Šrutovo vypravěčství si ponechává jedinečnost právě v literárním kontextu.

Jako nedostudovaný anglista měl Šrut blízko k překladům, volným převodům a adaptacím anglického a amerického folkloru, ale též některých klasických děl anglo-americké literatury pro mládež. Pro děti mimo jiné připravil obsáhlý výbor anglických, irských, skotských a velšských pohádek *Kočičí král* (1989), za který byl oceněn zapsáním na Čestnou listinu IBBY. Pod názvem *Obr jménem Drobeček* (1997) převyprávěl americké slovesné příběhy a pohádky. Podobně se s úspěchem zhostil úprav ezopských bajek (*Ezopovy bajky,* 1998) a klasických českých pohádek (*Velká kniha českých pohádek,* 2003).

Jeho adaptační strategie vycházela vždy citlivě z originálního zdroje. Jak v případě pohádek, tak bajek bral za základní východisko svého přístupu hledisko recepční. Usiloval o to vytvořit soubory primárně otevřené dětským čtenářům. S ohledem na to se snažil příběh spjatý s jinou kulturou a sycený odlišnou mentalitou převést tak, aby jeho myšlenkové jádro zůstalo a současně bylo uchopitelné dětským vnímatelem. Rovněž se slovesnou tvorbou původně neintencionálního charakteru pracoval s tímto záměrem. Tam, kde mu to pramen umožňoval, uplatnil také svůj um básnický a zálibu v jazykových hříčkách. Zajímavě se v tomto smyslu ukázaly možnosti adaptace u souboru *Kočičí král*. Anglický folklor významně a zcela přirozeně propojuje prózu s veršovanými pasážemi, které nadto mají často nonsensový ráz. Opět se vyjevuje příbuznost Šrutovy vlastní básnické tvorby právě s literární adaptací původně folklorních útvarů tohoto specifického ladění. Jak vyplývá z autorova vyjádření v doslovu práce, dalším vodítkem mu v adaptačním přístupu byla snaha najít identické rysy s českými

[70] ŠRUT, P. *Lichožrouti.* Praha – Litomyšl: Paseka, 2008, s. 88.

pohádkami a opřít se o ně.

Později také vyšel jeho poměrně obsáhlý výbor českých pohádek. Vznikla kniha obsahující povětšinou nejznámější látky, zpracované Erbenem, Němcovou, Kuldou a dalšími. Detailnější srovnání primární literární adaptace a Šrutovy úpravy mu přiznává pozici velmi opatrného, ke starším pohádkářům ohleduplného převypravovatele. Přestože jde o různé přístupy k literárním úpravám folklorního materiálu (klasická i autorská adaptace, přidržíme-li se pojmů H. Šmahelové), Šrut opět uzpůsobil text dětskému adresátovi, kterého původní verze většinou primárně nereflektují. Jeho záměr se projevil větším důrazem na roli vypravěče (někdy v tomto smyslu převádí řeč postav do řeči vypravěče), objasnil pečlivěji motivaci jednání postav tak, aby děj byl dětem srozumitelný. Tam, kde mu k tomu předloha poskytla příležitost, projevil se více jako básník. Kupříkladu rytmizovaná a rýmovaná řeč v Erbenových pohádkách, nebo veršované pasáže v pohádkách Boženy Němcové jej zkrátka k osobitému přetlumočení přitahovaly. Vzhledem k době vydání je přirozená rovněž úprava jazyková, obměna výrazů, aktualizace větných konstrukcí, slovosledu, tvarosloví. Ačkoliv by si publikace zasloužila ediční poznámku, kde by autor alespoň některé ze svých postupů formuloval, něco z toho naznačuje v úvodu: *„A také jsem si uvědomil, jak se původní pohádkové zdroje měnily podle vůle a gusta různých vypravěčů, jak je – někdy citlivě, ale často i nahodile nebo hloupě – proměňovaly filmové a televizní adaptace. I proto jsem se rozhodl, že nechám jádro v oříšku, že si nebudu vymýšlet – nebo snad jen někdy a jen trošičku...“*[71]

Šrutův pokus o adaptaci pomyslného korpusu národních pohádek lze považovat za zdařilý a lze jej nahlížet i perspektivou záplavy dalších, neumělých, až kýčových vydání, která původní umělecké hodnoty, styl a význam příběhů devalvují nepřiměřenými zásahy, necitlivým zacházením s pohádkovými postupy, nízkým citem pro jazyk. V takovém srovnání se jednoznačně ukazuje míra literární zkušenosti, citlivost skutečného umělce slova a uznání hodnoty, kterou dal výpovědi jeho předchůdce.

Jestliže jsme v souvislosti s českými pohádkami vyzdvihli Šrutovu práci ve světle soudobých tendencí braku a kýče, který velmi silně vnímá trvající komerční potenciál tohoto žánru i konkrétních autorských ikon, pak můžeme obdobně nahlížet i na jeho úpravy řeckých bajek. Bez nadsázky lze opětným srovnáváním byť jen nejznámějších bajkových příběhů prokázat vysoké kvality jeho převyprávění a mít je za jedny z nejlepších českých bajkových souborů pro děti. Bajka zůstává u Šruta žánrovou formou úspornou, exemplární v příběhu či scéně, stejně jako v závěrečném epimythiu. Obsah a teze jsou jen v drobných detailech, ale zato s jasnou motivací přizpůsobovány potřebám dětského čtenáře. *„Pavel Šrut se zařadil k těm, kteří si ezopské téma osvojili, a tak zprostředkoval dětským čtenářům tuto látku novým moderním způsobem, s přispěním (i když v menší míře než ve svých ostatních knihách) svého osobitého a vypravěčského stylu.“*[72]

I když Šrutovy adaptace netvoří základ jeho uměleckých snažení, rozhodně je nelze vidět ani na jejich okraji. Ve srovnání s básnickou a pohádkovou tvorbou sice představují jen několik titulů, o to jsou však cennější výběrem zdroje (v případě anglické a americké provenience, kterou do našeho kulturního prostředí vlastně uvádějí) i promyšleným přístupem k tradičním látkám (v případě českých pohádek i ezopských bajek).

V posledním tvůrčím období vytvořil Pavel Šrut takříkajíc uměleckou dvojici s výtvarnicí Galinou Miklínovou, s níž zvláště v nakladatelství Paseka vydal většinu svých novějších titulů i reedice některých starších. Ilustrace Miklínové potvrdily myšlenkové souznění s jeho texty

[71] ŠRUT, P. *Velká kniha českých pohádek.* Praha: Reader´s Digest Výběr, 2003.

[72] HOLAŇOVÁ, R. Ezopovy bajky v podání Pavla Šruta. In URBANOVÁ, S. A KOL. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století.* Olomouc: Votobia, 2004, s. 224.

a vtiskly jim jedinečnou vizuální podobu. Mimo to, pozornému čtenáři zachovaly Pavla Šruta i v řadě trefných kreslených karikatur.

Pavel Šrut zanechává v domácí kultuře, v literární tvorbě pro děti a zejména v poezii výraznou stopu, potvrzenou řadou literárních ocenění (Cena Jaroslava Seiferta, opakovaně Zlatá stuha, nominace na cenu Magnesia Litera). Šrutův originální humor, tematická invence, vytříbený cit pro jazyk a komika, která nikdy nesměřovala jen k prvoplánové zábavě, ale vždy obsahovala i hlubší reflexívní tóny, budou v čase pomíjivých, agresivních zábavních ataků chybět.

Kontakt:
Mgr. Olga Kubeczková, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Kabinet literatury pro děti a mládež, jazykové a literární komunikace
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: olga.kubeczkova@osu.cz

ČTENÍ S POROZUMĚNÍM U ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZŠ

Ivana HOŘÍNKOVÁ

Abstrakt

Text příspěvku seznamuje s dílčími výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno od listopadu 2015 do června 2018. Hlavním cílem výzkumu, který je nedílnou součástí autorčiny disertační práce, je zjištění, zda metoda výuky čtení ovlivňuje porozumění čtenému textu u žáků 1. stupně ZŠ. Autorka zde prezentuje vybrané dosavadní výsledky, které v konečné fázi výzkumu naznačují vývoj čtení s porozuměním u dvou srovnávaných skupin žáků od 1. do 3. ročníku.

Úvod

Součástí autorčiny disertační práce zvané „Vliv výukové metody čtení na čtení s porozuměním“ je empirické šetření, které je lokalizováno v Moravskoslezském kraji na dvou základních školách, v Ostravě a Hlučíně. Výběr respondentů je stratifikovaný, z každé základní školy bylo vybráno 15 žáků 1. ročníku, přičemž každá skupina se učí číst odlišnou metodou. První skupina žáků ze ZŠ Horymírova v Ostravě se učí číst metodou analyticko-syntetickou (dále A-S) se slabikami a druhá skupina jsou žáci ze ZŠ Rovniny v Hlučíně, kde se čtení vyučuje metodou genetickou (dále G), tzv. hláskováním. Výzkumnou technikou je přístroj eyetracker Tobii TX300 se softwarem TobiiStudio, pomocí kterého je možné analyzovat naměřená data a určit např. chybovost a opravy při čtení jednotlivých žáků i celé měřené skupiny respondentů, oční pohyby žáků při čtení textu, rychlost čtení. Měření probíhala třikrát v 1. ročníku – v listopadu byla mapována vstupní úroveň čtení respondentů, v březnu a červnu se měření orientovalo na čtení s porozuměním. Ve 2. a 3. ročníku proběhla dvě měření, a to vždy na počátku a na konci školního roku, zpravidla v listopadu a červnu. Dosavadní výsledky z měření v 1. až 3. ročníku budou v tomto příspěvku srovnány.

Počáteční čtenářská gramotnost

Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti spadá do období 1. a 2. ročníku základní školy, kdy si žáci osvojují dovednost číst. Tento proces je také spojován s utvářením si kladného postoje ke čtení, resp. s vnitřní motivací žáka ke čtení, právě ta ovlivňuje celkové čtenářství žáka. Dále je osvojování si dovednosti číst spojováno s chápáním čtení nejen jako prostředku získávání informací, ale také vnitřních prožitků a zážitků označované jako účelnost čtení a čtení jako hodnota. Žáci pamětně reprodukují informace z přečteného textu, což je důkazem získané dovednosti číst. Je velmi důležité, aby rozvoj čtení v pregramotnostním období byl nenásilný a probíhal formou hravých aktivit, jelikož se domnívám, že pouze takto lze zlepšovat čtenářskou gramotnost u dětí. Na toto období pregramotnosti má navazovat rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti, aby dětem umožnil správné vnímání konceptu čtení a psaní. (Metelková Svobodová, 2013)

Čtenářská gramotnost

Již několik let je ve školském prostředí žádoucí rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků. Mnozí pedagogové si pod tímto termínem představí zvýšení zájmu o čtení a knihy u žáků, jiní do výuky zařadí např. dílny čtení. Požadavek na zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti vyplývá

z aktuálních společenských potřeb, neboť je považována za důležitou pro další život každého jedince.

