

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
Filozofická fakulta  
Ústav české literatury a komparatistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE  
Bc. Jana Segi Lukavská

**Za devatero horami.**  
**K teorii literatury pro děti a mládež**

**In a Land Far, Far Away.**  
**Theorizing Attempts at Children's and**  
**Youth Literature**

## **Poděkování**

Text této diplomové práce vznikl z velké části během mého stipendijního pobytu v Lipsku od října 2013 do ledna 2014. Zmíněný pobyt by se neuskutečnil bez doporučujících dopisů profesorů Petra Bílka, Urse Heftricha a doktora Michaela Špirita, kterým tímto děkuji.

Dále bych chtěla poděkovat svému muži za průběžné připomínkování textu, nadhled, slova povzbuzení i za veškerou jeho další podporu.

Za cennou zpětnou vazbu v rámci Diplomového semináře děkuji docentu Janu Wiendlovi.

Nakonec bych ráda ještě jednou poděkovala profesoru Bílkovi, vedoucímu této diplomové práce, za veškeré podněty a připomínky, které text ve všech fázích jeho vzniku formovaly.

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 5. 2015

## **Abstrakt**

Tato diplomová práce kriticky představuje vybrané teoretické koncepty, které se snaží popsat charakteristiky literatury pro děti a mládež (dále: LPDM). Zaměřuje se přitom zhruba na poslední tři desetiletí zahraničního bádání o LPDM. Pozornost je nejprve věnována teoriím přistupujícím k LPDM z hlediska specifických vlastností jejich textů. Poté práce prezentuje teorie, jež LPDM popisují primárně na základě specifického kontextu, v němž díla vznikají a v němž jsou (kriticky i laicky) recipována. Nakonec se diplomová práce zabývá přístupy, které kladou důraz na specifičnost adresáta (resp. adresátů) LPDM. Přítomná práce upozorňuje na potenciální přínos jednotlivých teorií, zaměřuje se však také na jejich problematická místa. Snaží se tak nabídnout českému literárněvědnému prostředí nové nástroje pro produktivní analýzu a interpretaci LPDM.

## **Klíčová slova**

Teorie literatury pro děti a mládež, jednoduchost, Maria Nikolajeva, Maria Lypp, Zohar Shavit, Aidan Chambers, dětský implicitní čtenář

**Abstract**

The diploma thesis introduces critically selected theoretical concepts that try to describe characteristics of children's and youth literature (further: LPDM). It focuses on approx. last thirty years of foreign research in LPDM. Firstly, the attention is paid to theories analyzing LPDM for specific qualities of appropriate texts. Then, the thesis presents theories which primarily describe LPDM on the base of specific context: the context in which the works emerged and are (expertly and non-expertly) received. Finally, the diploma thesis concerns with the potential benefit of presented theories but also with their problematic parts. By that it tries to offer new tools of productive analysis and interpretation of LPDM to Czech discourse of literary science.

**Key words**

Children's and youth literature theory, simplicity, Maria Nikolajeva, Maria Lypp, Zohar Shavit, Aidan Chambers, child implied reader

## Obsah

1. Svět dětskýma očima. Pokusy o definici LPDM.....	7
1.1 Hledání definice LDPM .....	9
2. Pokusy o teoretizaci LPDM .....	15
2.1 LPDM prizmatem textu.....	15
2.1.1 „Dospívající“ dětská literatura (Marie Nikolajeva) .....	16
2.1.2 „Jednoduchá“ LPDM (Maria Lypp).....	21
2.2 LPDM v kontextu sporů o dětství a dospívání.....	26
2.2.1 LPDM jako systém (Zohar Shavit) .....	32
2.3 LPDM a její čtenáři .....	42
2.3.1 Reálný dětský a dospívající čtenář .....	42
2.3.2 Abstraktní čtenáři LPDM .....	50
2.3.2.1 Intendovaný čtenář (Erwin Wolff) .....	50
2.3.2.2 Implicitní čtenáři (Aidan Chambers).....	53
2.3.2.3 Dvojí (trojí) implicitní čtenář (Barbara Wall) .....	60
3. Závěr.....	62
Seznam použité literatury .....	68

## 1. Svět dětskýma očima. Pokusy o definici LPDM<sup>1</sup>

Na počátku května 2013 přinesla česká<sup>2</sup> i světová média<sup>3</sup> zprávu o tom, že španělská organizace *Anar ayuda a niños y adolescentes en riesgo* (ANAR), která pomáhá dětem a dospívajícím v nouzi, nechala vytvořit plakát, jenž může pomocí technologie lentikulárního tisku zprostředkovat rozdílné informace podle toho, kdo se na něj dívá – zda dospělý, či dítě. Zatímco dospělému se na plakátu vyjeví text „Týrání dětí je někdy viditelné jen dětem, které jím trpí“ a obraz malého chlapce, děti mají spatřit následující výzvu: „Pokud ti někdo ubližuje, zavolej nám a my ti pomůžeme“ a telefonní číslo. Na tváři zobrazeného chlapce se navíc objeví modřiny.

Smysl plakátu byl prezentován tak, že se jedná zejména o nabídku pomoci (případně povzbuzení) týraným dětem – obzvlášť v případě, že se agresor (přijímající pouze „neutrální“ zprávu) právě nachází v jejich blízkosti. Zpravodajské a zájmové servery této události přiřadily bombastické titulky, kupř. *Reklama předává tajnou zprávu, kterou vidí jen děti* nebo *An Anti-Abuse Ad With A Secret Message Only Children Can See* a mnohé další.

Co se týče deklarovaného cíle reklamy, dá se předpokládat, že v důsledku velké pozornosti, jež byla plakátu celosvětově věnována, se zřejmě funkce „tajné zprávy“ pro děti nenaplnila a nenaplní. Kromě toho většina dětí ve věku, na který kampaň cílí, zřejmě nemá postačující znalosti o lentikulárním tisku, aby je vůbec mohlo napadnout, že se zpráva dospělým nezobrazuje, a i kdyby je měly, musely by si ke každému plakátu začít nosit žebřík, aby možnost druhého čtení vyloučily či potvrdily. Dá se tedy spíše počítat s úspěchem ve smyslu rozšíření informovanosti o problému zneužívání dětí.

Z reklamy ale zřejmě nejvíce neprofitují děti, nýbrž reklamní agentura, která plakát vytvořila. Ta se vyznamenala nejen tím, jak originálně využila technologii lentikulárního tisku, ale také nápaditým dvojsmyslným textem, který je dospělým určen.

---

<sup>1</sup> Tato kapitola byla v upravené formě publikována v časopise A2 pod názvem *Vrátit dětem jejich hlas*, viz Lukavská 2014b.

<sup>2</sup> Viz např.: *Unikátní plakát obsahuje zprávu, kterou vidí jen děti* [online], Lukášková 2013: *Reklama předává tajnou zprávu, kterou vidí jen děti* [online].

<sup>3</sup> Viz např.: *An Anti-Abuse Ad Only Kids Can See* [online], *Eine Werbung die nur Kinder sehen können* [online], Liszewski (2013): *This Ad Has a Secret Anti-Abuse Message That Only Kids Can See* [online], Ferenstein 2013: *An Anti-Abuse Ad With A Secret Message Only Children Can See* [online].

Druhé, doslovné vyznění plakátu přitom může ocenit pouze dospělý, který prohlédl „tajnou zprávu“ určenou dětem. Je tedy jasné, že reklamní strategie od začátku spočívala v tom, že budou dospělí do tajemství zasvěceni. Pojdme se nicméně obrátit k předpokladu, na němž se měl úspěch kampaně ANAR zakládat, a pokusit se vzít bombastické novinové titulky (s vědomou nadsázkou) na chvíli doslova.

Kouzlo dané reklamy spočívá v tom, že pracuje (doslova) s různými úhly pohledu, ze kterých je možné ji nahlížet (a děti – jak se často předpokládá – se přece na svět dívají odjinud a jinak). „Skryté“ poselství se zobrazí pouze tehdy, pokud se na něj díváme z výšky menší než 135 centimetrů, což má zhruba odpovídat průměrné výšce dětí mladších deseti let. Prvním předpokladem tedy je, že děti, na něž se reklama obrací (tedy ne všechny děti, jak sugerují titulky novin), vnímají svět z jiné (mj. níže umístěné) perspektivy než dospělí a že věk a výška jedince spolu korelují. Z tohoto předpokladu musíme ovšem vytknout např. děti, které rostou rychleji, nebo sem naopak mohou spadat různí dospělí – proč by agresory nemohli být kupř. lidé na vozíčku, případně kdokoliv, kdo se ve správnou chvíli sehne, aby si zavázal tkaničky?

Na druhou stranu se v diskuzi o reklamě opomíjí fakt, že „předávaná tajná zpráva“ může pro velkou část dětí zůstat sice viditelnou, ale zcela nesrozumitelnou. Obraz dítěte posetého modřinami totiž nese sám o sobě neomezené množství poselství, např. „neběhej ze schodů v žabkách“. Vezmeme-li v úvahu, že část dětí se naučí číst až ve škole, byla by pak zpráva pravděpodobně určena toliko relativně malé skupině španělsky mluvících zneužívaných osob ve věku zhruba od šesti do deseti let.

Lze samozřejmě namítnout, že veškeré výše uvedené poznámky jsou zcela zcestné, protože všichni víme (nebo alespoň tušíme), co nebo kdo děti jsou, respektive máme s nimi zkušenost a umíme si je představit. Tušíme, že se člověk nerodí jako 170 centimetrů vysoký jedinec mající na vysoké úrovni veškeré psychomotorické, kognitivní a další schopnosti a nechová se ihned podle konvencionalizovaných společenských norem. Dokážeme si dokonce představit něco jako prototypický dětský svět – buďto tak, že děti pozorujeme, nebo když vzpomínáme na své vlastní dětství. K čemu tedy takto dlouhý úvod, který navíc na první pohled nijak nesouvisí s literaturou?

Popsaná reklama nám totiž dává nahlédnout několik předpokladů, které jsou jak pro kritiku dětské literatury, tak pro dětská studia, dětskou psychologii a další spřízněné obory zásadní: podmiňují způsob myšlení o dětech a dětství, potažmo představují vý-



chozí bod polemik o tomto tématu. Jedná se o následující tři premisy. *První*: děti tvoří relativně homogenní skupinu jedinců a dospělí dokážou znaky této skupiny adekvátně popsat. *Druhá*: děti jsou jiné a vidí jinak než dospělí. Když se k nim ale dospělí skloní, mohou spatřit to, co vidí ony, a mohou se vcítit do způsobu, jakým to vidí ony. Pakliže toto dospělí dokážou, mohou s dětmi úspěšně komunikovat. *Třetí*: děti jsou závislé na pomoci dospělého a úkolem dospělého je jim pomáhat, aby byly naplňovány jejich potřeby.

Jak se pokusíme dále ukázat, nejedná se o předpoklady přirozené a když se snažíme literaturu pro děti (resp. pro mládež) definovat, měli bychom je mít neustále na zřeteli. To, jak se k těmto předpokladům staví jednotliví badatelé, totiž podstatně formuje jejich postupy při vymezení literatury pro děti a mládež (dále: LPDM). Hledáním její definice se zabývá v podstatě celá tato diplomová práce. V následující podkapitole se nicméně pokusíme alespoň naznačit hlavní cesty k vymezení LPDM.

## 1.1 Hledání definice LPDM

LPDM se stala před několika desítkami let předmětem seriózních akademických debat.<sup>4</sup> Jedním z témat, které zůstalo živým po všechna tato desetiletí, je samotné označení dětské a mládežnické literatury, resp. literatury pro děti a mládež. Zatímco v rámci českého diskurzu se preferuje spojení, které danou oblast literatury pomocí přeložky „pro“ explicitně určuje podle intendovaného čtenáře (ačkoliv lze zaznamenat i spojení „dětská literatura“, resp. řídce také „mládežnická literatura“), anglicky píšící badatelé upřednostňují označení „children’s and youth (příp. young-adult’s či adolescent’s) literature“ a v němčině pak převládá kompozitum „Kinder- und Jugendliteratur“. V německojazyčné a anglofonní debatě se zároveň klade značný důraz na to, že zdánlivě „přivlastňovací“ poměr na formální rovině neznamena to, co bychom očekávali na rovině významové. Dětská (a mládežnická) literatura (doslovněji přeložená jako „literatura dětí“ resp. „literatura dospívajících“) není totiž dětmi a dospívajícími produkována, nýbrž až na výjimky<sup>5</sup> pouze přijímána<sup>6</sup> (což znamená, že jim „nepatří“, jak vyvozuje

<sup>4</sup> O relativním mládí disciplíny se vyjadřuje např. Nikolajeva 1996; viz kapitolu 2.1.1.

<sup>5</sup> Za současnou dětskou autorku LPDM, jejíž díla jsou vydávána, lze označit např. Kristýnu Pokornou. V zahraničí na sebe z dětských, resp. dospívajících autorek upozornila např. Helene Hegemann, která

např. Jacqueline Rose<sup>7</sup>).<sup>8</sup> Literární komunikační situace v rámci LPDM má být tedy specifická tzv. asymetrií mezi dospělým vysílatelem a dětským příjemcem, jak tvrdí např. Maria Lypp (1984) či Michael Sahr (1981).

Problém popisu a definování LPDM se dále komplikuje kvůli nejednotnému užívání terminologie v této oblasti: část vědců vymezuje literaturu pro děti vůči literatuře ostatní (tedy literatuře pro mládež a literatuře pro dospělé, přičemž tyto pojmy od sebe nemusí být vůbec odděleny), část pak pod pojem literatura pro děti řadí automaticky i literaturu pro mládež (a vymezuje je tedy společně vůči literatuře pro dospělé) a část se snaží s pojmy literatura pro děti a literatura pro mládež pracovat odděleně, protože předpokládají, že mezi literaturou pro děti a literaturou pro mládež lze pozorovat zásadní rozdíly. K tomuto koncepčnímu problému se budeme v rámci přítomné práce opakovaně vracet, abychom vysvětlili, ke kterému z pojetí se jednotliví teoretici, jež zde představíme, kloní.

Ačkoli se badatelé na poli LPDM víceméně bez problému shodnou na tom, že je tento typ literatury definován pomocí svého zamýšleného okruhu recipientů, problémy neustávají. Kdo je oním intendovaným čtenářem LPDM?

Na první pohled se zdá, že dítě, resp. dospívající.<sup>9</sup> Ale i když přijmeme tuto premisu, jak lze ono dítě (resp. dospívajícího) charakterizovat? Podle jeho tělesných změn?

---

dokázala, že děti mohou psát také pro dospělé. (Gramotné) děti samozřejmě produkují také velké množství literatury nezveřejňované, případně zveřejňované v rámci různých webů. Tyto texty, např. fan fiction či stylizované deníky, však nejsou (alespoň prozatím) předmětem širší akademické diskuze o LPDM.

<sup>6</sup> Např. Perry Nodelman LPDM definuje jako „writing for young people by adults“. (Nodelman 2008: 3; zvýraznila J. S. L.)

<sup>7</sup> Srovnej Rose 1984, případně O'Grenby – Reynolds 2011: 3.

<sup>8</sup> Tento vztah „přivlastnění“ dále problematizuje Peter Hollindale, když děti odmítá chápat jako jednodílnou sociální skupinu a upozorňuje, že LPDM má velký význam i pro dospělé čtenáře: „If children's literature is owned by children, as the term implies, is it by inference owned only by those children who can read it (and are therefore sufficiently competent readers) or who can cope with its emotional demands without being bored or irritated by its constraints of emotional scope (and are therefore developmentally appropriate readers)? Does the term, in fact, circumscribe the available meanings of 'children'? And if the literature is owned by children, is it therefore not owned by adults? In meeting the needs of an immature audience, does it inevitably omit the necessary interests of a mature one? In order to read it, must we disrobe ourselves of our maturity, at least in part, in order to read as a child reads? (Hollindale 1997: 8–9).

<sup>9</sup> Tuto situaci však komplikuje fakt, že do kategorie LPDM příležitostně pronikají knihy původně určené dospělým a naopak některé knihy pro děti se mohou stát předmětem pozornosti dospělých. A to ještě

Na základě věku? Nebo tzv. mentálního věku? Podle stupně socializace? Absolvovaných či neabsolvovaných iniciačních rituálů? Karín Lesnik-Oberstein ve svojí analýze diskurzu o dětské literatuře konstatuje, že si literární vědci zkomplikovali už tak dost složitou situaci: za prvé se neshodnou na tom, co je to literatura, za druhé nedokážou popsat, co je to dítě. Někteří z nich se pak (podle Lesnik-Oberstein mylně) domnívají, že pokud literaturu i dítě definují, zjistí, co to „children’s literature“ je (Lesnik-Oberstein 1999: 16).<sup>10</sup>

Literární vědci se skutečně o uchopení pojmů literatury, dítěte a dospívajícího opakovaně pokoušejí a daná problematika se jeví jako velmi dynamická. Na poli vymezení literatury dochází k posouvání hranic literárního např. uznáním obrázkových knížek, případně tzv. prostorových i klasických leporel a dalších typů knih pro nejmenší děti jako plnohodnotné umělecké tvorby.<sup>11</sup> Také hranice pojmu dětství (resp. dospívání) nejsou jednoznačně vytyčeny

Můžeme se ale setkat s mnoha publikacemi, které se snaží esenci dětství – zpravidla interdisciplinárně – zachytit. Do popředí pak vystupují psychologické, sociologické, pedagogické, ale kupř. také lingvistické přístupy (zejména z oblasti akvizice mateřského jazyka). Velké obliby u esencionalistů dosáhlo využívání vývojové psychologie, a tak se můžeme na LPDM zaměřit *Through the eyes of the child*:<sup>12</sup> dozvíme se např., jak asi

---

nebereme v úvahu skutečnost, že rodiče (či prarodiče, sourozenci apod.) nejmenším dětem knihy předčítají – je pak kniha určena jak dětem, tak dospělým? V souvislosti s tímto problémem Nodelman navrhuje provizorní řešení, podle kterého by do LPDM patřilo „whatever literature children happen to read“ (Nodelman 2008: 4). Toto vymezení ale také není vyhovující, protože definice zaprvé nezachycuje situaci, kdy je dětem předčítáno, zadruhé sám Nodelman poznamenává, že dítě může přečíst např. Sadovu *Justýnu*, nicméně navzdory tomu se z tohoto díla nestane dětská kniha (tamtéž).

<sup>10</sup> Lesnik-Oberstein upozorňuje na to, že literárněvědný diskurz s pojmem dítěte pracuje odlišně než jiná vědní odvětví a zároveň k LPDM přistupuje jinak než k literatuře jako takové, resp. literatuře pro dospělé: „the ‚children‘ of ‚children’s literature‘ are constituted as specialised ideas of ‚children‘, not necessarily related in any way to other ‚children‘ (for instance those within education, psychology, sociology, history, art, or literature), and the ‚literature‘ of ‚children’s literature‘ is a special idea of ‚literature‘, not necessarily related to any other ‚literature‘ (most particularly ‚adult literature‘)“ (Lesnik-Oberstein 1999:16). Problému vymezení LPDM vůči literatuře pro dospělé se budeme věnovat v rámci kapitoly 2.2.

<sup>11</sup> Mezi průkopníky v tomto směru patří např. Perry Nodelman.

<sup>12</sup> V publikaci tohoto názvu se Donna E. Norton věnuje problematice výuky čtení. Co největší efektivitu při výuce má být dosaženo mj. tak, že jsou respektovány jednotlivé vývojové fáze dítěte – čtenáři jsou proto seznámeni s různými typologiemi kognitivního či sociálního vývoje jedince (Norton 2010).

vnímají text či obraz děti dvouleté a jak desetileté, která témata upoutají pozornost předškolních dětí a která adolescentů. Ohlas výzkumů PISA a panika, již vyvolaly jeho výsledky v některých zemích (např. v Německu), pak přitáhl pozornost badatelů k otázce, jak se u dětí vyvíjí dovednost čtení dětí – kognitivní vědci proto popisují, jak se děti učí dekódovat text, jak se stávají gramotnými, a nezřídka dokonce přidávají i pár didaktických tipů.<sup>13</sup>

LPDM je esencialisty uchopována jednoduše jako literatura určená primárně dětem a mládeži. Tři základní premisy, které jsme výše naznačili, tito badatelé přijímají, aniž by je problematizovali. Se skupinami dětí a dospívajících zacházejí jako se statickými a homogenními skupinami jedinců, kteří jsou „jiní“ a snaží se případně na jejich způsob vidění adaptovat. Za svůj hlavní úkol pak zpravidla chápou pomoc těmto jiným jedincům, aby se z nich postupně stali dospělí – stejní jako oni.

S představami o esenci dětství a mládí ovšem zároveň pracuje řada literárních kritiků čistě intuitivně či na základě povrchního pozorování. Zde leží největší nebezpečí tohoto přístupu: za esenci dětství lze totiž považovat víceméně cokoliv: děti mohou být popisovány jako přirozeně kreativní, aktivní a ze své podstaty dobré, nebo naopak spíše pasivně přijímající a vyžadující výchovu, která je odvrátí od zla. Oblíbené věty o tom, kterak autor knihy „nahlédl do duše dítěte“, se pak vyjevují jako zbytečné a beze smyslu.

Literární vědci inklinující k radikálnímu konstruktivismu naopak – poučení např. gender či cultural studies – zcela odmítají definování dítěte jako principiálně „jiného“ a jednoznačně definovatelného. Argumentují proti esencialistickým teoriím tak, že porovnávají synchronně (napříč kulturami) i diachronně (napříč časem) různé přístupy k dětství a dospívání. Ne vždy a ne všude je dítě např. oslovováno specifickým kódem, ne všude je vnímáno jako ekonomicky neproduktivní, ne všude je do osmnácti let bez-trestné apod. Dítě a dospívající se v rámci těchto přístupů vyjevují jako kulturní konstrukty, do nichž lze projektovat prakticky jakékoliv představy.<sup>14</sup> Radikální konstruktivisté tedy výše uvedené tři základní premisy nazírání na děti kritizují a popírají.

Někde mezi esencialisty a radikálními konstruktivisty se pohybují vědci, kteří jsou sice o konstruktivismu poučení, ale zároveň považují za smysluplné s pojmy dítěte

---

<sup>13</sup> Viz např. Garton – Pratt 1989, Grzesik 2005.

<sup>14</sup> Některým typickým konceptualizacím dítěte se budeme věnovat v kapitole 2.2.

a dospívajícího pracovat. Pakliže totiž ulpíme na čistě konstruktivistickém modelu, vzdáváme se tím mj. specifických nástrojů pro výzkum LPDM, která přece jen něčím specifická je, jak tvrdí např. David Rudd. Děti, mládež a knihy, které mladí čtou, nezmizí jen proto, že poukážeme na konstruovanost pojmů dětství a dospívání (Rudd 2009: 20). Specifika LPDM sice mohou opravdu vycházet z našich (ať už správných či nesprávných) představ o dětech a dospívajících, to ale neznamená, že přestávají být specifiky.

Prostor v těchto „kompromisních“ pojetích dostávají např. témata vztahů mezi dospělými a dětmi, vykonávání symbolického násilí na dětech a mnoho dalších. K LPDM a jejímu definování se pak přistupuje opatrněji a bez nároků na její dokonalé oddělení od literatury pro dospělé. Např. Perry Nodelman se domnívá, že „children’s literature is not so much what children read as what producers hope children will read” (Nodelman 2008: 4). Tento postřeh můžeme ještě zkomplikovat faktem, že knihy pro děti alespoň do určitého věku<sup>15</sup> vybírají a téměř výhradně kupují dospělí. Na tyto dospělé pak může být také text (či peritext) LPDM alespoň částečně zacílen.<sup>16</sup> S pojmy dětství, dospívání a dospělosti se tedy podle těchto autorů vyplatí – byť kriticky – pracovat.

