

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury

METODA DOKONČOVÁNÍ TEXTU V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

METHOD OF TEXT COMPLETING IN LITERARY EDUCATION

Vedoucí bakalářské: PhDr. Ondřej Hník

práce:

Autorka BP: Marcela Včelišová

Náměstí 325, 549 32 Velké Poříčí

český jazyk – hudební výchova (ČJ –HV)

prezenční

Rok dokončení BP 2012

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Praha

13. 6. 2012

.....  
vlastnoruční podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph.D., vedoucímu své bakalářské práce, za cenné náměty, připomínky a za čas, který mi věnoval, a své rodině za podporu a trpělivost.

## OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>6</b>
1.1	CÍL PRÁCE.....	7
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
2.1	TVOŘIVÁ KOMUNIKACE S LITERATUROU.....	8
2.2	TEXTOVÉ ROVINY.....	10
2.2.1	<i>Čas a prostor</i> .....	10
2.2.2	<i>Postava</i> .....	13
2.2.3	<i>Vypravěč</i> .....	18
2.2.4	<i>Jazyk a styl</i> .....	21
2.2.5	<i>Kompozice literárního díla</i> .....	23
2.2.6	<i>Celkový smysl textu</i> .....	26
<b>3</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
3.1	CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	28
3.2	METODOLOGIE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	29
3.2.1	<i>Výběr vzorku</i> .....	29
3.2.2	<i>Výběr vhodného úryvku</i> .....	29
3.3	PROVEDENÍ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ A METODA SBĚRU DAT.....	31
3.4	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	31
3.5	VYHODNOCENÍ EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ.....	32
3.5.1	<i>Dílčí závěry</i> .....	38
<b>4</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>40</b>

5.1	PRAMENY .....	40
5.2	LITERATURA .....	40
5.3	INTERNETOVÉ ZDROJE .....	42
<b>6</b>	<b>RESUMÉ .....</b>	<b>44</b>
<b>7</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.46</b>

## 1 Úvod

Literární výchova se podle RVP ZV považuje za složku výuky, jež by rozhodně neměla představovat pouhé čtení literárních textů, ale také tvořivou komunikaci s literaturou. Pedagogové základních škol mohou žáky vést k širšímu chápání literatury nejen procvičováním čtenářských schopností, ale postupně mohou být vedeni i k aktivnímu porozumění, jeho smyslovému vnímání a následné interpretaci vybraných textů jako celku, z různých pohledů, v nejrůznějších souvislostech a vztazích. (HOLASOVÁ 2004).

Literární výchova není jen o učení se o literatuře, o kontextech, ale učení se literaturou, prací a tvořivou komunikací s literaturou.

Tvořivou komunikaci s literaturou můžeme rozvíjet také vlastní tvorbou, kdy dítě postavené do role autora zapojuje nejen vlastní fantazii a jazykovou vybavenost, ale využívá, ať již více či méně uvědoměle, poznatky z literární teorie získané v hodinách literární výchovy.

Ve své práci se budu zabývat dětskou tvořivou komunikací s literaturou prostřednictvím metody dokončování textu. Tím, že tato metoda staví dítě do role autora, pomáhá rozvíjet nejen tvořivé myšlení a komunikaci s literaturou, čtení s porozuměním, protože textům, které děti dokončují, musí nějakým způsobem porozumět, ale pomáhá zprostředkovávat další literárněvědné poznatky o jednotlivých textových rovinách. S touto myšlenkou pracuji při reflektování žákovských prací, které byly inspirovány úryvkem z literárního díla žánru fantasy.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí: části teoretické a praktické.

Teoretická část práce zahrnuje a hodnotí poznatky získané studiem odborné literatury týkající se literární teorie (jednotlivých textových rovin) a literatury zaměřené na tvořivou komunikaci v literární výchově. Tyto teoretické poznatky budou přípravnou půdou pro praktickou část.

Praktická část je zaměřena na vlastní empirické šetření, popisuje metodologii šetření, průběh sběru dat, analýzu dat a výsledky šetření s jejich interpretací.

### **Metodická poznámka**

Prvotní záměr bakalářské práce byl zcela nedidaktický. Z toho důvodu zde chybí didaktické poznámky. Původním cílem bylo sledovat dětské předporozumění žánru fantasy prostřednictvím metody dokončování textu (úryvku fantastického díla). V průběhu zpracovávání žákovských textů se však ukázalo, že sledování pouze žánrových charakteristik není natolik plodné a vykrystalizovala potřeba zaměřit se spíše na tvorbu jako typ literární komunikace a přínos metody dokončování textu.

#### **1.1 Cíl práce**

Cílem mé bakalářské práce je ukázat, že se děti mohou dostávat do plnohodnotné komunikace s literárním dílem prostřednictvím metody dokončování textu, tedy vlastní tvorby textu, a její reflexe. Na reflexi chci ukázat, že se děti při tvorbě vlastního textu i na malé ploše dostávají do jednotlivých textových rovin napříč celým textem.

Úryvek z literárního díla, který jsem dětem předložila k dokončování, byl záměrně zvolen v žánru fantasy, protože jej považuji za žánr dětskému čtenáři velmi blízký a oblíbený.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Tvořivá komunikace s literaturou

V úvodu jsem zmínila požadavek RVP ZV na literární výchovu, kterým je mj. tvořivá komunikace s literaturou. Tento specifický typ komunikace se odlišuje od klasické formy komunikace, která se uskutečňuje jako dorozumívání a vyměňování informací mezi několika jejími účastníky (komunikanty), a kombinuje tvorbu se samotnou literární komunikací.

**Literární komunikací** se nejčastěji rozumí „*přenos estetické literární informace mezi autorem a příjemcem (adresátem) prostřednictvím literárního díla (textu). Je to komplexní proces, který zahrnuje vznik díla i jeho transfer a následné působení na příjemce.*“ (ŠTOCHL 2005, 55). Na proces literární komunikace působí také vliv čtenářských znalostí různých kontextů, úroveň schopností dekódovat systém znaků (strukturalistické pojetí díla jako znaku), i různých komunikačních rovin.

Ladislava Lederbuchová (1995, 1997) hovoří o čtyřech fázích literární komunikace: percepci, apercepci, interpretaci a konkretizaci. První fáze, **percepce**, je prvním setkáním se s textem, při kterém čtenář shromažďuje prvotních impulzy získané prostřednictvím smyslů. Recipient nejdříve zachytí to, co je rozpoznatelné okamžitě (grafická nebo zvuková podoba textu. **Apercepce** je proces, kterým se rozvíjí čtenářova fantazie, tvořivost a schopnost imaginace, protože je vybízen k utváření vlastních vnitřní výjevů. V jeho představách ožívají postavy, přemísťuje se do prostředí, kde se děj odehrává a prostřednictvím vypravěčské perspektivy vklouzává i do zákulisního pohledu dění, takže se přenáší do komplexního imaginativního světa. Dojít může i k určitému zkreslení vlivem nepozornosti a povrchního čtení, či záměny významů denotátů. Při **interpretaci** textu dochází k čtenářskému „*nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích, s možností následující*



*konkretizace obsahu textu, tj. s přisuzováním smyslu, který čtenář významům struktury textu jako celku v uměleckém kontextu (ale i v jiných kontextech) přikládá“ (LEDERBUCHOVÁ 1997, 98). **Konkretizace** je fáze, ve které čtenář dospěje k poznání významu textu, pochopení smysluplnosti literatury a pocitu uspokojení z četby. Text zkonkrétňuje na základě vlastní zkušenosti, uvědomuje si tak paralelu s prožíváním vlastního života a text s ním propojí, čímž ho i obohacuje.*

**Tvořivost** je možné charakterizovat jako *„proces, který se odehrává v člověku na základě interakce vnějších podnětů a vnitřních stavů. Jeho výsledkem je produkt, přičemž tento proces i produkt člověka zpětně ovlivňují.“* (LOKOŠOVÁ, LOŠKA 2003, 16). Proces tvořivosti se nejčastěji rozděluje na fázi **přípravnou** (preparační), kdy se tvůrce seznamuje s problémem, **inkubační** (latentní), při které tvůrce přemýšlí o problému (tématu), **iluminační** (inspirační), při které se vynořuje možné řešení (vědomí), a **ověřovací** (verifikační), která prověřuje správnost řešení nebo se nápady realizují v praxi. Všechny tyto fáze se vzájemně prolínají a tvoří ucelený proces.

Ve školním prostředí tvůrčí proces probíhá nejen ve vlastní tvorbě žáků, ale také v procesu učení se. Každý tvůrčí proces vyžaduje určité prostředky a metody, které při tvorbě napomáhají rozvíjet schopnosti tvořivého myšlení, motivace k činnosti a k učení se, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé dovednosti, a zároveň osvojování si získaných poznatků.

V literární výchově můžeme tedy tvořivou komunikaci s literaturou chápat jako vzájemné propojování procesů literární komunikace a tvořivosti, při kterém dochází k dešifrování textů, k formování kladných postojů k nim, k násobení čtenářské zkušenosti, rozvíjení obecné čtenářské tvořivosti a zprostředkování smyslu a intence jak konkrétního díla, tak vlastního textu.