Termín čtenářská gramotnost v sobě ukrývá mnohem více než jen pouhé přečtení textu. Jedná se o „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léků). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 42)

PIRLS

Úroveň čtenářské gramotnosti se monitoruje mezinárodním výzkumem PIRLS. Mezinárodní výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) testuje čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníku základních škol v pravidelných pětiletých intervalech. Koordinátorem tohoto šetření je Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). *V České republice jsou tato šetření realizována Českou školní inspekcí. PIRLS mapuje také rodinné, školní i širší prostředí žáků umožňující rozvoj čtenářské gramotnosti. „Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky.*“ (Portál České školní inspekce)

PIRLS rozlišuje čtyři postupy porozumění, které jsou užívány při tvorbě testů, a zadáními je ověřováno, jak jsou žáci schopni vyhledávat explicitně uvedené informace, vyvozovat závěry, interpretovat text a také jej posuzovat, resp. umožňuje testovaným čtenářům předvést a uplatnit své dosavadní znalosti. (PIRLS, 2011)

V první úrovni „***Vyhledávání informací***“ žák zvládá vyhledat informace, které jsou v textu explicitně uvedeny. Informaci najde přímo, nebo si ji díky zapamatování vybaví. V druhé úrovni „***Vyvozování závěrů***“ vycházejí žáci z informací uvedených v textu a je pouze nutné je propojit. Třetí úroveň „***Interpretace textu***“ poukazuje na to, jak umí žák provázat obsah textu s vlastními vědomostmi, jak umí posoudit smysl textu, vysvětlit, třídit, porovnat informace z textu, např. když chce pochopit jednání hlavní postavy. Ve čtvrté úrovni „***Posuzování textu***“ žák o textu kriticky uvažuje, porovnává jeho význam se svými představami o světě a podle toho zaujímá k přečtenému stanovisko souhlasné, odmítavé nebo neutrální.

Do vlastního empirického šetření zahrnuji jednotlivá měření úrovně čtenářské gramotnosti dle PIRLS. Úkolem žáků je přečíst nahlas text a následně k němu vybrat správný obrázek, popř. opravit chybně napsanou větu, kterou srovnávají s nabízenou ilustrací, a také dle přečtené věty s následným porozuměním posoudit správnost věty. Uvedené úkoly se tedy vztahují k porozumění na úrovni vyvozování závěrů a posuzování textu.[73]

Srovnání průběžných výsledků výzkumu

Pro příspěvek jsem vybrala poslední měření z 1. a 2. ročníku a první měření z 3. ročníku, ve kterých se zaměřuji na porozumění přečteného textu. Žáci v 1. ročníku měli na základě přečteného textu vybrat vhodný obrázek ze tří ilustrací, které se od sebe lišily v detailech. Pro správnou odpověď bylo nutné kvalitní porozumění textu. V 2. ročníku žáci přečetli krátký text a posoudili, zda obrázek odpovídá napsanému, resp. přečtenému. V 3. ročníku četli žáci

[73] Poslední měření uskutečněné ve 3. ročníku již pracuje se všemi 4 postupy porozumění dle PIRLS.

podobné věty jako v 2. ročníku, text měli žáci doplněný o další část textu, úkol byl totožný. Opět bylo nutné kvalitní porozumění čtenému.

Z naměřených dat je možné prezentovat výsledky poukazující na kvalitu čtení, tzn. správnost čtení, chybovost ve čtení, opravy samotných žáků při čtení, tzv. sebekorekce, a výsledky kvantitativní, ke kterým řadíme rychlost čtení, jež však není prvořadým ukazatelem dovednosti čtení.

Klasifikace chyb

Zápotočná (2013) uvádí klasifikaci chyb při čtení textu podle metodiky M. M. Clayové. Přínosem této kategorizace je možnost charakterizovat vývoj úrovně počátečního čtenářského výkonu, napomáhá také odkrýt počáteční žákovské strategie při čtení. (Metelková Svobodová, 2016) Jedná se o sedm kategorií, ke kterým v rámci vlastního výzkumu a jeho potřeb přibyly ještě další dvě. Tato „*klasifikace chyb vychází z toho, zda žákova chyba souvisí se zdrojem významovým (dále V klíč), se zdrojem gramaticko-syntaktickým (dále G klíč), anebo zdrojem vizuálně-percepčním čili zrakovým (dále Z klíč). Je-li čtenář schopen kvalitně pracovat s V klíčem, jeho čtení nenese nedostatky sémantického (významového) charakteru. V případě, že čtenář nemá problém s aplikací G klíče, jeho čtení nevykazuje vady z hlediska gramatického a syntaktického. Bezchybné užívání Z klíče zase potvrzuje, že se čtenář opírá o náležité zrakové vjemy, tedy identifikuje správně tvary jednotlivých písmen a je schopen číst smysluplná slova.*“ (Metelková Svobodová, 2016)

1. *Z chyba* – čtenář upřednostňuje spíše zrakovou analýzu, jejímž výsledkem je zkomolené slovo, obvykle dochází k záměně písmen. V našem šetření je to např. „*sdalí*“ (sbalí), „*v vičce*“ (na lavičce), „*žibžena*“ (připravené).

2. *V chyba* – jedná se o přítomnost významového klíče, přičemž zrakový a gramatický je zcela upozaděn. Přečtené slovo tak může znít smysluplně, popř. zapadat do kontextu, ale čtená podoba neodpovídá psané a gramaticky také není slovo správně. Ve výzkumu se chyby tohoto typu nevyskytly.

3. *G chyba* – zde čtenář užívá pouze klíč gramatický, což znamená, že přečtené se liší od vizuální podoby a nezapadá do kontextu. Ve výzkumu se chyby tohoto typu nevyskytly.

4. *VG chyba* – uplatňuje se spojení významového a gramatického klíče, kdy čtenář přečte slovo významově vhodné i ve správném tvaru, ale přečtené neodpovídá vizuální podobě textu. Z výzkumu např. „*oslavu*“ (slavnost), „*barvami*“ (balonky), „*háčky*“ (hračky).

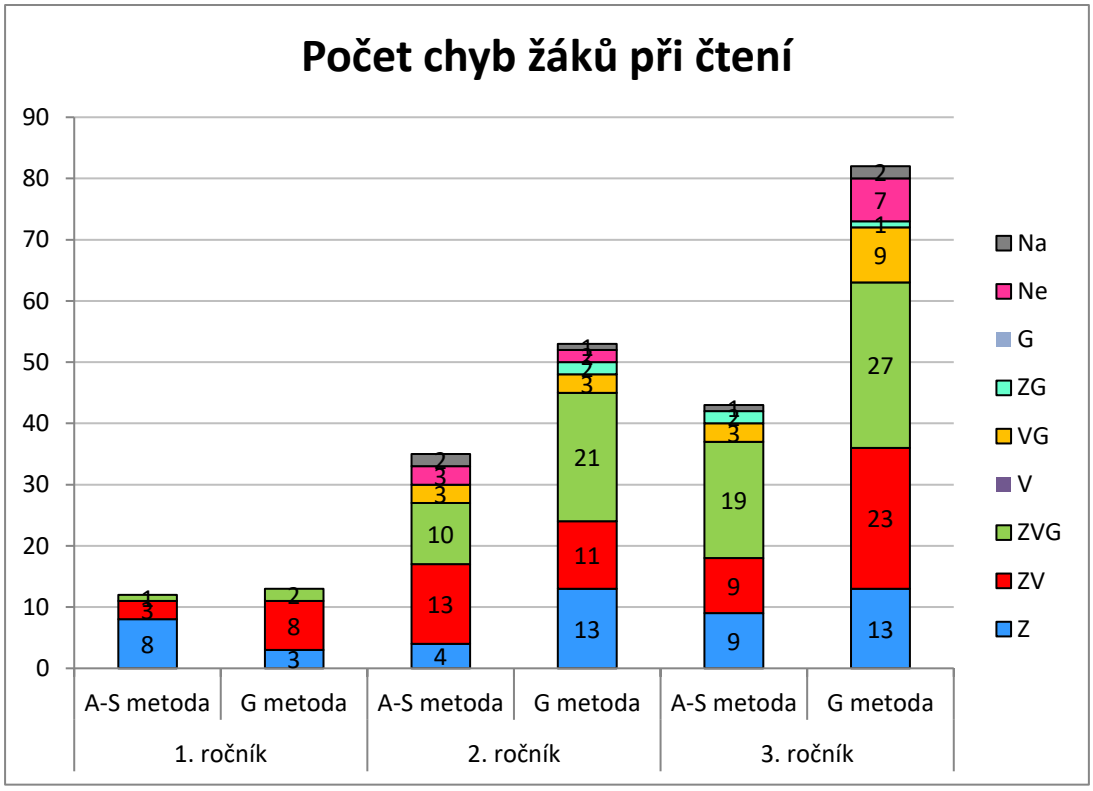
5. *ZV chyba* – čtenář se opírá o zrakový i významový klíč, ale přečtené neodpovídá gramatickým pravidlům. Z výzkumu je to např. „*kmeny*“ (kmenem), „*tmavovláska*“ (tmavovlasá), „*příjemně*“ (příjemné).

6. *ZG chyba* – zohledňuje se klíč zrakový a gramatický, není respektován klíč významový. V našem šetření např. „*vlastnost*“ (slavnost), „*pouštěné*“ (opuštěné).

7. *ZVG chyba* – při této chybě je zohledněn zrakový, významový i gramatický klíč, ale přečtené slovo neodpovídá zcela napsanému slovu ani kontextu věty. Z výzkumu např. „*lavičkách*“ (lavičce), „*nepříjemné*“ (příjemné), „*počkal*“ (počká).

8. *Na* – označení pro slova přečtená navíc, která si žáci při čtení domysleli.

9. *Ne* – nepřečtená slova, která žáci při čtení vynechali, popř. nedočetli celé slovo nebo nebyli schopni provést syntézu písmen, resp. hlásek.



Graf č. 1: Chyby žáků při čtení

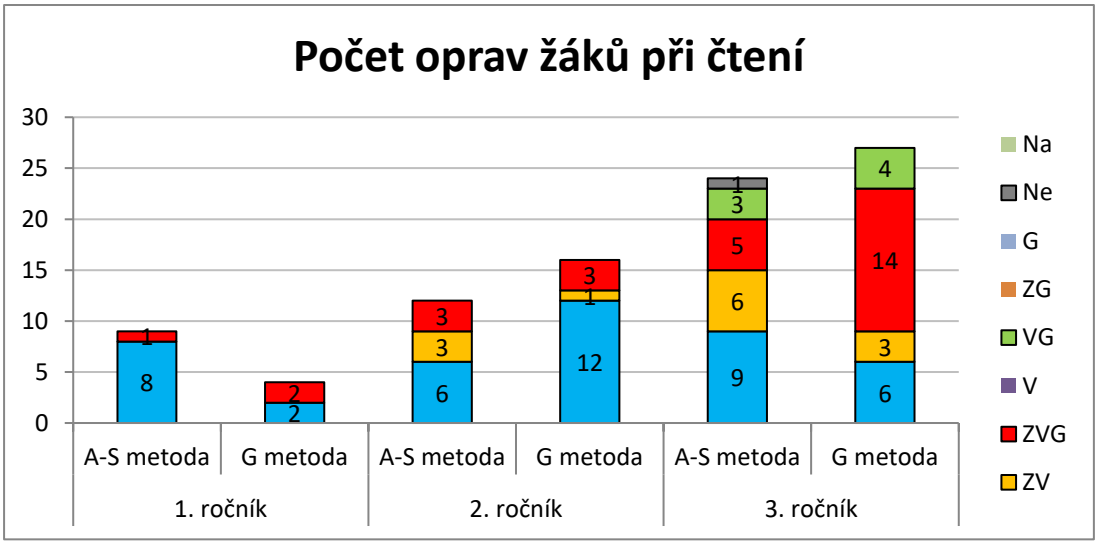
V 1. ročníku se vyskytlo nejméně chyb z prezentovaných měření, příčinou může být délka čteného textu. V metodě A-S se objevilo 12 chyb, přičemž největší zastoupení mají chyby typu Z (zkomoleniny), např. „s**aví**“ místo „s**balí**“, „vlás**ni**“ místo „vlás**ky**“. V metodě G se objevilo o jednu chybu více a nejvíce se jedná o typ chyby ZV, kdy přečtené odpovídá vizuálně i významově, ale vymyká se gramatickému pravidlu, např. „světlý**m**“ místo „světlý**mi** vlásky“. V obou metodách je možné klasifikovat totožné typy chyb (Z, ZV, ZVG), pouze v rozdílném početním zastoupení.