V rámci kampaně ANAR se dospělí obracejí k dětem s představou, že vědí, kam se obrátit, a snaží se přizpůsobit tomu, jak podle nich děti vidí. V tomto aktu můžeme nalézt zalíbení a ocenit nápad, jak se kampaň dětem snaží přiblížit. Nelze však opominout skutečnost, že toto přibližování k dětem probíhá poněkud nedokonale, nedomyšleně a že obracet se ke všem (např. různě starým, různě vychovávaným) dětem najednou se jeví spíše jako projekt předem odsouzený k řadě nesnází.

Tvůrci kampaně vycházejí z určitých prototypických charakteristik dětství (např. výška, bezbrannost). Nemůžeme ovšem pokaždé odlišit, které z těchto charakteristik jsou dětem skutečně vlastní a které odvozujeme od toho, co vidět chceme. Jako dospělí se totiž nutně vymezujeme vůči dětem a toto vymezení je důležité pro konstrukci naší identity. Proti tomu, co označíme jako dětské (cizí), můžeme postavit své (vlastní)

---

<sup>15</sup> Starší děti a dospívající už jsou ale samozřejmě jednak schopni vybírat si četbu sami např. v knihovně či na internetu, často už ale také nezávisle disponují ekonomickými prostředky pro nákup knih.

<sup>16</sup> Stejný postup lze zaznamenat i v dětských či tzv. rodinných filmech. Lze např. předpokládat, že vtipy narážející na sexuální život ptáků ve filmu *Kuky se vrací* jsou míněny spíše pro dospělé, kteří děti doprovází do kina, než pro děti.

žádoucí charakteristiky dospělého.<sup>17</sup> Principiální nemožnost toho, abychom našli stabilní definici dětství a dospívání, nás však nemusí odradit od používání těchto pojmů. V této práci proto navazujeme na předpoklad Davida Rudda – dokud existuje LPDM a vykazuje významné odlišnosti od literatury pro dospělé, má smysl o ní také mluvit.

V této úvodní kapitole jsme načrtli některé z pokusů o teoretické uchopení LPDM a stručně charakterizovali tři hlavní proudy, v rámci nichž se badatelé snaží LPDM definovat. S vědomím problematičnosti konceptu LPDM, jak zde byla zatím naznačena, se v následujících kapitolách pokusíme zmapovat hlavní přístupy zkoumající její specifickou, přičemž se zaměříme na zahraniční přístupy zhruba od osmdesátých let dvacátého století do současnosti. Zahraniční teorie zde před českými upřednostňujeme z toho důvodu, že dosud nejsou v českém literárněvědném prostředí výzkumu LPDM dostatečně (či vůbec) známé a reflektované. Oproti tomu teze Vladimíra Nezkusila či Otakara Chaloupky se staly jakýmsi základem citačního kánonu, který českými teoretiky LPDM bývá používán bez žádoucího odstupů a kritiky. Tato do jisté míry přehledová práce si tedy klade za cíl mj. nabídnout českému teoretickému prostředí nové impulzy.

V kapitole 2.1 se zaměříme na vybrané pokusy o teoretizaci LPDM z hlediska jejích textových specifik. V kapitole 2.2 se budeme věnovat popisu LPDM na základě teorií, které k tématu přistupují reflektující širší kontext psaní i recepce LPDM. V kapitole 2.3 se orientujeme na specifické čtenářstvo LPDM, a to jak čtenářstvo reálné, tak abstraktní. V závěru se pokusíme shrnout pozitiva i negativa představených přístupů, upozornit na jejich styčné body i třecí plochy a naznačit možné využití prezentovaných teorií při interpretaci LPDM.

---

<sup>17</sup> Srovnej Jenks 2005: 19–20.

## 2. Pokusy o teoretizaci LPDM

### 2.1 LPDM prizmatem textu

Badatelé na poli LPDM často připomínají,<sup>18</sup> že objekt jejich zájmu je do velké míry svázán s tradicí své výchovné funkce, čemuž odpovídají z velké části i zvolené přístupy k výzkumu: LPDM se zpravidla zkoumá na katedrách pedagogiky, s čímž nepochybně souvisí převaha (vývojově-)psychologicky či didakticky orientovaných metod. Tento stav vyvolal u některých badatelů protireakci – potřebu uchopit LPDM čistě z hlediska její literárnosti, specifik její poetiky. Kupř. Maria Nikolajeva v 90. letech, tedy v době, kdy už je zkoumání LPDM etablovanou disciplínou v rámci akademického provozu,<sup>19</sup> s patrnou ironií konstatuje: „there is, however, still another viewpoint or aspect which research on children’s literature has quite ignored, and that is to approach children’s literature as literature“ (Nikolajeva 1996: 4). Tím Nikolajeva implicitně vyzývá k příklonu k sémiotické tradici a studiu poetiky LPDM.

Problému primárně textově orientovaných teorií zde věnujeme relativně málo prostoru, protože je, jsou-li programově odříznuté od dalších (více čtenářsky či kontextově orientovaných) teorií, považujeme na poli LPDM za značně problematické – hlavní důvody pro tento postoj se pokusíme shrnout v závěru podkapitoly. Pro představení textově zaměřených přístupů jsme si vybrali díla Marie Nikolajevy a Marie Lypp. První z autorek se snaží co nejvíce omezit na analýzu samotného textu a jeho poetiky a díky tomu lze na její publikaci úskalí těchto přístupů popsat obzvlášť názorně. Druhou autorku jsme zvolili jako určitý antipod: Lypp na rozdíl od Nikolajevy pracuje mj. s pojmy autora a adresáta LPDM. Vnáší tak do problému vymezení LPDM komunikační aspekt, jehož důležitost v rámci popisu LPDM nelze opominout (jak jsme zmínili již v úvodu, vyvstává před námi např. problematika tzv. asymetrické

---

<sup>18</sup> Ať už jde o prosté konstatování či povzdechy, na tento aspekt je více či méně poukazováno v téměř každé knize zabývající se problematikou LPDM, srovnej např. Nikolajeva 1996, Shavit 1986.

<sup>19</sup> Je ovšem příznačné, že se k této etablovanosti, plnohodnotnosti daného pole mají vědci většinou potře-  
bu nadále vyjadřovat – ještě v 90. letech (a v menší míře i o desetiletí později) tedy vědci zkoumající  
LPDM zaujímají vůči ostatním obranný, apologetický postoj.

komunikace). Zároveň Lypp dětské literatuře otevřeně přisuzuje „jednoduchost“, zatímco Nikolajeva se chápání dětské literatury jakožto jednoduché brání.

Zmínku v rámci této kapitoly by si zasloužily rovněž přístupy, jež zkoumají LPDM z hlediska teorií intertextovosti; ostatně množiny autorů textově i intertextově zaměřených přístupů se do značné míry kryjí. Vzhledem k tomu, že jsme ale nenarazili na práce, které by intertextovost na základě materiálu LPDM uchopily nově, případně díky studiu intertextovosti formulovaly zobecňující hypotézy o povaze LPDM, si zde problematiku intertextovosti LPDM navzdory její vzrůstající popularitě mezi badateli dovolíme opominout.<sup>20</sup>

### 2.1.1 „Dospívající“ dětská literatura (Marie Nikolajeva)

Jak již bylo naznačeno, Nikolajeva se ve své monografii *Children's literature comes of age: toward a new aesthetic* vymezuje vůči takovým teoriím literatury pro děti (dále: LPD),<sup>21</sup> jež jsou více či méně úzce provázány s pedagogikou či didaktikou. Tyto přístupy totiž podle ní zapřičiňují preskriptivní povahu výzkumu LPD, která může vést k přehnanému zdůrazňování vztahu LPD a společnosti, a v důsledku toho např. také cenzuře literárních děl (Nikolajeva 1996: 3). Specifika LPD se pak, jak sama deklaruje, snaží postihnout toliko na základě specifické textovosti a intertextovosti tohoto typu literatury, přičemž se hlásí zejména k sémiotice Jurije Lotmana a k Michaelu Bachtinovi.

Od počátku se přitom autorka distancuje rovněž od přístupů, které LPDM sice zkoumají tradičními nástroji poetiky, ale zároveň ji chápou jako „jednodušší“ literaturu (Nikolajeva 1996: 6; srovnej pojetí „Einfachkeit“ v kapitole 2.1.2 a „simplified

---

<sup>20</sup> I zde se nicméně otevírá velký prostor pro další zkoumání a rozšíření metodologických nástrojů pro zkoumání LPDM – schopnost čtenáře rozeznávat různé mezitextové vztahy (a s tím související schopnost umět sblížit čistě symbolicky reprezentované skutečnosti) je získávána postupně a osvětlení tohoto procesu by mohlo přinést nový pohled na dětské čtení. K tématu už přispěla např. Lucie Saicová Římalová svým popisem akvizice jazyka u dětí od jednoho do tří let. V její studii je však intertextovost chápána značně široce. Srovnej Saicová Římalová 2013.

<sup>21</sup> Autorka se v rámci této knihy zabývá toliko tvorbou pro děti, proto budeme dočasně pracovat se zkratkou LPD. Abychom zamezili případným záměnám, nebudeme spojení „literatura pro dospělé“ zkracovat.



literature“ v kapitole 2.2.1). Prozatím nám za příklad vymezení LPDM jakožto jednoduché dobře poslouží McDowellova charakteristika:

„As between the green and the orange, there are observable differences: children’s books are generally shorter; they tend to favour an active rather than a passive treatment, with dialogue and incident rather than description and introspection; child protagonists are the rule; conventions are much used; the story develops within a clear-cut moral schematism which much adult fiction ignores; children’s books tend to be optimistic rather than depressive; language is child-oriented; plots are of a distinctive order; probability is often discarded; and one could go on endlessly talking of magic, fantasy, simplicity, and adventure“ (McDowell 1973: 51).<sup>22</sup>

Z podobných tvrzení o jednoduchosti LPDM vyplývá podle autorky dvojitý standard užívaný při popisu a hodnocení literatury: „Up till now, everything new and different in children’s books has been treated as „abnormal“, while in adult literature critics have always looked for innovation, originality, and experiment in form and content. Not until now have critics started to accept the right of children’s literature to be literary“ (Nikolajeva 1996: 7). Z této citace lze jasně vyčíst jeden z autorčiných zamlčených předpokladů: literárním je pro ni to, co lze označit za inovativní, experimentální – jak ale uvidíme dále, autorka sama LPD paradoxně charakterizuje spíše z hlediska „konzervativnějšího“.

Nikolajeva odmítá charakterizovat LPD na základě předpokladu, že jde o stabilní žánr určený homogenní skupině lidí s homogenním vkusem, preferencemi, zájmy a znalostmi, a naopak LPD chápe jako dynamickou kategorii, která se postupem času výrazně proměnila směrem k větší komplexnosti a stírání hranic mezi žánry (Nikolajeva: 7). Tato proměna je popisována jako evoluce projevující se přiblížením

---

<sup>22</sup> McDowell dále zmiňuje např. tendenci zobrazovat „jednoduché“ postavy, tedy postavy dětí či dospělých, kteří se chovají jako děti (McDowell 1973: 57). Ačkoliv autor netvrdí, že jsou všechny charakteristiky, které LPDM přiřkl, jednoduché, srovnání takto jednoznačně vyznívá. Problematickým se zdá také jasné, zřetelné a objektivně fundované vymezení LPDM oproti literatuře pro dospělé. Přijmeme-li autorovu metaforu, LPDM nikdy není čistě oranžová, literatura pro dospělé čistě zelená a u řady odstínů khaki se budeme jen těžko rozhodovat, které z těchto dvou barev jsou podobnější.

LPD k literatuře pro dospělé. LPD podle Nikolajevy prochází všude na světě čtyřmi vývojovými fázemi:<sup>23</sup>

1. Adaptace existující literatury pro dospělé a folkloru,<sup>24</sup>
2. tvorba didaktických příběhů pro děti,<sup>25</sup>
3. stabilizace LPD jako systému s různými žánry a styly (mezi nimiž zatím nenastávají přesahy) včetně vytvoření vlastního kánonu,
4. vznik polyfonních děl LPD.

Jednotlivé fáze se přitom mohou částečně překrývat (Nikolajeva 1996: 95–97). Zatímco na počátku vývoje má četba pro děti blízko k četbě pro dospělé jednoduše proto, že „nic lepšího není k dispozici“ (Nikolajeva 1996: 16), po „emancipaci“ LPD dochází opět k přibližování k literatuře pro dospělé (a „dospělosti“ LPD).

Dosud řečené podkřívá jeden z paradoxů<sup>26</sup> autorčiny knihy: na jednu stranu autorka usiluje o jasný, textem fundovaný popis zvláštní povahy LPD a tvrdí, že tato je svojí esencí s literaturou pro dospělé nesrovnatelná, takže její výzkum vyžaduje specifické nástroje (Nikolajeva 1996: 58).<sup>27</sup> Na druhou stranu opakovaně konstatuje, že LPD se literatuře pro dospělé neustále „přibližuje“ a hranice mezi nimi se postupně stírají (což autorka implicitně hodnotí jako žádoucí). Z textu tedy zřetelně nevyplývá, jak „blízko“ vůči sobě LPD a literatura pro dospělé reálně stojí, ale ostatně ani to, zda má smysl je vůči sobě prostorově situovat a zkoumat je stejnými nástroji – což autorka navzdory své poznámce o potřebě specifických badatelských nástrojů celou dobu činí, když LPD charakterizuje např. pomocí pojmů sémiosféry, chronotopu či již zmíněné polyfonie (a právě za aplikaci těchto pojmů ji recenzenti<sup>28</sup> zpravidla oceňují).<sup>29</sup>

---

<sup>23</sup> Zde se ozřejmuje, proč Nikolajeva v názvu své knihy používá metaforu dospívání literatury, metaforu vývojovou. Komplexní polyfonní texty pro dospělé podle ní představují možné vrcholy literární tvorby a těmto vrcholům se texty pro děti (teprve postupně) mají přibližovat.

<sup>24</sup> Folklor (a do něj spadající pohádky, báje apod.) autorka vyděluje zvlášť jako specifický typ literatury pro dospělé, který se sice stal dětskou četbou, ale do LPD jako takové ho řadit nelze.

<sup>25</sup> Tato fáze je tedy podle Nikolajevy první fází tvorby intencionální LPD.

<sup>26</sup> Tohoto problému si již dříve všiml Jean Perrot v recenzi Nikolajeviny knihy (Perrot 1997: 219).

<sup>27</sup> Pokud by se toto tvrzení nemělo dostat do rozporu se zbytkem knihy, bylo by třeba je omezit na sféru literární kritiky (což Nikolajeva explicitně nečiní). Vzhledem k tomu, že ovšem Nikolajevina monografie hodnotící je, otázka, co myslí oněmi specifickými nástroji, zůstává poněkud nešťastně nezodpovězena.

<sup>28</sup> Srovnej např.: Perrot 1997, případně McGillis 1998.

Nejzásadnější problém představuje absentující definice toho, co autorka za LPD považuje. To lze dovozovat buď jen z dílčích vyjádření – Nikolajeva za vlastní LPD nepovažuje kupř. ústně šířené pohádky a vede hranici mezi vlastní LPD a „dětskou četbou“ (Nikolajeva 1996: 14–15)<sup>30</sup> – nebo z výběru děl, která Nikolajeva blíže charakterizuje a explicitně umisťuje do kánonu LPD. Prezentovaný výběr je ale nutně ovlivněn snahou autorky představit LPD jako dynamickou, komplexní a blížící se literatuře pro dospělé<sup>31</sup> a dále zaměřením na evropskou literaturu. Lze si ovšem představit naprosto odlišně sestavený kánon, z něhož by už (údajně univerzální) vývojová křivka nebyla zdaleka tak patrná.

Zřejmě nejdůležitější z charakteristik LPD, k nimž autorka dospívá, je tzv. kanoničnost této literatury (ve smyslu Lotmanovy distinkce kanonického vs. moderního).<sup>32</sup> Autorka konstatuje, že díla LPD se sobě navzájem v hloubkové struktuře výrazně podobají (v tomto kontextu upozorňuje např. na Proppovu *Morfologii pohádky*). To u ní vyvolává následující otázku: Jak je možné, že LPD – systém omezeného počtu prvků a striktních pravidel pro jejich užívání – děti nenudí a že pro ně knihy neztrácejí informativní hodnotu? (Nikolajeva 1996: 52–53). Autorka řešení tohoto problému nachází právě v kanoničnosti LPD. Zatímco moderní text má obsahovat veškeré (nové) informace sám v sobě, kanonický text funguje jako uzel na kapesníku, který sice sám o sobě informaci nenes, ale upomíná nás na informaci

---

<sup>29</sup> Nerozporujeme pochopitelně, že LPD lze stejně jako literaturu pro dospělé zkoumat pomocí osvědčených literárních nástrojů. Takový postup může přinášet i velmi dobré výsledky. Je ovšem třeba upozornit na fakt, že ačkoliv např. kapitola *Chronotope in children's literature* přináší mnoho dílčích postřehů k jednotlivým žánrům dětské literatury, nevysvětluje, v čem „dětskost“ reflektované literatury spočívá. Např. závěr o chronotopu populární literatury pro děti (neexistuje zde čas a stárnutí; Nikolajeva 1996: 126–127) lze bez problémů vztáhnout i na literaturu pro dospělé. Otevírá se zde tedy otázka, zda se ze zřetele autorky neztratila domnělá specifická LPD.

<sup>30</sup> Dětskou četbou se rozumí kterékoliv texty čtené dětskými vnímáči.

<sup>31</sup> V tomto vývoji je však LPD nadále omezována jistými společenskými normami – např. nevhodností některých témat (jako je např. sexualita) pro dětské knihy či požadavkem kultivovaného jazyka, jímž má být LPD psána.

<sup>32</sup> Je ovšem potřeba znovu upozornit, že autorka zároveň LPD chápe jako dynamickou a ačkoliv např. v této kapitole charakterizuje LPD pomocí pohádek, jinde je nutně nepovažuje za vlastní součást LPD. Neměli bychom také zapomínat na skutečnost, že za typicky „literární“ texty považuje autorka vlastně texty moderní.

existující mimo sebe sama – odkazuje ke knihám, které už dítě zná, zkušenostem dítěte apod. (Nikolajeva 1996: 53–54).<sup>33</sup> Toto vymezení jde však jednak výrazně proti autorčinu přesvědčení, že LPD může být polyfonní podobně jako literatura pro dospělé, jednak LPD od literatury pro dospělé prakticky nevymezuje, protože v rámci obou literárních polí můžeme naleznout značné množství textů s uvedenou charakteristikou.

Nikolajeva také upozorňuje na ambivalenci textů LPD, jež vyplývá z tzv. dvojího adresáta, jemuž je text určen – kromě dítěte jím má být i dospělý (Nikolajeva 1996: 57). Tento postřeh ale zůstává dále nerozvinut, a není tedy zřejmé, jak se má zmíněná ambivalence v textu projevovat. K problematice ambivalence LPD se však z jiného úhlu pohledu vrátíme v kapitole 2.2.1.

*Children's literature comes of age* je knihou provokativní, nabízející ohledně různých žánrů LPD, případně LPD jako takové určité generalizace. Tyto generalizace ovšem, jak jsme se snažili ukázat, stojí na problematických předpokladech. Čistě textové vymezení LPDM vždy bude nutně odviset od souboru zkoumaných textů LPDM, který si badatel či badatelka sestavuje. Tento soubor textů ovšem nelze vytvořit bez definice LPDM či bez představy o tom, co to LPDM je. Pakliže ji však chceme z hlediska textové podstaty definovat, jsme opět odkázáni na charakteristiky námi zvoleného souboru a ocitáme se v kruhu.<sup>34</sup> Výraznou nevýhodou zde představeného přístupu také zůstává jeho nekoherence: Nikolajeva jako by se nedokázala rozhodnout, zda chce prezentovat LPD jako jednoduchou či složitou, výrazně specifickou či srovnatelnou s literaturou pro dospělé.

Mnohé autorčiny postřehy založené na povaze textu (např. zmíněná „podobnost“ textů a kanoničnost LPD) ovšem odpovídají poznatkům teorií, jež se primárně zakládají na pozorování reálného dětského čtenáře<sup>35</sup> a zároveň na popsání fenomény nabízejí nový úhel pohledu (zřejmě však právě proto, že autorka přece jen nepřiznaně

---

<sup>33</sup> Když Nikolajeva označuje LPD za kanonickou, umožňuje jí to mj. osvětlit fakt, proč děti údajně čtou „kvalitní“ a populární literaturu (Nikolajeva ovšem preferuje dle ní neutrální pojem „paraliteratura“) rovnocenně, tedy se stejnou motivací. Jak „kvalitní“ LPDM, tak populární literatura v sobě totiž nese méně významu, než posléze četba generuje. Tato teze je však z pohledu některých teorií populární kultury (např. Johna Fiskeho) napadnutelná.

<sup>34</sup> Zde se vlastně vracíme k tvrzení z první kapitoly, kde konstatujeme, že vymezení LPDM je od zamýšleného čtenáře neoddelitelné.

<sup>35</sup> Srovnej 2.3.1 a poznámky o reálných čtenářích LPDM.

s představou dětských čtenářů příležitostně pracuje). Za cenné lze označit i dílčí postřehy, k nimž Nikolajeva došla aplikací zažitých literárněvědných pojmů. Tyto postřehy ovšem nenabízejí pohled na LPD jako specifického pole literární tvorby (ačkoliv je tento cíl deklarován), nýbrž charakterizují ji v kontextu literatury jako takové.

### 2.1.2 „Jednoduchá“ LPDM (Maria Lypp)

Maria Lypp v knize *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur* nabídla na první pohled intuitivní<sup>36</sup> a v německojazyčné literární vědě později často přejímané vymezení LPDM<sup>37</sup> na základě míry komplexnosti textu. Jako východisko pro své zkoumání využívá komunikační model. Fundamentální autorčiny teze nalezneme např. v úvodu k příloze časopisu *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* s názvem *Literatur für Kinder*:

„Eine Besonderheit der kinderliterarischen Kommunikationssituation besteht darin, dass sich zwischen die Botschaft und den primären Adressaten als ein sekundärer Adressat die auswählende und verteilende Instanz erwachsener Vermittler und erzieherischer Normen schiebt. Das hat einerseits zur Folge, dass sich für die trivialen Phänomene der Kinderliteratur ein komplexerer Zusammenhang zwischen Leserbedürfnis und –

---

<sup>36</sup> Vzpomeňme např. epizodu *Elephants and hens* z britského seriálu *Black books*. Bernard, jedna z postav, vytvoří knihu pro děti – tisícistránkový opus, který popíše následovně: „It couldn't be simpler. You've got the academic who survived the Stalinist purges and is now having flashbacks to that time. There's his daughter whose long bitter marriage is falling apart around her and the journalist who's investigating the academic because he suspects he was never in Russia at the time and then he falls obsessively in love with the daughter and sacrifices his career to become a lens grinder in Omsk.“ Poté je však vyzván k tomu, aby své postavy raději nahradil slonem, který má místo vzpomínání na čistky hledat ztracený míč. Knížka se tak náhle omezí na jedenáct vět o hledání míče a ilustrace – naplňuje tak stereotypizující předsudky o LPDM, které jsou založeny právě na představě její jednoduchosti. Zároveň však tento fenomén vtipně dekonstruuje právě Bernardovým počátečním vyjádřením: „It couldn't be simpler.“

<sup>37</sup> Lypp užívá takřka důsledně pouze pojem „Kinderliteratur“, zároveň však používá příklady z literatury pro mládež a v některých pracích vysvětluje, že do pojmu Kinderliteratur literaturu pro mládež rovněž zahrnuje (srovnej např. Lypp 1977: 7). Na druhou stranu se některé její poznámky poměrně jednoznačně vztahují pouze ke čtenářským zvyklostem malých dětí – dospívající např. využívají dospělého jako zprostředkovatele textu výrazně méně často než děti, které ještě neumějí číst.

befriedigung ergibt als bei trivialer Erwachsenenliteratur [...]. Andererseits gehört zu den Normen und Wertvorstellungen der vermittelnden Instanz für einen Teil auch die Kunstnorm. Da der kindliche Rezipient diese Norm noch nicht kennt, sondern sie sich erst aneignen soll, ist der Autor, der auf dieser Ebene mit dem kindlichen Leser in Kommunikation tritt, genötigt, besondere Formen der Übermittlung (Adaptionen) zu wählen, die seine ästhetische Information rezipierbar machen“ (Lypp 1977: 8–9).