## 2.2 Textové roviny

Protože se ve své práci zabývám tím, jak děti metodou dokončování/pokračování v textu pracují s textem a do jakých textových rovin se ve své tvorbě dostávají, je nutné nejprve jednotlivé textové roviny blíže specifikovat a charakterizovat. Děti pracovaly s úryvkem žánru fantasy, je proto na místě pojednat teoreticky o jednotlivých rovinách také z hlediska žánrové charakteristiky.

V této kapitole se budu věnovat teorii literárního času a prostoru, literární postavě a vypravěči, kompozici, jazyku a stylu literárního díla s odkazy na odbornou literaturu.

### 2.2.1 Čas a prostor

V oddíle knihy *Na cestě ke smyslu*, který je věnován času a prostoru, Alena Jedličková (2005, 181-182) píše, že čas a prostor jsou základními kategoriemi, v nichž si člověk uvědomuje svou existenci a svět kolem sebe. Každodenní zkušenost stvrzuje vzájemnost těchto dvou dimenzí: stále ještě vyměřujeme vzdálenost časem a časový úsek v prostoru. Jestliže pojetí času a prostoru představuje základní kategorie lidské existence, tím také jejího individuálního prožívání, pak ztvárnění prostoru a času v literárním díle vypovídá o autorově vnímání skutečnosti. Čas a prostor je tedy klíčem k pochopení díla jako celku.

Vyprávění je jedním ze základních způsobů, jimiž se člověk pokouší identifikovat svou pozici v čase a „zabydlet se v něm.“

Realizace časové i prostorové roviny v literárním díle do určité míry závisí na zvoleném literárním druhu a žánru, který též spoluurčuje spád a sled času.

Rovinu času můžeme sledovat ze dvou hledisek, a to z hlediska vyprávění a děje. Tyto dvě časové složky mohou zcela či z části splývat, či vytvářet dichotomii. V příběhu také může docházet k projektování minulosti uzavřeného děje do přítomnosti. Alice Jedličková (2005, 221) pojednává o znázornění času, používá také pojem chronotop, přičemž odkazuje na studii *Čas a chronotop* Michaila Michajloviče Bachtina, který vychází z přírodovědného náhledu na čas jako na čtvrtou dimenzi prostoru. Podle Bachtina „*se povaha chronotopu odvíjí z historicky proměnlivého způsobu osvojení časoprostoru, tj. ze vzájemných relací těchto dvou dimenzí. Transformovány do výpravného díla, spoluurčují obraz člověka v znázorněném světě.*“ (tamtéž)

Pro prostor platí, stejně jako u času, že může být omezen na zcela přesně vymezený úsek, autor může také využívat střídání prostoru (např. při střídání různých dějových linií). Pokud má být přesně vymezený prostor, pro zachování spádu děje, je vyžadován vymezený úsek času. Prostor může také plnit funkci dynamizující, a to pomocí rychlého střídání prostoru, což vyvolává rychlé dovíjení děje.

Jak již bylo řečeno výše, čas a prostor jsou kategorie, které spolu neodmyslitelně souvisí a odkazují jedna na druhou, můžeme proto zavést pojem „časoprostor“, jako výraz vzájemné kompatibility.

Fantasijní časoprostor, často označován jako „druhotný svět“ či „alternativní realita“, je oproti jiným literárním žánrům specifický tím, že jeho podoba a také souvztažnost s naším reálným světem zahrnuje hned několik variant. Zdeněk Hrbata (2005) hovoří o konkrétním prostoru, městě, fantastického díla: „*Fantastické město se mnohdy představuje jako „druhé město“, imaginace*

umísťuje do evokovaných kulis známého „reálného“ města jiný život a jiné dekorace; je město před zrcadlem a za zrcadlem – město, které má svou „druhou stránku“ (tamtéž, 422). Hrbatovu definici pro fantastické město bychom mohli aplikovat na fantastický prostor (časoprostor) obecně.

Existence „druhého“ světa může být podle Zuzany Hlouškové (2012) zcela nezávislá na našem reálném světě, příběh se odehrává pouze ve fikčním časoprostoru (např. *Pán prstenů*). Další variantou časoprostorového zasazení příběhu je existence fantasijního světa v určité propojenosti s naším reálným světem. Prostupnost mezi světy umožňuje jakási „brána“, která je pro „nevyvoleného“ člověka viditelná jako zcela obyčejná věc (v *Letopisech Narnie* C. S. Lewise je branou skříň, či obraz; *Harry Potter* J. K. Rowlingové je znám nástupištěm 9 a  $\frac{3}{4}$ ). Děj se však může odehrávat přímo v našem světě, určitým způsobem pozměněném (zde již hovoříme o žánru alternativní historie a současné fantasy).

Čas v tomto „druhém“ světě může ubíhat jinak než v našem světě – rychleji a nelineárně (v prvním díle *Letopisů Narnie (Lev, Čarodějnice a skříň)* Lucie, která projde do Narnie vchodem ve skříni jako první a stráví u fauna Tumnuse několik hodin, může se vrátit zpět pro ostatní děti, aniž by v domě utekl nějaký čas). Čas fantasijního světa může být také totožný, synchronizovaný s naším časem (*Harry Potter* v Bradavické škole stráví školní rok, slaví Vánoce, má prázdniny)

Prostor bývá do nejmenšího detailu topograficky propracován, často má čtenář možnost nahlédnout do detailně vykreslené mapy, zahrnující většinu známých geologické útvarů – pohoří, roviny, řeky, moře a nejrůznější fenotypy (lesy, mokřady, pouště). Autor geologické podobnosti využívá proto, aby byl fantasijní svět pestrý a umožňoval vytvářet různé překážky a ztížené podmínky po něm se pohybujícím postavám. Pokud je imaginární svět zabydlen různými

rasami, jsou vždy spojovány s nějakým typickým prostředím (elfové - les, trpaslíci - hory).

### 2.2.2 Postava

Literární postava je další důležitou kategorií narativního díla, která je neoddělitelně spjatá s kategorií děje. Josef Peterka (2006, 156) uvádí, že literární postavou je každá bytost účinkující v rámci příběhu, příběh bez postavy nelze uskutečnit.

Ladislava Lederbuchová (2002, 245-246) přibližuje pojem literární postava jako obraz člověka v literárním díle, hlavní tematickou kategorii a významnou složku v kompozici syžetu převážně epických a dramatických děl.

Ve výkladu Daniely Hodrové (2001, 519) je postava *„prvkem literárního díla epického a dramatického, který prostupuje všechny jeho roviny či složky a zřetelněji než jiné jeho prvky ukazuje jejich propojenost.“*

Definice, kterou uvádí Slovník literární teorie (VLAŠÍN 1984), říká, že postava je *„v epice a dramatu všeobecně každý fiktivní subjekt, vystupující v literárním díle, jenž je v tematickém plánu díla realizován v motivech, které představují jeho vnější podobu a pojmenovávají jeho vlastnosti (charakteristika přímá), nebo prostřednictvím motivů, které zaznamenávají nebo předvádějí jednání postav v konkrétních situacích, její promluvy (pásmo postav) popřípadě motivace jednání (charakteristika nepřímá).“* (tamtéž, 290).

Výše uvedené definice můžeme shrnout do jedné: Literární postava je každá bytost, realizovaná motivy nebo prostřednictvím motivů, tvořící spolu s dějem a prostředím tematickou složku literárního díla, je jednou z hlavních kategorií, která vytváří epický a dramatický příběh a propojuje všechny roviny literárního díla, jimiž prochází.

Eduard Petruš (2001, 104) rozlišuje z hlediska důležitosti postavy **hlavní, vedlejší a epizodní**. Podobné dělení nalezneme u Josefa Peterky (2006, 104),

který dále píše, že hierarchie postav nemusí být vždy jednoznačná a závislá na primárním dělení, tedy na hlavní a vedlejší. V některých literárních dílech je totiž komplikovaností děje čtenáři znemožněno identifikovat hlavní postavu, v příběhu se může důležitost a postavení jednotlivých postav různě prolínat. Stejně tak se může v příběhu hlavní postava průběžně měnit, z vedlejší postavy se může stát postava hlavní, nebo se na scéně objeví postava zcela nová, která hlavní roli převezme. Vedlejší postava může zaujímat roli věrného druha, přítele hrdiny, se kterým zdolává nebezpečnosti a doprovází hrdinu po celý příběh, může mít i důležitý symbolický význam pro celý příběh. Může se však také objevit pouze v několika scénách, aby ozvláštnila či urychlila děj.

Postavy jsou dle Lubomíra Doležela (1993) určeny k funkci akční. „*Jako hybatelé fikčního světa jsou schopny jednat (vykonávat akce), a tím se větší míře podílet na rozvoji děje.*“ (tamtéž, 11). Druhá funkce postav je interpretační, který vyplývá z toho, že je každá postava samostatným subjektem, který „*zaujímá osobitý postoj k fikčnímu světu, jeho událostem, prostředí a zejména k jiným postavám.*“ (tamtéž).