V 2. ročníku klasifikujeme tytéž kategorie chyb jako v předchozím ročníku (Z, ZV, ZVG), přibyly ještě chyby typu VG, ZG, slova přečtená navíc (Na chyba) i slova, která nebyla vůbec přečtena (Ne chyba). V metodě G převažuje celkový počet chyb o 18 chyb více než v metodě A-S. Nejvíce je v metodě G chyba typu ZVG, např. „hr**ály**“ místo „hr**ají**“, „padaly“, „**po**padaly“ místo „**na**padaly“, ihned po nich chyby typu Z, např. „tmavo**lese**“ místo „tmavo**vlasá**“. V metodě A-S jsou nejvíce zastoupeny chyby typu ZV, např. „růžovým**a**“ místo „růžovým**i**“, „žlut**ě**“ místo „žlut**é**“, dále chyby typu ZVG, např. „napa**dl**y“ místo „napad**a**ly“, „sto**lu**“ místo „stol**k**u“.

Ve 3. ročníku opět více chybují žáci v metodě G s 82 chybami, což je o 37 chyb více než v metodě A-S. Zastoupení typologie chyb je zachováno jako v předchozím ročníku, v metodě A-S se neobjevilo žádné slovo, které by žáci nepřečetli vůbec (Ne chyba). Početně je nejvíce zastoupena opět chyba ZVG, a to u obou metod, např. „napa**dl**y“ místo „napad**a**ly“, „sto**lu**“ místo „stol**k**u“, „růžovým**a**“ místo „růžovým**i**“, což jsou shodné chyby jako v předchozím 2. ročníku. Dále byly u metody G nejčastější chyby typu ZV, např. „kapuc**í**“ místo „kapuc**emi**“, „bíl**ou**“ místo „bíl**é**“, a u metody A-S chyby Z, např. „**zvladné**“ místo „zvadlé“, „nevid**l**“ místo „nevid**íme**, a ZV, např. „další“ místo „další**mu**“, „děvčátk**o**“ místo „děvčátk**u**“.

Z hlediska výukových metod je možné porovnat počet vzniklých chyb při čtení. V metodě A-S se celkově vyskytlo 90 chyb, v metodě G je celkový počet chyb 148. Dle uvedených

výsledků v grafu je možné konstatovat, že chybovost žáků při čtení vzrůstá přímo úměrně s přibývajícím věkem, zvyšující se rychlostí dekódování textu, resp. čtení a zároveň se zvyšujícím se rozsahem čteného textu.



Graf č. 2: Opravy žáků při čtení

Při chybném čtení dochází někdy k opravám nesprávně přečtených slov. V případě, že čtenář slovo chybně přečte a následně se opraví, je i tato chyba před samotnou opravou klasifikována dle výše uvedených typů chyb. Důvodem je sledování vývoje žákovského porozumění textu.

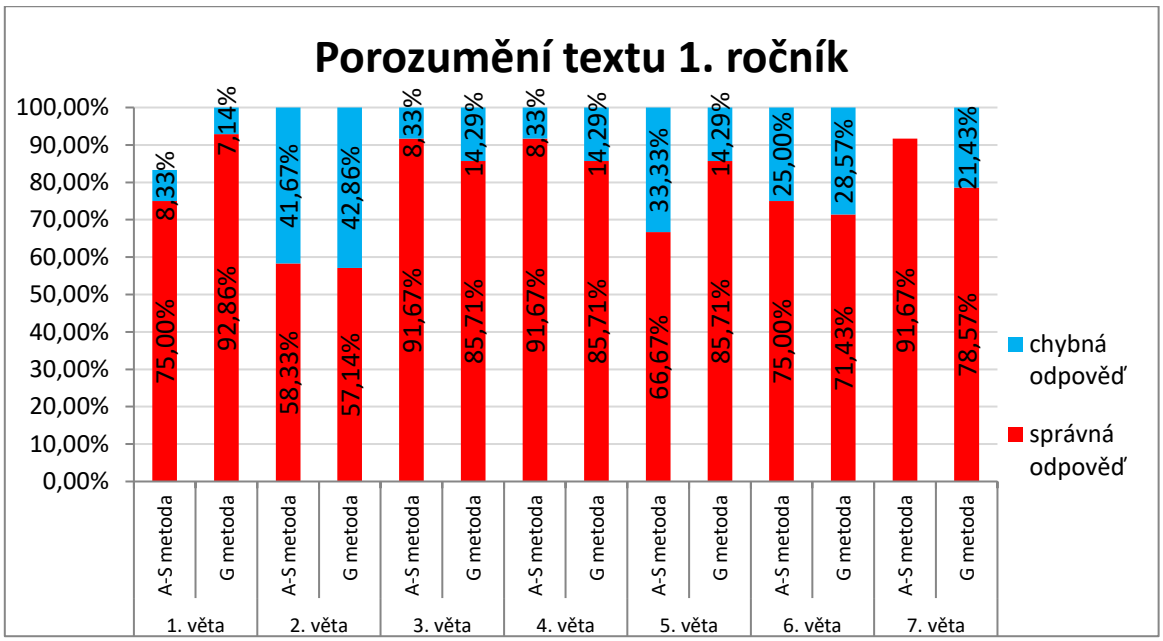
V 1. ročníku si žáci v metodě A-S své chyby uvědomili a dokázali je opravit 9x z 12 celkových chyb. V metodě G se z 13 chyb opravila pouze 4 slova (srov. Graf č. 1). Provedené opravy spadají v obou metodách k typu Z, např. „**d**adičkou“ opraveno na „**b**abičkou“, „d**e**da“ opraveno na „d**ě**da“ a ZVG, např. „koláč“ opraveno na „koláč**e**“, „kufr“ opraveno na „kuf**řík**“.

V 2. ročníku na první pohled převažují opravy v metodě G. Při čtení provedli žáci 16 oprav z 53 vzniklých chyb, což není ani polovina. Největší zastoupení mají chyby typu Z, např. „zádi“ opraveno na „zád**y**“, „nesa“ opraveno na „nes**edí**“, a dále ZVG, např. „připravená“ opraveno na „připraven**é**“, „přišly“ opraveno na „přiš**el**“. V metodě A-S bylo z 35 chyb provedeno 12 oprav, které se kategorizují nejvíce mezi Z, např. „zeď“ opraveno na „**t**eď“, „a“ opraveno na „**v**“, a ve stejném počtu ZV, např. „přines“ opraveno na „při**šel**“, a ZVG, např. „tmavovláska“ opraveno na „tmavovl**asá**“, „chlapeček“ opraveno na „chlape**c**“ (srov. Graf č. 1).

Ve 3. ročníku se opět zdá, že více oprav provedli žáci v metodě G. Tito žáci přečetli 82x chybně určitou část textu a provedli 27 oprav, což znamená, že chybu si uvědomili pouze v třetině případů. Opět dochází ke kategorizaci chyb: ZVG v největším početním zastoupení, např. „vesele“ opraveno na „vesele**ji**“, „černé“ opraveno „čer**vené**“, a dále chyby typu Z, např. „děty“ opraveno „děti“, „oble“ opraveno na „obličeje“. V A-S metodě se ze 45 vzniklých chyb provedlo 24 oprav, což znamená, že v téměř polovině případů si žáci uvědomují čtený text a zároveň jeho význam, proto jsou schopni danou chybu ihned opravit. Nejvíce se objevují chyby typu Z, např. „si**lým**“ opraveno na „silným“, „skl**o**uzavky“ opraveno na „skluzavky“, což může být způsobeno rychlým až překotným čtením žáků, a ZV, např. „nikd**y**“ opraveno na „nikdo“, „pěkn**é**“ opraveno na „pěkně“.

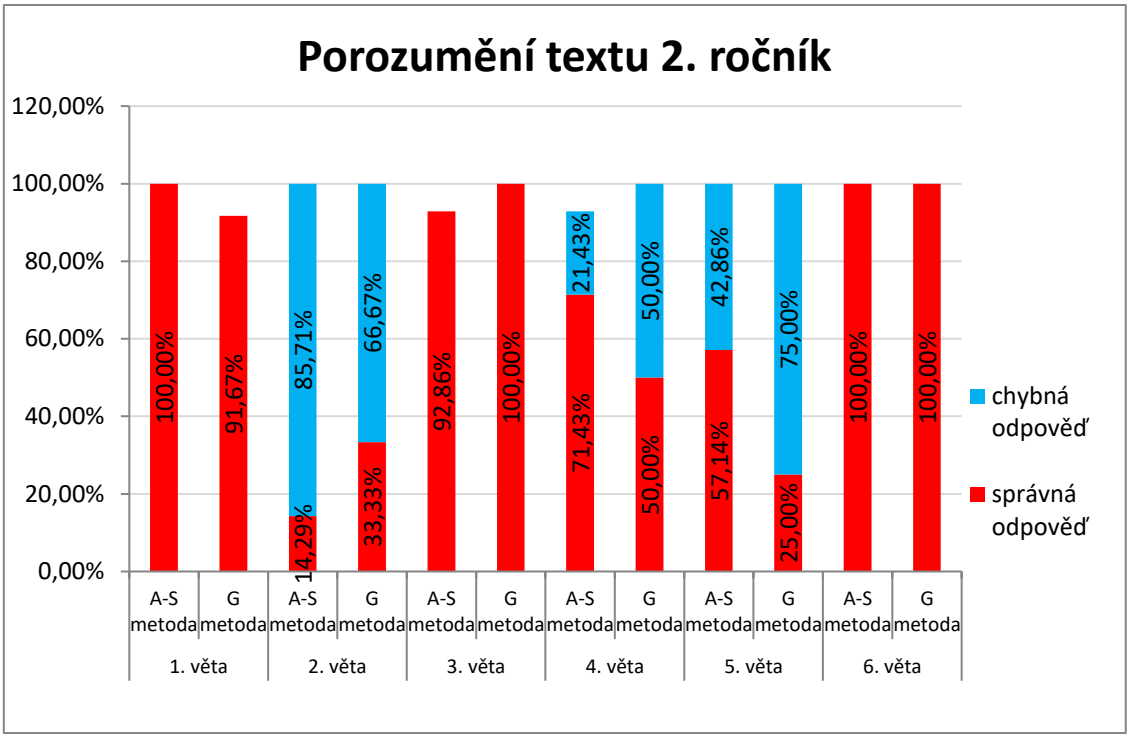
Stejně jako vzrůstá chybovost při čtení žáků, tak přímo úměrně roste také počet oprav při

čtení. Z hlediska srovnání zkoumaných výukových metod čtení je výsledek zobrazený v grafu č. 2 zajímavý. Žáci v metodě A-S provedli při čtení 90 chyb a v polovině případů (45x) si tyto chyby žáci uvědomili a dokázali se opravit. V metodě G udělali žáci při čtení 148 chyb, avšak provedli pouze 47 oprav. Na základě těchto výsledků je možné tvrdit, že žáci učící se metodou A-S vnímají obsah čteného textu. V případě, že jim text při čtení nedává smysl, uvědomí si to, část textu, popř. pouze chybně přečtené slovo přečtou znovu a opraví se.