Využití komunikačního modelu Lypp umožňuje to, co nejcitelněji chybělo Nikolajevině přístupu – vtahuje do zkoumání LPDM autora, potenciálního adresáta (či adresáty) a kontext komunikační situace.<sup>38</sup> Autor, který si je vědom toho, že komunikuje s dítětem,<sup>39</sup> využívá pro zprostředkování „estetické informace“ specifických literárních forem, za jejichž příklad Lypp uvádí adaptaci. Jinde již autorka explicitně sděluje, že autor ve svém díle nepřekračuje hranici určitého stupně komplexnosti, protože při překročení této hranice by adresát – dítě nemuselo dílo přijmout (Lypp 1984: 9).

Pojmy jednoduchosti a komplexnosti (jakkoli na první pohled intuitivní) lze nicméně chápat různými způsoby, a proto vyznívají poněkud vágně.<sup>40</sup> Lypp se je však pochopitelně snaží specifikovat – např. se distancuje od (negativní) konotace jednoduchého jakožto prostého (a hodnotově níže postaveného), případně snadno srozumitelného (zde je podle autorky potřeba nejprve zvážit recepční normy čtenářů a získané čtenářské dovednosti: až poté můžeme usuzovat na míru složitosti; Lypp 1984: 10). Míra jednoduchosti textu je dle autorky podmíněna mírou redukce komplexnosti mimoliterární skutečnosti; reduktivnost literárního díla je přitom do jisté

---

<sup>38</sup> Jak si můžeme v citaci povšimnout, dokáže např. díky tomuto modelu popsat rozdíly mezi „triviální“ literaturou pro děti a pro dospělé.

<sup>39</sup> Model tím pádem platí jen pro tzv. intencionální LPDM, tedy díla, jejichž zamýšleným čtenářem je dítě.

<sup>40</sup> Na příkladu citovaného seriálu *Black books* a knížky o slonovi sem můžeme zařadit např. „jednoduchost“ morfologickou, lexikální a syntaktickou, omezenou délku knihy, zahrnutí neverbálního (obrazového) kódu, chronologicky vyprávěný příběh atd. (vznikuvší redukcí dlouhého rozvětveného příběhu s retrospektivami), tedy velmi různé oblasti.

míry nutná, souvisí se znakovou povahou díla, výběrem prvků a uplatňováním „uměleckých pravidel“ (Lypp 1995: 75).<sup>41</sup>

Jak se Lypp zároveň snaží ukázat na příkladu dětských říkanek, písniček a příběhů s ponaučením, dítě, které si musí teprve osvojit jednotlivé literární konvence, je na ně připravováno např. zdůrazněním pravidelnosti (kupř. rytmu, vzorců vyprávění), stejně tak se musí naučit, že znaky fungují v literární (oproti běžné) komunikaci jinak a že je třeba tyto druhy komunikace od sebe rozlišovat (Lypp 1984: 18–22).<sup>42</sup> Osvojování literárních konvencí má mj. přispívat tomu, aby se dítě zařadilo do života dospělých: „Durch Rhythmus und Reim scheint die Sprache, durch die Spielformel die Kindergemeinschaft, durch die Moral die Lebenspraxis mit den Erwachsenen sich ordnen zu lassen“ (Lypp 1984: 45).

Z autorčina postřehu o literárních adaptacích a osvojování znalosti literárních konvencí lze odvodit, že podle Lypp existují strukturální specifika dětských textů i na jiné než motivické či tematické rovině, nicméně bohužel se jimi autorka v rámci knihy dále nezabývá. Zaměřuje se na obtížně uchopitelný aspekt komplexnosti mimoliterární skutečnosti – na fakt, že mezi dospělým autorem a dětským čtenářem existuje disproporce ve znalostech a vědomostech, pročež musí literární komunikace nutně probíhat podle jednoho ze čtyř vzorců:

Text může být založen na společné znalostní a vědomostní základně autora a čtenáře, na níž se mohou oba účastníci komunikace vzájemně dorozumět,<sup>43</sup> autor pak

---

<sup>41</sup> Zde vycházíme z autorčiny pozdější revize pojmu, která se však od jejího původního pojetí výrazněji neliší, srovnej: „Ein Anwachsen der Textkomplexität erfolgt in dem Maße, in dem die Vielschichtigkeit der außerliterarischen Wirklichkeit gestaltet wird [...]. Dabei macht aber nicht mehr das Ansteigen intertextlicher Regularitäten das Beziehungsgefüge zunehmend komplexer, sondern der negative Bezug des Textes auf solche Regularitäten und literarischen Konventionen“ (Lypp 1984: 15–16). Zde vidíme, že Lypp bere v úvahu nejen komplexnost mimotextové reality, jak budeme komentovat dále, ale i komplexnost (či nekonvenčnost) textových struktur.

<sup>42</sup> Lypp upozorňuje např. na fakt, že „nezkušený čtenář“ nedisponuje schopností rozlišit od sebe reálný a fikční svět a těžko uvěřitelné příběhy jsou hodnoceny jako lži (Lypp 1984: 45–46). Tento předpoklad poněkud problematizuje Virginia Lowe (2006) v knize *Stories, Pictures and Reality: Two Children Tell*. Zde naznačuje, že jsou děti schopny realitu a fikci (resp. skutečný a zobrazovaný svět) odlišit ještě dříve, než začínají mluvit.

<sup>43</sup> Tato znalostní báze je podle Lypp spíše malá, což údajně ve velké míře vede k redundanci textů LPDM: „Die relativ schmale Basis, die der erwachsene Autor und der kindliche Leser als gemeinsamen

cíleně omezuje repertoár prostředků, které využívá: např. dílo situuje výhradně do dětem blízkých prostředí a situací, jako jsou škola, rodina, prázdniny apod., rekonstruuje tedy „dětský svět“ (kam Lypp zařazuje také „svět fantazie“; Lypp: 48–49). Takovýto přístup tedy vlastně „reálnou asymetrii“ mezi vysílatelem a příjemcem ignoruje (Lypp 1984: 80).

Druhou možností je autorova nadřazenost či dominance (Überlegenheit) vůči čtenáři, kdy tvůrce textu předpokládá, že čtenář nedisponuje stejnými znalostmi a vědomostmi jako on, nenechává se tím však omezit, a tím vlastně oblast čtenářova porozumění rozšiřuje (Lypp 1984: 55).<sup>44</sup>

Třetí možnost pak představuje dominance čtenáře, jež se má podle Lypp projevat volbou naivního vypravěče, který poznává neznámý, nový svět, pro jehož popis mu často chybí vhodné výrazy, a musí proto častěji volit perifrázi; dítě pak sobě známé věci poznává znovu, ale proces ozvláštnění známého u něj může probudit poznání nové, údiv, případně zaujetí kritického postoje ke skutečnosti (Lypp 1984: 69–70).<sup>45</sup>

Poslední (a v LPDM nejméně zastoupený; Lypp 1984: 82) komunikační vzorec odpovídá situaci, kdy jsou jak autor, tak čtenář koncipováni jako nevědoucí a svět

---

Kontext teilen, legt es nahe, dass das Kommunikationsmuster, das auf gleichen Kontexten beruht, über das unerlässliche Minimum der Verständigung hinaus zu ausgebauten, d. h. redundanten Gestaltungen tendiert. Die Strategie der Redundanz zielt darauf ab, die Tragfähigkeit des begrenzten gemeinsamen Vorstellungsbereichs zu intensivieren, [...] indem sie Dinge, die unter der Voraussetzung der Kontextgleichheit selbstverständlich sind, ausführlich benennt“ (Lypp 1984: 49). Jako protipól redundantních textů Lypp uvádí texty eliptické, které dítě dokáže na základě své zkušenosti doplňovat samo (Lypp 1984: 51–53).

<sup>44</sup> Redundance a elipsa mají v tomto případě novou funkci; elipsa už podle Lypp neapeluje na čtenáře, aby vypuštěné informace doplnil, a bez této rekonstrující aktivity získává recepcí svévolnější charakter a zároveň přestává plnit funkci rozšiřování stavu poznání dítěte (Lypp 1984: 56). Zároveň však Lypp poznamenává, že dětská četba může probíhat v kontaktu s dospělým, který má příležitost dětského čtenáře vést a „usměrňovat“ (Lypp 1984: 57), případně text sám o sobě může obsahovat různé vysvětlující poznámky (Lypp 1984: 62–64).

<sup>45</sup> Dovolíme si podotknout, že v tomto komunikačním vzorci Lypp s pojmy redundance a eliptičnosti dále nepracuje, ačkoliv dle jejího chápání redundance (cokoliv, co je už známé – např. je redundantním popis medvídky v případě, že dítě ví, jak medvídek vypadá) by bylo možné celý tento typ za redundantní označit (Lypp ovšem vyzdvihuje některé jeho výhody a zřejmě se snaží vyhnout negativním konotacím, které se k pojmu redundance mohou pojit).



zobrazený v textu je jim oběma stejně cizí (dítě se ocitá v roli „badatele“). Čtenář se pak může pokusit jednotlivé nově získané informace integrovat do významových struktur, což od něj vyžaduje poměrně vysokou míru aktivity (Lypp 1984: 75–76).

Ve svých komunikačních modelech Lypp bohužel často volně zaměňuje účastníky literární komunikace. Někdy tak proti čtenáři stojí autor, jindy vypravěč, případně obecněji „komunikační partner“. V rámci tohoto modelu se dospělý nachází jakožto potenciální čtenář LPDM spíše na straně vysilatele než příjemce. Vzhledem k důrazu, který Lypp klade na míru vědomostí účastníků komunikace, se totiž akt čtení jeví spíše jako luštění křížovky s odkrýváním předem skrytých významů, kde dospělý čtenář LPDM je tím, kdo už (jako autor – či vypravěč?) ví. Tato výtka vychází mj. z nešťastně zvolených příkladů, s nimiž Lypp ve své monografii pracuje, a z důrazu položeného na učení dítěte skrze texty. Pakliže k LPDM přistupujeme primárně jakožto k nositelce zakódovaných informací, ztrácí se do jisté míry její literární podstata (stejně by šlo analyzovat také např. různé typy učebnic). Model však zůstává inspirativním východiskem pro zkoumání literární komunikace, jíž se účastní dítě, a nabízí také možný rámec pro zkoumání různých typů vypravěčů LPDM.

Přístup Marie Lypp sloužil v německojazyčné oblasti poměrně dlouho jako základ pro četné studie, nezdědka však také jako výchozí bod pro polemiku. Teorie o asymetričnosti literárních komunikantů byla mnohokrát aplikována pro popis vztahu autora i čtenáře, případně vybízela ke snahám popsat, jak lze tuto asymetrii překonat – postupně se totiž stávalo stále méně přípustným chápat dospělého ve vztahu k dítěti jako nadřazeného či dominantního (místo toho se objevují charakteristiky dospělého jako pomocníka, průvodce apod., což kopíruje vývoj pedagogických přístupů, kde se role učitele ve vztahu k dítěti postupně proměňovaly od vůdcovství směrem k partnerství).<sup>46</sup>

Jak jsme již zmínili, nedostatek knihy *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur* pocítujeme v tom, že omezila chápání jednoduchosti vs. komplexnosti na množství informací, jež má čtenář před četbou k dispozici, tedy stavech poznání autora a adresáta a pozicích, které vůči sobě tyto stavy mohou zaujímat – tento přístup můžeme zřejmě přiřknout tradici LPDM jako literatury primárně didaktické. Jak se nicméně pokusíme ukázat v následující kapitole, problém jednoduchosti lze uchopit

---

<sup>46</sup> Viz např. Lypp 2000.

i šířeji a dle našeho názoru inspirativněji. Lypp navíc sice vychází z popisu komunikační situace, tuto situaci ale příliš podrobně neanalyzuje.<sup>47</sup>

V závěru této podkapitoly bychom chtěli zdůraznit, že za zásadní problém textově orientovaných přístupů chápeme fakt, že existence LPDM se jeví ze svojí podstaty jakožto nutně provázaná s kategoriemi mimotextovými. Každá definice LPDM vzniknuvší v rámci teorií, jež se snaží maximálně omezit na zkoumání textu, je proto nutně kruhová, jak jsme se snažili zevrubněji vysvětlit na příkladu knihy Marie Nikolajevy. Pečlivé čtení textů a aplikace tradičních nástrojů pro zkoumání textu se může pochopitelně stát základem produktivních čtení LPDM. Za inspirativní považujeme také využití komunikačního modelu, který by si však zasloužil preciznější práci se subjekty literární komunikace.

## 2.2 LPDM v kontextu sporů o dětství a dospívání

Zhruba na přelomu osmdesátých a devadesátých let se začíná v sociologii prosazovat potřeba revidovat dosavadní konceptualizace dětství.<sup>48</sup> Téma se postupně stává hojně diskutovaným, čím dál častěji se objevuje tematizování existence specifické „dětské kultury“ (Kidd 2002) a od devadesátých let na některých univerzitách vznikají obory „childhood studies“ či „children’s studies“ (viz Hunt 2006, případně Kidd 2002). Diskuze se od počátku vede interdisciplinárně. Fenomén dětství je popisován z hlediska jeho proměn v dějinách i prizmatem kulturních rozdílů ve výchově dětí či v periodizaci lidského života. Představa dětí jako homogenní skupiny, jejíž esenci známe a jsme schopni ji popsat, je od základů zpochybněna. Vystávají otázky, jakými nástroji by bylo vůbec možné předpokládanou esenci dětství uchopit – dokonce ani pomocí

---

<sup>47</sup> O všestrannější popis se pokusil např. Sahr 1981, nicméně se zaměřením na komunikaci a četbu didaktickou.

<sup>48</sup> Za jednu z prvních klíčových prací k tomuto tématu na poli sociologie bývá považován Jenksův sborník *Sociology of childhood* z roku 1982 (mj. s příspěvky Philippa Ariése, Emila Durkheima či Michela Foucaulta), jehož vliv se však projevil až o pár let později (a jak konstatuje Jenks, zejména při druhém vydání v roce 1992; Jenks 2005: preface). V devadesátých letech pak lze pozorovat velký nárůst publikací s tematikou sociální konstrukce dětství.

„objektivních“ biologických východisek se totiž nedaří prokázat ji jako stálou a zachytit ji.<sup>49</sup>

Badatelé upozorňují na paralely mezi literaturou pro děti a „ženskou literaturou“ – LPDM se z tohoto úhlu pohledu jeví jako marginální položka v mužském řádu světa a děti jako neviditelné a umlčované.<sup>50</sup> Feministická kritika a gender studies<sup>51</sup> poskytují vědcům na poli LPDM nové okruhy otázek – např. se paralelně ke konceptu *écriture féminine* objevuje výzva k tzv. *childist criticism*.<sup>52</sup> Na základě myšlenky, že existuje specifická dětská kultura, se ozývají výzvy k posunutí výzkumu LPDM směrem k etnologii<sup>53</sup> a objevuje se mnoho dalších impulzů, kvůli nimž badatelé začínají ve svých pracích systematicky využívat interdisciplinárních přesahů z odvětví, jakými jsou např. sociologie, cultural studies či psychologie.

Peter Hunt potřebu nového uchopení problému shrnuje, když v úvodu ke knize *Understanding children's literature* lakonicky konstatuje: „If the word ‚literature‘ presents obvious problems, the word ‚children‘ proves to be equally slippery“ (Hunt 2009: 3). Reaguje tak na četné práce, které se zabývají konstrukcí fenoménu dětství, mezi něž patří např. publikace *Childhood* (1996) Chrise Jenkse. Tento autor jako jeden z mnoha (nicméně jako jeden z prvních) upozornil na problematičnost vymezení dětství jako kategorie, kterou běžně vnímáme jakožto přirozenou a nutnou – zahrnující každého jedince v určité fázi jeho života.<sup>54</sup> Vzhledem k této totální inkluzivnosti pojmu dětství

---

<sup>49</sup> Jako jeden z fyziologických znaků konce dětství a počátku dospělosti (či dospívání – opět záleží na tom, na jaké etapy se rozhodneme lidský život rozdělit) u žen by bylo možné chápat např. menstruaci jakožto připravenost dívky k reprodukci. Stačí se však zaměřit na data ohledně rapidního poklesu věku, při němž dívky zažívají menarche, a je zřejmé, že ani tento ukazatel nelze jako argument pro stálou esenci dětství použít; srovnej McCulloch 2011: 3.

<sup>50</sup> Velmi podobná východiska zastávají např. také postkoloniální teoretici: „in some ways children's literature itself can be seen as a site of colonization, with adults colonizing one of the spaces of childhood“ (O'Grenby – Reynolds 2011:162).

<sup>51</sup> V posledních letech se pozornost věnuje nejen konstrukci feminity v LPDM, ale i konstrukci maskulinity. Blíže viz Stephens 2002.

<sup>52</sup> Ke konceptu *childist criticism* se podrobněji vyjádříme v poznámce č. 61.

<sup>53</sup> Srovnej Weilenmann 1994: 6.

<sup>54</sup> Srovnej: „In the everyday world the category of childhood is a totalizing concept; it concretely describes a community that at some time has everybody as its member. This is a community which is therefore relatively stable and wholly predictable in its structure but by definition only fleeting in its particular

pak u některých autorů vyvstává otázka, zda rozdíly (pohlavní, třídní, kulturní a další) mezi jednotlivými členy v rámci kategorie nejsou větší než jejich společné znaky vyplývající z příslušnosti k „dětské komunitě“.<sup>55</sup>

Jenks upozorňuje mj. také na problematičnost přístupu vývojové psychologie, která už svým názvem nutně odkazuje na uchopení lidského života jako procesu růstu, vývoje od něčeho jednoduššího k něčemu rozvinutějšímu. Autor růst a vývoj rozeznává jako zásadní (ale nikoli přirozenou)<sup>56</sup> metaforu pro konceptualizaci lidského života, přičemž tato metafora má podle něj za důsledek upevnění některých představ o dítěti jako neúplném či nedokonalém: „As a consequence of the adult member being regarded within theory as mature, rational and competent (all as natural dispositions), the child is viewed, in juxtaposition, as less than fully human, unfinished or incomplete“ (Jenks 2005: 19). Tento problém je hojně reflektován rovněž v literární vědě; citujme např. z knihy *Signs of childness in children's books* Petera Hollindala: „a child will always for us be in transit, on the way to being something more developed and advanced (our adult selves). Seeing the child herself as provisional, we shall be inclined to notice the provisional and elementary qualities of what she reads. Therefore, we shall value children's books for their educative qualities“ (Hollindale 1997: 12–13). Autor proto

---

membership. Beyond this the category signifies a primary experience in the existential biography of each individual and thus inescapably derives its common-sense meanings, relevance and relation not only from what it might currently be as a social status but also from how each and every individual, at some time, must have been. It is the only truly common experience of being human; infant mortality is no disqualification“ (Jenks 2005: 6).

<sup>55</sup> K tomuto problému se dále (v návaznosti na Jacqueline Rose) vyjadřuje např. Lesnik-Oberstein 2000.

<sup>56</sup> Srovnej: „development as the all-pervading source of the location of the child-as-other has come to be realized as a wholly ‚natural‘ process in a manner that more than echoes the determinism of sociology's structural bias. Individuals are largely understood to be realizations of what was bio-genetically inherent, with perhaps a surface structure of personality, thought-style or cognitive breadth being attributable to ‚nurture‘ [...]. Finally, development has certain resonances within the culture of modernity that enable the idea to be conflated with the other axial contemporary social metaphors like ‚growth‘ and ‚progress‘. Within a post-Darwinian framework we are led to relate to development as necessary, inevitable and, essentially, for the good“ (Jenks 2005: 35) a: „the concept of development does not signify a ‚natural‘ process – it does, however make reference to a socially constructed sense of change pertaining to the young individual which is encoded within a series of benchmarks relevant to the topical or predominant form of discourse“ (Jenks 2005: 37).

zdůrazňuje nutnost přestat na dítě nahlížet z hlediska toho, co se z dítěte stane, a zaměřit se na to, jaké již v daném okamžiku je, tedy přiznat konečně dětství autonomii.<sup>57</sup>

Pokusy o toto uznání autonomie dětství nicméně narážejí na nezodpověditelnou otázku, čím dítě bez vlivu dospělých je. Pokud se vyjádříme obšírněji, jedná se o problém, jak lze představy dospělých, které dítě přijme za své, oddělit od něčeho, co je dětem inherentně vlastní.<sup>58</sup> Od narození dítě prochází (mj. v rámci různých institucí) procesy, které ho vedou k dospělosti a které formují jeho sebepojetí. Ani tyto procesy nelze chápat jako přirozené, naopak bývá zdůrazňována jejich násilnost, čímž je ovšem myšleno násilí symbolické: „Socialization, like formal education, is a violent and painful process in the highly political sense that all people are constrained to become some categories of being rather than others (Jenks 2005: 20).