Josef Peterka (2006, 157) rozlišuje postavy z hlediska etické funkce, hovoří o postavách **kladných**, které zosobňují převahu dobra, v rámci fikčního světa ostatní postavy morálně převyšují, a **záporných**, které naopak vyjadřují převahu zla, morálně stojí pod úrovní ostatních postav, zmiňuje také postavy **neutrálních**, které se nevyhraňují ani jedním směrem.

Ladislava Lederburchová stejně jako Bohumil Fořt<sup>1</sup> pracuje s myšlenkou, že literární postavou jsou nejen literární protějšky, ale i jiné subjekty. V pojetí Lederburchové je ještě myšlenka upřesněna zmínkou o možnosti postav zvířecích či v podobě zosobněné věci. Tím se opět dostáváme k *Teorii literatury* (PETERKA 2006, 158), kde jsou postavy z hlediska vztahu postav k reálnému

---

<sup>1</sup> Srov. LEDERBURCHOVÁ, L. *Slovník literárních pojmů aneb co se skrývá za slovy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006, s. 104; FOŘT, B. *Literární postava. Vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008, s. 13

světu děleny na postavy fiktivní a reálné, resp. historické. **Fiktivní** postavy jsou pro lepší představu konkretizovány na postavy **nadpřirozené** (vztahují se k náboženským představám, zázrakům a magii, např. pánbůh, anděl, čert, čaroděj), **fantastické** (zobrazují jakoukoli materiální nebo duchovní entitu, např. postavy Rozumu a Štěstí) či bytosti hyperbolizované a groteskní (sedmihlavý drak, obři, trpaslíci, hobiti), dále postavy **antropomorfizované** (postavy zvířecí, ale i polidštěné přírodní jevy např. Slunečník, Měsíčník, Větrník; či postavy postmortální: umrlec).

O postavě historické blíže pojednává Ladislava Lederbuchová (2002). Historická (reálná) postava „*odkazuje k historicky doložitelné, většinou obecně známé osobnosti, v textu je přímo pojmenována, ale její literární významy odpovídají především zájmům kompozice.*“ (tamtéž, 245). Z toho tedy vyplývá, že historická postava nemusí být v příběhu přítomna jen v rámci svého reálného vyobrazení, naopak může být v autorově popisu různě upravována.

S pojmem literární postava úzce souvisí tzv. **typ literární postavy**. Lederbuchová říká, že „*jde o konkrétní individualizovaný obraz člověka, v němž jsou obsaženy zobecněné charakteristiky antropologické, psychologické, sociálně historické.*“ (tamtéž, 334). Postava je typem natolik určena, že čtenář předpokládá její jednání v situacích, v nichž se v rámci příběhu ocitá.

Bohumil Fořt (2008) uvádí typologii Edwarda Morgana Forstera, který ve své knize *Aspekty románu* dělí postavy na **ploché** a **plastické**. „*Ploché postavy jsou jednoduché a charakterově se nevyvíjejí, postavy plastické vývoji, a tedy i změně a možnosti překvapit podléhají.*“ (tamtéž, 19).

Daniela Hodrová (2001) rozlišuje **postavu-definici** a **postavu-hypotézu**. „*Postavy-definice jsou tak „jasné“, bez ohledu, kolik toho o nich víme, neobsahují nic nezjeveného (buďto jimi samými či vypravěčem), jsou bez tajemství, zatímco postavy-hypotézy jsou neurčené a neurčité, vždy existuje něco, o čem víme, že o nich nevíme.*“ (tamtéž, 521).

Tzvetan Todorov (2000) hovoří také o **postavě-vypravěči**, která je podle něj vykreslena jinak, než ostatní postavy. „*Přesněji řečeno, tento vypravěč nemluví – tak jako ostatní protagonisté příběhu -, tento vypravěč vypráví. Aniž v sobě sloučí hrdinu a vypravěče, ten, kdo „vypráví“ knihu, tak zaujímá zcela jedinečnou pozici: odlišuje se jak od postavy, již by byl, kdyby se mu říkalo „on“, tak od vypravěče (implicitního autora), který je potenciálním „já“.*“ (tamtéž, 55).

Autor literárního díla přibližuje čtenářům postavy nejen typologií, ale také konkrétní charakteristikou, jež umožňuje odlišit jednotlivé postavy od ostatních. Základní charakteristika postav je dělena na **přímou** a **nepřímou**, kdy u přímé charakteristiky dostáváme „*explicitních informací o postavě, a to buď přímo autorskou řečí, nebo v řeči některé jiné postavy.*“ (HRABÁK 1973, 257). Moderní literatura spíše než explicitní charakteristiku upřednostňuje průběžné odhalování charakteru. Nepřímá charakteristika vyplývá z činů postavy, je tudíž implicitní.

Dle Josefa Hrabáka můžeme dále rozlišovat charakteristiku **statickou** (konstantní) a **vývojovou**, **vnější**, **vnitřní** či **individuální**, která zachycuje výrazné vlastnosti jedince, a **skupinová**, představující určité znaky celé skupiny (tamtéž, 258).

Dílo není omezeno počtem postav. S větším množstvím postav roste náročnost díla jak z hlediska autorského procesu, tak i z hlediska čtenářského. Počet postav nemusí odpovídat počtu rolí, různé postavy mohou plnit stejnou roli a naopak stejná postava může ztělesňovat několik různých rolí.

Při konstrukci příběhu se velmi často uplatňují tzv. **ustálené konstelace** postav či jejich rolí. Časté jsou **kontrastní dvojice** zla a dobra, muže a ženy či pána a sluhy, konvencionalizovaná **trojúhelníková sestava** prezentována např.



třemi bratry a třemi sestrami, milostným či rodinným trojúhelníkem. Své místo mají literatuře také různě početné **party**.

Také v charakterizování postav v žánru fantasy vycházím především z *Povídání o žánru fantasy* Zuzany Hlouškové (2012), kde informuje, že je pro fantasy typický dominantní hrdina, který obvykle splňuje některé z kritérií: má výjimečné vlastnosti či dovednosti, výjimečný původ (příp. jeho zrození doprovázely výjimečné jevy), zažil významné historické události, vlastní výjimečný (magický) předmět nebo získal osobní výhodu získanou magií (je neviditelný, nezranitelný, nesmrtelný apod.). Tuto informaci bych doplnila snad jen o zmínku, že na začátku příběhu může být hlavní postava zcela obyčejný, nic netušící buď o světě kouzel (v případě *Harryho Pottera*), nebo o hrozícím nebezpečí (*Pán Prstenů*). Hrdina se tak stává skutečným hrdinou až plynutím děje, kdy se učí potřebným dovednostem, dozví se o výjimečných schopnostech atp.

Hloušková zde dále pojednává o společnících, kteří hlavního hrdinu obvykle doprovází. Družina, která se tvoří na začátku cesty nebo v jejím průběhu, (dobrovolně či vynucením okolností), pomáhá hrdinovi překonávat překážky. Typickým členem skupiny bývá **mistr** (čaroděj či zkušená osoba, která hlavní postavu zasvěcuje a učí), **věrný sluha**, postava **dobrého rytíře**, který je vždy připraven k boji za správnou věc, objevuje se také **horší rytíř**, který má např. slabší vůli, zradí. Další postavou je **trickster** (mizera, smíšek), který může neúmyslně přivolat potíže, zároveň však může přispět k nečekanému zvratu, který přinese výhodu. **Dívka v ohrožení** se stává členkou družiny náhodou nebo pod tlakem okolností a může družině významně pomoci překonat nějakou obtížnou překážku (pomocí důležité informace, klíče, léku, výjimečně zbraní), často je to převlečená princezna či jiná urozená osoba.

Aby se hrdina mohl stát hrdinou, je potřeba, aby měl svého protivníka, Temného pána, který zastupuje, ztělesňuje zlo, touží po absolutní moci. K boji

s hlavním protivníkem však obvykle dochází až na konci příběhu, často je hrdina na cestě stíhán pobočníky či sluhy Temného pána, které Temný pán vytvořil nebo očaroval.

Žánr fantasy je bohatý také na různé fantastické tvory, kteří imaginární svět dokreslují a hrdinovi chystají buď útočiště či nebezpečí. V rámci příběhu jsou čtenáři představována neznámá stvoření nebo převzatá intertextově z jiných imaginárních světů, známých literárních děl či ze starověké mytologie (např. elfové, hobiti), která si mohou zanechat svou podobu, nebo jsou autorem modifikována. Mohou se také objevovat i stvoření známá z našeho světa jako hypotetická, „historicky“ nedoložená, příp. zprofanovaná (bohové, svaté osoby a andělé, duchové).

### 2.2.3 Vypravěč

Johnatan Culler ve svém *Krátkém úvodu do literární teorie* píše, že text vytvořený autorem, čtou čtenáři, kteří z textu vyvozují „vypravěče, hlas, který mluví. Vypravěč se obrací na posluchače, kteří jsou někdy implikováni či konstruováni, jindy explicitně identifikováni (zejména u příběhů v rámci jiných příběhů, kde se jedna postava stává vypravěčem a vypráví takový dílčí příběh dalším postavám).“ (CULLER 2002, 96-97).