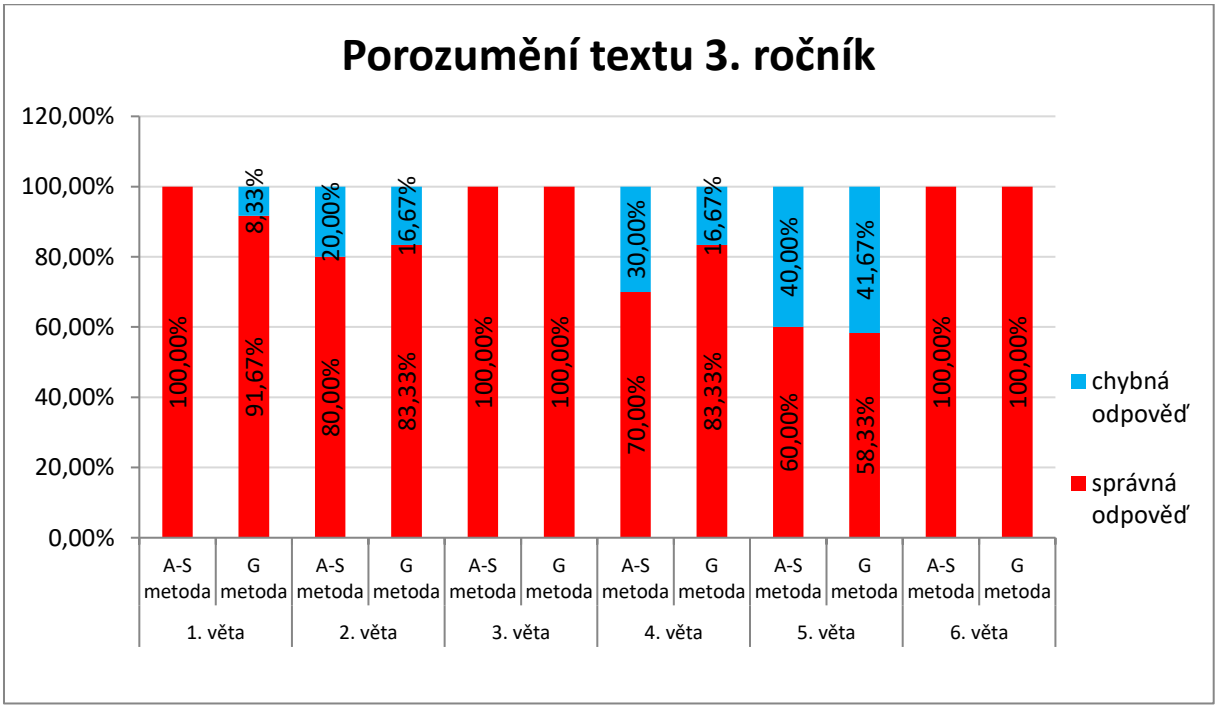
Graf č. 3: Porozumění čtenému textu – 1. ročník

V tomto měření bylo úkolem žáků přečíst jednotlivě sedm vět a na základě textu a jeho porozumění vybrat správný obrázek. Úspěšnost porozumění přečtenému v 1. měření je možné shrnout celkově jako velmi vyvážené. Na konci prvního ročníku však není žádná ze sedmi vět se stoprocentním porozuměním textu, resp. se správnou odpovědí na každou větu.



Graf č. 4: Porozumění čtenému textu – 2. ročník

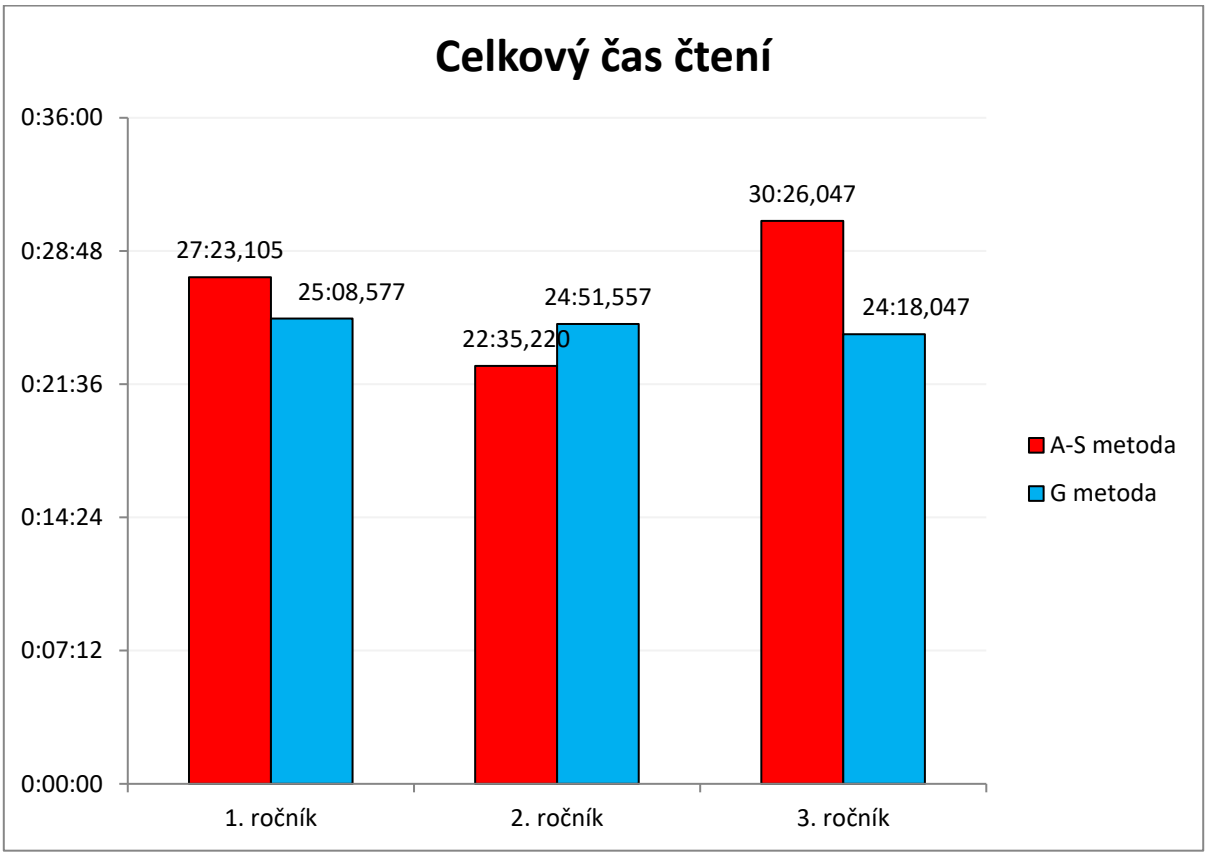
Ve druhém ročníku měli žáci za úkol přečíst 6x krátký text doplněný obrázkem. Na základě porozumění přečteného textu měli odpovědět, zda se napsaný, resp. přečtený text shoduje se zobrazeným obrázkem (v tomto případě byla odpověď ANO), nebo neshoduje (v tomto případě byla odpověď NE), a následně chybu opravit. Pouze jedna, poslední věta byla určena všemi žáky a v obou metodách správně. Kromě druhé věty byli žáci v metodě A-S s určením správné odpovědi na základě porozumění textu úspěšnější než žáci v metodě G. Těmto žákům naopak činila největší potíž pátá věta, ve které jsme zaznamenali pouze 25% úspěšnost.



Graf č. 5: Porozumění čtenému textu – 3. ročník

Třetí měření pracovalo s obdobnými ilustracemi, pouze rozsah textu byl posílen o náročnější větné konstrukce. Žáci v metodě A-S byli stoprocentně úspěšní ve třech větách se svou odpovědí, v metodě G pouze ve dvou větách. Jestliže došlo k chybné odpovědi, žáci se neopravili, proto v grafu odpovídá součet chybných a správných odpovědí 100 %. Nejčastěji špatně odpovídali žáci v metodě A-S se svými odpověďmi v druhé, čtvrté a páté větě stejně jako ve 2. ročníku. Žáci v metodě G špatně odpovídali v první, druhé, čtvrté a páté větě, což také odpovídá 2. ročníku, ovšem s rozdílem, že v první větě se v předchozím ročníku opravili (srov. Graf č. 4).

Porozumění přečtenému textu se podle výsledků v grafech č. 3–5 také zvyšuje přímo úměrně s věkem jako výše zmíněné chybovost a sebekorekce žáků. Nedílnou součástí zvyšování úspěšnosti porozumění je kromě věku také přibývající zkušenost se čtením a pravidelné zlepšování techniky čtení.



Graf č. 6: Celkový čas čtení

Jak je již výše uvedeno, čas čtení není stěžejním ukazatelem dovednosti číst, resp. číst s porozuměním. Přesto můžeme pozorovat odlišnou celkovou dobu čtení u jednotlivých metod. Celková délka čtení žáků učících se metodou G v 1. ročníku je delší než v 2. a 3. ročníku, přičemž se v těchto ročnících jednalo o delší texty. Žáci v metodě A-S četli nejkratší dobu v 2. ročníku, nejdéle ve 3. ročníku, což délce textu odpovídá. Při srovnání obou výukových metod na základě grafu můžeme konstatovat, že žáci 1. a 3. ročníku v metodě A-S čtou text déle, než žáci v metodě G. V 1. ročníku není časový rozdíl tolik markantní jako v 3. ročníku, kde se jedná o téměř 4minutový časový rozdíl. Z pohledu učitelky bych mohla na základě tohoto výsledku naznačit, že se u některých žáků v metodě A-S začínají objevovat projevy poruchy čtení (dyslexie), neboť dekódování textu jim trvá dlouho, mnohdy se při dekódování vyskytují chyby a při srovnání celkové doby čtení v 2. a 3. ročníku zaznamenáváme zhoršení.

Se žáky byl po každém měření proveden také rozhovor, který zjišťoval, zda čtou rádi a jak často, co právě čtou, a jestli si čtou sami, nebo jim někdo předčítá. Také jsme v rozhovoru zjišťovali, zda si myslí, že vše přečetli správně a zda všemu rozuměli. Na poslední dvě otázky odpověděli vždy všichni žáci obou metod, že přečetli, popř. asi přečetli vše správně a vždy všemu rozuměli. V době probíhajícího měření většina žáků četla pohádky, encyklopedie i knihy jiných žánrů určené pro dětské čtenáře. V 1. ročníku si někteří žáci četli sami, jiným předčítala maminka nebo starší sourozenec. Od 2. ročníku si už žáci četli sami. Velká část těchto žáků si vzpomněla na přesný nebo alespoň přibližný název knihy. Pokud si nevzpomněli, byli schopni jednou větou popsat, o čem čtou. Co se týče otázky, zda čtou a jak často, zde se jejich odpovědi dělí do několika skupin: někteří žáci čtou denně, jiní 1–2x v týdnu, občas, resp. málokdy, jednu skupinu pak tvoří žáci, kteří doma ve volném čase nečtou vůbec. Ve výzkumu je menší počet žáků, kteří čtou rychle a téměř bez chyb, přestože doma nečtou vůbec. Jejich odpovědi při měření zjišťujícím porozumění textu však kolísá a zde žáci chybují. Domnívám se, že příčinou je rychlé čtení bez soustředění se na obsah. Dále jsou ve výzkumu zapojeni žáci, kteří doma nečtou vůbec a je to při měření znát. Jejich tempo čtení je pomalé, chybují, málokdy se při chybném přečtení opraví. Zde je jasný důsledek toho, že potřebují čtení procvičovat, ale neděje se tak. Poslední skupinkou jsou žáci, kteří doma čtou, ať denně nebo občas, čemuž jejich čtení při měření také odpovídá. Jejich tempo je přiměřené, resp. úměrné věku a četnosti čtení, pokud přečtou text chybně, mnohdy si chybu uvědomí a opraví, a jako velmi pozitivní vidím jejich správnost odpovědí při částech měření zaměřených na porozumění přečteného textu. Tito žáci si obsah textu, který čtou, uvědomují, a jsou tedy schopni pamětné reprodukce, což je důkazem dovednosti číst s porozuměním.