Na základě metafory vývoje (osobního i z hlediska míry začlenění do společnosti) s jasně stanovenými milníky, jichž má v určitou dobu svého života dosáhnout, lze uvažovat o dítěti vývojově opožděném či dítěti, které „je napřed“ (Jenks 2005: 36–37). V každém případě však máme k dispozici – přijmeme-li tuto metaforu za svou – normativní strukturu lidského života, již si můžeme vzít k ruce, vybíráme-li dílo, které má dětského čtenáře (adekvátně vzhledem k vývojovému stupni, na němž se právě

---

<sup>57</sup> Hollindalův přístup nicméně v některých ohledech považujeme za problematický. Autor na počátku knihy staví proti sobě sociálně konstruované dětství a dětství skutečné, „biologické“ (rozdíl mezi těmito je demonstrován na dialogu otce a syna ze Spielbergova filmu *Hook*: „Stop behaving like a child.“ „But I am a child“; Hollindale 1997: 7). Dále však autor pracuje s představou „childness“ (zde překládáme jako „dětskost“) jakožto sociálně determinované esence dětství buď v knize, či v dítěti, případně i dospělém (Hollindale 1997: 47–49). Dětskost zobrazená v literatuře i dětskost pocíťovaná dítětem (případně dětskost, kterou v sobě najde dospělý) je tedy vždy nutně dětstvím konstruovaným. Autor pracuje s předpokladem, že pokud je dítě vystaveno množství rozmanitých sociálních konstrukcí dětství, může tím být jeho představa o vlastní dětskosti posílena. Zatímco konstrukce dětství v knihách představují pro autora „chráněné území“ dětství (jedná se o „dobré“ konstrukce), jiná média (např. televize) mají děti údajně seznamovat s „proto-dospělými“, a ne dětmi (Hollindale 1997: 17–21). Nevyjasněnou zde zůstává otázka, jak se v důsledku sociálně konstruované dítě od proto-dospělého kvalitativně liší a zda úskalí tohoto přístupu nespočívá v tom, že součástí konstruktů dětskosti je i jeho tranzitivnost. Hollindalovy teze tak působí dojmem, že se sice na jednu stranu snaží posílit blízkost dětí a dospělých (dospělí mohou s dětmi komunikovat skrze vlastní objevenou dětskost, která má být plně autonomní), na druhou stranu však autor poněkud preskriptivně zatracuje reprezentace dětství, které se příliš podobají dospělosti. Současně s tím neurčuje hranici, již podle něj dětství končí.

<sup>58</sup> Srovnej s předchozí poznámkou.

nachází) stimulovat.<sup>59</sup> Touž skutečnost lze však z jiného úhlu pohledu nahlížet jako soubor arbitrárních omezení, která jedinec postupně přijímá, aby se mohl „normálně“ začlenit do společnosti (jak naznačuje Jenksův přístup). Dětství může být z této perspektivy vnímáno ne jako neúplné, ale naopak jako životní etapa s vyšším potenciálem, co se týče bohatství podnětů a otevřených možností (mj. možností, jak číst text). Ty by se postupně s osvojováním konvencí ztrácely.

Představené dva úhly pohledu v zásadě odpovídají dvěma konceptům dítěte jako recipienta: v prvním případě se jedná o čtenáře schopného přijímat nejdříve pouze jednoduché texty, pomocí nichž se postupně (pod vlivem dospělých) naučí číst texty složitější. V druhém případě si dítě představujeme jako svobodného čtenáře bez „brýlí konvence“, který je schopen recipovat takřka jakýkoliv text či obraz, a to nově, „nezkaženě“. Vzniká zde samozřejmě otázka, zda či do jaké míry lze bez těchto „brýlí“, tedy např. znalosti různých pretextů a textových vzorců, literární díla a jejich kontexty vnímat. Povšimněme si však, že oba tyto přístupy vycházejí z téže premisy, a sice premisy o čistotě dítěte, resp. o dítěti jako prázdné nádobě. Zatímco první typ konceptualizace dítěte jako „prázdné nádoby“ implikuje, že LPDM popisujeme jako literaturu jednoduchou, druhý typ přiznává dítěti možnost recipovat rovněž texty složité. Záleží pak jen na tom kterém badateli, ke kterému modelu se přikloní.<sup>60</sup>

Zaměříme se ještě na jeden Jenksův postřeh: děti jsou zpravidla nahlíženy jako na někom závislé; vnímáme je na základě vztahu dítě – rodič, dítě – dospělý nebo např. dítě – učitel (Jenks 2005: 37). Zároveň však autor poukazuje na fakt, že tato závislost je v jistém smyslu typická pro každého, tedy i pro dospělé: „The concept of development, then, might imply that the child’s ‚becoming‘ is dependent upon the reference points or normative structures made conventional within the adult’s world [...]. In the obvious, cultural sense of attribution, ascription and assumption of meaning, all people ‚need‘

---

<sup>59</sup> S tímto cílem je vybudována např. příručka *Through the eyes of the child* (Norton 2010), kde jsou díla LPDM charakterizována z hlediska vhodnosti a přístupnosti pro dítě dle kritérií jako jazyková vybavenost recipienta, jeho osobnostní či kognitivní vývoj apod.

<sup>60</sup> Situace se samozřejmě dále komplikuje, pokud připustíme, že pro každý čtenářský úkon musí mít dítě určitou základní kognitivní výbavu, tedy zaměříme-li se spíše na aspekt kognitivního, nikoli sociálního vývoje dítěte – např. hned po narození je jedinec sice skutečně takřka prost různých zažitých vzorců (existují však výzkumy, podle kterých už čtyřdenní dítě rozeznává mateřský jazyk; viz Altmann 2005) a socializačních restrikcí, zato jsou však prokazatelně omezené např. jeho senzomotorické schopnosti.

others in order to generate a meaningful environment for change, stasis or whatever; quite simply, we cannot make sense alone. [...] Adults, however, are assumed within social theory to operate with a degree of basic reciprocity of perspectives and interchangeability of standpoints [...]. On top of this, adult relationships are subsequently stratified in terms of unequal distribution of power“ (Jenks 2005: 38). Děti se tedy od dospělých neliší tolik, jak by se mohlo zdát (nejen děti někoho „potřebují“), jsou ale v tomto ohledu jako aktéři znevýhodňovány – postaveny do pozice bezmocného přijímajícího, který se ke svojí vlastní subjektivitě a moci může propracovat až časem, akceptováním určitých omezení; přijímajícího, o jehož rozvoji a směru, jakým se má tento rozvoj ubírat, fakticky rozhodují jiní. Mimo jiné toto pozorování vedlo ke snahám „zrovnoprávnit“ děti s dospělými – např. vydávat texty psané dětmi nebo aplikovat již zmíněný koncept „childist criticism“.<sup>61</sup>

„Závislost dětství“ lze ovšem chápat ještě v jednom významu, a to jako závislost pojmu dětství na existenci pojmu dospělosti. Zatímco v rámci běžné literárněteoretické debaty mluvíme o literatuře (neurčené primárně dětem) bez potřeby přívlastku, situace se u teorie literatury pro děti rapidně mění. Až v protikladu k ní ztrácí „literatura pro

---

<sup>61</sup> Koncept „childist criticism“ poprvé navrhl Peter Hunt. Autor argumentuje, že přiznáváme-li dětem svébytnou kulturu, nelze jim jednoduše vnutit kritéria jejího hodnocení, tedy kritéria, která byla vytvořena v kultuře dospělých. Předpokládá, že „while children may be incapable of making meanings in the same way as literary adults, that is not to say that their meanings are any less complex“ (Hunt 1995: 233). Měl by proto podle něj vzniknout prostor pro specificky dětské vykládání textů, které bude chápáno jako rovnocenné s „dospělým“ přístupem. Kroky k tomuto podle autora vedou buďto skrze zkoumání textů LPDM, nebo skrze analýzu dětské recepce (Hunt 2006). Childist criticism se v praxi prosadil zejména u badatelů orientovaných na dětskou recepci textů, ale odvolávala se k němu i řada dalších autorů. Childist criticism bývá dodnes zmiňován jako jeden z nástrojů, který byl vytvořen specificky pro uchopování LPDM (viz Grenby – Reynolds 2011). Koncept se však příliš neuchytil v oblasti kritiky LPDM; zřejmě proto, že kritici, kteří chtějí dětem přiznat prostor pro autonomní hodnocení, se dosud neshodují, jak by měla být zvolena hodnotící kritéria (k problému kritiky LPDM viz Lesnik-Oberstein 2004). Volání po „childist criticism“ zůstalo ale především provokativním gestem. Toto gesto mělo za úkol vyzvat k přehodnocení kritérií, jež má „dobrá dětská kniha“ podle dospělých kritiků (tedy neintendovaných čtenářů) splňovat. V tomto kontextu je třeba číst Huntovy otázky, „co kdyby“ se dospělý svým čtením přiblížil dítěti, které zůstávají podnětnými i pro interpretaci textů pro dospělé: „What if [...] we unlearn our psychological patterns, scrap our psychological schemas, and question the hierarchies of story values?“ (Hunt 2006: 269).

dospělé<sup>62</sup> sekundární významy jako např. „pornografická literatura“. Je potřeba pokusit se vztah těchto „literatur“ objasnit.

V rámci následující podkapitoly chceme představit teorii Zohar Shavit, která věnuje vztahům systémů LPDM a literatury pro dospělé velkou pozornost. Její přístup navíc nabídne další pohled na to, co může znamenat „jednoduchost“ či „komplexnost“ dětské literatury, a naváže tak na teorie textově orientovaných přístupů.

### 2.2.1 LPDM<sup>63</sup> jako systém (Zohar Shavit)

Cíle, které si Shavit ve své knize *Poetics of children's literature* stanovuje, nejsou malé: „I explore not only the inherent nature of children's literature, but also general patterns of behavior in the literary polysystem, as well as the particular cultural context in which children's literature has developed“ (Shavit 1986: xi). Autorka si je vědoma toho, že se povaha LPDM odvíjí do velké míry od toho, co si společnost pod pojmem dětství představuje, ale také si klade za cíl objevit obecné zákonitosti ve vývoji povahy LPDM napříč časem i prostorem.

Shavit předpokládá existenci literárního polysystému, z nějž se zhruba před dvěma sty lety LPDM vyčlenila a získala jistou míru „samostatnosti“. Toto vyčlenění bylo důsledkem postupné proměny toho, jak bylo chápáno dětství a jak se formulovaly a reformulovaly předpoklady o tom, co děti potřebují – právě dětem uzpůsobená literatura začala být za jednu z těchto potřeb považována. Děti proto kromě hraček „dostaly“ mj. i pohádky, které do té doby přirozeně četli také dospělí (Shavit 1986: 3–8). Ti se zhruba po polovině 17. století začínají od pohádek distancovat (což Shavit ilustruje jak na pólu čtenářském, tak autorském – v případě Perraulta), resp. čtou je na

---

<sup>62</sup> V německojazyčné oblasti se můžeme setkat s vymezením Kinderliteratur oproti Gesamtliteratur či Allgemeinliteratur (což by šlo přeložit jako „veškerá literatura“ či „literatura obecně“). Toto vymezení může být dědictvím chápání LPDM jako neplnohodnotné. V každém případě však jasně ilustruje postoj k LPDM jako literatuře, jež technicky nepatří do literatury jako takové.

<sup>63</sup> Shavit pracuje výhradně s pojmem „children's literature“, ve svých testovacích analýzách však volí např. také texty Enid Blyton, která bývá zařazována spíše mezi autorky píšící pro mládež, proto jsme se zde rozhodli pracovat se zkratkou LPDM.



základě „tiché dohody“, v rámci níž autor pracuje se dvěma implicitními čtenáři<sup>64</sup> (dětským a dospělým; Shavit 1986: 9–12). Mnohoznačnost textu potom umožňuje odlišná čtení dítěti i dospělému – jak Shavit demonstruje na příkladu Perraultovy *Červené Karkulky*, k základním prostředkům, jež jsou s tímto cílem použity, patří kombinace různých vrstev lexika, porušování žánrových konvencí a ironie. Dospělému čtenáři má být (na rozdíl od dítěte) určen příběh o vesnické dívce, kterou svede cizí muž (Shavit 1986: 13–14), přičemž zobrazené dětství slouží jako obohacení textu z hlediska jeho zábavnosti a roztomilosti. To podle Shavit opět souvisí s dobovým pojetím dětství, jež inklinuje k rozmazlování dětí (tzv. „coddling attitude“; Shavit 1986: 15).

Zásadní proměna povahy LPDM probíhá do 19. století, kdy ve vztahu k dítěti postupně začíná převládat racionalizující přístup (tzv. „reasoning attitude“) a klíčový význam je přiknut vzdělávání dětí. *Červená Karkulka* bratří Grimmů pak oproti Perraultovi klade důraz na „naivní tón vypravěče“ (užívání krátkých vět, limitované slovní zásoby, jednoduchých dialogů) podpořený zahrnutím úhlu pohledu dětského hrdiny<sup>65</sup> a přináší šťastný konec pohádky (vlastně obsahuje v pozdější textové verzi, jež je určena dětem, dokonce dvojí závěr, jenž má zdůraznit ponaučení, které si dítě z příběhu odnese). Posílen je také důraz na vztahy v rámci rodiny, nevinnost dítěte a potřeba dítěti podávat rozsáhlé instrukce (Shavit 1986: 20–25).

Shavit ve své analýze pokračuje až k moderním verzím pohádky (v nichž se např. alkohol v rámci výchovy ke zdravému životnímu stylu nahrazuje mlékem, nepříjemné okolnosti jsou marginalizovány či vypuštěny apod.), pro účely této práce nám však postačí srovnání uvedených dvou děl. Dosud řečené totiž jasně ilustruje význam, který má podle Shavit dobový kontext. Jak autorka přesvědčivě dokládá, dobově determinovaná konceptualizace dítěte jakožto předpokládaného čtenáře<sup>66</sup> určuje

---

<sup>64</sup> Shavit pojem implicitního čtenáře blíže nedefinuje a není zcela jasné, co přesně jím rozumí. K pojmu implicitního (resp. implikovaného) čtenáře LPDM se vrátíme později v kapitole 2.3 věnované recepčně orientovaným přístupům.

<sup>65</sup> Tímto je zde míněn tzv. naivní úhel pohledu. Problematičností tohoto určení jsme si vědomi.

<sup>66</sup> Můžeme taktéž hovořit o předpokládaných čtenářích, vezmeme-li v úvahu také roli dospělého čtenáře (jako to dělá Shavit, když hovoří o dvou implicitních čtenářích). Tuto mnohost však sama autorka později problematizuje, když hovoří o „pseudoadresátovi“ dětské knihy, srovnej dále.

povahu a omezení textu.<sup>67</sup> Vývoj LPDM pak lze popisovat mj. právě skrze vývoj konceptualizací dětství (Shavit k tomu využívá vlivnou práci Philippa Arièse *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* z roku 1960).

Shavit se ovšem nezastavuje u prosté aplikace historických poznatků na literární díla, ale pokračuje analýzou vztahu systémů LPDM a literatury pro dospělé, z něhož vyplývá „self-image“ LPDM (např. jakožto druhořadá literatury). Rozdělení těchto systémů se jeví jako opodstatněné, neboť na LPDM (která je vnímána jako nutně spojená s výchovnou funkcí, méně prestižní a jen výjimečně se dokáže prosadit do literárních cen, encyklopedií a kánonů „literatury obecně“) jsou postupně uplatňována zvláštní kritéria:<sup>68</sup> vznikají např. literární soutěže a ocenění, která jsou určena speciálně pro autory LPDM, encyklopedie zaměřené výhradně na LPDM, kánon LPDM apod. (Shavit 1986: 33–36).

Shavit se pokouší oba systémy konfrontovat pomocí analýzy příběhu od Roalda Dahla, který byl autorem nejprve zpracován pro dospělé (*Kiss Kiss* [1959]) a poté pro děti (*Danny the Champion of the World* [1975]). Na základě rozdílů v žánru, vyprávěcích postupech (např. „autoritativnosti“ vypravěče) a přítomnosti či absenci „mnohoznačnosti“ se pak autorka snaží popsat rozdílné implicitní čtenáře textů (Shavit 1986: 44–47).

Analýza jasně ilustruje očekávání, které se k LPDM (oproti literatuře pro dospělé) vztahuje – a pokud toto očekávání shrneme jednou větou, je podle autorky verze pro dospělé „more complicated“ (Shavit 1986: 44). Vrátili jsme se tedy svým

---

<sup>67</sup> Z dalšího úhlu pohledu úlohu kontextu zdůrazňuje kapitola o překladu LPDM – rozdíly v hierarchii překladatelských norem a omezení jakožto kulturně podmíněných nabízí synchronní srovnání, podobně jako „překlad“ (tedy adaptace) původní literatury pro dospělé do LPDM (Shavit 1986: 111–130). Plodnost zkoumání překladů v rámci LPDM dále ukazuje např. literární komparatistika (k tématu viz O’Grenby – Reynolds 2011).

<sup>68</sup> Nadále ovšem existuje požadavek, aby LPDM „schválilo“ dospělé čtenářstvo. Hodnotící kritéria LPDM tak mohou být i protikladná – vycházející ze dvou různých systémů zároveň (Shavit 1986: 37). Je ovšem třeba dodat, že „speciální“ kritéria pro kritiku LPDM nejsou rozhodně nijak stabilní a jednoznačná a zakládají se zpravidla na tom, co dospělý považuje za „dobré pro děti“ (srovnej např. Lesnik-Oberstein 2004: 16). Toto předpokládané dobro ovšem také odvisí od dobového a kulturního kontextu, jak je dnes nejméně patrné např. na diskuzích o domácích porodech, očkování či makrobiotickém stravování dětí.

způsobem k pojetí LPDM jako jednoduché.<sup>69</sup> Tentokrát však tento přístup podporuje extenzivnější analýza různých textových vrstev a studium struktury literárního polysystému. Chápání literárních textů určených dětem jakožto textů „jednodušších“ má přitom vyplývat ze systému omezení, která autor musí dodržovat, má-li být jeho text pro dítě čitelný.<sup>70</sup> Z řečeného lze dovodit,<sup>71</sup> že autorka vychází z předpokladu, že čím méně prostředky pro tvorbu autor disponuje (čím jsou omezenější), tím jednodušší musí být produkt jeho práce.

I takový přístup má nicméně svá úskalí. Např. z hlediska omezeného počtu prvků lexika by se jako velmi jednoduché mohly jevit např. Havlovy *Antikódy*. Kupř. text *Filosof* se skládá – pomineme-li název – pouze ze dvou interpunkčních znamének (vykřičník, otazník), více textů sestává třeba z jediného slova (např. *horolezec*, *parašutista*, *slovo*, *život* a další). Situace se nicméně komplikuje, pokud přestaneme pracovat pouze s kvantitativními omezeními na lexikální rovině a zaměříme se také na rovinu textu, případně intertextu. Pak je třeba konstatovat, že *Antikódy* výrazně pracují s prostorovým rozložením textů, a tím významy slov revidují – rozkládají či obohacují o další sekundární významy – a proces čtení „komplikují“ o nutnost adaptovat se na postupy, které právě tato sbírka vyžaduje (např. číst nejen zleva doprava, ale také shora dolů a naopak, případně „číst“ celý text jako obraz). Mimo to sbírka upomíná na další jednotlivé texty, typy textů (tedy nejen např. na *Máj*, ale také na celý diskurz veřejných projevů) či umělecké konvence (*Poetika*). Zdánlivě jednoduchá sbírka užívající omezené množství prostředků má tedy pevné místo v systému literatury pro dospělé.

Vyomezit, co jednoduchost a komplexnost znamenají, se nadále jeví jako velmi náročný, možná i neřešitelný úkol. Domníváme se, že ani vztažení těchto pojmů na jednotlivé vrstvy literárního díla, ani předpoklad, že menší množství prostředků vede

---

<sup>69</sup> Jednoduchost verze pro děti má spočívat např. v chronologičnosti textu, změně žánru z románu na povídku nebo ve volbě šťastného namísto otevřeného konce (Shavit 1986: 45).

<sup>70</sup> Autoři LPDM jsou podle Shavit oproti autorům literatury pro dospělé omezeni ve více směrech, srovnej: „The writer for children not only suffers from a culturally inferior status, but he is subject to more compulsory poetic constraints than the writer for adults“ (Shavit 1986: 176), případně: „children's literature is subject to systemic constraints that are imposed on the texts and to a large extent determine their characterization and presentation“ (Shavit 1986: 93).

<sup>71</sup> Shavit s pojmy jednoduchosti a složitosti – tak jako mnozí jiní – pracuje bez potřeby je definovat.

k menší složitosti, nás úskalí nezbavuje. Bylo by totiž třeba nejprve pracovat také s kvalitativními kategoriemi a s vyššími úrovněmi textu. Z hlediska kvalitativních parametrů by pak bylo možné např. na lexikální rovině uvažovat o tom, zda existuje určitá hierarchie složitosti mezi jednotlivými lexémy.<sup>72</sup>

Zpochybnění konceptu jednoduchosti jako omezenosti možností lze ovšem vést z více pozic. Za poměrně ilustrativní považujeme např. paralelu s výzkumem komplexnosti jazyků – to, že některé vyjadřují tři gramatické časy a jiné šest, neznamená, že je první jazyk jednodušší než druhý; může totiž využívat např. různých „kompenzačních“ prostředků, jako je vid apod. Určit, který jazyk je jednodušší než jiný, představuje větší problém, než by se mohlo na první pohled zdát. Jak např. vyplývá z přednášky Petera Trudgilla *The sociolinguistics of non-equicomplexity* a následné diskuze,<sup>73</sup> abychom dokázali komplexnost jazyků kvalitativně porovnávat, museli bychom mít nejprve k dispozici „jazyk nula“, který by byl všem existujícím jazykům stejně nepodobný. Na základě „jazyku nula“ bychom mohli složitost ostatních jazyků poměřovat z hlediska toho, jak je pro jeho mateřské mluvčí obtížné naučit se ten který jazyk – jinak nutně narážíme na problém relativní složitosti jazyků (např. slovenština je zřejmě komplikovaným jazykem pro rodilého mluvčího vietnamštiny, ale relativně jednoduchým pro rodilého mluvčího češtiny). Podobně bychom mezi sebou mohli porovnávat texty a zvažovat, zda v literatuře např. omezení syntaktické (např. absence hypotaktických souvětí) není kompenzováno dalšími doplňujícími lexikálními prostředky apod., případně zda předvídatelnost fabule dívčího románu není kompenzována kupř. bohatými emfatickými líčeními atd.

Považujeme však za nutné zmínit, že navzdory tomu se práce s představou LPDM jako „omezené“ jeví jako poměrně přínosná. Nelze přehlédnout, že díla v systému LPDM jistému souboru omezení (intuitivně pociťovaných i společností

---

<sup>72</sup> Lingvistické výzkumy naznačují, že určitá slova si dítě do pasivní i aktivní slovní zásoby osvojuje rychleji (i navzdory nižšímu inputu) než jiná a z hlediska tohoto existují různé hypotézy; např. zda jsou spojky hůře pochopitelné než substantiva, konkrétní lépe uchopitelná než abstrakta apod. (např. Altmann 2005 nebo Kříž 2013). Je samozřejmě otázka, nakolik lze prokázat korelaci mezi snadnou osvojitelností a jednoduchostí lexému.

<sup>73</sup> Přednáška Petera Trudgilla *The sociolinguistics of non-equicomplexity* proběhla 28. 5. 2013 na FF UK.

vynucovaných) podléhají,<sup>74</sup> což souvisí s představou dítěte jako zranitelného, slabého a jednoduše zmanipulovatelného – u knížek pro děti je tedy kladen obzvláštní důraz např. na „morální“ poselství knihy (kupř. pohádka o homosexuálních princích<sup>75</sup> proto v české či americké společnosti vyvolala hlasitější debatu než jiné knihy s tematikou LGBT v téže době).