Lubomír Doležel říká (1993, 10), že „vypravěč nemusí být obyvatelem fikčního světa, ale může být nad ním nebo mimo něj.“

Vypravěč je podle Franze K. Stanzela (1988) literární subjekt, který zprostředkovává příběh a je třeba postavu vypravěče rozlišit od autora. Ve většině případů je možné označit vypravěče za samostatnou postavu, která vystupuje jako prostředník mezi autorem a čtenářem. Vypravěč „může jednat před čtenářovými očima, sám se podílet na vyprávěcím aktu, nebo se natolik skrýt za charaktery vyprávění, že čtenář jeho přítomnost již vůbec nevnímá“ (tamtéž, 28).

V narativním díle plní vypravěč stejně jako postava (viz kapitola 2.2.2) různé funkce. L. Doležel vypravěči přisuzuje funkci **konstrukční**, která je nutným prostředníkem autorova tvůrčího aktu, a funkci **kontrolní**, kdy vypravěč řídí celkovou výstavbu narativního textu. (DOLEŽEL 1993, 10).

Při vymezení vypravěče dle **podílení se na příběhu, přítomnosti v příběhu** Josef Peterka (2006, 152-154) hovoří o šesti typech vypravěče. **Nadosobní vypravěč**, který je vně fikčního světa, zná skryté myšlenky a pocity postav, neomezeně nahlíží do zákulisí, je plně informovaný. **Osobní vypravěč** je vševědoucí, splývá s některou postavou fikčního světa, prezentuje příběh převážně z vlastního hlediska, tíhne k ich-formě a vnitřního monologu, má limitované informace. **Nespolehlivý vypravěč** osobního vypravěče posouvá do komické či groteskní polohy, nepodává závazné informace o fikčním světě, **neosobní vypravěč** je okem kamery, zaznamenává zvukové a zrakové vjemy (gesta, mimiku, hlasy postav), postavy charakterizuje pouze zvenčí (dle chování), nepřipouští vhléd do nitra a osobní pocity. Vypravěč **reflektor** zvýrazňuje nesoulad mezi tím, kdo mluví a kdo se dívá, tedy mezi vypravěčem a hlediskem. Vypráví ve třetí osobě přes vědomí postavy, ale nesplývá s ní, prezentuje pohled zevnitř postavy, v románu líčí intimní pocity a představy, které provázejí nevěru. **Autorský vypravěč** užívá ich-formu, je osobně angažovaný, zdůrazňuje svůj osobní postoj k příběhu a aktu vyprávění. V jiném dělení zmiňuje ještě **vypravěče subjektivního** (spojení vypravěče autorského i personálního) a **objektivního** (spojení vypravěče nadosobního i neosobního).

Dle Shlomith Rimmon-Kenanová (2001) odkazuje na knihu *Figures III* Gérarda Genetta<sup>2</sup>, který rozděluje vypravěče na **homodiegetické** (vypráví pouze jedna postava, účastní se příběhu) a **heterodiegetické** (vypráví více osob,

---

<sup>2</sup> GENETTE, G. je francouzský literární teoretik a historik zaměřený strukturalisticky. Ve 2. pol. 20. stol. měl vliv na rozvoj naratologie. Zdroj: Wikipedie [online]. [cit. 9. dubna 2012] <[http://cs.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9rard\\_Genette](http://cs.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9rard_Genette)> Dílo, ze kterého vychází RIMMONOVÁ-KENANOVÁ In *Poetika vyprávění* : GENETTE, G. *Figures III*. Paris: Editions du Seuil, 1972.

vypravěč se neúčastní příběhu), u nichž se jedná o kontrast mezi účastí a neúčastí v příběhu. Dále rozlišuje vypravěče **intradiegetické** (je součástí příběhu) a **extradiegetické** (stojící mimo příběh), kteří vypravují uvnitř širšího nebo užšího narativu. Kombinováním tohoto dělení vznikají čtyři typy vypravěčů. První je vypravěč **intradiegeticko-homodiegetický**, který je součástí příběhu, sám ho vypráví. Druhým typem je vypravěč **intradiegeticko-heterodiegetický**, který je součástí příběhu, ale zároveň se na něm nepodílí. Třetím vypravěčem je **extradiegeticko-homodiegetický** vypravěč, který příběh vypráví, nacházel se v něm, ale sám se ho neúčastní. Posledním, čtvrtým typem je **extradiegeticko-heterodiegetický** vypravěč, který není postavou příběhu (tamtéž, 102-103).

Jak jsem již naznačila výše, vypravěče můžeme identifikovat také podle způsobu vyprávění.

Doležel rozděluje vypravěčské způsoby do dvou základních skupin: **er-formu** a **ich-formu**. Každá z těchto základních skupin je ještě dále dělena na další druhy. **Er-forma rétorická** fikční svět konstruuje, komentuje, hodnotí a soudí. *„Rétorická subjektivita však nevychází z neurčité postavy, nýbrž z anonymního vypravěče, který podobně jako objektivní vypravěč, stojí mimo fikční svět.“* (DOLEŽEL 1993, 45). **Subjektivní er-forma** využívá ke konstrukčnímu aktu určitý fikční subjekt s individuální sémantickou perspektivou, osobním náhledem a hodnocením. *„Svůj subjektivní faktor maskuje formovou vypravěčské promluvy ve třetí osobě.“* (tamtéž, 46). **Objektivní ich-formou** autor znázorní postavu, která fikční svět konstruuje a zaujímá roli neúčastného a chladného pozorovatel, který *„nejen že nezasahuje do vyprávěného příběhu svou akcí, nýbrž se zdržuje jakéhokoli komentáře a hodnocení fikčního světa.“* (tamtéž, 47). Ve vypravěčském způsobu **rétorické ich-formy** zůstává subjekt akčně pasivní, ale zachovává si interpretační funkci, tzn., že fikční svět, který konstruuje zároveň předmětem jeho soustavného

hodnocení. Poslední způsobem vyprávění v ich-formě je **osobní ich-forma**, kde je vypravěč fikční postavou, „*kteřá se v různé míře podílí na vyprávěném příběhu, v nejvyšším stupni tehdy, když je jeho hlavním hrdinou.*“ (tamtéž, 48).

Z žánrového hlediska pro kategorii vypravěče nejspíše nenalezneme konkrétní definici, která by zaručovala stoprocentní platnost pro všechna díla žánru fantasy. Rychlým vývojem a dynamikou žánru můžeme při detailnějším zkoumání jednotlivých děl zaznamenat vývoj také v podobě vyprávění a samotného vypravěče. Pro naše účely, čili pro charakteristiku žánru fantasy, postačí zobecněné rysy vypravěče, platné ve většině fantasijních děl.

Příběhem nás obvykle provází vševědoucí vypravěč, který čtenáři prozrazuje vlastnosti postav, jejich myšlenky, pohnutky, pocity a upozorňuje například také na specifika fantastického fikčního světa: *Na tomto místě se asi musíme na chvíli zastavit, abychom vysvětlili jednu zvláštnost fantázijského zeměpisu. [...] V tomto světě se nevyskytuje žádná měřitelná vzdálenost a tak mají slova „blízko“ nebo „daleko“ jiný význam. Všechny tyto věci závisejí na stavu duše a na vůli toho, kdo putuje po určité cestě.*<sup>3</sup>

Setkáváme se s er-formou, střídáním přímé a nepřímé řeči, tedy také s minulým časem vyprávění a přítomným časem promluv postav. (*Harry Potter, Letopisy Narnie, Nekonečný příběh* a další.)

#### 2.2.4 Jazyk a styl

V *Úvodu do studia literární vědy* Eduard Petrů (2001, 107) píše, že jazyk je základním nositelem sémantické i estetické informace literárního díla. Jazyk každého autora se vyznačuje specifickými vlastnostmi určenými jeho stylem. Základem pro beletrii je jazyk spisovný (po stránce lexikální, morfologické a syntaktické), autor má však možnost využití obecné podoby jazyka, hovorového

---

<sup>3</sup> ENDE, M. *Nekonečný příběh*. Dotisk 1. vyd. Praha: Albatros, 2001, s. 149

jazyka, regionálního i sociálního dialektu, slangu, argotu atp. Národní jazyk však není jediným znakovým systémem, s nímž autor výlučně pracuje.

Jan Chloupek (1991, 15-16) uvádí, že styl v kterékoliv oblasti lidské činnosti je výsledkem výběru a uspořádání specifických jednotek tvůrčím subjektem, který je ovlivňován vnějšími, objektivními faktory, především funkcí výsledné práce, a také činiteli subjektivními, které výslednou práci činí jedinečnou a osobitou. Podobně jazykový styl lze charakterizovat jako cílevědomý výběr a uspořádání jazykových prostředků vzhledem ke komunikační funkci projevu.

Autorský styl, jak upozorňuje Josef Peterka (2006, 95) závisí na subjektivních faktorech, jakými jsou věk, pohlaví, vzdělání, vkusu a individuálního záměru autora. Zahrnuje všechny složky jazyka, tedy i obrazná básnická pojmenování, která mají své místo nejen v poezii, ale také v próze. *„Tento druh jazykových prostředků svou mnohovýznamovostí totiž umožňuje, aby literární dílo vyjadřovalo reflektovanou skutečnost komplexně, [...] aby představovalo syntetické vidění světa na rozdíl od jeho analytického obrazu vědeckého zkoumání.“* (PETRŮ 2001, 110).