Závěr

Z prozatímních výsledků empirického výzkumu je možné usuzovat, že metoda analyticko-syntetická je pro žáky vhodnější a vede k vyšší čtenářské úrovni než metoda genetická. Rozdíl mezi metodami však není nijak markantní. K tomuto závěru však přispívá pouze četnost chyb, sebekorekce žáků a jejich odpovědi při úkolech zaměřených na porozumění čtenému textu. Fakt, že je metoda analyticko-syntetická ve školském systému užívána déle než metoda genetická, tudíž pro ni existuje nepřeberné množství materiálů pro výuku a procvičování čtení, nemusí znamenat, že bude lepší než jiná metoda a že bude vyhovovat všem žákům. Osobně se domnívám, že je velmi důležitý postoj pedagoga ke každému žákovi a výuku, resp. výukovou metodu je potřeba žákovi přizpůsobit tzv. na míru. Přestože je během výzkumu nasbíráno nemalé množství užitečných dat, není výzkumný vzorek nikterak široký. Proto by bylo vhodné ve výzkumu pokračovat ve vyšších ročnících a zapojit do něj také větší množství respondentů a možná se zaměřit i na další aspekty vyplývající z tohoto šetření. Je zde několik diskutabilních oblastí, které vedou k dalšímu hledání odpovědí. Může se jednat např. o otázky, zda ve výzkumu nejsou v jedné metodě více zapojeni žáci s lepšími předpoklady ke čtení a porozumění textu, žáci, kteří čtou více v jedné metodě než druhé a mají tak větší zkušenost se čtením. Také je možné pozastavit se nad tím, v jakém rozpoložení byli žáci při čtení textu, zda se dostatečně soustředili na svůj zadaný úkol.

Literatura:

HOŘÍNKOVÁ, I. Výuková metoda čtení a porozumění textu žáků v 1. ročníku. *Didaktické studie*, 2016, roč. 2016, č. 2, s. 91–103. ISSN 1804-1221.

HOŘÍNKOVÁ, I. Výuková metoda čtení a porozumění textu žáků v 1. ročníku. In: *2. didaktické Klánovice: Nové aspekty v didaktice mateřského jazyka*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 2016.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. Kategorizace čtenářských chyb žáka jako ukazatel počátků porozumění textu. *Paidagogos*, 2016, 2, s. 4–48. Dostupné na: http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=2. [cit. 2018-06-03]

PIRLS 2011. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0607-9.

Portál České školní inspekce. Dostupné na: http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS. [cit. 2018-06-03]

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozšiř. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

ZÁPOTOČNÁ, O. *Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavské univerzity v Trnavě, 2013.

Kontakt:

Mgr. Ivana Hořínková
studentka doktorského studijního oboru Didaktika českého jazyka a literatury
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: horinkovaivana@seznam.cz

HODNOCENÍ VYBRANÝCH ČÍTANEK PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z HLEDISKA POTENCIÁLNÍHO ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Ivana GEJGUŠOVÁ, Gabriel JUCHELKA

V souvislosti s výukou předmětu Český jazyk a literatura na základních školách se v současné době zdůrazňuje potřeba soustavně rozvíjet úroveň čtenářské gramotnosti žáků. Apel na naplnění tohoto vzdělávacího cíle je podpořen skutečností, že české školy a jejich žáci jsou od 90. let 20. století zapojováni do mezinárodních šetření, která umožňují srovnávat výsledky žáků všech participujících zemí. Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti se stává jedním z respektovaných ukazatelů úspěšnosti vzdělávání v konkrétní zemi.

V roce 1995 byla čtenářská gramotnost testována v rámci šetření IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), zapojeni byli žáci 3. a 8. ročníků základních škol. Mezi 32 testovanými zeměmi se Česká republika (v populaci čtrnáctiletých a patnáctiletých žáků) umístila na 17. místě, až za české žáky se zařadili školáci z Norska, Itálie, Nizozemska, naopak lepších výsledků dosáhli Finové (první v pořadí), Francouzi, Švédové, Novozélanďané, Maďaři aj. Testové úlohy ověřovaly dovednost operovat s různými typy textů v závislosti na míře porozumění. Součástí testování byl i dotazník mapující rodinné zázemí, techniku využívanou při výuce čtení, čtenářské zájmy žáků apod. Z analýzy dat mimo jiné vyplynulo, že lepších výsledků dosahují dívky než chlapci jak v ČR, tak v celém vzorku zastoupených zemí a že žáci z velkých měst byli opět v obou případech úspěšnější než ti, kteří žijí v menších obcích a na venkově. (Průcha, 1996, s. 109–110)

Organizace IEA provádí výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), úroveň čtenářské gramotnosti ověřuje od roku 2001 vždy v pětiletých intervalech u žáků 4. ročníků, od roku 2011 též u žáků 5. a 6. ročníků. V prvním testování PIRLS v roce 2001 dosáhli čeští žáci 537 bodů, v roce 2006 testováni nebyli, v roce 2011 545 bodů, v roce 2016 543 bodů (stejně jako Kanada, podobně jako Německo či Rakousko), tento výsledek je statisticky významně lepší než průměr škály PIRLS. (Janotová a kol., 2017, s. 11)

Organizace OECD je iniciátorem testování PISA (Programme for International Student Assessment), od roku 2000 v tříletém intervalu testuje čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost u patnáctiletých žáků. Co se týče čtenářské gramotnosti, dosahují čeští žáci mírně podprůměrných výsledků s drobnými výkyvy, zatím nejlepších výsledků dosáhli při prvním šetření v roce 2000. V roce 2015 se účastnilo výzkumu PISA 70 zemí, čeští žáci se umístili na 22. místě. (Gejgušová, 2011, s. 9) Úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků základních škol ovlivňuje řada faktorů, k těm objektivním řadíme zvláště kurikulární dokumenty a v nich vymezený vzdělávací obsah a požadované výstupy, v prvé řadě Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a z něho vycházející školní vzdělávací programy, neopominutelná je také kvalita učebnic a dalších vzdělávacích materiálů.

V českém prostředí se ke škodě věci nedaří prosadit názor, že za dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti nese plnou odpovědnost školní vzdělávání jako celek, její rozvíjení je trvale spojováno téměř výhradně s výukou předmětu Český jazyk a literatura a zvláště s literární výchovou. Na základě této zkušenosti jsme se rozhodli vymezit jako stěžejní cíl příspěvku hledání odpovědi na otázku, zda a případně v jaké kvalitě napomáhají čítanky k rozvoji čtenářské gramotnosti, k rozvíjení postupů porozumění textu, přičemž ve shodě s metodikou PIRLS a PISA pracujeme se čtyřmi postupy porozumění: vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. (Janotová, Šafránková, 2013, s. 11–13)

Hlavní pozornost je věnována představení výsledků obsahových analýz vybraných čítanek pro základní školy. Zvoleny byly čtyři čítanky pro 9. ročník, dvě vznikly v 90. letech 20. století, třetí byla vydána v době proměn českého školství po zavedení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání do školní praxe a poslední z nich se dostala do škol v tomto desetiletí. Záměrně byly zvoleny čítanky pro závěrečný ročník základních škol, z jejich analýz by mělo vyplynout, jakými znalostmi a zvláště dovednostmi a kompetencemi by měli žáci disponovat při završení povinné školní docházky.

Čítanky pro 2. stupeň základních škol představují specifický typ učebnic, na rozdíl od praxe středních škol nejsou doplňovány o učebnice literární historie a teorie. Jejich dominantní část tvoří vybrané ukázky z literárních děl, z titulů určených dětským čtenářům i z tzv. velké literatury ve spojení s ilustracemi a dalším obrazovým materiálem. Specifickou podobu má v čítankách pro základní školy aparát prezentace učiva. Zatímco v učebnicích pro většinu předmětů základní školy jsou jejich nosnými prvky výkladové texty objasňující učivo doplněné o schémata, tabulky aj. a následná cvičení či úkoly k fixaci osvojeného učiva, v čítankách jsou nástrojem k získání nových poznatků a dovedností ukázky z cíleně zvolených literárních děl. Základní aktivity v literární výchově představuje čtení a následná analýza a interpretace jednotlivých textů. V čítankách pro základní školy dochází k minimalizování pasáží věnovaných literární historii a teorii, případně nejsou vůbec do textu včleněny, obdobně se děje i v případě informací o autorech zařazených ukázek, o historickém kontextu vzniku poznávaných děl i v případě literárních pojmů aplikovatelných při analýzách a interpretacích textů. Zastoupeny jsou obrazové prvky, jednak jsou vřazovány ilustrace z využitých literárních titulů, případně další doprovodné ilustrace, reprodukce výtvarných děl přibližující stěžejní umělecké směry, fotografie apod.

Čítanka 9 pro 9. ročník – SPN 1998

SOUKAL, Josef. *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií.* Praha: SPN – Pedagogické nakladatelství, 1996. ISBN 80-85937-28-X.

Čítanka J. Soukala byla poprvé v SPN – Pedagogickém nakladatelství vydána v roce 1996. Má formát A5 s měkkou vazbou, rozsah 200 stran, obsahuje několik ilustrací Zdeňka Filipa. Stejně jako celá čítanková řada pro 2. stupeň základních škol uvedeného nakladatelství je určena pro výuku kombinující žánrově-tematické a chronologické pojetí. Ukázky z vybraných literárních děl jsou včleněny do šesti tematických oddílů (Chvála vypravěčství, Naruby aneb Jak vychovávat vychovatele, Věda a fantazie, Osudy aj.), dominuje tzv. velká literatura, tvorba českých i světových autorů 20. století (J. Wolker, V. Nezval, J. Kainar, V. Hrabě, K. Čapek, Z. Salivarová, J. Prévert, G. Orwel, E. Hemingway), jejichž stručné medailony jsou součástí publikace.

V Soukalově čítance nejsou jednotlivé ukázky doplňovány o otázky a úkoly k analýzám a interpretacím, u mnohých z nich však nacházíme odkazy na jiná, tematicky blízká díla. Např. u povídky Učitel a přítel zůstal veřejnosti neznám z knihy *... a jiné povídky* Ivana Vyskočila je odkaz na povídkovou tvorbu Jiřího Suchého, u úryvku z knihy *Nápady svaté Kláry* Pavla Kohouta zase odkaz na román Karla Michala *Bubáci pro všední den*. Oddílem Naruby aneb Jak vychovávat vychovatele provází čtenáře drobné úryvky z knihy B. Brechta *Historky o panu Keunerovi*. Využitím těchto odkazů, komparací tematicky blízkých textů je připravena půda pro interpretaci a kritické posouzení textu, což jsou dvě vyšší formy práce s textem z hlediska postupů porozumění. Autor čítanky vychází z ověřeného kánonu literárních děl daného období, skladba ukázek se nese v tradičním duchu, ty se z pohledu vymezeného obsahu a cílů literární výchovy jeví jako odpovídající, ale s čtenářskými zájmy žáků souzní nejspíš jen výjimečně. Lze konstatovat, že ukázky svou náročností odpovídají předpokládané kognitivní úrovni žáků

9. tříd, můžou posloužit jako odrazový můstek pro rozšíření jejich čtenářských zkušeností. Z dnešního pohledu však v čítance téměř nejsou zastoupeny doplňující vizuální prvky, čítanka je chudá na ilustrace, těch obsahuje pouze šest, a to na počátku každého tematického oddílu.

Čítanka 9 s literární výchovou – Moby Dick 1998

FIALOVÁ, Zuzana a Jiří PODZIMEK. *Čítanka 9 s literární výchovou*. Praha: Moby Dick, 1998. ISBN 80-86237-00-1.

Tato čítanka je provedená v pevné šité vazbě formátu A5, má rozsah 248 stran, obsahuje drobné ilustrace spíše abstraktního charakteru (žel pouze v černo-šedých barvách). Čítanku otevírá zamyšlení jejích autorů nad vývojem lidstva, společenských hodnot a literatury, počátek nové éry lidské civilizace spojují s narozením Ježíše, reflektují zvláště proměny neklidného 20. století. I proto, že čítanka vyšla na konci 2. tisíciletí, je autorský apel velmi příhodný. Čítanka si klade za úkol nejen zprostředkovat zajímavé texty, ale především přiblížit žákům literaturu jako obraz a znak a jako platformu pro vlastní interpretaci a kritické posouzení textu. Na úvod navazuje filozofická stať Alberta Einsteina patrně z roku 1930 *Jak vidím svět*, je doplněna o pětici úkolů:

1. Co je podle tebe demokracie? Může být komunistická společnost demokratická?
2. Jsou si lidé rovni?
3. Když vyrůstáme v „nižší“ společnosti, co můžeme udělat proto, abychom se chováním a vědomostmi dostali „výše“?
4. Co je to tajemství?
5. Souhlasíš s Einsteinovým pohledem na armádu?