Pokusíme se nyní v úvaze o jednoduchosti posunout krátkým exkursem ještě o krok dále: jak ukazuje např. Perry Nodelman, i porozumění zdánlivě primitivní obrázkové knize vyžaduje zvládnutí mnoha netriviálních operací (Nodelman 2009: 128–139). To, že si jako dospělí tyto operace (jež máme dávno automatizované) neuvědomujeme, na věci nic nemění. Danou skutečnost lze uchopit dvěma možnými způsoby. Zaprvé lze pracovat s představou, že některé texty jsou svojí textovostí či intertextovostí komplexnější než jiné (můžeme připustit, že *Polámal se mravenček* je podle zvolených kritérií jednodušší – např. lexikálně, syntakticky, tematicky – než *Odysseus*), zároveň je však můžeme hodnotit jako relativně komplexní podle toho, kdo je čte (pak bychom např. mohli testovat hypotézu, zda není říkanka *Polámal se mravenček* pro tříleté dítě komplexnější než Joyceův *Odysseus* pro vystudovaného anglistu). Zadruhé lze zaujmout východisko, že naše chápání toho, co je jednoduché či komplexní, určuje do jisté míry konvence – to, jak rychle, v jakém věku a do jaké míry si čtenáři osvojují různé čtenářské kompetence. Abychom např. dokázali porozumět „složitému“ souvětí, musíme se nejdříve seznámit se znakovým systémem a zásadami, jak číst jednotlivé znaky (např. zleva doprava) a jak je interpretovat. Lze tedy předpokládat, že existuje do jisté míry posloupnost v dovednostech, které musí jedinec zvládnout, aby byl schopen určitě texty číst. Zároveň však nezavrhneme možnost (a tuto hypotézu nyní poněkud nadsazeně rozvedeme), že tato posloupnost může být také do značné míry podmíněna tradicí. Nelze přehlédnout relativní jednotnost v tom, jaké knížky zpravidla každý jedinec v dané době, kultuře a věku čte, proto nemůžeme

---

<sup>74</sup> LPDM i ve dnešní době podléhá zvláštnímu typu cenzury, resp. regulace. Velmi názorně tuto skutečnost ukazuje studie Stefana Segiho *O Honzíkově cestě a liberální cenzuře. Regulace na poli literatury pro děti a mládež* (2015).

<sup>75</sup> Už samotný fakt, že se z vydání českého překladu knihy *Princ a princ* stalo téma, k němuž se musí v rámci vysílání veřejnoprávní televize vyjádřit psycholog, vypovídá o obrovské obezřetnosti dospělých ohledně toho, co by nemuselo odpovídat předpokládaným potřebám dítěte. Srovnej *Milé děti, žili byli dva princové. Milovali se, a tak se vzali* [online].

s jistotou tvrdit, že jedinec, který by od dětství četl např. pouze modernistické romány, by neměl později větší potíže s „jednoduchou“ dětskou básničkou. Lze si tedy hypoteticky představit také literární tradici, v níž je text *Polámal se mraveneček* obtížně srozumitelný. Pokud dosavadní (a záměrně vyhoceně formulovanou) úvahu shrneme: vyvstává otázka, zda nejsou děti schopny číst jednoduše to, co jim ke čtení předkládáme.

S vědomím toho, že se pohybujeme na úrovni obtížně ověřitelných hypotéz, přidejme ještě poslední, která může být dle našeho názoru s představeným problémem úzce provázána: o narůstající komplexnosti textů se zpravidla přestává uvažovat u literatury pro mládež – tato oblast se vymezuje spíše z hlediska socializačních úkolů zamýšlených čtenářů či témat ztvárněných v textu (např. nebezpečí konzumace alkoholu, problematika sexuální iniciace apod.).<sup>76</sup> Zdůvodnění tohoto fenoménu lze nabídnout ze dvou pozic – jednak perspektivou vývojové psychologie, např. Jeana Piageta (dospívající už se dostal do fáze formálních operací a v tomto ohledu se tedy jeho kognitivní dovednosti kvalitativně neliší od dovedností dospělého), jednak právě perspektivou čtenářské tradice – dospívajícímu čtenáři už jsou např. v rámci kurikula předkládána „klasická díla“ a předpokládá se, že si s těmito texty pro dospělé bude umět poradit. Skutečnost, že už jsou dospívajícímu čtenáři na rozdíl od dětského čtenáře „svěřena“ díla nepodléhající nejrůznějším (kupř. lexikálním, tematickým) omezením, tedy může souviset s tím, že ani literaturu, jež bývá určena speciálně dospívajícím čtenářům, nechápeme jako nutně omezenou či jednoduchou.

Můžeme samozřejmě – tak jako to dělá např. Shavit u analýzy Dahlova díla – předem stanovit kritéria jednoduchosti, tedy postavit proti sobě vždy dvě skutečnosti a určit, která z nich se nám jeví jako jednodušší, protože ji (z perspektivy dospělého) vnímáme např. jako přirozenější, dříve osvojenou či méně znepokojivou, nabízející omezenější prostor pro interpretaci apod. Lze konstatovat, že „otevřený“ konec knihy je více komplexní než „uzavřený“ happy end a chronologické vyprávění je jednodušší než vyprávění v retrospektivě. I ustavení těchto opozic by však bylo záhodno přehodnotit z hlediska vlivu „nature“ a „nurture“, tedy prizmatem toho, zda se nejedná o rozlišení podmíněné tradicí (tedy zda děti opravdu „potřebují“ či „lépe chápou“ jednoznačné či chronologicky vyprávěné texty).

---

<sup>76</sup> Srovnej Trites 2004.

Po tomto exkursu se však vraťme k tezi Zohar Shavit, že LPDM je produktem, jenž podléhá různým specifickým omezením. Autorka ve své publikaci konstatuje, že se autor LPDM může z daných omezení pokusit vymanit, a to tak, že vytvoří ambivalentní text. Ambivalentním textem Shavit rozumí ta literární díla, která se nacházejí ve více systémech (zde se tím tedy míní to, že dané texty spadají do systému LPDM i do literatury pro dospělé), a jsou tedy různými skupinami recipientů čteny různým způsobem. Shavit ovšem poznamenává, že jde o texty s dětským „pseudoadresátem“,<sup>77</sup> primárně mají být tedy zacíleny na dospělé, kteří je podle Shavit dokážou (na rozdíl od dětských čtenářů) ocenit v plné šíři (Shavit 1986: 71). Předpokládá se tedy, že tato různá čtení nejsou na stejné úrovni. Ačkoliv autorka chce tuto tezi ilustrovat pomocí rozdílů mezi jednotlivými verzemi *Alenky v říši divů* (jako „univalentní“ verze, tedy verze určená toliko dětem, má fungovat *The Nursery Alice*), nikde v textu není vysvětleno, proč by měla být „komplexnější“ (ambivalentní) verze dětmi nepochopena v takové šíři, jako ji (dle autorky) pochopí dospělí čtenáři.

V jistém smyslu stojí podle Shavit v protikladu k ambivalentním textům texty tzv. nekanonizované. Zatímco u ambivalentních textů je „ignorován“ dětský čtenář (a stal se tedy „pseudoadresátem“), u nekanonizovaných textů má být „ignorován“ čtenář dospělý (Shavit 1986: 93) v tom smyslu, že od něj není vyžadováno jeho „požehnání“.<sup>78</sup> Specifika nekanonizovaného textu pak mohou spočívat nejen v tom, že autor postrádá ambice vytvořit „komplikovaný text“, ale např. také v marginalizaci či vynechání dospělých postav, jak autorka dokládá např. na textech Enid Blyton (Shavit 1986: 95). Shavit poté při analýze některých nekanonických textů LPDM upozorňuje na znaky, jež ji pojí s populární literaturou pro dospělé.

Shavit ve své analýze literárních děl pro děti pravděpodobně vychází z předpokladu, že dítě jako méně zkušený čtenář nedokáže tak dobře jako dospělý reflektovat textové konvence: „the child reader is indeed supposed to ignore the less conventional model, while the interplay of the two models, the more and the less

---

<sup>77</sup> Shavit k ambivalentním textům poznamenává, že „these texts, officially and originally labeled as children's literature and occupying a dominant position at the center of the canonized system for children, often have to be rewritten (abridged and simplified) in order to become comprehensible and fully realized by children (Shavit 1986: 65).

<sup>78</sup> Srovnej: „writers manage to ignore constraints by consciously waiving adult approval“ (Shavit 1986: 179).

established, can be realized by adults only“ (Shavit 1986: 69). Dětský čtenář je tedy autorkou chápán jako čtenář málo zkušený – relativně prázdná nádoba, jež se postupně zaplňuje, zatímco dospělý je chápán jako čtenář ideální. Shavit tedy nepřiznaně vytváří intuitivní, ale problematickou opozici mezi dítětem – naivním čtenářem a dospělým – literárněvědným expertem. Dítě je umístěno do pozice příjemce jednoduché literatury, ztvárněné v zavedených formách, zatímco pouze dospělému jsou určeny formální experimenty a význačné texty.<sup>79</sup> Pokud řečené reformulujeme: dítě je chápáno jako čtenář nezkušený („prázdná nádoba“), dospělý jako čtenář zkušený. Lze předpokládat, že množství čtenářských zkušeností s narůstajícím věkem do určité míry koreluje, ale je otázka, zda nakonec „míra zkušenosti“ nepředstavuje pro uchopení dětského čtenáře vhodnější rámec než rámec založený čistě na opozici dítě vs. dospělý.<sup>80</sup> Zdá se však, že rozdíl mezi představou implicitního čtenáře-dítěte a implicitního čtenáře-dospělého u Shavit spočívá právě v míře předpokládané čtenářské zkušenosti.

Všimněme si ještě, že ačkoliv Shavit konstatuje, že některé texty LPDM fungují v obou systémech (existuje tedy překryv mezi systémy), posléze toto propojení prakticky ruší pomocí pojmu pseudoadresáta. Autorčin předpoklad, že dítě nemůže některé texty (např. *Alenku v říši divů*) pochopit stejně komplexně jako dospělý (zvláště pokud je tento dospělý automaticky chápán jako ideální čtenář), sice nelze jen tak smést ze stolu, ale nelze ho ani přijmout bez obšírnější argumentace (vycházející např. z hlediska čtenářské zkušenosti), která u Shavit bohužel chybí.

Literární systémy LPDM a literatury pro dospělé sice ustavují vlastní hodnotová kritéria a vzájemně se vůči sobě vymezují (a Shavit tyto procesy velmi dobře popisuje), jejich překryv však považujeme za významný, a proto se na rozdíl od Shavit bráníme jejich striktnímu oddělení.<sup>81</sup> V rozpracování teorie těchto systémů však spatřujeme

---

<sup>79</sup> Shavit sice hovoří také o nekanonizované literatuře pro dospělé, ale dále se jí nezabývá – to je sice v kontextu její publikace pochopitelné, nicméně tím, že zároveň nepřipouští existenci kanonizované literatury (jako literatury komplexní a experimentální) pro děti jakožto příjemce rovnocenné s dospělými (vzpomeňme, že děti jsou v případě ambivalentních textů „pseudoadresáty“), je zmíněná opozice značně posílena.

<sup>80</sup> Za tento přístup (akcentování čtenářské zkušenosti) se přimlouvá také Crago 1985: 102.

<sup>81</sup> Překryv systémů naznačuje mj. jejich sdílené čtenářstvo – např. existence komunit jako Twilight-MOMS (více viz Benning 2011) či statistiky prodeje literatury pro dospívající (ukazuje se, že dospělí tyto romány nekupují zdaleka jen proto, aby je věnovali někomu z cílové čtenářské skupiny – srovnej s níže



mnohé přísliby. Nelze totiž opominout fakt, že ať už je současná LPDM „jiná“ než literatura pro dospělé inherentně, nebo je tato „jinakost“ konstruována, systém LPDM určitá (zdaleka ne jen textová) specifika vykazuje. Specifičnost tohoto systému spoluutvářejí nejenom jednotlivé texty, které do něj řadíme, ale i jejich autoři a vydavatelé a v neposlední řadě také ti, kdo o textech pro děti diskutují. Např. v diskurzu o kritice LPDM nalezneme východiska a způsob argumentace, který se v diskurzu o kritice literatury pro dospělé jeví jako nemyslitelný (viz Lesnik-Oberstein 2004).<sup>82</sup>

I v případě, že by bylo prokázáno, že jsou dětští čtenáři výrazně podceňováni v tom, co a jak dokážou přečíst (a že tedy z tohoto pohledu neexistuje důvod zvláštní systém LPDM vyčleňovat), stále platí, že systém LPDM je tvořen i zmíněnými podceňujícími dospělými – např. autory, kteří pro děti (a jejich starostlivé rodiče) chtějí psát tzv. jednoduše, dále rodiči, kteří dětem chtějí jednoduché (resp. „přístupné“) knihy kupovat a číst, nebo nakladateli, kteří budou chtít jednoduché knihy vydávat. V rámci deskripce systému si pak pozornost zaslouží nejen samotné texty, ale také tito dospělí aktéři a skutečnost, co jako jednoduché chápou (tezi, že děti nemohou pochopit *Alenku v říši divů* pak lze interpretovat jako specifické svědectví o povaze systému), opominout samozřejmě nelze ani aktéry dětské. Netvrdíme přitom, že jednoduchost je jedinou charakteristikou, která systémy LPDM a literatury pro dospělé rozlišuje, považujeme ji však za charakteristiku pravděpodobně nejvýraznější.

Jednu z možností, jak popis systému LPDM ještě prohloubit, by mohla představovat např. analýza z perspektivy teorie pole Pierra Bourdieu. Jeho pojmosloví totiž nabízí nástroj pro uchopení mnoha otázek, jež považujeme za potenciálně produktivní a jichž se Shavit pouze letmo (a z odlišné pozice)<sup>83</sup> dotýká: Jak se např. ustavila relativní autonomie pole LPDM? Co je tzv. zakládajícím zákonem tohoto pole? Jak je v rámci něj distribuována moc a jak funguje jeho dynamika? Jak spolu interagují pole LPDM a literatury pro dospělé a jak v této interakci působí lomivý účinek pole?

---

uvedeným výzkumem), případně u již zmíněné povinné četby pro žáky ve starším školním věku. Viz *Understanding the children's book consumer in the digital age*, Bowker Market Research [online].

<sup>82</sup> Pro příklady jasného odlišení pole LPDM není třeba chodit daleko. V literárních cenách za LPDM je daleko častěji akcentována váha ilustrací literárních děl, ceny také zpravidla rozlišují různé věkové kategorie čtenářů apod.

<sup>83</sup> K nekompatibilitě teorie polysystému a teorie pole viz Codde 2003.

Kniha *Poetics of children's literature* nabízí komplexní systémový popis toho, co LPDM je – do analýz a interpretací je zde bohatě integrován dobový a částečně i kulturní kontext děl LPDM v komparaci s díly určenými pro dospělé. Domníváme se, že hlavní problémy publikace spočívají zejména v nedostatečném popisu (implicitního) čtenáře LPDM – Shavit pojem sice používá, ale nevěnuje mu větší pozornost, dokonce ani necítí potřebu ho definovat. Následující kapitola o dětském čtenáři si proto klade za cíl tuto chybějící perspektivu nabídnout.

## 2.3 LPDM a její čtenáři

V rámci předchozích kapitol jsme opakovaně narazili na skutečnost, že pojem LPDM nelze uspokojivě vymežit, pokud do definice zároveň určitým způsobem nezahrneme koncept čtenáře, jak už sám termín LPDM ostatně napovídá. Tím však problémy s definicí LPDM zdaleka nekončí – musíme se totiž mj. rozhodnout, s jakým pojetím čtenáře budeme dále pracovat, především pak zda chceme vycházet z představy „abstraktního“ čtenáře, nebo pozorovat čtenáře „reálného“. V následujících podkapitolách představíme různé modely čtenáře LPDM a zhodnotíme, pro jaký typ výzkumu se jeví ten který typ vhodný, případně jaká úskalí nás při práci s daným typem čtenářů čekají.

### 2.3.1 Reálný dětský a dospívající čtenář

Praxe, kdy do výzkumu LPDM zahrneme reálné dětské (resp. dospívající) čtenáře, se může zdát z mnoha důvodů lákavou. V předchozí kapitole jsme se zmiňovali mj. o snahách zrovnoprávnit dítě a jeho specifické, tzv. „autentické“<sup>84</sup> čtení (resp. psaní)

---

<sup>84</sup> Pojem „autenticity dítěte“ či dětství je ovšem pravděpodobně lepší nepoužívat vůbec (srovnej pozn. č. 57 týkající se Hollindalova pojetí dětskosti, „childness“), nebo jen s velkou opatrností – jinak hrozí, že při popisu dětí sklouzneme nejen k výčtu nejrůznějších kliše, ale rovněž k výkladu kruhem; srovnej např. následující pasáž z publikace *Prostor pro jazyk a styl. Lingvostylistické analýzy současné české prózy pro děti a mládež*: „Autoři literatury pro děti a mládež budou u svých čtenářů nepochybně explicitně, tj. motivicky, tematicky, syžetem, kresbou postav a ideovým záměrem i vyzněním a samozřejmě jazykem a výstavbou textů podporovat a podněcovat psychické rysy dětství a mládí, jako je aktivita, smysl pro

se čtením (resp. psaním) dospělých.<sup>85</sup> Badatelská práce se „skutečnými“ dětmi by mohla nabízet možnost, jak získat přístup k tomu, kterak děti čtou nebo čím se pro dítě (bez ohledu na hodnotové nastavení světa dospělých) vyznačuje dobrá kniha. LPDM by se pak teoreticky konečně mohla emancipovat a stala by se opravdovou *dětskou* (children's)<sup>86</sup> literaturou, nebo by alespoň literární kritici dostali do rukou nové nástroje, jak LPDM hodnotit. Na druhou stranu mohou být výsledky vycházející z takové praxe sporné.

Jak jsme totiž již v rámci předchozí kapitoly upozornili, musíme primárně brát v potaz závislost představy dítěte na dobovém a kulturním kontextu. Nevíme, co to je dítě „an sich“, protože koncepty dítěte se v čase a prostoru zásadně proměňují. Tato skutečnost sice nebrání tomu, abychom pojmy dítěte či dospívajícího používali, předpokládá ale velmi precizní práci s užívanými termíny. Pátrání po kýžené „autenticitě“ dále znesnadňuje skutečnost, kterou jsme popsali v souvislosti s Hollindalovým hledáním „childness“: jen stěží můžeme dítě rozdělit na dvě části podle toho, které rysy jsou mu vlastní a které přejalo působením dospělých.

Chceme-li reálné čtenáře využít pro definici LPDM, narazíme na další překážky: když už z praktických důvodů skupinu dětí (či dospívajících)<sup>87</sup> určitým způsobem vymežíme, je pokus o definování LPDM nadále komplikován obtížně předvídatelným čtenářským chováním zkoumaných subjektů (ty si totiž mohou oblíbit – a také si je

---

humor, tendence ke kamarádství a přátelství, soucitnost, mravní, estetické a noetické cítění včetně snah po sebepoznávání, tvůrčí činnost, touha po dobrodružství, sebeprojekce do světa zvířat a animace prostředí, smysl pro spravedlnost, *autentičnost dítěte*, jeho smysl pro harmonii [...]“ (Uličný 1994: 10; zvýraznila J. S. L.).

<sup>85</sup> V kapitole 2.2.1 jsme se dotkli také úskalí takového přístupu – dítě nelze jen tak porovnávat s literárněvědnými experty, kteří čtou literární texty v rámci své profese a jako takoví procházejí dlouhodobým školením v tom, jak číst a kterak poté čtení reflektovat. Dítě by proto bylo férovější srovnávat spíše se čtenáři méně poučenými, tedy „amatéry“, přičemž je ovšem potřeba nadále brát v potaz fakt, že věk jedince může do jisté míry korelovat s množstvím čtenářských zkušeností. Podobně problematické je srovnávání dětských autorů LPDM s autory dospělými. Tímto problémem se částečně zabýváme také v článku *Děti vs. literatura* (Lukavská 2014a).

<sup>86</sup> Viz kapitolu 1.1.

<sup>87</sup> Životní etapa dospívání je přitom ještě výrazně mladší než etapa dětství; první publikace, která se dospívání věnuje, pochází z roku 1904 (Krejčová 2011: 14).

oblíbují – publikace, které jsou považovány za „pro děti nevhodné“, a představy i požadavky dospělých se tak srážejí s realitou).<sup>88</sup>

Pokud bychom tedy LPDM vymezovali za každou cenu podle toho, kdo ji reálně čte, museli bychom počítat s určitými typy zkreslení. Lze např. pozorovat, že mládež s oblibou sahá po detektivkách (ať už po těch „klasických“ či např. současných skandinávských), navzdory tomu se však v rámci odborného diskurzu o dílech Agathy Christie či Larse Keplera nehovoří jakožto o publikacích pro mládež.<sup>89</sup> Důvodem bude zřejmě zaprvé to, že se nejedná o intencionální dětskou literaturu, a zadruhé, že tyto knihy mohou zobrazovat věci, jež se dospělí typicky snaží před dětmi spíše skrývat (brutální vražda, promiskuita apod.).<sup>90</sup>

Na druhou stranu ani vysoká prodejnost knihy označované jako dětské nemusí nutně znamenat, že si ji děti oblíbily, ale může být podmíněna spíše preferencí dospělého nákupčího, jenž se navíc mohl nechat ovlivnit dospělým recenzentem či známým, který touž knihu zakoupil pro své potomky, a v neposlední řadě reklamou,

---

<sup>88</sup> Jak jsme upozornili v pozn. č. 81, stejně tak si dospělí mohou „přivlastnit“ pro vlastní potěšení knihy pro děti a mládež.

<sup>89</sup> Za příznačnou lze však považovat skutečnost, že se často uvažuje o blízkém vztahu LPDM a „paraliteratury“ (jak jsme zmínili v kapitole 2.1.1.), resp. triviální literatury – např. podle Jaroslava Toman „[t]rivialita a kýč vždycky mnohem víc postihovaly literaturu pro děti a mládež než literární tvorbu určenou dospělým. Tento jev vyplývá ze specifčnosti dětské literatury, v níž se navíc uplatňuje zřetel k charakteristickým psychosociálním předpokladům a zvláštěm dítěte určitého věku, k jeho čtenářským potřebám, motivacím a zájmům [...]. Triviální a braková literatura také vrchovatou měrou naplňuje očekávání samotných dětských čtenářů, neboť jim poskytuje přesně to, co od ní požadují [...]. Literární trivialita a kýč rafinovaně těží z jejich vývojové nedostatečnosti, z jejich tíhnutí k harmonii, humoru, happy endu, ale i opakování důvěrně známého a osvědčeného modelu, z jejich prvoplánové komunikace s literárním textem, přeceňující jeho akční dějovou složku, avšak opomíjející jeho úvahové, výkladové a popisné pasáže a ignorující jeho jazyk a styl, a konečně z jejich teoretické nepoučenosti“ (Toman 2000: 4). Zde lze znovu (podobně jako např. v kapitole 2.2.1) a zřetelněji spatřit dospělou a poněkud přezíravou konceptualizaci dětského čtenáře jako nepoučeného a „méně náročného“. Toman nicméně svá tvrzení nedokládá a ani nedokazuje, že jsou aplikovatelná výlučně na dětského čtenáře. Citovanou pasáž tak lze chápat spíše jako jeden z dalších apriorních předpokladů o inherentních kvalitách dětství.

<sup>90</sup> Mimo jiné této skutečnosti zřejmě vděčíme za vznik žánru „dětské detektivky“, žánru s jistými specifiky (např. detektivem či detektivy tu bývají děti či dospívající, které vyšetřují většinou spíše méně brutálními zločiny v rámci dětem důvěrného prostředí).

kteřá zdaleka nemusí cílit jen na dítě.<sup>91</sup> Přání dítěte tak zůstává pouze jedním z faktorů, které o nákupu knihy spolurozhodují. Narážíme tedy opět na problematiku toho, že dětské knihy respektující tzv. „potřeby dítěte“ mohou odrážet spíše touhy dospělých<sup>92</sup> a jejich představy o tom, co mají děti číst. Děti (v drtivé většině případů pouze recipienti, nikoliv producenti literárních textů) disponují v rámci literárního pole pouze omezeným množstvím moci, jejich pozice v něm je spíše periferní a také jejich dispozice zůstávají značně omezené. Při popisu LDPM bychom tedy měli brát v potaz jakožto důležité aktéry nejen „reálné děti“, ale i „reálné dospělé“.