Zatímco E. Petrů obrazná pojmenování vnímá především jako tropy (metafory, metonymie), což jsou jazykové prostředky *„založené na přenášení významu slov. [...] V jazyce krásné literatury se původní se původní význam slova a jeho význam přenesený konfrontují a vzniká tak zvláštní efekt spočívající v tom, že se konotace původního významu přenášejí i na význam přenesený.“* (tamtéž, 110-111) a figury jakožto sousloví *„založená na opakování slov, hromadění slov a pořpípadě jejich zvláštním pořádku.“* (tamtéž), Peterka používá označení obrazné konstrukce, kam zahrnuje přirování, alegorii, symbol, metaforu, metonymii a synekdochu.<sup>4</sup>

O specifičnosti autorského stylu vypovídá také syntaktická rovina textu. Určující mohou být např. rozdíly v užívání hypotaxe nebo parataxe, čili spojení

---

<sup>4</sup> Srov. PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006, s. a PETRŮ, E. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000, s. 110 - 117

podřadného a souřadného, délka vět, využívání přímé, polopřímé a autorské řeči. „Od rozboru těchto stránek znakového systému jednotlivého uměleckého díla můžeme dojít k charakteristice uměleckého stylu autora, literárního směru, literárního žánru i celé epochy literárního procesu. [...]“ (PETRŮ 2001, 117)

Žánr fantasy je specifický v tom, že kromě absolutní volnosti, která je autorovi dána v tvorbě fantazijního světa a postav, umožňuje tvorbu nových imaginárních jazyků<sup>5</sup>. Pracují buď s úplně smyšlenými jazyky, nebo založenými na reálném historickém základu. V četbě určené dětem a mládeži ale autoři ani jeden případ neuplatňují moc často (ve světové próze je najdeme např. u Ch. Paoliniho a jeho *Eragona*). V próze pro děti a mládež se fiktivní jazyky vyskytují poměrně zřídka, a pokud ano, většinou jde především o jednotlivé výrazy, které jsou okamžitě překládány do čtenářova jazyka. Překlad může být proveden skrze tlumočníka nebo prostřednictvím kouzelného předmětu, jenž umožní porozumění neznámé řeči. Tohoto prostředku využívají autoři fantasy velmi často, např. I. Procházková v *Konci kouzelného talismanu* nebo M. Košanová v *Kateřině v zemi Ásů*. Na principu využívání cizích jazyků, jejich historických variant a fiktivních jazyků staví především autoři písňící pro dospělé.

### 2.2.5 Kompozice literárního díla

Kompozice je podle Slovníku literární teorie „záměrné uspořádání jednotlivých jazykových i tematických složek literárního díla v celek, v jehož struktuře mají všechny prvky své pevné, významově exponované postavení.“ (VLAŠÍN 1984, 179). Je důležitá především pro realizaci autorova záměru a slouží k vyjádření smyslu a charakteru díla.

---

<sup>5</sup> Na ty se zaměřil ve svých dílech např. Tolkien, který vytvořil celý mýtický svět s mnoha různorodými jazyky. Z jeho odkazu vychází např. Sapkowski, Pratchett apod.

Hrabák (HRABÁK 1973, 232) kompozici definuje jako „*pořadí, v jakém jsou jednotlivé informace seřazeny, a způsob, jakým jsou navzájem spojeny.*“ Zde je celkový ráz kompozice charakterizován buď jako **tektonický** (uzavřená a symetrická forma, např. drama) nebo **atektonický** (forma otevřená, tedy bez pevné stavby). Hrabák také podotýká, že toto dělení má smysl spíše pro klasicistickou literaturu, v dnešní literatuře převažuje atektonický typ kompozice.

Výchozími body pro kompoziční uspořádání jsou začátek a konec díla, kdy má autor dvě možnosti. Buď čtenáře uvede do středu děje (*in medias res*) nebo vypravuje od začátku (*ab ovo* = od vejce). V prvním případě může začít „*vypravováním děje samého, uvedením přísloví, uvedením příkladu*“ (tamtéž, 237), či začít vyprávění od konce. Zakončení děje může být dvojího typu: uzavřené, u kterého nečekáme žádnou důležitou informaci, protože vše již bylo řečeno (např. smrt hlavní postavy), a otevřené, kdy hrdina přežívá a mohou nastat další situace. Uzavřený konec může naznačovat autorovu bezradnost, ale také dává předpoklad pro pokračování díla. Konec epického díla může být shrnutím hlavní myšlenky, nebo může být završen **pointou** tj. „*vyvrcholení děje obyčejně nečekaným způsobem.*“ (tamtéž, 238).

Eduard Petřů (2001, 105) hovoří o možnostech uspořádání témat, která jsou počátkem a koncem ohraničena. Témata mohou být řazena chronologicky (bez ohledu na vztahy mezi nimi) i na principu kauzálním (tematická posloupnost, ale i vztahy mezi tématy). Jako další možnost uvádí organizaci podle myšlenkové a emocionální intezity, tedy na principu gradace, nebo naopak s klesající intezitou. Promyšlená kompozice díla napomáhá k udržení napětí literárního díla, je „*tedy jak nezbytným předpokladem jeho existence jako vnitřně organizovaného uměleckého fenoménu, tak důležitým faktorem z hlediska jeho čtenářské apercepce.*“ (tamtéž, 106).

Mezi začátkem a koncem díla čtenář očekává navazování jednotlivých dějových částí a uvádění postav. V rozsáhlých dílech obyčejně nacházíme



členění na jednotlivé kapitoly. Přechod mezi nimi může být buď uzavřený (každá tvoří uzavřený celek), nebo otevřený, způsob navazování kapitol může být buď volný, nebo těsný (dělení na kapitoly je zbytečné, hranicí kapitol je přetržená situace). Kapitola může někdy končit v napínavém momentě, ke kterému se autor vrací po delší kapitole. Tím také stupňuje napětí. (HRABÁK 1973, 239-241).

Jednotlivé fáze děje získaly od dob antického dramatu zažité pojmenování: expozice (seznámení s osobami a situací), kolize (zauzlení), krize, peripetie - obrat; „*který byl sice motivován, protože tkví svou povahou v události, ale zároveň je překvapující a posouvá hrdinovo rozhodnutí.*“ (VLAŠÍN 1984, 272) a katastrofa (popřípadě rozuzlení). Toto schéma je platné pro fabulovanou strukturu a obsahuje výjimky, které neobsahují expozici nebo popírají děj a konflikt (absurdní drama).

Podle Hrabáka se kompozice narativního díla vyznačuje „*kauzálním vztahem mezi tematickými jednotkami, neboli motivy, které navíc dostávají skutečný význam při jejich zřetězení do vyšších celků.*“ (HRABÁK 1973, 248).

Dosud jsme několikrát zmínili pojmy **motiv** a **téma**, které je třeba pro ucelení informací definovat. **Motiv** můžeme definovat jako „*základní dynamickou složku díla, která vytváří epickou dějovost nebo lyrické napětí*“ (PETRŮ 2001, 102). Z hlediska kauzality a funkce mohou být motivy dynamické (posouvající děj) a statické, asociované (spojité) a disociované.

**Téma** literárního díla je souhrn motivů, představuje „*představuje informaci stojící v hierarchii na nejvyšším místě daného textu [...] vyjadřuje smysl, k němuž směřují všechny informace nižšího řádu [...] je nutně povahy ideologické.*“ (HRABÁK 1973, 107). Podobně jako motiv i literární téma může být hlavní nebo vedlejší, úzké nebo široké, nosné nebo plytké, lyrické nebo epické.

V souvislosti s kompozicí vyprávění Hrabák hovoří také o **fabuli** a **syžetu**. Fabuli definuje jako příhodu, o které se vypravuje, syžet jak způsob, jakým jsou řazeny dějové složky, a v přeneseném slova smyslu seřazení dějových složek. „*Od syžetu je třeba oddělit fabuli; fabule je příhoda, o které se vypravuje, syžet je způsob, jakým jsou informace o fabuli uspořádány.*“ (tamtéž, 249).

Pokud bychom měli shrnout poznatky o kompozici, které jsme uvedli, a aplikovat je na žánr fantasy, zjistíme, že většina autorů fantasy románů upřednostňuje příběhy uspořádané chronologicky s otevřeným koncem. Nechávají si tzv. „otevřená vrátka“ pro další příběhy, dokud nevyčerpají možnosti příběhu a inspiraci. Autoři tedy nezůstávají u jedné knihy, ale napínají čtenáře celou řadou, kde na sebe jednotlivá díla navazují např. tetralogie Christophera Paoliniho *Eragon*, sedmidílný cyklus *Letopisů Narnie* C. S. Lewise, *Harryho Pottera* J. K. Rowlingové a další. Členění děl bývá totožné s ostatními epickými žánry, tedy na jednotlivé kapitoly, odstavce, dle motivické a tematické posloupnosti.