Pokud chceme otázky přiřadit k jednotlivým postupům porozumění, budeme se pohybovat na úrovni vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu, autoři na rozdíl od dalších existujících čítankových řad nekladou důraz na vyhledávání informací v textu. Takto koncipované otázky slouží žákům jako východisko k tomu, aby vlastními slovy vyjádřili svá stanoviska, formulovali vlastní názory a hledali argumenty k jejich obhájení. Na žáky jsou kladeny značné nároky, plně se s nimi asi vyrovnají jen někteří.

Obdobným způsobem jsou vymezeny také úkoly a otázky k následující ukázce, básni M. Holuba Historie světa ze sbírky *Tak zvané srdce*.

1. Může člověk žít svůj život nezávisle na ostatních lidech?
2. Jak podle tebe může každý člověk přispět ke „zlepšení“ světa?
3. Řekni, jak básni rozumíš.
4. Pokus se ve zkratce popsat „historii světa“.
5. Které knihy se o to pokoušejí?

V čítance najdeme i úkoly podněcující žáky ke sledování a hodnocení vývoje postav, jejich názorů (E. M. Remarque: *Na západní frontě klid*) a k produkci, např. jsou vyzváni k domýšlení příběhu, zvažování, za jaké situace mohl umělecký text vzniknout (báseň J. Buriana 1 – 1 = 0 ze sbírky *Hodina duchů*). Vlastní tvořivé aktivity vyžaduje po žácích i úkol, aby z textu vybrali formulaci, která je zaujala, aby volbu zdůvodnili rozborem vybraného úseku textu. Autoři čítanky pracují systematicky s poezií a nabízejí žákům texty, které souznějí s tzv. tvorbou pro nepoetický věk (např. báseň Jiřího Dědečka Holky a knížky ze sbírky *Měsíc nad sídlištěm*).

Ze všech ukázek v čítance bychom asi jen čtyři úryvky mohli zařadit k tzv. relaxační četbě (např. román L. Rostena *Pan Kaplan má třídu rád,* ukázka umožňuje bohaté vytváření vnitropředmětových vztahů). Samotní autoři však v úvodní části čítanky programově uvádějí, že chtějí prostřednictvím literatury uvádět v život pojmy jako pravda, věrnost, přátelství, láska, respekt, sebeúcta. Pomocí ukázek z umělecké literatury chtějí upevnit víru v pozitivní lidské

hodnoty a upozornit na osudové chyby, které lidstvo nejen v hrůzných válkách 20. století napáchalo (srov. Fialová, Podzimek, 1998, s. 11). Zvláště vnímavější žáci mohou v čítance nalézt i náměty k vlastní mimočítankové četbě.

Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia – Fraus 2006

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a Monika STEHLÍKOVÁ. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9.
LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a Monika STEHLÍKOVÁ. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia. Příručka pro učitele.* Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 978-80-7238-540-9.

Tato čítanka vznikala v době vrcholících příprav Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jehož pojetí autorky znaly, v době intenzivních debat o optimální podobě výuky mateřštiny a o funkci literární výchovy v předmětu i vzdělávání jako celku.

Jedná se plnobarevnou čítanku formátu A4 v měkké vazbě v rozsahu 232 stran, je doplněna o CD se zvukovými stopami, v čítance jsou odkazy na webové stánky nakladatelství FRAUS s dalšími materiály. Učitelům je k dispozici také *Příručka pro učitele*, podrobně zpracovaná publikace přesahující svým rozsahem obvyklé metodické příručky.

Čítanka obsahuje sedm kapitol, v nichž je opět kombinováno žánrově-tematické a chronologické pojetí výuky. Vzhledem k tomu, že jde o učebnici pro závěrečný ročník základní školy, je výběr textů koncipován jako průřez texty 14.–21. stol. Stěžejní pozornost je věnována literatuře od přelomu 19. a 20. stol. po současnost. Kapitoly jsou vymezeny tematicky (Můj domov a svět; Krása je v pravdě; Neklidné 20. století; Čtu, čteš, čteme aj.), silně akcentují estetické působení textů a literární kvalitu. Poslední tři kapitoly zahrnují slovníček literárních pojmů. Ten je zpracován kvalitně, pro potřeby základní školy snad až příliš podrobně, s úspěchem by jej bylo možné použít v realitě střední školy. Nechybí chronologicky řazený přehled autorů a mapka s označením míst jejich původu. Vzhledem k vysokému počtu ukázek autorky upozorňují na nutnost pracovat s čítankou výběrově, Příručka pro učitele obsahuje dva návrhy tematických plánů, autorky však uvažují o 2, resp. 1,5 hodině literatury týdně. Praxe však ukazuje, že na základních školách je literární výchově věnována zpravidla pouze jedna hodina týdně.

Jako přínosné vnímáme i to, že v závěru učebnice jsou vymezeny kompetence, jejichž rozvoj má čítanka posilovat (jazyk jako odraz kultury, rozvoj estetických funkcí, emocionální působení textů, samostatné získávání informací, rozvoj tvořivého a kritického myšlení a vnímání názorů a argumentů). Potenciál přispět k jejich naplnění cestou soustavné práce s uměleckým textem má Příručka pro učitele nabízející náměty k interpretaci a doplňující otázky.

Čítanka pracuje se dvěma „sadami“ otázek. První sada je obsažena přímo v textu čítanky, jsou mezi nimi i otázky jednodušší, využitelné před četbou textu k vybavování dosud získaných znalostí a čtenářských zkušeností. (*Které Sládkovy básně už znáte? Připomeňte si ty z čítanky pro šestý ročník.*) Většina otázek směřuje k vyšším stupňům čtenářských postupů porozumění. (*Poraďte Evženii /Grandetové/, zda má listinu podepsat, o svém názoru se ji snažte přesvědčit. Vyhledejte v jazyce renezanční historky na s. 28 alespoň tři odchylky od současných tvarů slov a pravopisu. Jak na vás působí opakování vět a slov v její řeči, proč asi s rybářem tak rozmlouvá?*) Příručka pro učitele obsahuje podrobnější návrhy zaměřené na interpretaci, v textu příručky označené symbolem I či pod symbolem C figurující „*interpretační úkoly tvořivější povahy ve smyslu provokace žákova subjektivně hodnotícího postoje a aktivit estetické povahy*“ (Lederbuchová, Stehlíková, 2006, s. 39). Za přínosný rovněž považujeme oddíl C, v němž jsou uvedeny výchovně-vzdělávací cíle. Autorky také připomínají, že k práci s textem mohou být nápomocny plnobarevné reprodukce uměleckých děl.

Čítanka autorské dvojice L. Lederbuchové a M. Stehlíkové představuje moderní čítanku, která obsahuje velké množství textů, z nichž může učitel volit v souladu se svými didaktickými a etickými cíli, snaží se žáky vést k vlastnímu názoru opřenému o argumenty získané četbou a podložené znalostmi a vlastními čtenářskými i životními zkušenostmi. Učiteli byla tato čítanková řada nejednou vnímána jako příliš obtížná, proto ji nakladatelství Fraus postupně nahrazuje novou řadou, k dispozici jsou zatím čítanky pro 6. a 7. ročník autorského kolektivu vedeného K. Šebestou.

Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia – Nová škola 2016
VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2016. ISBN 978-80-7289-1627.

Čítanka je provedena v měkké vazbě formátu A4, má rozsah 136 stran, obsahuje 77 relativně kratších ukázek (rozsah dvě, maximálně tři strany). Pro čítankovou řadu je typický klesající počet ukázek v jednotlivých ročnících, jde nejspíš o odraz předpokladu, že s rostoucím věkem žáků je možno a nutno prohlubovat rozsah zvláště následných aktivit po četbě textů a věnovat prostor pro seznámení s literárněhistorickým kontextem. Čítanka opět kombinuje žánrově-tematické a chronologické pojetí výuky, výraznější prostor zaujímají texty k poznávání chronologického vývoje literatury (literatura 20. století a současná literární produkce) doplněné o reprodukce výtvarných děl stěžejních tvůrců sledovaných období.

Snaha o proměnu, inovaci skladby textů v souladu s požadavkem, aby čítanky představovaly časem prověřené tituly, ale aby byla dostatečná pozornost věnována i aktuálním novinkám, vedla k zařazení ukázek ze současné literární produkce pro adolescenty. Např. v kapitole Současný svět najdeme ukázku z románu Ivy Procházkové *Nazí* (2009), Petry Dvořákové *Já jsem hlad* (2009) nebo z románu autorské dvojice Petry Braunové a Leny Payerové *Pozorovatelka* (2007).

V čítance pro 9. ročník, stejně jako v celé čítankové řadě, jsou všechny ukázky důsledně doplněny o otázky a úkoly. U ukázek v chronologicky koncipovaných oddílech se objevují dotazy na vymezení společenského a literárního kontextu doby, v níž se příběh odehrává, v níž umělecké dílo vzniklo. (Např. *Vysvětlete, co bylo období normalizace*.) Žáci při plnění daných úkolů využívají znalosti z dalších předmětů (dějepis, občanská nauka), přiblížení historických souvislostí pomáhá žákům při interpretaci, formulování vlastních názorů a jejich obhájení. Dá se předpokládat, že otázky tohoto typu jsou často využívány jako aktivity před četbou, jejich zodpovězení posiluje následnou orientaci v textu a porozumění. Žáci jsou poměrně často nabádáni k získávání dalších, doplňujících informací, v prvních dvou ročnících je jim jako zdroj informací důsledně doporučován internet bez bližšího upřesnění, až v dalších ročnících je nabídka možných informačních zdrojů rozšířena o encyklopedie. Není blíže specifikováno, zda jsou míněny také tištěné, nebo jen elektronické verze encyklopedií.

Mezi obvykle třemi až pěti otázkami jsou zastoupeny ty, které vedou k vyhledávání informací, k zhodnocení jazykových prostředků, k posouzení a interpretaci textů. Někdy působí poněkud nesourodě, ale pokud v těchto případech dojde k jejich přeskupení a doplnění, stávají se vhodným východiskem pro práci s textem. (Více k analýze otázek a úkolů viz GEJGUŠOVÁ, 2017, s. 18–25.)

Analýzy čtyř vybraných čítanek vzniklých v rozpětí zhruba dvaceti let ukazují, že jejich autoři a nakladatelé usilují o inovaci obsahu. To se projevuje jednak doplňováním ukázek z ustáleného kánonu literárních děl české i světové produkce, z literární tvorby pro děti i mládež i z tzv. velké literatury o vybrané tituly z aktuální nabídky pro danou věkovou kategorii (young adult literature), jednak zařazováním otázek a úkolů, které mají posilovat a obohacovat práci s uměleckým textem ve výuce a tím napomáhat rozvoji čtenářské gramotnosti. Jestliže

sledujeme a hodnotíme faktory, které ovlivňují kvalitu literární výchovy a dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti, můžeme nastolený trend inovací čítanek vnímat pozitivně, jako podstatně problematičtější se jeví nízká hodinová dotace literární výchovy. Sledování toho, jakých reálných výsledků je možno dosáhnout v silně limitovaném objemu výuky uvedené složky předmětu, je námětem pro další možná šetření.

Literatura:

FIALOVÁ, Zuzana a Jiří PODZIMEK. *Čítanka 9 s literární výchovou.* Praha: Moby Dick, 1998. ISBN 80-86237-00-1.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava a Monika STEHLÍKOVÁ. *Čítanka 9 pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN 80-7238-539-9.