Pokud se přesto odhodláme zkoumat právě reálné čtenáře, naše rozhodování nekončí. V souvislosti s kladenou otázkou můžeme typicky pracovat s a) větší skupinou reálných čtenářů, zpravidla pak skupinou anonymní, která umožňuje provést kvantitativní výzkum výstupů čtení (přičemž samotný proces čtení nebývá příliš reflektován)<sup>93</sup> či s b) konkrétními čtoucími jednotlivci, na nichž bývá prováděn výzkum kvalitativní.

Co se výzkumu typu a) týče, přiklánějí se badatelé často k různým typům dotazníkových šetření, u typu b) na popularitě postupně získaly zejména deníky vedené na základě pozorování, ať už se jedná o deníky ucelené či texty obsahující pouze dílčí postřehy o dětském čtenářském chování,<sup>94</sup> v nichž literární vědci popisují proces, jímž (zpravidla jejich vlastní a spíše mladší<sup>95</sup>) děti získávají čtenářské kompetence.<sup>96</sup>

---

<sup>91</sup> Např. při propagaci publikace Markéty Baňkové *Straka v říši entropie* se kladl důraz mj. na vzdělávací přínos knihy.

<sup>92</sup> Tento poměrně radikální názor zastává např. Jacqueline Rose (1984).

<sup>93</sup> Viz např. Plath, Monika – Richter, Karin (2010); z českých výzkumů jmenujme např. práci Jany Hájkové *What and How Do Children Read?* (2011).

<sup>94</sup> Samozřejmě by šlo vzít v úvahu také čtenářské deníky, které si píšou děti samy. Mezi výhody tohoto postupu by nepochybně patřila dobrá dostupnost takových deníků a různé formy dětské reflexe knih (vyjádření nejen verbální, ale i obrazová) a přístup k dětské čtenářské introspekci; velkou nevýhodou však z našeho pohledu představuje fakt, že se forma i obsah těchto deníků zpravidla striktně řídí pokyny dospělých (a mohou tedy obsahovat informace, které se dětem zdají zbytečné, nebo v nich naopak mohou absentovat informace, které děti v rámci tohoto typu textu nechtějí zmiňovat, ačkoliv je pociťují jako signifikantní). Někdy také před odevzdáním prochází rodičovskou kontrolou a zanedbat nelze ani skutečnost, že tyto deníky nelze získat od dětí, které dostatečně neovládají psaní, a mohou tedy vypovídat opět pouze o části dětí.

Oběma typům deníků hrozí nebezpečí, že pozorovatel své dítě přecení či jeho chování nevhodně dointerpretuje. Např. Jiří Trávníček vyvozuje četné závěry z pozorování, že jeho dcera po sledování večerníčku vyžaduje, aby jí právě zhlédnutý příběh převyprávěl ještě jednou. Proč tříletá dívka touží po opakování něčeho, co už zná? Podle Trávníčka jí jazykem zprostředkovaná forma podání příběhu nabízí něco, co samotný obraz zprostředkovat nedokáže; „potřebovala nějaké ‚ty‘, přičemž televize jí mohla poskytnout pouze ‚to‘“ (Trávníček 2007:14). To zní jako velmi lákavá interpretace, ale bylo by třeba ji nejdříve ověřit určitými pokusy. Neuspokojilo by např. dceru stejně, kdyby tentýž příběh viděla znovu opět na videu?<sup>97</sup>

Na druhou stranu se při takovém pozorování snižuje šance, že schopnosti dítěte podceníme, protože pečující osoba bývá schopna porozumět i nekonvencionalizovaným znakům, které si dítě zvyklo používat. Další nespornou výhodou metody je fakt, že se pozorované dítě nedostává do „laboratorních podmínek“, neboť je sledováno ve známém prostředí a výzkum svého čtenářství bere jako normální součást dne, např. večerní rutiny před spaním.<sup>98</sup> Může se tedy vyjadřovat spontánně a bez stresu. Stále se

---

Co se dětské autocenzury týče, varuje před ní Crago i v případě rodičovských zúčastněných pozorování, uznává ale, že u malých dětí, u nichž je takové pozorování nejběžnější, ještě autocenzura nebude tak rozvinutá jako u dětí starších (Crago 1985: 101).

<sup>95</sup> Tyto deníky bývají věnovány čtenářskému vývoji dítěte již od narození a mohou zahrnovat např. i poznámky o tom, jak si dítě vytváří vztah ke knize trháním novin. Dosud neexistuje podrobný záznam o osvojování čtenářských dovedností až do fáze dospívání. Proto budeme v následujících odstavcích hovořit o dětských čtenářích a čtenáře dospívající zde opomineme, ačkoliv některé závěry jde aplikovat i na tuto skupinu recipientů.

<sup>96</sup> Nejslavnějším takovým deníkem je zřejmě publikace manželů Cragových z roku 1983 *Preludes to literacy: A preschool child's encounter with picture and story* o dceři Anně, dlouhodobější detailní výzkum vedla např. také Lowe (2006): *Stories, Pictures and Reality. Two children tell*. Z českých autorů můžeme zmínit např. Jiřího Trávníčka a jeho postřehy z knihy *Vyprávěj mi něco...*, jež se částečně opírají o zúčastněné pozorování jeho dvou dcer.

Tyto deníky připomínají způsobem pořizování záznamů lingvistické deníky, do nichž bývá zaznamenáváno postupné osvojování jazyka dětmi.

<sup>97</sup> Dle našeho pozorování děti tíhnou k opakované recepci týchž příběhů, ať už je dostanou předložené týměž médiem, nebo médiem jiným – instance přítomného vypravěče by tedy nemusela být pro dítě tak zásadní, jak Trávníček tvrdí.

<sup>98</sup> Crago tuto formu v souladu s uvedenými poznámkami považuje za velmi výhodnou pro popis velmi malých dětí, jejichž verbální schopnosti jsou ještě značně omezené (Crago 1985: 100-101).

ale jedná „jen“ o pozorování určitého chování dětí.<sup>99</sup> Nabízíme dítěti vybrané vstupy a sledujeme výstupy. Pokud nás však zajímá, *jak* dítě čte a co se uvnitř něj děje, jsme odkázáni na domýšlení odpovědí, a to domýšlení z vlastní dospělé perspektivy.

I prosté pozorování nicméně může přinést užitečné poznatky. Vraťme se např. k problematice jednoduchosti, resp. složitosti LPDM na základě následujícího popisu: „the more inexperienced the child in the way of books, the less adult measures of difficulty will be relevant [...]. In the age of two, virtually any book offers Anna new, interesting and challenging experiences to master; by four, she has knowledge of so many visual and verbal conventions that books which fail to offer either gratifying (in the sense of preferred-familiar [...]) or the challenging and new, will be heard in silence and returned to the library without comment: they are, we might say, too easy for her. Clearly, what will be simple or complex for any particular child will vary enormously with that child's prior experience, and with how much she has been expected to stretch herself in accommodating to new texts in the past“ (Crago 1985: 102). Tato pasáž obsahuje několik velmi důležitých bodů: zaprvé potvrzuje Nodelmanův přístup ke komplexnosti,<sup>100</sup> tedy tezi, že z pohledu dospělého nemůžeme dětské texty či dětské čtenářské výkony hodnotit jako jednoduché či složité. Dále upozorňuje na důležitost individuální čtenářské zkušenosti, která se jednoznačně jeví jako podstatnější než inherentní vlastnosti textu. Konečně také Crago vyzdvihuje důležitost formativního působení dospělých na dítě – zatímco někteří dospělí se rozhodnou „jít dítěti na ruku“, jiní budou dítě vést k tomu, aby se čtenářsky adaptovalo také na texty, které z nějakého důvodu odmítá.

Někteří literární vědci se nicméně snaží výše zmíněnou past vnějšku překlenout tak, že vycházejí ze vzpomínek, jak četli jako děti oni sami.<sup>101</sup> Tyto pokusy o sebereflexi – jakkoli lákavými se zdají – však nemusí být příliš spolehlivé. Dospělý – i ten, který se sebevíc snaží vžít do svého staršího „já“ – vzpomínající na své minulé čtenářské zážitky bude tak jako tak vždy nezvratně ovlivněn svými současnými poznatky a zkušenostmi, které už nemůže „odzažít“, vzít zpět. Ať už tedy interpretujeme procesy dětského čtení na základě pozorování, nebo na základě introspektivních metod jako dospělí,

---

<sup>99</sup> Srovej Cragův postřeh: „observed response to literature is not equivalent to internal experience of literature, though we often talk and think as if it is“ (Crago 1985: 101).

<sup>100</sup> Viz kapitolu 2.2.1.

<sup>101</sup> Viz např. Crago 1996.

vracíme se k základnímu problému: jak by mohli dospělí vidět stejně jako děti či dospívající?<sup>102</sup>

Další otázkou, kterou si musíme při práci s reálnými čtenáři položit, je ta, zda máme zkoumané (gramotné)<sup>103</sup> děti ponechat, aby text četly a interpretovaly ony samotné (tedy co „nejautentičtější“), či zda chceme pozorovat situaci, v níž dítěti při čtení nebo interpretaci pomáhá dospělý. Tyto čtenářské situace přitom mohou vést k výrazně odlišným výstupům, ale obě se zdají být stejně relevantní. Minimálně do určitého věku se totiž při čtení literárního textu interakci dítěte s dospělým či alespoň starším jedincem nevyhneme – a už povaha této interakce spoluurčuje, na co se dítě v textu zaměří, co bude naopak považovat za nedůležité apod. Na ngramotné dítě bude mít velký vliv např. intonace<sup>104</sup> či mimika předčítajícího. Jak také potvrzuje Lowe (2006), vliv dospělého (např. rodiče) či staršího dítěte (např. sourozence) na osvojování čtenářských dovedností u malého dítěte musí být chápán jako jeden z klíčových faktorů. Crago pak přímo tvrdí, že „story and mediating performance are one and the same for the preschool children“ (Crago 1985: 101). Pátrání po „opravdovém“ dětském čtení je tedy přece jen do značné míry spjato se čtením dospělých a snaha o to, aby bylo dítě dokonale izolováno od jejich vlivu, se nemusí nutně jevit jako nejšťastnější možné řešení.

Jednotlivé poznatky a hypotézy o tom, „jak skutečné děti čtou“ jsou velmi praktické např. pro rodiče a pedagogy: může se od nich odvíjet plánování technik rozvoje čtenářských dovedností u dětí, způsob interakce se čtoucími či naslouchajícími dětmi atd. Pro potřeby akademického výzkumu už však nemusejí samy o sobě postačit; v každém případě s sebou nesou řadu nesnází. Kromě důvodů, jež jsme uvedli výše v této kapitole, zmiňme ještě fakt, že na základě poznatků o jednotlivých čtenářích lze

---

<sup>102</sup> Otázku by šlo samozřejmě rozšířit: jak mohu vidět já jako ty? U opozice dětské vs. dospělé „vidění“ světa však tento problém nabývá na důležitosti, protože (jak jsme již zmínili v úvodu práce) u dětí se většinou předpokládá, že je jejich pohled na svět v něčem specifický, a tento přístup podporuje např. vývojová psychologie.

<sup>103</sup> U ngramotných dětí je nutné počítat s někým, kdo do procesu recepce, případně i interpretace textu zasahuje.

<sup>104</sup> Autorka této práce např. dodnes není schopna číst Trnkovu *Zahradu* tak, aniž by text subvokalizovala dikcí Karla Högera, který tento text namluvil jako audioknihu.



jen velmi obtížně generalizovat.<sup>105</sup> A abychom dokázali, že děti opravdu čtou<sup>106</sup> a interpretují kvalitativně jinak než dospělí,<sup>107</sup> bylo by třeba realizovat spíše kognitivně orientovaný výzkum než rozdávat dětem dotazníky.

Také je třeba zmínit znovu otázku, nakolik lze skupinu dětí a mládeže považovat za statickou a homogenní<sup>108</sup> a zda v rámci ní nehrají větší roli než věk faktory jako např. gender, kulturní či ekonomický kapitál rodiny sledovaného dítěte apod.<sup>109</sup> Tyto další faktory by pak bylo při práci s reálnými čtenáři nutné dostatečně zohlednit.

Úskalím práce s reálnými čtenáři se někteří autoři snaží vyhnout tak, že využívají různých forem „abstraktních“ čtenářů – a právě těmto přístupům se věnujeme v následující podkapitole.

---

<sup>105</sup> I na tento problém upozorňuje Crago ve svém článku *Roots of response*, když se z počátku vymezuje vůči nejčastější výtce kritiků na knihu *Preludes to literacy* (kterou připravil on a jeho žena Maureen), totiž že nenabízí nic než parciální poznámky o jednom dítěti: „It's as if Maureen and I wandered through a forest, exclaiming over individual trees and clumps of trees, but rarely indicating that we knew anything about the shape and composition of the forest as a whole“ (Crago 1985:100). Crago také varuje, že dosavadní výzkumy dětské akvizice literárních kompetencí se opírají o údaje získané z prostředí vzdělaných rodičů, kteří se velmi intenzivně svému dítěti věnují a jsou sami přesvědčeni o důležitosti literatury. Nemáme ovšem srovnatelná data z méně podpůrných prostředí (Crago 1985: 101).

<sup>106</sup> V problematice dětského nabývání gramotnosti se už takoveto výzkumy realizovaly, srovnej např. Bredel, Ursula – Fuhrhop, Nanna – Noack, Christina (2011), nebo Garton, Alison – Pratt, Chriss (1989). Pro literární vědce se ovšem tyto práce nejeví jako využitelné, protože se zaměřují hlavně na osvojování techniky čtení a vizuální zpracování textu, méně už pak na oblast porozumění textu.

<sup>107</sup> Chybí nám závěry o tom, jak se liší proces a výstupy čtení tehdy, když děti čtou texty určené dospělým (a jak jsme uvedli v kapitole 2.2.1., až cca do 17. či 18. století vlastně neměly jinou možnost), a tehdy, když čtou „dětské“ texty. Podobné srovnání by mohlo dát tušit, zda jsou různé adaptace, které dětem nabízíme, doopravdy funkční. Navíc by komparace mohla potvrdit, zda má cenu dětské texty považovat za doopravdy „dětem vlastní“.

<sup>108</sup> Viz kapitolu 2.2.

<sup>109</sup> Tímto se snažíme naznačit, že rozdíly mezi čtením dítěte šestiletého a sedmnáctiletého mohou hypoteticky vykazovat větší odlišnosti než rozdíly ve čtení dítěte sedmnáctiletého a tzv. dospělého. Zároveň se věk či „zralost“ nemusejí ukázat jako stejně důležité či důležitější než jiné faktory (např. dále uvedený gender). Tímto se opět vracíme k předchozí kapitole a k problematice dynamičnosti a heterogenosti pojmu dětství.

## 2.3.2 Abstraktní čtenáři LPDM

### 2.3.2.1 Intendovaný čtenář (Erwin Wolff)

V rámci popisu LPDM se poměrně běžně pracuje s rozlišením děl na tzv. intencionální a neintencionální. Intencionální LPDM se rozumí ta díla, která jsou určena primárně dětskému či dospívajícímu čtenáři, neintencionální LPDM pak knihy, které si děti či mládež „přisvojily“, nebyly ale psány nebo vydávány primárně pro ně.

V rámci kategorie intencionální LPDM má pak smysl uvažovat o kategorii tzv. „intendovaného“ (zamýšleného) čtenáře. Tento pojem navrhl Erwin Wolff ve snaze přiblížit literárně-sociologické bádání textovým východiskům literární vědy. Wolff si uvědomoval, že znalost dobového kontextu má velký význam pro interpretaci literárních děl, a snažil se pomocí nových nástrojů ohledat vztahy mezi autorem, dílem a čtenářem. Ve svém textu *Der intendierte Leser* (1971) se ptá: „Ist es wirklich der ‚reale‘ Leser, der durch seine privat oder gesellschaftlich bedingten Erwartungen Thematik und Form des literarisch relevanten Buches mitbestimmt? Oder muss man nicht sinnvoller nach der ‚idealen‘ Vorstellung fragen, die sich der Dichter oder der Schriftsteller von seinem Publikum bildet und die dann sein Werk in weit höherem Maße ‚bedingen‘ wird als es der reale Leser, von dem der Schriftsteller sich vielfach gerade distanzieren muss, jemals vermöchte?“ (Wolff 1971: 142–143). Již ze způsobu formulace otázky jasně vyplývá, že se Wolff přimlouvá za zkoumání tzv. ideálního čtenáře, který je v rámci textu vlastně zaměnitelný se čtenářem intendovaným. Ten se sice může s reálným čtenářem překrývat (pakliže se autor dokonale trefí do vkusu reálných čtenářů), má je však smysl rozlišovat, protože dokonalý „překryv“ představuje spíše výjimku (Wolff 1971: 143).

V rámci své studie pak Wolff namísto jednoznačné definice pojmu intendovaného čtenáře nabízí spíše pestrou škálu jeho typů, jež obohacuje o různé přívlastky – popisuje např. čtenáře idealizovaného, zvědavého či „laskavého“ (der geneigte Leser) – a pomocí nich ilustruje, jak se intendovaný čtenář proměňoval v průběhu 18. a 19. století. Pracuje s informacemi o dobovém kontextu, autorském záměru i s textovými charakteristikami knih (intendovaného čtenáře hledá např. pomocí naratologických kategorií, jakými jsou čtenářská fikce či auktorální vypravěč).<sup>110</sup>

---

<sup>110</sup> Srovnej Wolff 1971: 160.

Z Wolffových charakteristik lze ovšem vyvodit, že intendovaným čtenářem rozumí čtenářský konstrukt v autorově mysli.<sup>111</sup>

Na problémy Wolffova vymezení pojmu upozorňuje Wolfgang Iser ve studii *Koncepty čtenáře a koncept implicitního čtenáře*. Iser Wolffovi vytýká zejména to, že směřuje intendovaného čtenáře se čtenářskou fikcí v textu. Správně namítá, že tyto dva typy čtenáře mohou být občas zcela odlišné – např. pokud je čtenářská fikce konstruována s ironií (Iser 2004: 139).<sup>112</sup> Zároveň ale Iser formuluje hlavní přednost pojmu intendovaného čtenáře: „[dovoluje] rekonstruovat publikum, které chtěl autor získat nebo oslovit“ (Iser 2004: 138).

Právě z tohoto důvodu považujeme pojem intendovaného čtenáře za užitečný – nabízí nám nástroj pro zodpovídání následujících otázek: jakého čtenáře měl asi ten který autor LPDM v hlavě? Má autorova představa parametry věku, pohlaví či nějaké jiné? A jaké? Pokud jsme schopni na tyto otázky odpovědět (a autoři odpovědi často ať už implicitně nebo explicitně nabízejí), dostáváme se spolehlivě na stopu ideologických předpokladů dětských knih. Mimo jiné pomocí pojmu intendovaného čtenáře pak můžeme popsat diachronní i synchronní rozdíly v konceptualizaci dětských recipientů (a že mohou být tyto rozdíly zásadní, jsme se snažili ukázat v předchozí kapitole).

Konstrukt intendovaného čtenáře samozřejmě skrývá i nebezpečí: svádí k tomu, abychom (vyhýbajíce se přílišné fixaci na mimotextové faktory) dle potřeby manévrovali mezi autorem reálným a implicitním (což ostatně dělá i Wolff). To ale vede spíše ke zmatení pojmů a nejasnostem. Navrhujeme tedy omezit pojem intendovaného čtenáře na čtenářský konstrukt v mysli reálného autora. Jsme si přitom vědomi, že nám hrozí obvinění z tzv. „intentional fallacy“. Koncept lze však hájit z této pozice:

- a) Již nyní někteří autoři se čtenářským konstruktem v autorově mysli pracují, rozlišují-li např. mezi díly určenými pro děti a pro dospělé, případně mezi LPDM intencionální a neintencionální.
- b) Práce s pojmem intendovaného čtenáře umožňuje kritickou analýzu bodu a), a přispívá tedy mj. ke komplexnější kritické analýze diskurzu o LPDM.

---

<sup>111</sup> V závěru práce Wolff intendovaného čtenáře nepřímě označuje jako „Leseridee, die sich im Geiste des Autors bildet“ (Wolff 1971: 166).

<sup>112</sup> Iser na konceptu intendovaného čtenáře kritizuje také to, že nevyovídá nic o recepci textu čtenářem (Iser 2004: 139). To však pro naše účely nepředstavuje žádný problém.

c) Pojem při analýze konkrétních textů LPDM můžeme, ale nemusíme využít.

Popíšeme-li tyto body trochu obšírněji: můžeme se tvářit, že reální autoři LPDM žádnou představu o svých recipientech nemají, resp. že není relevantní, nebo se můžeme touto představou zabývat a využít ji jednak v rámci popisu systému LPDM (a jak jsme se snažili ukázat v předchozí kapitole, zahrnout do výzkumu LPDM mimotextové aspekty je v podstatě nutností), jednak při čtení textů LPDM. Zkoumání intendovaného čtenáře může badatele samozřejmě přivést na cestu plnou rozporů, jež se jeví jako slepá ulička, ale právě zastavení v takové slepé uličce může badateli poskytnout cennou perspektivu. I některá často ambivalentní a stylizovaná autorská vyjádření poskytují cenné výpovědi o tom, co se od LPDM očekává a jak se s tímto očekáváním autoři vyrovnávají.<sup>113</sup>

Např. pro četbu *Straky v říši entropie* se to, jakého intendovaného čtenáře si autorka knihy Baňková představuje, ukazuje jako klíčové. Jednotlivé povídky se totiž jeví jako poněkud nesourodé a nesoudržné, dokud na ně nenahlížíme prizmatem dvojího intendovaného čtenáře – jednak „nevinného“ dítěte (které se prostřednictvím příběhů

---

<sup>113</sup> Srovnej např. následující autorskou sebereflexi Stevena Kellogga: „When I write, I think a lot about the audience, which is, of course, primarily the kids, and I really want them to have as many positive experiences as possible during these years of crucial development. This is really important, especially because they are still learning the nuts and bolts of reading and mastering all the nuances of language and the complexities of verbal communication. We want to present that in as appealing way as possible. So I think I lean in the direction of making the books really welcoming, positive, enjoyable, and fun so that the kids will find them compelling and really be drawn to them.

The *Jack and the Beanstalk* that I did, though, like a lot of fairy tales, has a lot of dark overtones to it. I tried to really honor that [...]. You want to deal with real feelings, not just the lighthearted, positive ones, by giving readers a chance to explore the darker corridors as well“ (Norton 2010: 54).