### 2.3 Celkový smysl textu

V teoretické části bakalářské práce, jsem představila pojmy literární komunikace a tvořivost, vycházela jsem z literatury *Teorie literární komunikace* Miroslava Štochla a *Tvořivého vyučování* Ireny Lokošové a Jozefa Lokši. Poznatky o literární komunikaci a tvořivosti jsem se pokusila propojit v definování tvořivé komunikace s literaturou, jež je požadavkem RVP ZV na literární výchovu, a shrnula jsem její přínos. Dále jsme se zabývala jednotlivými textovými rovinami narativního díla a poznatky jsme se pokusila shrnout a konkrétněji přiblížit pro žánr fantasy. V pojednáních o jednotlivých textových rovinách jsem vycházela ze srovnávací analýzy různých literárněvědných koncepcí zahraničních a především domácích, jak je prezentují významné encyklopedie, slovníky, monografie a studie. Teoretická část práce byla

přípravou pro praktickou část, ve které budou textové roviny sledovány v rámci samotné dětské tvůrčí činnosti.

### **3 Praktická část**

Praktická část této bakalářské práce není výzkumem v pravém slova smyslu, ačkoli byly k analýze nasbíraných dat použity některé metody z kvalitativního přístupu, proto byla zvolena formulace „empirické šetření“.

V této kapitole se budu věnovat teoretickým stránkám empirického šetření, tedy jeho konkrétnímu zaměření, formulování cíle a popisu zvolené metodologie, realizace šetření a zvoleného přístupu k analýze získaných dat.

Představím výsledky empirického šetření, které se bude zabývat dětskou tvořivou recepcí, interpretací a produkcí literárního textu metodou dokončování textu, jak již název bakalářské práce napovídá.

#### **3.1 Cíl praktické části**

Plánovaným cílem praktické části bylo poukázat na přínos, ve školní praxi sice velmi používané, ale nedoceněné, metody pokračování v textu, při které žáci píšou vlastní text. Tato metoda bývá často užívána jako doplňková činnost výuky, přitom však žákům dovoluje vyvodit zásadní poznatky o textu, protože se žáci na malé ploše dostávají do několika textových rovin najednou. Jelikož byl vybrán úryvek stejného žánru pro všechny sledované ročníky, reflexe žákovské činnosti dovolila rovněž sledovat napříč celým vzorkem, jak žáci rozumí žánrovým charakteristikám.

## **3.2 Metodologie empirického šetření**

Pro realizaci empirického šetření byl zvolen kvalitativní přístup, který umožňuje kreativní práci se získanými daty. Jako jediná metoda sběru dat byla použita již zmiňovaná metoda pokračování v textu.

K empirickému šetření se přistupovalo s hypotézou, že se žáci na malé ploše textu (vlastního tvůrčího textu) dostávají do několika textových rovin najednou.

### **3.2.1 Výběr vzorku**

Protože žánr fantasy nejvíce oslovuje děti od 11 let, byla pro empirické šetření zvolena cílová skupina žáků 5. - 8. ročníku běžné základní školy. Šetření proběhlo celkem v 10 třídách (dvě třídy pátých a sedmých ročníků, 3 třídy šestých a osmých ročníků; průměrný počet žáků ve třídě byl 20) jedné základní školy.

Jelikož cílem práce není srovnávat výsledné texty ani mezi stupni, jednotlivými ročníky, ani v rámci jednoho ročníku, nýbrž sledovat principy v textech obsažené, byly texty vyhodnocovány jako jedna skupina, která se dále nekategorizovala dle věku a úrovně zpracování.

### **3.2.2 Výběr vhodného úryvku**

Volba textu musela vyhovovat požadavkům vztahujícím se k cílové skupině, tedy k dětskému čtenáři.

Prvním kritériem pro výběr bylo jasné žánrové zasazení úryvku. Dalším požadavkem byla logická výstavba textu – měl být epizodního charakteru, s uvedením do situace, náznakem nějaké zápletky, před kterou byla možnost text ukončit, aby došlo k motivování respondentů pro roli autora. Délka textu musela být zvolena s ohledem na časové omezení jedné vyučovací hodiny a na požadavek minimální produkce respondentů (tedy dva-tři odstavce). Text měl být srozumitelný i pro respondenty nižšího věku, tedy pro žáky 5. ročníku.

Nejdůležitějším faktorem textu byla jeho atraktivnost a inspirativnost pro celý věkový rozsah respondentů.

S ohledem na výše uvedené požadavky byl vybrán následující úryvek z prvního dílu tetralogie *Odkaz Dračích jezdců*. **Eragon** Christophera Paoliniho:

„Merlock říkal, že kámen je dutý; uvnitř by mohlo být něco cenného. Přesto nevím, jak se do něj dostat. Někdo musel mít dobrý důvod pro to, aby si s ním dal práci, ale ať už ho do Dračích hor shodil kdokoli, nesnaží se ho dostat zpět, anebo neví, kde je. Ale nevěřím, že by ho kouzelník, který uměl kámen přemístit, nedokázal zase najít. Měl jsem ho snad dostat právě já?“ Nedokázal si na tuhle otázku odpovědět. Smířený s tím, že záhadu nevyřeší, sebral nářadí a vrátil kámen do police.

Té noci ho nečekaně něco vzbudilo. Pozorně naslouchal. Všude bylo sice ticho, raději ale vsunul ruku pod slavník a sevřel svůj nůž. Čekal několik minut a pak se pomalu znovu pohroužil do spánku.

Když se znovu probрал, měsíc svítil oknem do pokoje. Kámen se na polici prudce kymácel a narážel do zdi. Byl zalitý klidným měsíčním světlem, které prosvětlovalo jeho povrch. Eragon vyskočil z postele s nožem v ruce. Pohyb ustal, ale on zůstal ve střehu. Pak kámen začal kvílet a třást se silněji než předtím.

Najednou se na kameni objevila prasklina. Pak další a další. Jako přikovaný se Eragon nahnul dopředu; nůž držel stále v ruce. Na vršku kamene, kde se praskliny spojovaly, se zavíklal malý kousek, jako by jím něco pohybovalo, pak se zvedl a dopadl na podlahu. Potom to ještě chvíli pípalo a z dírký vykukla...

(Christopher Paolini, *Eragon*, 2003, 47)

### 3.3 Provedení empirického šetření a metoda sběru dat

Šetření se uskutečnilo v květnu 2011. Vzhledem k počtu tříd jej bylo třeba rozložit do třech školních dnů. Realizaci a průběh šetření jsem prodiskutovala se zástupkyní ředitelky, která vyšla mým požadavkům a potřebám ochotně vstříc a seznámila s šetřením vyučující českého jazyka, kteří bez problémů souhlasili.

Empirické šetření spadalo svým zaměřením do předmětu českého jazyka a literatury, probíhalo proto v prostředí školní třídy v průběhu jedné vyučovací hodiny českého jazyka či literatury za přítomnosti vyučujícího. Šetření jsem uskutečnila osobně, do tříd jsem vstupovala jako cizinec, jenž nemá ke skupině respondentů žádný vztah a není tak vystaven předsudkům či očekávání.

### 3.4 Analýza získaných dat

Pro analyzování získaných dat byla zvolena kombinace techniky otevřeného kódování a narativní analýzy.

Otevřené kódování obvykle pracuje se sebranými daty způsobem rozbíjení textu na jednotky, jimž jsou následně přiděleny určité kódy (pojmenování), se kterými výzkumník dále pracuje. V našem případě byla tato technika přípravnou půdou pro narativní způsob analyzování dat. Kódy byly přiřazeny do již předem formulovaných kategorií, které se vztahovaly k výše uvedeným textovým kategoriím (viz Teoretická část, podkapitola 2.2).

Narativní analýza bývá typicky užívána při analyzování biografického vyprávění, ale vzhledem k metodologii sběru dat, byla tato strategie vyhodnocena jako nejvhodnější. „*V narativní analýze jde o rozkrývání postupů, jimiž je výpověď, kterou respondent předkládá, organizována [...] Zabývá se tedy nikoli tématy, nýbrž strukturou vyprávění. Klademe si otázku, jak je vyprávění uspořádáno[...]*“ (ŠVARŤÍČEK, ŠEĐOVÁ 2007, 237). Nástrojem

analýzy se tedy staly koncepty: časoprostor, postava, vypravěč, jazyk, kompozice všeobjímající žánr.

### 3.5 Vyhodnocení empirického šetření

V této podkapitole budou uvedeny výsledky empirického šetření a jejich interpretace. Vzorek žákovských textů se pokusím vyhodnotit a reflektovat po předem zvolených kategoriích. Pro lepší názornost uvedu přímé citace z textů, které žáci vytvořili.

Při empirickém šetření jsem žákům předkládala úryvek z *Eragona*, který většina z nich znala, a to buď z vlastní četby celé knihy, nebo díky filmové adaptaci, kterou měli možnost shlédnout v televizi jen několik měsíců před mou návštěvou ve třídách. Tím, že jsem žáky postavila do role autora, který má pokračovat v textu/dokončit načatý příběh, museli řešit hned několik otázek najednou, např. to, jestli budou vyprávět příběh tak, jak ho znají, nebo zkusí vymyslet jinou zápletku, postavy, atp.