SOUKAL, Josef. *Čítanka 9: literární výchova pro 9. ročník základní školy a pro odpovídající ročník víceletých gymnázií*. Praha: SPN – Pedagogické nakladatelství, 1996. ISBN 80-85937-28-X.

VIEWEGHOVÁ, T. *Čítanka pro 9. ročník základní školy nebo kvarty víceletého gymnázia*. Brno: Nová škola, 2016. ISBN 978-80-7289-1627.

BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016. [cit. 2018-01-10]. ISBN 978-80-88087-08-3.

Demagog.cz. *PISA 2015: Jak si vedou čeští žáci – výrok dne* [online], 7. 12. 2016. [cit. 2018-01-10]. Dostupné z: https://demagog.cz/diskuze/pisa

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Čtenářství žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2015. ISBN 978-80-7464-783-3.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. Strukturní a obsahová analýza čítanek pro základní školy. In: I. Gejgušová a kol. *Principy a cesty školní výuky české literatury.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2017, s. 7–29. ISBN 978-80-7464-956-1.

GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole. Podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2011. ISBN 978-80-7464-013-1.

JANOTOVÁ, Zuzana, TAUBEROVÁ, Denisa a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. ISBN 978-80-88087-14-4.

JANOTOVÁ, Zuzana a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čteme nejen v hodinách českého jazyka.* Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-6-4.

PIRLS 2011. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. Praha: ÚIV, 2010. ISBN 978-80-211-0607-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

Kontakt:
doc. PhDr. Ivana GEJGUŠOVÁ, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: ivana.gejgusova@osu.cz

Mgr. Gabriel JUCHELKA
student doktorského studijního oboru Didaktika českého jazyka a literatury
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: L17079@student.osu.cz

K ŽÁKOVSKÝM PŘEDSTAVÁM O SPISOVNÉ ČEŠTINĚ

Gabriela LEFENDA

(SOJKA, P. *Spisovné tvarosloví u dětí staršího školního věku*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 2017. 248 s.)

Titul *Spisovné tvarosloví u dětí staršího školního věku* autora Pavla Sojky je monografie, po které jistě rád sáhne každý, kdo se zajímá o úroveň současných žákovských znalostí českého jazyka, o výuku češtiny ve školách, ale také o aktuální českou jazykovou situaci. Autor představuje nejen výsledky vlastního výzkumu ověřujícího tvaroslovnou kompetenci žáků na druhém stupni ZŠ, ale nabízí také přehledný sumář vývoje spisovnosti v souvislosti se školní výukou.

Po představení záměrů výzkumu v první kapitole se čtenáři dostane (na základě výjimečně bohaté citační základny) ve druhé kapitole shrnutí tematiky spisovnosti ve vztahu ke škole a školní výuce. Vývoj je podrobně vyložen po desetiletích od dob Pražského lingvistického kroužku až po současnost. Autor nabízí čtenáři jak faktická data, tak reflexe zásadních děl a myšlenkových paradigmat, která byla pro jednotlivé epochy stěžejní. Ušetří tak čas všem čtenářům: ať už z řad veřejnosti laické, anebo odborně poučené. Tyto podklady poslouží především studentům českého jazyka a disciplín didaktické povahy – nabízejí totiž souvislosti v ucelené formě popisu dějin oborově didaktických přístupů na základě zdrojů, jejichž shromáždění si samo o sobě v předložené šíři a pečlivosti vyžádalo nemalé úsilí a precizní, systematickou rešeršní práci.

Třetí kapitola je pak věnována problematice výuky spisovné češtiny jako jazykovědnému a didaktickému problému. Autor mapuje a předkládá nejen samotný pojem spisovnost jako historicky nejstabilnější požadavek vyučování českému jazyku, ale představuje termín rovněž jako kontroverzní téma diskuzí, ze kterých vyplývá velmi naléhavá otázka – jak vlastně o výuce českého jazyka do budoucna uvažovat. Autor nastiňuje vývoj pojmu spisovnost, uvažuje o jeho příští pozici (ukotvení) v kurikulu. Otevírá otázku požadavků kladených na učitele, kteří si mají kromě jiných (často existenčních) problémů školství v komplikované době plné zpochybňování jejich profese poradit i s tím, co a jak děti v hodinách češtiny učit. Zvláště aktuální se ve světle diskuze o příčinách neúspěchu studentů u maturit z češtiny jeví problematika vymahatelnosti kodifikace. Autor zcela případně podotýká, že tento problém nyní sice není ústředním bodem zájmu, avšak současně upozorňuje, že je jen otázkou času, kdy se úskalí (ne)vymahatelnosti kodifikace projeví naplno. Stačí k tomu jedno rozhodnutí maturitní komise, která nechá žáka propadnout kvůli nespisovnému vyjadřování – student se odvolá a spor vyhraje (připomeňme, že doposud se nejvíce odvolání studentů proti špatným známkám týkalo slohových prací, tam poukazovali zejména na příliš přísné a subjektivní hodnocení externích posuzovatelů).

Následující kapitola čtenáře provede historií i současností výzkumu jazyka dětí a mládeže. Takto přehledně podané dějiny výzkumu řeči a mluvy lze bez nadsázky doporučit nejen pro přípravu ke státní zkoušce z didaktiky českého jazyka, ale rovněž jako východisko k další debatě o tom, kudy by se měly ubírat příští kroky badatelů. Důkladně popsaná problematika pokračuje v páté kapitole prezentací výsledků autorova vlastního výzkumu, v níž čtenář zajisté ocení podchycení historických souvislostí vývoje tvaroslovných variant v opozici nespisovnost proti spisovnosti a jiných sledovaných konkurenčních jevů (patří k nim například tvary instrumentálu pl. *s kamarádama* a *s nima*, slovesné tvary typu *oni sháněj*, *oni se staraj*, tvar *bysme* atd.).

Cílem popsaného Sojkova výzkumu u školní mládeže z 6. až 9. ročníku ZŠ bylo ověřit, zda děti najdou nespisovné tvary a jevy v zadaném textu a nahradí je spisovnou variantou. Hlavní materiál pro sondu byl získán na pražských školách, jen menší kontrolní skupina žáků byla ze škol v Ostravě. Protože autorka této recenze do výzkumu přispěla právě opatřením této části dotazníků (v počtu 162 kusů) ze zmíněných ostravských základních škol, velmi ji zaujala autorova drobná úvaha na straně 153. Při náhradě nespisovného plurálového tvaru *s nima* spisovnou formou *s nimi* byli úspěšnější pražští školáci. Zatímco tvar *s nima* jako nespisovný správně odhalilo a nahradilo 71,65 % pražských žáků, v ostravském vzorku (162 respondentů) činila úspěšnost jen 43,21 %. Přestože autor poukazuje na to, že ostravský vzorek byl vzhledem k velikosti toho pražského (1097 respondentů) pouze informativní a že měl potvrdit, zda je zde rozložení problémových jevů stejné, vyslovil domněnku, že ostravští žáci patrně tvar nenahradili správně proto, že nechodí do „kvalitnější školy“, která by průměr úspěšnosti detekce problémového jevu mohla zvýšit.

Jakkoli toto označení vnímáme pouze jako slovní komentář, je namístě se ptát, jaké by podle autora vlastně byly parametry té kvalitnější školy a z jakých údajů o školách vycházel. Svědčí horší výsledek žáků obecně o kvalitě jejich školy? A lze takto generalizovat kvalitu? Vždyť třeba v jevech pocházejících z obecné češtiny, která v ostravském regionu stále působí nepatřičně, ostravští žáci i v malém vzorku předčili ty pražské (šlo např. o nahrazení slovesného tvaru *oni sháněj*). V obtížnějších jevech pak ostravské děti byly stejně tzv. neúspěšné jako ty pražské, případně pak (s ohledem na velikost vzorku) jen mírně neúspěšnější. Patrně by se v tomto ohledu hodilo začít odborně diskutovat spíše o žákovském vnímání spisovnosti a o značně dynamických posunech některých posuzovaných jevů na ose od nespisovnosti (stále rychleji) ke spisovnosti, resp. noremnosti. Taková širší diskuze by však přesahovala rámec této recenze. Jen pro zajímavost ještě připomeňme, že jedna z ostravských škol, kde jsme dotazníky distribuovali, vykázala ve školním roce 2016/2017 skoro 93procentní úspěšnost co do přijetí žáků devátých tříd na střední školy s maturitou, což na její kvalitu může poukázat.

Tato drobná výhrada k interpretaci výsledků výzkumu Pavla Sojky neznamená vzhledem k významu předložené monografie, jejímu důkladnému zpracování, bohatosti citovaných pramenů a především celkové informační hodnotě nic víc než detail. Ve vztahu ke školní výuce je potěšitelné především závěrečné zjištění: přes 80 % žáků nespisovné jevy v dotaznících bezpečně rozpoznalo a u šesti předložených tvarů (tedy celé poloviny) byla úspěšnost identifikace těchto jevů dokonce vyšší než 90 %. Takovéto výsledky samy o sobě svědčí o úspěšnosti a kvalitě výuky češtiny na druhém stupni základních škol, a to konkrétně při odlišování její podoby spisovné od nespisovné.

Máme za to, že podobné další výzkumy ve školním prostředí a v různých regionech by byly pro budoucnost koncepce školní výuky češtiny velmi vhodné a potřebné.

Kontakt:
Mgr. Gabriela Lefenda
studentka doktorského studijního oboru Didaktika českého jazyka a literatury
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: L15638@student.osu

IVONA BŘEZINOVÁ OPĚT OTEVŘELA AKTUÁLNÍ TÉMA

Ivana GEJGUŠOVÁ

Spisovatelka Ivona Březinová (∗1964) označila rok 2018 za jubilejní ve své autorské dráze. V jeho průběhu završila dvě desetiletí literárních aktivit pro dětské čtenáře, jejichž výsledkem je zhruba stovka titulů rozmanitých žánrů a tematiky.

K silným stránkám literární tvorby I. Březinové bezesporu patří skutečnost, že oslovuje nejširší možné spektrum příjemců literatury pro děti a mládež, s jejími knihami můžou čtenáři dozrávat, postupně obohacovat své čtenářské zkušenosti a budovat si vztah ke knize a četbě. Autorčina leporela zprostředkovávají první kontakty nejmenších dětí s knihou, slovem a obrazem, pohádky, příběhová próza s dětským hrdinou či dětské encyklopedie cílí na předškoláky a děti mladšího školního věku, podnětné tituly objeví v tvorbě autorky i pubescentní a adolescentní čtenáři.

Březinová se nebojí inovativního prostupování žánrů, nejvýrazněji se tato tendence projevila v tzv. „B sérii“, v cyklu knih pro adolescenty, v nichž funkčně propojila prózu s dívčí hrdinkou/chlapeckým hrdinou s postupy cestopisu a populárně naučné literatury. Čtenářům nabídla paralelní příběhy slavných českých i světových literátů (Mácha, Němcová, Kafka aj.) a dnešních středoškoláků, zobrazila podobnost procesu hledání vlastní identity a životního směřování, ať už se realizuje v jakýchkoli dobových kulisách.

I. Březinová systematicky otevírá aktuální témata současné společnosti, čtenářský zájem o tento okruh titulů dokazuje, že umí, ať už intuitivně, nebo na základě poučené analýzy, vybrat problémy silně rezonující mezi mladou generací. Dokladem trvalého zájmu čtenářů např. o trilogii *Holky na vodítku* (*Jmenuji se Alice, Jmenuji se Ester* a *Jmenuji se Martina*; první vydání 2002 a 2003) je její již třetí vydání. S pozitivním ohlasem mezi čtenáři, literárními kritiky a širší odbornou veřejností se setkal román *Řvi potichu, brácho* (2016) zobrazující z pohledu dospívající dívky komplikované soužití s autistickým sourozencem. Odhodlání porvat se s fyzickým handicapem ztvárnila I. Březinová v knize *www.bez-bot.cz* (2018), šikana sluchově postiženého chlapce je ústředním tématem knihy *Útěk Kryšpína N.* (2014).