Intendovaným čtenářem Kelloggových děl jsou tedy (primárně) děti v „kritické fázi vývoje“ – jak emocionálního, tak kognitivního. Proto jim musí být – opatrně a lákavou formou – servírovány četné podněty, zejména podněty pozitivní. Kellogg se tu představuje jako uvědomělý dospělý-vychovatel, který si je dobře vědom dětských, primárně vývojových potřeb a své zodpovědnosti vůči nim. Dětství na jednu stranu zobrazuje jako chráněné území, do něžž má pronikat co nejvíce pozitivních podnětů (které budou navíc prezentovány jako přitažlivé a zábavné), zároveň ho však představuje jako období, kdy se děti musejí naučit vyrovnávat se svými pocity, a to i pocity negativními. Mezi oběma pozicemi kličkuje především pomocí střídání zájmen – na straně aktivních subjektů stojí nejen Kelloggovo „já“, ale i nikde nedefinované „my“ a v závěru pak sugestivní „ty/vy“.

pobaví a navíc se naučí něco o fyzice), jednak protřelého dospělého (který ocení různé, např. sexuální narážky a dvojznačnosti, takže se tolik nenudí u předčítání).<sup>114</sup>

### 2.3.2.2 Implicitní čtenáři (Aidan Chambers)

Problémům, které s sebou nese zkoumání reálných čtenářů, se lze vyhnout rovněž pomocí konstruktů implicitního čtenáře. Tento pojem nás z oblasti bádání mimo literární text posouvá na (v jistém ohledu „bezpečnější“) pomezí textu a čtenářské recepce, nabízí možnost, jak do literárněvědné reflexe zahrnout čtenáře, nicméně čtenáře omezeného jistými textem danými mantinely.<sup>115</sup>

Koncept implicitního (resp. implikovaného)<sup>116</sup> čtenáře představil literárním vědcům Wolfgang Iser v publikaci *Der implizite Leser* a specifikoval ho v titulu *Der Akt des Lesens*. Iserův čtenářský konstrukt má být textu vepsanou strukturou, která anticipuje čtenářovu recepci. Tento čtenář se však „nezakládá na žádné reálné existenci,<sup>117</sup> neboť ztělesňuje souhrn předem vytvořených orientací, které fikční svět nabízí svým možným čtenářům jako podmínky recepce“ (Iser 2004: 139). Z toho vyplývá, že má tento čtenářský konstrukt jak stránku textovou (materiální), tak stránku čtenářskou (procesuální): projevuje se zároveň „jako struktura textu a struktura aktu“ (tamtéž).

---

<sup>114</sup> Problematice adresáta v publikaci *Straka v říši entropie* se detailněji věnujeme v rámci příspěvku *Psát pro děti, nebo pro dospělé?*, viz Segi Lukavská 2015.

<sup>115</sup> Tento na první pohled výhodný koncept kritizuje Stanley Fish v textu *Why no one's afraid of Wolfgang Iser*: „at a moment when everyone is choosing up sides, he seems to be on no side at all or (it amounts to the same thing) on every side at once“ (Fish 1981: 2). Podle Fisha se Iser dopouští omylu, když se domnívá, že lze uniknout otázce, kdo (autor či čtenář) či co (text) je hlavní interpretační autoritou literárního díla, a když tuto autoritu „alibisticky“ staví na rozhraní čtenáře a textu (Fish 1981: 3).

<sup>116</sup> V rámci anglofonní literární vědy se běžně užívá termínu „implied reader“. Jak upozorňuje Wolf Schmid, nejsou tyto dva pojmy z hlediska slovtvorné motivace zcela rovnocenné: „Whereas *implied* stresses the real reader's inferring activity, *implicit* connotes an ontological definition, as though the image of the addressee were an entity independent of the reception process“ (Schmid 2014).

<sup>117</sup> Tímto se Iser vymezuje vůči soudobým konceptům pracujícím s tzv. empirickým čtenářem, kterého v rámci této práce označujeme jako čtenáře reálného. Tento fakt je v textu zdůrazněn opakovaně, srovnej např.: „není abstrakcí skutečného čtenáře, ale spíše podmínkou pro napětí, které vyvolává skutečný čtenář, když začne hrát svou roli“ (Iser 2004: 140).

Text bez čtenáře nedisponuje sám o sobě významem – ten mu dodává právě až recipient během procesu čtení. Tento proces je však textem „kontrolován“, neprobíhá svévolně (tamtéž). „Struktura textu a struktura aktu se k sobě chovají jako intence a její naplnění“ (Iser 2004: 140), ale zároveň neplatí, že by existoval jediný správný způsob, jak intenci naplnit. Text totiž v Iserově teorii ze své povahy nabízí více způsobů, jak lze jeho jednotlivé perspektivy sjednotit a jak jde docílit smysluplné interpretace textu.<sup>118</sup> Hotové a již existující textové struktury nabízejí totiž celou řadu rolí, mezi nimiž může čtenář volit (Iser 2004: 141) a kromě toho tyto role mohou být u konkrétního čtenáře naplňovány různě podle toho, jaké jsou jeho habituální dispozice (životní zkušenosti, „předporozumění“; tamtéž).

Z Iserova popisu implicitního čtenáře zřetelně vyplývá, že se autor snažil zamezit přehnané antropomorfizaci konceptu – důraz klade na spojení jako „textové struktury“, „předem vytvořené orientace“, „podmínky recepce“ apod. Velmi důsledně rozlišuje mezi čtenářem reálným (empirickým) a implicitním, který je od textových struktur neoddělitelný. Iserův implicitní čtenář není určen věkem, pohlavím, vzděláním ani jinými charakteristikami, jež u reálných čtenářů mohou hrát důležitou roli. Z tohoto pohledu se může jevit diskutabilním,<sup>119</sup> jakým způsobem začali s daným konstruktem pracovat teoretici LPDM – ti totiž otevírají otázku specifických charakteristik tzv. dětského implicitního čtenáře. Michael Benton dokonce problém toho „kdo je dětským implicitním čtenářem vepsaným v textu“ považuje za jednu ze dvou klíčových (a doposud nedostatečně probádaných) otázek pro recepčně orientované teoretiky LPDM (Benton 1999: 86).<sup>120</sup>

Zřejmě poprvé otázku dětského implicitního čtenáře nastolil Aidan Chambers ve studii *The reader in the book*. Jeho pojetí implicitního čtenáře však není úplně stabilní, (zřejmě kvůli terminologickým nepřesnostem)<sup>121</sup> osciluje spíše mezi intendovaným<sup>122</sup>

---

<sup>118</sup> Srovnej: „Čtenáři je předložena určitá textová struktura, která ho nutí zaujímat pohled, jenž dovoluje vytvářet požadovanou integraci textových perspektiv“ (Iser 2004: 140).

<sup>119</sup> Problematičnost tohoto přístupu (tedy bližšího charakterizování implicitního čtenáře – např. na základě jeho životní fáze či věku) rozvedeme hned poté, co představíme Chambersovu studii.

<sup>120</sup> Za druhou zásadní výzvu považuje Benton popis samotného procesu čtení dětských čtenářů.

<sup>121</sup> Chambers především nerozlišuje důsledně mezi autorem, vypravěčem a implicitním autorem textu.

a implicitním čtenářem. Autor dětské čtenáře charakterizuje jakožto „nepoddajné“ (unyielding) – na rozdíl od zralých čtenářů totiž podle něj ještě neumějí upozadit vlastní já (give oneself up to the book), tedy odložit své vlastní předsudky, aby se mohly do knihy správně včít: „Children, of course, have not completely learned how to do this; they have not discovered how to shift the gears of their personality according to the invitations offered by the book“ (Chambers 2006: 356). Cílem Chamberse je popsat pomocí pojmu implicitního (dětského) čtenáře specifický vztah autora s (dětským) čtenářem, analyzovat způsoby, jak je tento vztah vytvářen, a objevit významy, které se autor dítěti snaží zprostředkovat (tamtéž). Zároveň se Chambers domnívá, že koncept implicitního čtenáře umožňuje rozlišit, která kniha je primárně dětská a která nikoli (Chambers 2006: 366). Pokud by se tento předpoklad ověřil, mohl by implicitní čtenář sehrát významnou roli také při vymezení LPDM jako takové.

Chambers svůj popis dětského implicitního čtenáře zakládá (podobně jako Zohar Shavit) na srovnání stylistických rozdílů dvou verzí téhož příběhu od Roalda Dahla, přičemž první verzi chápe jako text s dospělým implicitním čtenářem,<sup>123</sup> druhou jako verzi s dětským implicitním čtenářem. Všimá si, že verze pro děti obsahuje kratší věty a vypouští nepřímou charakteristiku postavy v případě, kdy lze předpokládat, že dětský čtenář zatím nedisponuje zkušenostmi k tomu, aby tuto nepřímou charakteristiku pochopil (Chambers 2006: 358–359). Chambers s interpretací dětské verze pokračuje následovně: „What [Dahl] aims to achieve – and does – is a tone of voice which is clear, uncluttered, unobtrusive, not very demanding linguistically, and which sets up a sense of intimate, yet adult-controlled relationship between his second self and his implied reader [...]. It is the voice of speech rather than of interior monologue or no-holds-barred private confession. It is, in fact, the tone of a friendly adult storyteller who knows how to entertain children while at the same time keeping them in their place“ (Chambers 2006: 359).

Jako druhý krok se Chambers věnuje problematice hlediska (point of view) v literárním díle pro děti. Konstatuje, že v těchto dílech bývá zvykem umístit do centra

---

<sup>122</sup> Srovnej např.: „an author addresses someone as he writes. That someone has come to be called ‘the implied reader’“ (Chambers 2006: 354), případně „it certainly reveals Dahl’s assumptions about his implied reader“ (Chambers 2006: 359).

<sup>123</sup> Zároveň však Chambers konstatuje, že ani s touto verzí by děti (dle jeho odhadu zhruba desetileté) neměly mít výraznější obtíže (Chambers 2006: 357).

příběhu dětskou postavu (nebo postavu zvířecí, jak poznamenává později), skrze niž je příběh fokalizován: „this narrowing of focus by the adoption of a child point of view helps keep the author’s second self – himself in the book – within the perceptual scope of his child reader. And the child, finding within the book an implied author whom he can befriend because he is of the tribe of childhood as well,<sup>124</sup> is thus wooed into the book. He adopts the image of the implied child reader and is then willing, may even desire, to give himself up to the author and the book and be led through whatever experience is offered. Thus the book’s point of view not only acts as a means of creating the author-reader relationship but works powerfully as a solvent, melting away a child non-literary approach to reading and reforming him into the kind of reader the book demands“ (Chambers 2006: 361).

Nakonec se Chambers zaměřuje na problematiku tzv. „tell-tale gaps“. I zde můžeme objevit iserovskou inspiraci.<sup>125</sup> Iser mezery považuje za základ interakce mezi textem a čtenářem – právě vyplňováním těchto míst dochází ke vzniku vlastní literární komunikace (Iser 1984: 116). Mezery vznikají na hranicích jednotlivých textových perspektiv (vypravěče, postav, děje a fiktivního čtenáře vepsaného v textu; Iser 1984: 163), tedy vlastně přepínáním mezi tzv. tématem (tím Iser myslí perspektivu, v níž se čtenář právě nachází) a horizontem (Iser 1984: 164). V Chambersově pojetí se mezery nedefinují; dozvídáme se pouze, že zatímco někteří autoři produkují svými texty jednoduché významy, při jejichž vstřebávání je čtenáři ponecháno jen málo prostoru, „other authors leave gaps which the reader must fill before the meaning can be complete“ (Chambers 2006: 364), takže se jedná o fenomén pozorovatelný na významové rovině textu. Autor rozlišuje dva druhy mezer: zaprvé tzv. „referenční mezery“, jež mají vznikat tehdy, když v textu není rozvedeno něco, co autor považoval

---

<sup>124</sup> Nepovažujeme za šťastné pracovat se spojením „narrowing of focus“ – každá volba hlediska je nutně v určitém směru omezující. Zároveň je potřeba brát s rezervou Chambersovo vysvětlení úlohy dětského fokalizátora: nemusí jít nutně o cestu, jak se s dítětem spřátelit, spíše jednoduchou techniku, jak vytvořit živoucí postavu, která bude např. svými zkušenostmi dítěti dostatečně blízká. Toho lze ovšem dosáhnout např. i pomocí fokalizace dospělou (byť zpravidla v něčem dětinskou) postavou, viz Nodelman 2008: 19.

<sup>125</sup> Iser pracuje s pojmy prázdného místa (něm. Leerstelle, angl. gap, blank), případně také střihu (něm. Schnitt).



za běžně známé<sup>126</sup> – např. existence služebnictva v románech Edith Blyton. Druhým typem mezery je taková, která čtenáře vyzývá, aby participoval na vytváření významů (Chambers 2006: 365), např. když musí čtenář *Maxe a maxipříšerek* odhalit, že Maxovi se o tom, že v jeho pokoji vyrostl les, jen zdá (Chambers 2006: 366).

Pomocí pojmů styl, hledisko a mezera Chambers analyzuje také knihu Lucy M. Boston *Children of Green Knowe*. Autorka této knihy prohlásila, že nerozlišuje mezi tím, kdy píše pro děti a kdy pro dospělé, a že pokud by se z jejích knih vybraly různé pasáže, nepoznal by jejich čtenář, pro koho jsou určeny (Chambers 2006: 365). Chambers se této výzvy chápe a konstatuje, že kniha *Children of Green Knowe* oproti *Yew hall* (textu pro dospělé od téže autorky) vyžaduje od čtenáře znalost méně rozsáhlé kulturní encyklopedie,<sup>127</sup> příběh je zprostředkován sedmiletým chlapcem a duševní svět dospělých postav zůstává čtenáři zcela utajen (Chambers 2006: 368–374). Posléze dochází k závěru, že „all Mrs Boston requires of her reader is a willingness to enter into the spirit of sensuous discovery [...] and that she is speaking primarily to children I have no doubt“ (Chambers 2006: 374).

Nyní se pokusíme Chambersův koncept podrobit kritice. Zaprvé se otevírá otázka, nakolik produktivním může být (další) antropomorfizace<sup>128</sup> pojmu implicitního čtenáře – tedy jeho bližší specifikace jakožto dítěte. Jak se autor snaží demonstrovat, má praktická funkce tohoto kroku spočívat v přesnějším popisu povahy LPDM. Chambers skutečně objevuje znaky, které pro LPDM bývají charakteristické, během analýzy textu si však většinou vystačí s běžnými, byť někdy poněkud vágně vymezenými pojmy (např. „styl“, „hlas“). Díky tomu např. popisuje specifickou komunikační situaci v rámci LPDM: dítě má být baveno, ale zároveň ovládáno.<sup>129</sup>

---

<sup>126</sup> Na základě této specifikace by pojmu v iserovské terminologii odpovídaly spíše tzv. negace, srovnej Iser 2009: 82.

<sup>127</sup> V tomto ohledu by Chambersův postřeh odpovídal teorii jednoduchosti podle Marie Lypp, srovnej v kapitole 2.1.2.

<sup>128</sup> Uvědomujeme si, že tento pojem nutně do jisté míry antropomorfní je sám o sobě, jak jsme se však snažili výše naznačit, v Iserově pojetí se jedná o kategorii převážně vycházející z textu – Iserův implicitní čtenář nemá pohlaví ani věk, oblíbenou barvu ani zmrzlinu. Je vytvářen v podstatě jen univerzálními recepčními procesy.

<sup>129</sup> Touto větou by šlo zjednodušeně shrnout podstatu LPDM dle pojetí Perryho Nodelmana, viz Nodelman 2008.

Orientuje se však, jak jsme ukázali, také na vztah textu<sup>130</sup> a implicitního čtenáře a na procesy, kterými má být recipient do díla vtažen – a právě zde se práce s pojmem implicitního čtenáře nejvíce nabízí. Ani v těchto pasážích však nevystává přínos pojmu zcela jasně: autorovy poznámky o povaze implicitního čtenáře se totiž zakládají do značné míry na jeho zobecněných a experimentálně nepodložených zkušenostech s reálnými dětskými čtenáři – např. když proti sobě vymezuje dětské a zralé čtenáře<sup>131</sup> a konstatuje, že děti se ještě nenaučily do knihy správně (tedy tak jako zralí čtenáři) včíst. Takové tvrzení by mohlo být obhajitelné např. na základě kognitivních výzkumů pro určitou věkovou, resp. vývojovou kategorii dětí (výzkumy, které sledovaly dětskou schopnost vědomě střídat mezi zaujatými perspektivami, realizoval např. Jean Piaget), rozhodně však není platné univerzálně.

Chambers si byl pravděpodobně problému přílišného zevšeobecňování vědom, jak vyplývá např. z pasáže věnované vyplňování mezer v textu: „Such guides to the reader may seem obvious to an adult, but *children of four or five and six*, who are the book's [*Max a maxipříšerky*] implied readers, make such a significant contribution and discover such details only if they give the book a willing attention of the same order as adults must give to filling the gaps in, say Joyce's *Ulysses*“ (Chambers 2006: 366; zvýraznila J. S. L.).

Tímto se otevírá závažný problém, zda by nemělo případně smysl tuto antropomorfizaci implicitního čtenáře dále rozvést a uvažovat o jeho dalších typech – na základě použité metody by pak vznikl např. implicitní čtenář mladšího a staršího školního věku nebo implicitní čtenář v senzomotorickém vývojovém stádiu. Podobné rozlišování by však mohlo mít význam pouze tehdy, kdybychom jednoznačně doložili, že právě tyto kategorie čtenářů přistupují k literárnímu dílu významně odlišně – a stejně by nadále hrozilo, že se kategorie znovu rozdělí podle dalších determinantů (pohlaví, etnikum atd.).

Takovýto postup odkrývá velký koncepční problém pojmu implicitního čtenáře – jakmile se odkloníme od pojetí fixovaného převážně na text, hrozí nám, že sklouzneme k potenciálně nekonečnému množství různých typů implicitního čtenáře

---

<sup>130</sup> V Chambersově terminologii se ovšem hovoří spíše o autorovi, jímž je myšlen zpravidla implicitní autor.

<sup>131</sup> K automatickému zaměňování dítěte jakožto nezkušeného čtenáře a dospělého jako zkušeného viz kapitolu 2.2.1.

a koncept tím nutně ztratí smysl, protože vznikne tolik implicitních čtenářů, kolik jen dokážeme rozlišit čtenářů reálných. Pokud však zůstaneme u představě „nelidského“ implicitního čtenáře, dá se jen obtížně pracovat s jeho podstatou založenou na recepčních procesech a „aktové“ stránce literárního díla (jak činí ve svých fenomenologicky založených textech Iser) a nabízí se otázka, proč místo konstruktů implicitního čtenáře nepostačí tradiční nástroje pro zkoumání textu. Oba extrémů přitom mají své nepochybné výhody i svá úskalí.<sup>132</sup>

Snaha pracovat s dětským implicitním čtenářem odráží potřebu zachytit intuitivně pozorovatelné rozdíly v recepci mezi dětmi a dospělými, rozdíly v konstituci textů pro děti a pro dospělé a v neposlední řadě popsat interakci mezi textem a jeho čtenáři. Chambersovy závěry o konkrétních literárních dílech přitom naznačují, že se práce s textem, čtenářem a prostorem mezi nimi může interpretačně vyplatit.

Když Chambers označuje *Children of Green Knowe* za součást LPDM, neopírá se argumentačně o znalost intendovaného čtenáře (vyhýbá se tedy spolupráci s leckdy nespolehlivým autorem), ale (převážně) o vlastnosti konkrétního textu – ptá se však zároveň, jakého čtenáře text předpokládá. Sděluje nám tak mezi řádky, že LPDM lze vymezit jako soubor děl s dětským implicitním čtenářem a můžeme se při tom spolehnout na specifický charakter textů, které takového čtenáře anticipují. Když však Chambers na otázku „jakého čtenáře text implikuje“ odpovídá, musí přece jen – byť nepřiznaně – s reálnými čtenáři (resp. svou zobecnělou představou o nich) pracovat. Bez premis o povaze dětské recepce, např. o „nepoddajnosti“ dětských čtenářů, by nemohl konkrétní texty jako LPDM určit.

Pokud tedy má smysl s pojmem implicitního dětského čtenáře pracovat,<sup>133</sup> nelze se spokojit s představou, že konstrukt sám o sobě přináší spásný kompromis mezi přístupy orientovanými na text a těmi orientovanými na čtenáře. Naopak je potřeba mít neustále na paměti výhody i úskalí obou z těchto přístupů.

---

<sup>132</sup> Těmto úskalím jsme se věnovali v kapitolách 2.1 a 2.3.1.

<sup>133</sup> Práce s pojmem dětského implicitního čtenáře může mít smysl, pokud prokážeme, že určité texty svou strukturou skutečně anticipují čtenáře v životní fázi dětství a že právě kategorizace pomocí životních fází je tím, co je pro představu implicitního čtenáře relevantní. Před badatelem se poté nicméně otevírá široký okruh problémů, jež jsme naznačili v kapitole o LPDM a kontextu.

### 2.3.2.3 Dvojí (trojí) implicitní čtenář (Barbara Wall)

V závěru této kapitoly se budeme věnovat dílčímu problému tzv. vícečetného (implicitního) adresáta LPDM. Již jsme uvedli, že texty pro děti často počítají i s recepcí dospělých – např. jako předčítačů, nákupčích či „cenzorů“ knih. Dospělí mohou LPDM číst samozřejmě i pro své vlastní potěšení a lze (např. na základě teorie dětského a dospělého implicitního čtenáře) předpokládat, že čtou jinak než děti. Této situaci se věnovala např. Shavit (jak jsme pojednali v kapitole 2.2.1), když užívala pojmu ambivalence. Nyní představíme poněkud odlišný přístup Barbary Wall.

Ta ve studii *Problems of audience* rozlišuje tři základní typy vztahu textu a adresáta, resp. adresátů. Texty LPDM podle ní předpokládají buď pouze dětského implicitního čtenáře a dospělého „ignorují“ (tehdy se jedná o tzv. single address),<sup>134</sup> nebo se snaží komunikovat jak s dětmi, tak dospělými. V tomto případě Wall rozlišuje dvě situace: buď text oslovuje děti i dospělé zároveň (jedná se o tzv. dual address), nebo jsou určité pasáže textu zamýšleny hlavně pro děti a jiné pak výhradně pro dospělé (jde o tzv. double address). Text může např. obsahovat vtipy, které mají být pro dítě nesrozumitelné a pomrkává tak na dospělého, který ví, že dítě neví (Wall 2006: 376–377).

Zatímco single address má tu nevýhodu, že může být pro dospělé nezajímavá, texty s double address mohou čelit kritice, že dětského čtenáře nedoceňují, tedy že se autoři takových textů dopouštějí tzv. „writing down“ (Wall 2006: 389). Dual address se naopak zdá být dokonalým typem komunikace LPDM se čtenáři: text se otevírá širokému publiku bez ohledu na jeho věk a s jednotlivými typy čtenářů komunikuje jako s rovnocennými partnery.<sup>135</sup> Podle Ewera autor dosahuje dual address zpravidla tak, že vytvoří text se dvěma základními rovinami interpretace: „jednoduchou“ (dětskou) a komplexnější, např. ironizující (dospělou; Ewers 1990: 20).

V předchozí kapitole jsme se snažili naznačit, že pokud rozlišujeme dva typy implicitního čtenáře, nestojí v zásadě nic v cestě tomu, abychom začali vymezovat např. trojího implicitního čtenáře. Někdy se z toho důvodu preferuje pojem

---

<sup>134</sup> Single address je podle Wall relativně mladým způsobem komunikace se čtenářem LPDM a souvisí se změnou pohledu na LPDM ve 20. století (Wall 2006: 388).

<sup>135</sup> Text by měl ve vztahu jak k dětem, tak dospělým vykazovat tón „tone of seriousness“ a dokázat skloubit zájmy obou skupin čtenářů.