#### Vypravěč

Autor, který začíná psát/vyprávět příběh, se spolu s otázkou tématu a motivů, zabývá otázkami spojenými s vypravěčem. *Jako kdo budu příběh vyprávět?* Text, který děti dokončovaly, byl vyprávěn, vševědoucím, (nadosobním) vypravěčem, který ví, na co Eragon myslí, co cítí, a vše popisuje. Většina dětí se role vševědoucího vypravěče uchopila v návaznosti na předložený text. S pohledem na příběh očima nadosobního vypravěče žáci zároveň zvažovali a užívali přímých řečí, kterými vdechovali život dalším postavám.

...Myšička se na něj chvíli dívala a potom řekla: „Děkuji ti, že jsi mě vysvobodil, jsem strážce měsíčního kamene. Kámen ovšem někdo ukradl a mě



zavřel v tomto dutém kameni. Vysvobodit mě mohl jen člověk, který má s měsíčním kamenem dobré úmysly.“ Eragon položil myšku na stůl a chvíli přemýšlel. Vzal nožík a opatrně se dostal do jádra kamene. Uvnitř našel mapu. Mapu, která vedla do míst, kde byl kámen skryt.<sup>6</sup>

5. A

Osobnější vypravěčskou možností bylo stát se přímo součástí příběhu, stát se některou z vedlejších postav a doprovázet hrdinu na dobrodružné cestě.

Pokud bych mohla reflektovat psaní přímo s dětským autorem, nejspíše bych mu položila otázku: *Co tě vedlo ke ztotožnění se s vedlejší postavou? Proč ses nestal postavou hlavní?*

Byli jsme unaveni a usnuli jsme. Když jsme se ráno probudili, byl všude nepořádek, šli jsme do kuchyně a byl tam drak. Silný jako hora. Volal jsem „pomoc“, ale Eragon mě utišil, aby se drak ještě nerozčílil.<sup>7</sup>

6. C

---

<sup>6</sup> viz Příloha č. 1

<sup>7</sup> viz Příloha č. 2

Třetím stupněm viditelného prožívání tvůrčího procesu, vypravěčské role a příběhu byl subjektivní vypravěč, který spojoval vypravěče autorského s osobním a ztotožnil s hrdinou. Autor prochází příběhem jako hlavní postava, která prožívá dobrodružství, setkává se s dalšími postavami a zprostředkovává tak uvěřitelný příběh, který se „stal“.

Eragon na ni koukal a přitom se divil. Pak když k němu přišla, dal jí jméno Sisi. Další den jsem ji šel ukázat Merlockovi a ten, když uviděl malého draka, omdlel. Pak když vstal, tak mi řekl, že tento drak je velmi cenný a vysvětlil nám, že ho musíme dovést k jeho matce. [...]<sup>8</sup>

6. A

### Postava

Postava je kategorií, se kterou děti v roli autora pracovali po celý tvůrčí proces. Úryvek, který byl dětem předložen, vypovídal o postavě Eragona, který sledoval zrod nového tvora. Tím, že byly děti postaveny do této jasné situace, se kterou se měly vypořádat, vyvstávaly další tvůrčí otázky: *Kdo/ co se vyklubne z kamene? Bude kladný/á nebo záporný/á? Jak bude vypadat?*

...vykoukla malá dračí hlavička. Eragon uskočil od draka, měl strach, že přiletí jeho matka. Eragon se pomalu přibližoval s obavami o svůj život. Ale poté si řekl, že se ten drak bojí víc než on a že ho musí za každou cenu ochránit, aby draci nevymřeli.“<sup>9</sup>

5. A

---

<sup>8</sup> viz Příloha č. 3

<sup>9</sup> viz Příloha č. 4

*Kolik postav zapojím do příběhu? Budou postavy fiktivní, pohádkové, fantastické? Budou se objevovat i postavy záporné?*

Malý dráček ještě neuměl pořádně chodit, tak se při prvních krocích nedokázal postavit na všechny čtyři. Celý rok trvalo, než se dráček naučil létat, poprvé se vznesl, když nastalo nebezpečí a aby zachránil svého pána Eragona. Zlému králi o tom pověděli sluhové, že nad vesnicí létá drak. Král chtěl draka jenom pro sebe, aby při něm stál v bitvách. Poslal tedy své nejkrutější, nejsilnější a nejodvážnější rytíře, kteří měli zabít Eragona a přivést draka ke králi.<sup>10</sup>

7. A

... vykoukla malá víla Serafína. „Konečně vidím zase po dlouhé době ten krásný svět. Bylo to hrozné být 150 let zavřená uvnitř toho kamene. Ó, ty jsi můj zachránce, že ano?“ zeptala se se zájmem Serafína. „No... já... víš. Co tu děláš, jak si se sem dostala?“ odpověděl Eragon. „ Já pocházím z krásných krajin Merlockovi říše. Jednou k nám přišel jistý pan Eustach a říkal, že dá cokoli na světě, když mu Merclock dá jednu vílu.“<sup>11</sup>

8. C

Na výše uvedených citacích žákovský textů je možné vypořádat inspiraci originálním příběhem Eragona. Postavy, které děti vytvářely a vsazovaly do příběhu, byly buď totožné s původním příběhem, který znají, nebo modifikované, ale stále se dotýkaly fantasijního žánru, ačkoli krále, vílu, rytíře, draka atd. je možné řadit i do jiných žánrů. Tato skutečnost by se při literární výchově mohla využít k další práci a otázkám typu: *V jakých žánrech se ještě objevují král, rytíř...?* Tím však již směřuji k didaktickým pojednáním, která nejsou předmětem mé práce.

---

<sup>10</sup> viz Příloha č. 5

<sup>11</sup> viz Příloha č. 6

## Časoprostor

Při vypravování příběhu autoři řeší také otázky spojené s časem a prostorem. *Kde bude postava žít? Kam poputuje? Jak dlouho bude cestovat? Příroda, vesnice nebo město? Bude město fantastické/reálné?* Již na těchto modelových otázkách je cítit úzká propojenost časoprostoru s dalšími rovinami, např. s rovinou postavy a žánru.

V následující ukázce žákovské tvorby si můžeme povšimnout jisté inspirace čínskou/japonskou kulturou. Protože jsem neměla možnost uskutečnit osobní reflexi s autorem, dohledala jsem stručný inspirační zdroj pomocí internetového vyhledávače. K mému nevelkému překvapení se jedná o počítačovou akční hru s orientální tematikou.<sup>12</sup>

„Toto království bylo dřív opravdu spojené. Ale pak spadl velký kámen, který proměnil lidi, kteří žili v království. Ten kámen se jmenoval Melin,“ řekl mu místní a jeden z normálních lidí. A tak se rozpadlo království na tři říše: modrá říše Jinno, Červená říše Sinsoo a žlutá říše Chunjo. Zbylo jen pár statečných bojovníků. Mezi ně patřili válečníci surové, šamani a ninjové. A ti bojují s příšerami v údolí orků...<sup>13</sup>

5. A

Žáci časoprostor zasazovali do žánru zejména díky charakteristickým postavám, které ho obývaly.

... Švehlaský drak patřil k vzácným, ale kriticky ohroženým drakům, dál se vidět jenom na Diplomovém ostrově, kde žili: kouzelníci, ježibaby, kukačky se třemi oky a takovýchle zvířata a lidé...<sup>14</sup>

6. C

<sup>12</sup> Melin2 dostuoné <[http://www.metin2encyklopedie.cz/index.php?sec=articles&action=view\\_item&id=19](http://www.metin2encyklopedie.cz/index.php?sec=articles&action=view_item&id=19)>

<sup>13</sup> viz Příloha č. 7

<sup>14</sup> viz Příloha č. 8

„No dobrá tedy, pokud to tak chceš. Vezmeme si tvého draka pod drápy, ale jen pod podmínkou, že nám přineseš knihu Zakázaných kouzel. Tato kniha patřila dříve nám, ale velmi hbitý Wywern ji ukradl a odlétl s ní do své temné země nazývané Oren. Je to země špatných mravů a zlých bytostí. Všude samý ork, goblin a skřeti. Je to těžký úkol, ale z tebe cítíme velkou sílu krále Eliase. Jestli i přesto se rozhodneš na tuto cestu vypravit, můžeme ti pomoci s dráčkem“<sup>15</sup>

7. B

Autoři časoprostor přibližovali spíše než popisem jeho podoby zvláštními jmény, která buď vymysleli, pozměnili, nebo přenesli z jiného díla či inspiračního zdroje, čímž je patrná jistá intertextovost a provázanost také s kategorií jazyka a stylu.

Žáci ve svých textech pracovali s časoprostorem, který má určitou historii, prošel změnou, a můžeme se domnívat, že nezvyklá pojmenování volili proto, aby bylo zřejmé, že se jedná o neobyčejné místo, fantasijní svět.

### **Jazyk, styl a kompozice**

Jazyk a styl, žáci také řešili napříč celým textem. Zvažovali jazyk promluv vypravěče, promluv vedlejších postav. Řešili tedy otázky: *Jakými prostředky se budu vyjadřovat? Budou některé postavy odlišené jiným jazykem? Budu text ozvláštňovat neobvyklými výrazy??*

Z výše uvedených citací vyčteme, že se žáci při navázání na úryvek snažili o spisovný jazyk, který ozvláštňovali neobvyklými jmény postav a prostoru, čímž se umožnili sobě-jako autorovi i čtenáři přenést do druhého světa – světa fantazie. V textech, kde žáci měnili osobu vypravěče a ztotožňovali se s některou z postav, se jazyk vyprávění do jisté míry pozměnil - z neosobního

---

<sup>15</sup> viz Příloha č. 9

vyprávění se plynule stalo vyprávění osobní a děti místy sklouzávaly k hovorovějším výrazům.