Autorka se snaží citlivá témata zpracovávat také pro nejmladší čtenáře. Že se jí to daří, dokazuje např. úspěch příběhové prózy s dětským hrdinou *Lentilka pro dědu Edu* (2006, 2. vydání 2012), v níž zobrazila dopad Alzheimerovy choroby na život vícegenerační rodiny, ve druhém vydání se ke čtenářům dostává i příběh o chlapci na vozíku a jeho asistenčním psu *Kluk a pes* (2011, 2016).

V roce 2017 spojila I. Březinová své tvůrčí síly s P. Štarkovou, výsledkem je vznik edice *Má to háček* (společný projekt nakladatelství Albatros a Pasparta), pro niž každá z autorek vytvořila zatím dva tituly určené čtenářům mladšího školního věku. Z uvedené čtveřice knih zaujme zvláště próza *Ťapka, kočka stěhovavá*, v níž I. Březinová zachytila první týdny školního roku osmileté Péti, v jehož úvodu dochází k zásadní změně. Péťa, dosud žijící se svou rozvedenou matkou, si zvyká na střídavou péči u rodičů bydlících ve dvou vzdálených lokalitách. Důsledkem nově vzniklé situace je Petřino pravidelné pendlování mezi dvěma odlišně fungujícími domácnostmi a dvěma školami, což klade zvýšené nároky na Petřinu samostatnost a organizační schopnosti, v týdenních intervalech se střídají i mimoškolní aktivity a kontakty se spolužáky. Složitost situace je zdůrazněna i tím, že Petra absolvuje každotýdenní přesuny se svou kočkou Ťapkou. Volba zvířecího mazlíčka je záměrná, kočka symbolizuje bytost pevně spjatou s místem, s životním prostorem, k němuž si mnohdy vytváří ještě pevnější vazby než ke své „lidské rodině“. Hrdinka příběhu Péťa je vypravěčkou příběhu

koncipovaného jako rozprava dívky a její kočičí kamarádky, tím vzniká prostor k zachycení dívčiných vnitřních prožitků a myšlenkových pochodů.

Pro tituly určené dané věkové kategorii platí nepsané, ale striktně dodržované pravidlo, že i příběh zobrazující citlivý problém má dospět do smírného konce, že má doložit řešitelnost každého problému i za cenu kompromisu, uvědomění si potřeb ostatních. Činí to i autorka zdůrazněním skutečnosti, že střídavá péče i se zákonitými průvodními obtížemi tvoří prostor pro pravidelný kontakt s oběma rodiči, pro upevňování vzájemných vztahů a že bonusem může být rozšíření dosavadní rodiny o nové členy, nové partnery rodičů a jejich potomky.

Střídavá péče se stává stále častěji realitou pro děti z neúplných rodin a právě kniha I. Březinové jim umožňuje srovnat vlastní životní zkušenost s literárním příběhem, najít v něm poučení o možných řešeních složitých situací. Ostatním dětem může zprostředkovat pohled na rozmanité podoby lidského soužití. I proto by si tento titul zasloužil zařazení do školní výuky. Záleží jen na rozhodnutí učitele, zda knihu doporučí k volnočasové četbě konkrétnímu dítěti, nebo zda ji využije ke společné práci v hodinách čtení a literární výchovy, v tom případě může navíc využít pracovní listy dostupné na stránkách nakladatelství.

Věříme, že se edice *Má to háček* rozroste o další kvalitní tituly, jež neuniknou pozornosti dětských čtenářů ani učitelů, a že nová dekáda v tvorbě I. Březinové přinese hodně dobrého čtení.

Kontakt:
doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: ivana.gejgusova@osu.cz

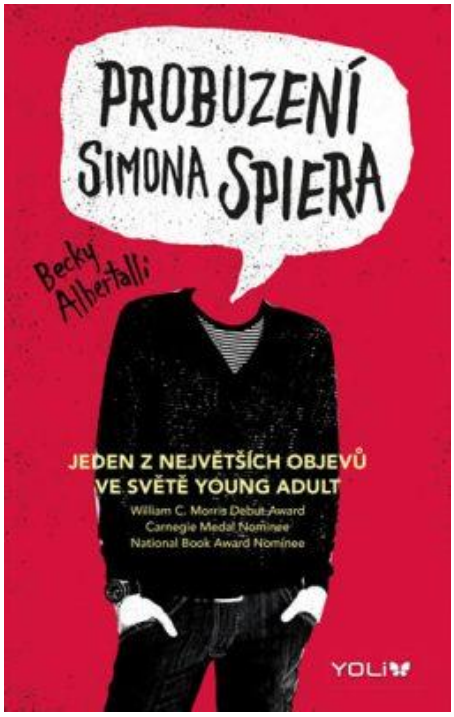
TAK TROCHU JINÁ LOVE STORY?

Marcela HRDLIČKOVÁ

(ALBERTALLI, B. *Probuzení Simona Spiera*. Praha: Euromedia, 2017.)

Knih tematizujících milostné vztahy současných dospívajících se na knižních pultech objevují desítky, ba stovky ročně. Dívka potká chlapce (v jednotném i množném čísle) a po peripetiích nejrůznějšího typu se začne rozvíjet milostný poměr mezi ní a správným (tedy vhodným) mladým mužem. Tato základní fabule se objevuje nejen v literatuře intencionálně určené pro pubescentní či adolescentní recipienty, ale také v tvorbě pro dospělé, opakuje se v kvalitní i triviální produkci. Ale co když se mladík zamiluje do svého vrstevníka, jejž navíc zná pouze ze vzájemných e-mailů? Můžeme mluvit o inovaci osvědčeného modelu love story?

Hlavní hrdina knihy *Probuzení Simona Spiera* (orig. *Simon vs. The Homo Sapiens Agenda*, 2015; česky 2017; ve druhém vydání v roce 2018 jako *Já, Simon*), jehož jméno figuruje v samotném titulu knihy, už nějakou dobu tuší, že je gay, ale svoji homosexualitu zatím tají. Přede všemi kromě neznámého Bluea. Jemu se svěřuje se svými obavami z coming-outu a postupně se do něj zamilovává. Jenže jejich korespondence se v důsledku nešťastné náhody a Simonovy neopatrnosti dostane do rukou Martina, jenž protagonistu vydírá. A Simon ze strachu, jak by na jejich odhalení reagoval citlivý Blue, podobně jako on tající svoji homosexualitu, nátlaku podléhá. Martin však Simonovo tajemství vykřičí do světa velmi necitlivým způsobem, prostřednictvím sociálních sítí. Hrdina je tak ke zveřejnění své sexuální orientace nakonec donucen, nicméně ke stejnému kroku se odhodlává i Blue, odhalující svoji identitu.



Obrázek 1: Obálka knihy

Young adult román americké spisovatelky Becky Albertalli tematizuje zásadní otázku literatury pro adolescenty: „Kdo jsem?“ K problematice „přiznání odlišnosti“ přistupuje autorka neotřele – kromě obav z reakce zejména vrstevníků jej spojuje především s nutností neustále redefinovat sebe samého: „Jenže já už jsem z toho unavený. Mám pocit, že musím v jednom kuse něco oznamovat. Snažím se neměnit, ale měním se pořád, hlavně v maličkostech. Najdu si holku. Dám si pivo. A pokaždé se musím znovu představit celému vesmíru jako nový člověk.“ (s. 57) Převlek je pro Simona alespoň chvilkovým únikem z nutnosti odpovědět sobě i okolí na palčivý problém, ale prakticky všichni dospívající musí projít svou formou coming-outu, ať už vnitřnímu, nebo vnějšímu.

Kromě exponovaného motivu homosexuality se Albertalli věnuje i dosud jen ojediněle zpracovávanému motivu kyberšikany. V dobře promyšlené kompozici, jež těží ze střídání chronologického vyprávění samotného hrdiny a korespondence obou chlapců, zachycující jejich postupné odhodlávání odhalit velmi osobní informaci o sobě samém, se autorce daří postihnout charakteristiku postav. Ty také díky citlivému zpracování mnoha pro adolescenty důležitých problémů (první láska, nešťastné zamilování, vztahy rodičů s dětmi, šikana) působí uvěřitelně a nikoli jako pouhé ilustrace prvoplánových didaktických záměrů. Jen motivace hlavní negativní postavy tíhne k přílišnému zjednodušení, což je dáno minimalistickým prostorem, jenž je jí věnován.

Kniha *Probuzení Simona Spiera* je klasickým příběhem první lásky. Díky tomu, že Simon je psychologicky zvládnutou postavou, uvěřitelnou a plastickou, se navzdory některým dnes už klišé spjatým s knihami o coming-outu (homosexualita a náboženství, chápavost přátel, tápání rodičů – třebaže v tomto případě jen drobné) autorce podařilo vytvořit zajímavý nefantastický young adult román, jichž na českém trhu dosud není dostatek.

Kontakt:
Mgr. Marcela Hrdličková, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: marcela.hrdlickova@osu.cz

TÉMA HOLOKAUSTU V SOUČASNÉ LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ

Radomil NOVÁK

(URBANOVÁ, S. *S holokaustem za zády*. Ostrava: OU, 2018)

Nejnovější vědeckou monografii Svatavy Urbanové *S holokaustem za zády* můžeme po právu považovat za událost roku a současně za mimořádný počin v oblasti bádání v literatuře pro děti a dospívající. Ostravská literární vědkyně v ní zužitkovala svůj dlouhodobý vědecký zájem o téma holokaustu v české a překladové literatuře pro děti a mládež po roce 1989.

*„Název monografie **S holokaustem za zády** není zvolen náhodně, avšak nejedná se v něm jen o úzkostné pocity pronásledování v minulosti. Názvem se chce vyjádřit přetrvávající nejistota otázek, zda se historie nemůže opakovat, pocit neklidu, který pramení z neukončeného nebezpečí v podobě nejen antisemitismu, rasismu, neonacismu, ale také všepohlcující komercionalizace.“*

(Urbanová, 2018, s. 274)

Kniha zaujme nejen hlubokým vhledem do tématu, soustředěnou prací s materiálem, ale také sugestivní formou podání a lidským nadhledem. Téma holokaustu je přiblíženo nejen skrze úskalí metodologického zpracování, vymezení problému a materiálu, ale také skrze interpretační sondy a odlišné recepční přístupy. Ukazovány jsou různé žánrové podoby, proměny i přesahy tématu, pro srovnání jsou připomínány i filmové adaptace.

Mimořádnost nejnovějšího vědeckého počinu prof. Urbanové spočívá především v tom, že se v něm snoubí poctivé řemeslo, vědecká erudovanost a metodologická přesnost s až beletrizující čtivostí, což je u takového typu publikací spíše výjimka. Navíc je v celém „příběhu“ cítit obrovská pokora k tématu, daná nejen jeho citlivým charakterem, ale také snahou porozumět jeho poselství v současné povrchní a konzumní společnosti. Čtenář si tak z četby odnese nejen přehled o vydávaných dílech, o jejich kritickém zhodnocení, ale především silný čtenářský zážitek a inspiraci k četbě.

Velký ohlas vyvolala prezentace knihy na stejnojmenné přednášce pořádané v listopadu tohoto roku nově zřízenou ostravskou pobočkou Literárněvědné společnosti (na katedře českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU), jejímž posláním je popularizovat nejnovější

vědecké poznatky pro širokou odbornou a školní veřejnost. Prof. Urbanová oslovila své početné posluchače soustředěným a systematickým výkladem, podnítila je k diskuzi, která mířila zejména k otázkám kritického přijetí kontroverzních knižních titulů s danou tematikou.

Kontakt:
Mgr. Ing. Radomil Novák, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
e-mail: radomil.novak@osu.cz