Kompoziční otázky děti také řešily v průběhu celého dílka. Již na začátku vlastního psaní si pokládali otázku: *V jakém pořadí budu události vyprávět?*

Pokud bych analyzovala a hodnotila kompozici vnější i vnitřní, konstatovala bych, že děti často neoddělovaly jednotlivé výpovědi postav od popisného textu a nečlenily text na jednotlivé odstavce podle motivů. Tento závěr je však zavádějící a nelze jej zobecnit na celou skupinu, protože obsah a délka jednotlivých textů, stejně tak i úroveň a čtenářská i autorská zkušenost jednotlivých žáků byla odlišná.

Pro mě, jako pro člověka, který podnítil žáky k tvůrčí činnosti, je nečleněný text vlastně pozitivní zpětnou vazbou, vyprávění tak mnohdy působilo jako jednolitý proud myšlenek, které se v tvůrčím procesu dožadovaly rychlého vypuštění na světlo světa.

### 3.5.1 Dílčí závěry

Při analyzování žákovských textů jsem se snažila o hodnocení a interpretaci jednotlivých kategorií/textových rovin. Již samotný proces analyzování potvrdil, že nelze dobře jednotlivé kategorie separovat, ale je potřeba vnímat je jako celý komplex, stejně jako dítě v roli autora neřeší pouze jednotlivé roviny izolovaně, ale v průběhu vstupuje do všech, nebo několika rovin najednou, což dětskému autorovi umožňuje vnímat dílo jako celek.

## 4 Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo ukázat, že se děti mohou dostávat do plnohodnotné komunikace s literárním dílem prostřednictvím metody dokončování textu. Proto se v empirickém šetření uskutečnila reflexe několika žákovských textů (vzorových citací), na kterých bylo možné ukázat, zda děti ve vlastní tvorbě vstupují do jednotlivých rovin textu zastřešených konkrétním žánrem fantasy.

Při reflexích se postupně docházelo k závěrům, že jsou jednotlivé kategorie: žánr, postava, vypravěč, časoprostor, jazyk, styl a kompozice propojené, proto děti pracují se všemi, nebo alespoň s několika kategoriemi najednou napříč celým textem. Dítě, které tvoří text, se ocitá v roli autora-vypravěče, který popisuje časoprostor a postavy, které v něm žijí. Postavy staví do různých situací, hovoří za ně, s čímž souvisí jazyk a styl.

Vzájemná propojenost kategorií lze tedy ukázat i na malé ploše textu, která si zaslouží docenění a zhodnocení.

Metoda dokončování/pokračování v textu je ve školní praxi užívána jako typ aktivity, u které často nedochází ke zpětné vazbě učitele, ačkoli právě prostřednictvím reflexe si žák odnáší poznatky, a to nejen o jednotlivých kategoriích, ale také textu, literárním díle jako o celku. Metodu dokončování textu vnímám jako velmi přínosnou a hodnou využívání v hodinách literární výchovy, protože spojuje jak tvořivost, tak literární komunikaci a otevírá žákům mysl nejen pro vlastní rozvoj fantazie a tvůrčího myšlení, ale také pro ukotvení literárněvědných poznatků.

## 5 Seznam literatury a použitých zdrojů

### 5.1 Prameny

PAOLINI, Christopher. *Odkaz Dračích jezdců. Eragon*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2004. 487 s. ISBN 80-7200-978-8.

### 5.2 Literatura

ADAMOVIČ, Ivan. *Slovník české literární fantastiky a science fiction*. Vyd. 1. Praha: R 3, 1995. 349 s. ISBN 80-85364-57-3.

CULLER, Johnatan. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno: Host, 2002. Překlad: Bareš Jiří. Brno: Host, 2002.

DOLEŽEL, Lubomír. *Narativní způsoby v české literatuře*. Vyd. 1. Praha: Český spisovatel, 1993. 144 s. ISBN 80-202-0418-0.

FOŘT, Bohumil. *Literární postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání*. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008. 111 s. Theoretica & historica; sv. 2. ISBN 978-80-85778-61-8.

HODROVÁ, Daniela a kol. *--na okraji chaosu--: poetika literárního díla 20. století*. Vyd. 1. Praha: Torst, 2001. 865 s. ISBN 80-7215-140

HRABÁK, Josef. *Poetika*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1973. 332 s.

HRBATA, Zdeněk. *Prostory, místa a jejich konfigurace v literárním díle; Velké Město: Fantastická města*. In *Na cestě ke smyslu: Poetika literárního díla 20. století*, autor: Miroslav Červenka, a další, 1051. Praha: Torst, 2005. s 422-424

CHLOUPEK, Jan. *Stylistika češtiny*. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1991. 294 s.



JEDLIČKOVÁ, Alice. „Čas a jeho úloha při konstituování narativního díla.“ In *Na cestě ke smyslu*, autor: Miroslav Červenka, a další, 181. Praha: Torst, 2005. s. 181- 186

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole. I.* Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. 57 s. ISBN 80-7043-170-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole. II.* Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. 120 s. ISBN 80-7082-364-X.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie.* 1. vyd. Jinočany: H & H, 2002. 355 s. ISBN 80-7319-020-6.

LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. 208 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.

MOCNÁ, Dagmar a kol. *Encyklopedie literárních žánrů.* 1. vyd. Praha: Paseka, 2004. 699 s. ISBN 80-7185-669-X.

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele.* 2., přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. 248 s. ISBN 80-7290-244-X.

PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy.* 1. vyd. Olomouc: Rubico, 2000. 187 s. ISBN 80-85839-44-X.

PRINGLE, David, ed. *Fantasy: encyklopedie fantastických světů.* 1. vyd. Praha: Albatros, 2003. 272 s. ISBN 80-00-01126-3.

RIMMON-KENAN, Shlomith. *Poetika vyprávění.* Vyd. 1. Brno: Host, 2001. 176 s. Strukturalistická knihovna; sv. 7. ISBN 80-7294-004-X.

STANZEL, Franz K. *Teorie vyprávění*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1988. 321 s. Ars. Literárněvědná řada.

ŠTOCHL, Miroslav. *Teorie literární komunikace: [úvod do studia literatury]*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2005. 218 s. ISBN 80-86903-09-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TODOROV, Tzvetan. *Poetika prózy*. Vyd. 1. Praha: Triáda, 2000. 333 s. Paprsek; sv. 3. ISBN 80-86138-27-5.

URBANOVÁ, Svatava a kol. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: reflexe české tvorby a recepce*. Olomouc: Votobia, 2004. 457 s. ISBN 80-7220-185-9.

### 5.3 Internetové zdroje

BENDL, S., KUCHARSKÁ A. (ed.) a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 98 [cit. 2012-06-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.scribd.com/doc/78850029/Kapitoly-ze-%C5%A1kolni-pedagogiky-a-%C5%A1kolni-psychologie>>.

*Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*[online]. [cit. 2012-06-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>>.

HESOVÁ A. *Porovnání pojetí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura ve vzdělávacích programech: Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2012-06-09] <<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/11005/POROVNANI-POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-VE-VZDELAVACICH-PROGRAMECH.html/>>.

HOLASOVÁ, Táňa. *Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV. Metodický portál: Články* [online]. 29. 07. 2004, [cit. 2012-06-13]. Dostupný z WWW:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802-4785.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 2012-06-09]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

## 6 Resumé

Bakalářská práce se zabývá tvořivou literární komunikací s dílem Odkaz Dračích jezdců. Eragon Ch. Paoliniho prostřednictvím metody pokračování v textu. Na základě empirického šetření se snaží poukázat na přínosnost této metody, jež žákům na malé ploše umožňuje vstup do několika textových rovin současně. Reflexí žakovské činnosti sleduje, jak žáci rozumí žánrovým charakteristikám.

Empirickým šetřením a reflexí vzorových citací byla potvrzena propojenost jednotlivých textových rovin, se kterými žáci ve svých dílech pracovali, a důležitost reflektování žakovské činnosti, díky kterému si žáci odnášejí poznatky o jednotlivých textových rovinách i o celku.

Bachelor thesis is engaged in creative literary communications link with the work of Dragon Riders: Eragon by C. Paolini continuation method of the text. Based on empirical investigation seeks to highlight the utility of this method to students on a small area allows entry of text into several planes simultaneously, and a reflection of student activities to see how students understood the characteristics of the genre.

Empirical investigation and reflection of the sample was confirmed by citations interconnectedness of individual text layers, with which students worked in their works, and reflecting the importance of student activities through which students can take with them knowledge of the individual text layers as well as a whole.

## KLÍČOVÁ SLOVA

tvořivá literární komunikace, žánr fantasy, postava, vypravěč, časoprostor, jazyk, styl, kompozice

## KEY WORDS

creative literary communication, fantasy, literary character, the narrator, space-time, language, style and composition