„Mehrfachadressiertheit“,<sup>136</sup> který zahrnuje všechny typy vícečetných adresátů. Uvažovat lze např. o dětském, dospívajícím a dospělém implicitním čtenáři.

Zmínili jsme se také o problematičnosti konstruktů implicitních čtenářů a naše výtky lze aplikovat i na konstrukt vícečetného adresáta. Naznačili jsme ale, že za určitých podmínek může být výhodné tyto koncepty využívat. Na příklad ve studii *Psát pro děti, nebo pro dospělé?* jsme se pokusili pojmy aplikovat na knihu Markéty Baňkové *Straka v říši entropie*. Dospěli jsme k závěru, že se jedná o zřejmý případ double address, kdy je dětský (resp. dospívající) implicitní čtenář konstruován zejména pomocí tzv. řeči orientované na dítě (child-oriented speech) – dítěti má při porozumění textu pomáhat např. občasná redundance způsobená explikativním a repetitivním charakterem textu, užitá slovní zásoba nebo komunikační situace v textu (dialogy mezi méně a více informovanou postavou, které simulují rozhovor dítěte a dospělého). Dospělému jsou na oplátku nabízeny např. ironické poznámky a „lechtivé“ vtipy. Interpretace *Straky v říši entropie* rovněž ukázala, proč nelze mezi implicitního a intendovaného čtenáře klást rovnítko. Autorčina vyjádření o zamýšleném adresátovi totiž nemusí nutně korespondovat s ustrojením textu (viz Segi Lukavská 2015).

Aplikací zmíněných čtenářských konstruktů tedy můžeme vysvětlit vztah mezi textem a jeho adresátem (či adresáty) a držet se přitom poměrně pevně autority textu. Je však nutné nejdříve pečlivěji popsat recepční rozdíly mezi dětmi, dospívajícími a dospělými. Do té doby musíme počítat s tím, že pracujeme daleko spíše s pouhou vlastní (spíše intuitivní) představou o této recepci a že se může povaha implicitního čtenáře výrazně lišit podle toho, kdo tohoto čtenáře popisuje.<sup>137</sup>

---

<sup>136</sup> Viz např. Emer O'Sullivan (2000).

<sup>137</sup> Dominic Cheetham ve studii *Audience in Children's Literature* ukazuje, jak se může lišit náhled např. na implicitní čtenářstvo *Karlíka a továrny na čokoládu*, a konstatuje: „Ideas of what child readers are capable of, or interested in, have changed over time, and as such, interpretations of the implied readership of texts will also have changed“ (Cheetham 2013: 22).

### 3. Závěr

V závěru této práce se vrátíme k hlavním tezím tohoto kriticky přehledového textu a pokusíme se mezi sebou jednotlivé kapitoly názorněji usouvztažnit.

V úvodní kapitole *Svět dětskýma očima* jsme upozornili na hlavní problémy, které před námi vyvstávají, pokud se LPDM snažíme definovat a adekvátně popsat. Jedná se zejména o problém vymezení LPDM v závislosti na jejích (primárně) zamýšlených adresátech: dětech a dospívajících. Narazili jsme zde poprvé na otázku, nakolik lze esenci dětství či dospívání zachytit (resp. zda či nakolik je dětství sociálním, dobovým nebo kulturním konstruktem) a jak bychom tedy mohli tyto životní etapy adekvátně vymežit. Poukázali jsme na hlavní omezení radikálně esencialistických i radikálně konstruktivistických přístupů a dospěli k závěru, že má – navzdory obtížné uchopitelnosti pojmů dětství a dospívání – smysl snažit se specifickou LPDM popsat. Dále se před námi otevřel problém, zda máme LPD zkoumat odděleně od literatury pro mládež a proč jsou tyto dvě literární oblasti často spojovány do jednoho „svazku“. Nakonec jsme vysvětlili, proč je tato práce zaměřena primárně na zahraniční teoretické koncepce a proč etablovaným českým teoretikům věnujeme pouze minimum pozornosti: toto rozhodnutí vychází ze stavu současné české debaty o LPDM, která se na teoretické problémy příliš nezaměřuje a pokud ano, vychází převážně ze starších českých zdrojů. Tato práce má proto nabídnout především alternativní pohledy na LPDM.

V kapitole *LPDM prizmatem textu* jsme se věnovali jednak sémiotické teorii Marie Nikolajevy, jednak komunikačně orientované teorii Marie Lypp. Zatímco Nikolajeva nám připomíná, že LPD lze uchopit „klasickými“ literárněvědnými nástroji (a je v tomto ohledu jednoznačně možné „zrovnoprávnit“ ji s literaturou pro dospělé, již se LPD podle autorky beztak blíží), Lypp v popisu LPDM vychází z komunikačního modelu, v němž se dítě a dospívající ocitají v odlišné pozici než dospělý autor. Zatímco Nikolajeva odmítá nahlížet LPDM jako jednoduchou, Lypp jednoduchost (která ovšem nemá vyvolávat žádné negativní konotace) označuje za určující vlastnost LPDM. Jak jsme ukázali, oba přístupy jsou přitom svým způsobem přínosné.

Nikolajevina kniha nám nabízí možnost sledovat LPD (respektive LPDM) v kontextu literatury pro dospělé a zkoumat ji bez větších ohledů na intendovaného (či jiného) čtenáře. Hodí se proto jako kritický nástroj tehdy, když nechceme brát v úvahu

specifika dětských čtení ani autorský záměr, který s dětským recipientem počítá, ale spíše na LPD nahlížet jako na součást literatury bez dalšího přívlastku. Nikolajeva sice nachází některá specifika LPD (považuje za ně např. tzv. kanoničnost těchto textů), ale její závěry nelze chápat jako postačující pro definici LPD, protože je lze bez problému vztáhnout i na řadu textů, které do kánonu LPD nepatří. Navíc lze v Nikolajeviných vyjádřeních o specifikách LPD nalézt zásadní rozpor: vyplývá z nich, že LPD jakousi esenci obsahuje, ale zároveň má být ve všech ohledech srovnatelná s literaturou pro dospělé. Nedožíváme se také, podle jakého klíče Nikolajeva vytvořila kánon textů LPD, s nimiž pracuje (a na jejichž základě na specifičnost LPD usuzuje), pokud tak nečiní na základě intendovaného čtenáře. Jak jsme se pokusili ukázat, definování LPD pouze skrze textové charakteristiky musí nutně vyústit v argumentaci kruhem.

Lypp oproti tomu pracuje s určitou (bohužel blíže nepříliš specifikovanou) představou esence dětství (a dospívání),<sup>138</sup> již musí autor svým textem vycházet vstříc. Na základě této představy pak může pracovat např. s konceptem dítěte závislého na pomoci dospělých (sekundárních adresátů díla) nebo s pojmy adaptace a jednoduchosti. Díky tomu, že se autorka neomezuje pouze na text, ale vtahuje do svých úvah rovněž komunikační situaci čtení či předčítání textů LPDM, vyvstává v její práci obraz LPDM poměrně plasticky a autorce se daří uchopit např. různé typické komunikační situace v textech LPDM. Za hlavní nedostatek její koncepce jsme označili nejednotný a nedostatečně rozpracovaný přístup k tomu, co se vlastně rozumí pod pojmem jednoduchosti, jež má být inherentní vlastností LPDM. Potenciální nebezpečí koncepce by mohlo spočívat také v tom, kdybychom jednoduchost chápali jako něco, co texty pro děti či dospívající staví hodnotově níže než texty pro dospělé; stejně tak by bylo nesprávným chápat spojení „asymetrická komunikace“ tak, že „níže postavené“ dítě je v nějakém ohledu horší než dospělý – autorka se od takových interpretací jednoznačně distancuje. Vychází jednoduše ze svých pozorování komunikace mezi dospělými (autory a předčítači) a dětskými čtenáři a snaží se zachytit zejména to, v čem dospělí svoje projevy v interakci s dítětem uzpůsobují jeho předpokládaným potřebám (a že toto dospělí zpravidla činí, prokazují velmi názorně např. lingvistické výzkumy tzv. child-oriented speech, tedy řeči orientované na dítě).

---

<sup>138</sup> Jak upozorňujeme v pozn. č. 37, není vždy zcela zřejmé, nakolik Lypp ve své koncepci pracuje pouze s (malými) dětmi a nakolik také s dospívajícími čtenáři.

V kapitole *LPDM v kontextu sporů o dětství a dospívání* jsme shrnuli hlavní argumenty, jež zaznívaly v rámci debat o dětství probíhajících zhruba od přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století. Věnovali jsme se podnětům, které vycházely primárně ze sociologie a historie, a ukázali jsme, jak je do sebe vstřebala literární věda. Názorněji jsme díky tomu vysvětlili, z čeho vychází konstruktivistická kritika esencializmu, jak jsme ji naznačili v úvodní kapitole, a to nejen při zkoumání LPDM, nýbrž při promýšlení konceptů dětství a dospívání obecně. Za typické konceptualizace dětí a dospívajících jsme označili představu těchto jedinců jakožto jedinců závislých na dospělých (a našli jsme zde paralelu u nutně „závislé“ LPDM), nebo jedinců „ve vývoji“.<sup>139</sup> Zvláštní pozornost jsme přitom věnovali snahám teoretiků o tzv. zrovnoprávnění LPDM, jež vyústily např. v návrh konceptu *childist criticism*.

V rámci kapitoly *LPDM jako systém* jsme díla pro děti a mládež pozorovali na základě teorie polysystému, jež nabízí teoretické ukotvení badatelce Zohar Shavit. Autorka proti sobě klade systém LPDM a systém literatury pro dospělé a věnuje se hlavním rozdílům, které vůči sobě tyto systémy vymezují. Využívá přitom také poznatku z jiných než literárněvědných disciplín: např. historický popis dobově odlišných přístupů k dětství pro ni tvoří základ nástinu vývoje LPDM od jejích počátků až do současnosti. Ke komplexnosti autorčina popisu přispívá i to, že se zabývá pravidly literárního provozu, jež mohou povahu LPDM (a povahu její kritiky) spoluurčovat. Pakliže se však zabývá aktéry tohoto provozu, zajímají ji téměř výhradně aktéři dospělí. Jádrem *Poetics of children's literature* pochopitelně zůstává práce s literárním textem: pečlivým srovnáním textových variant „stejného“ díla v úpravě pro děti a pro dospělé dochází Shavit k zobecňujícím poznatkům o povaze textů LPDM. Autorka přitom dospívá v zásadě k témuž závěru jako Lypp: LPDM je ze své podstaty jednodušší než literatura pro dospělé. Na rozdíl od Lypp však Shavit svoje tvrzení zakládá na komplexní analýze jednotlivých textových vrstev. Hypotézu o jednoduchosti LPDM jsme se nicméně pokusili problematizovat v krátkém exkurzu, v němž jsme naznačili, že ani definice LPDM na základě její nižší míry komplexnosti není všespásná. Upozornili jsme také na odlišný přístup k LPD a literatuře pro mládež, jíž nebývá nižší míra komplexnosti tak často při-

---

<sup>139</sup> Zde lze nalézt paralelu ve vztahu k chápání LPDM jakožto tzv. *Einstiegsliteratur* – literaturou, od níž se čtenáři odpichují proto, aby později mohli číst „skutečnou“ literaturu pro dospělé. Srovnej např. Gansel 1997.



pisována. Dále jsme se zabývali případy, kdy se autoři LPDM snaží vytvořit text, jenž bude schopen fungovat i v rámci systému literatury pro dospělé. V tomto kontextu Shavit navrhuje pracovat s pojmem ambivalentního textu, přičemž koncept opírá mj. o předpoklad dvojího subjektu v textech LPDM – dětského a dospělého implicitního čtenáře. Tyto implicitní adresáty bohužel podrobněji nedefinuje ani ničím nedokládá své předpoklady o tom, v čem se liší, a proto se závěry, které nabízí, zdají obtížně obhajitelné. Za velmi přínosné lze naopak označit její poznámky o různých normách v rámci systémů LPDM a literatury pro dospělé (např. o různých formách restrikcí, jež v systému LPDM panují). Konstatovali jsme, že všestranný popis těchto norem by mohl nabídnout cennou perspektivu na problematiku LPDM – např. v kontextu její tvorby: jak se autoři snaží na tyto normy adaptovat, případně jak se je snaží změnit?

Kapitola *LPDM a její čtenáři* byla orientována jednak na reálné, jednak na abstraktní recipienty LPDM. V části *Reálný dětský (a dospívající) čtenář* jsme se zabývali jednotlivými metodologickými postupy, které jsou využívány k tomu, aby dospělým badatelům dětské čtení přiblížily. Zaměřili jsme se jak na koncepční a metodologické problémy, které literárněvědné zkoumání „skutečných dětí“ znesnadňují, tak na výhody jednotlivých metod takového výzkumu. Zdůraznili jsme však, že v současnosti máme k dispozici pouze několik jednotlivých sond do dětského čtení, které proces dětského osvojování literární gramotnosti popisují komplexněji (např. Crago – Crago 1983 nebo Lowe 2006) a na základě těchto jednotlivých sond a dalších – spíše dílčích – pozorování lze na obecnou povahu dětského procesu čtení usuzovat pouze s obtížemi. Upozornili jsme také na fakt, že při hledání tzv. autentického dětského čtení vlastně musíme (na první pohled paradoxně) vzít v potaz také dospělé „průvodce do světa čtení“.

Z abstraktních adresátů LPDM jsme popsali nejprve tzv. čtenáře intendovaného. Jednak proto, že bývá nezřídka součástí definice (přinejmenším intencionální) LPDM, jednak proto, že se tento konstrukt zdá být relevantním pro zkoumání autorských předpokladů o dětských čtenářích – a tyto předpoklady mohou povahu textů LPDM spoluurčovat. Pojem intendovaného čtenáře má tedy představovat spíše drobného pomocníka, který nám v případě potřeby napomáhá analyzovat autorovu představu o recipientovi díla. Jak jsme však ukázali, hrozí u něj zaměňování se subjekty „uvnitř“ literárního díla, kterého bychom se měli vyvarovat.

Nosnější se ukázala práce se čtenářem implicitním. Tímto čtenářským konstruktem jsme se nejprve zabývali z perspektivy Aidana Chamberse (již jsme nicméně kon-

frontovali s původním vymezením Wolfganga Isera) a posléze jsme Chambersovu myšlenku rozvedli na příkladu koncepce vícečetného adresáta (s typy double a dual address) LPDM Barbary Wall. Chambers předpokládá existenci tzv. dětského implicitního čtenáře. Právě tento čtenářský konstrukt (nacházející se na pomezí textu a jeho recepce) může být podle Chamberse užitečným nástrojem pro vymezení LPDM. Autor implicitního čtenáře charakterizuje na základě analýzy textů pro děti (důležité je pro něj ovšem podobně jako pro Shavit porovnání s textovými variantami pro dospělé), které posléze konfrontuje s vlastními předpoklady o povaze dětského čtení a předpoklady o tom, jak jde tomuto dětskému čtení dospělý autor textu vstříc. Na Chambersově postupu demonstrujeme hlavní nedostatek konceptu dětského implicitního čtenáře, ale díky tomu se dotýkáme i omezení pojmu implicitního čtenáře jako takového: nelze najít jedinou správnou, střední cestu mezi „aktovým“ a „textovým“ přístupem k implicitnímu čtenáři a tyto jednotlivé složky implicitního čtenáře se mezi sebou mohou v určitém případě vzájemně popírat. Chambers bezesporu ukázal, že citlivá interpretace textu ve spojení s poznatky o jeho čtenářích může přinášet zajímavé poznatky. Vymezovat LPDM na základě dětského (resp. dospívajícího) implicitního čtenáře nás však nijak nezabavuje problémů, na něž jsme narazili v kapitole 2.1 a 2.3.1 – k definici LPDM nepostačuje samotná práce s textem, práce se čtenáři LPDM ale otevírá nové problematické otázky. Konečně jsme také konstatovali, že abychom mohli pojem dětského či dospívajícího implicitního čtenáře používat fundovaně a nikoliv jen na základě intuice, je třeba nejdříve shromáždit poznatky o procesu čtení u dětí a dospívajících<sup>140</sup> – a tyto poznatky jsou zatím bohužel velice kusé.

Napříč všemi kapitolami jsme se pak snažili vypořádat s postulátem tzv. jednoduchosti dětské literatury. Sledovali jsme různé cesty, na jejichž základě je jednoduchost LPDM dokládána, a snažili jsme se vypátrat, odkud tyto cesty – ať už přiznaně či nepřiznaně – vedou. Zabývali jsme se jednak představou objektivních kritérií jednoduchosti (odvíjejících se zpravidla od norem nastavených v systému literatury pro dospělé), jednak představou jednoduchosti relativní, která bere v potaz vnímající subjekty a skutečnost, že se recepční a interpretační možnosti jednotlivých subjektů liší. Upozor-

---

<sup>140</sup> Až poté také budeme moci zodpovědět otázku, zda některé literární texty mají více implicitních čtenářů a zda lze některé z nich označit za „pseudoadresáty“, jak tvrdí Shavit (viz kapitolu 2.2.1), či zda je vztah textu ke všem typům implicitních čtenářů rovnocenný.

nili jsme na – do jisté míry problematické – ztotožňování dětských čtenářů s představou čtenářů-amatérů a oproti tomu nazírání dospělých čtenářů jakožto literárněvědných odborníků. Odhalili jsme postulát jednoduchosti LPDM i tam, kde je principiálně odmítán, jako u Nikolajevy v kapitole 2.1.1. Představu jednoduchosti LPDM jsme tak prezentovali jako jednu z hlavních charakteristik, jež je LPDM téměř univerzálně intuitivně přiznávána.

Dalším z motivů, který se do našeho textu opakovaně vracel, byl motiv hledání esence dětství (resp. dospívání) a s tím související esence LPDM, který se střetával s přístupy, podle nichž takovou esenci najít nemůžeme. V tomto ohledu nezbyvá než znovu konstatovat, že dokud budeme pozorovat ve fungování systémů LPDM a literatury pro dospělé rozdíly, má smysl je také analyzovat, jako to činí např. Shavit. Ta se před pojmem dětství nezastavila jen proto, že je jeho obsah nejasný, naopak se snažila rozdíly v naplňování obsahu tohoto pojmu ukázat v rámci různých kontextů – a výsledky její analýzy přesvědčivě dokládají, že jako neexistuje jedna univerzální koncepce dětství, neexistuje ani jedna univerzální LPDM.

Úkolem literární vědy na poli LPDM je nepochybně pracovat s texty, které ji tvoří. Vtip ovšem spočívá v tom, že už jen k prostému vymezení těchto textů potřebujeme vzít v potaz také jejich dětské a dospívající čtenáře, jak vyplývá z kapitoly 2.1. V kapitole 2.2 jsme ukázali, že jakákoliv práce s těmito čtenáři se vždy musí zakládat na jejich důkladně promyšlené definici, která do hry vtáhne také dobový a místní kontext geneze i recepce literárního díla. Kapitola 2.3 nás pak konfrontovala s problémy, na něž při práci s recipujícími subjekty LPDM narazíme. Zároveň jsme došli k závěru, že interpretace textů LPDM by jednak měla vycházet z poznatků o procesu čtení nedospělých čtenářů (kapitola 2.3.2.2), jednak by neměla zapomínat na to, že povahu textů mohou spoluurčovat také – ať už více či méně realistická – autorská očekávání o adresátech textu (kapitola 2.3.2.1).

LPDM je tedy potřeba chápat primárně jako komplexní, živé a ne zcela uzavřené pole, které se jednostranným definicím vzpírá. Povzbuzením pro dospělé literární vědce, kteří ho chtějí prozkoumat, by mohl být fakt, že mohou na toto pole bez obav vstoupit, protože na něj jakožto jeho spolutvůrci beztak odjakživa patří.

## Seznam použité literatury

### Sekundární literatura

- Altmann, Gerry T. M. (2005): *Výstup na babylonskou věž. Otázky jazyka, mysli a porozumění* (Praha: Triáda), 308 stran.
- Applebee, Arthur N. (1978): *The child's concept of story: Ages two to seventeen* (Chicago: University of Chicago Press), 209 stran.
- Benning, Ashley (2011): „How old are you?“ Representations of age in the saga, in Parke, Maggie – Wilson, Natalie (eds.): *Theorizing Twilight: Critical essays on what's at stake in a post-vampire world* (Jefferson: McFarland & Company, Inc.), s. 87–101.
- Benton, Michael (1999): Readers, Texts, Contexts: Reader-Response Criticism, in Hunt, Peter (ed.): *Understanding children's literature* (London: Routledge), s. 81–99.
- Bittner, Christian (2012): *Literarizität und Komplexität der Jugendliteratur zur Jahrtausendwende* (FaM: Lang), 390 stran.
- Bourdieu, Pierre (2010): *Pravidla umění. Vznik a struktura literárního pole* (Brno: Host), 496 stran.
- Bredel, Ursula – Fuhrhop, Nanna – Noack, Christina (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen* (Tübingen, Francke), 248 stran.
- Chambers, Aidan (2006): The reader in the book, in Hunt, Peter (ed.): *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies. Volume 1: Definitions and distinctions* (London: Routledge), s. 354–374.
- Cheetham, Dominic (2013): Audience in children's literature, in *English literature and language* 46, s. 19–30.
- Cocks, Neil (2004): The implied reader. Response and responsibility: Theories of the implied reader in children's literature criticism, in Lesnik-Oberstein, Karín (ed.): *Children's literature. New approaches* (Basingstoke: Pallgrave MacMillan), s. 93–117.
- Codde, Philippe (2003): Polysystem theory revisited. A new comparative introduction, in *Poetics today* 24, č. 1, s. 91–126.

- Crago, Hugh – Crago, Maureen (1983): *Preludes to literacy: a preschool child encounter with picture and story* (Carbondale: Southern Illinois Press), 328 stran.
- Crago, Hugh (1985): Roots of response, in *Children's association quarterly* 10, č. 3, s. 100–104.
- Crago, Hugh (1996): Prior Expectations of Great Expectations: How One Child Learned to Read a Classic, in *College English* 58, č. 6, s. 676–692.
- Ewers, Hans-Heino (1990): Das doppelsinnige Kinderbuch: Erwachsene als Mitleser und Leser von Kinderliteratur, in Grenz, Dagmar (ed.): *Kinderliteratur: Literatur für Erwachsene?* (München: Fink), s. 15–24.
- Ewers, Hans-Heino (2009): *Fundamental concepts of children's literature research. Literary and sociological approaches* (New York: Routledge), 187 stran.
- Ewers, Hans-Heino (2009): Kinder- und Jugendliteratur „zwischen Pädagogik und Dichtung“. Über die Fragwürdigkeit einer angeblichen Schicksalsfrage, in *Kinder- und Jugendliteraturforschung 1999/2000*, s. 98–114.
- Fish, Stanley (1981): Why no one's afraid of Wolfgang Iser, in *Diacritics* 11, č. 1, s. 2–11.
- Gansel, Carsten (1997): Zwischen Einstiegsliteratur und literarischer Autonomie? Kinder- und Jugendliteratur und ihre Chancen im Literaturunterricht, in *Der Deutschunterricht* 49, č. 3, s. 80–86.
- Garton, Alison – Pratt, Chris (1989): *Learning to be literate. The development of spoken and written language* (Oxford: Basil Blackwell), 249 stran.
- Grzeszyk, Jürgen (2005): *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen* (Münster, München, Berlin: Waxmann), 396 stran.
- Hájková, Jana (2011): *What and How Do Children Read?* (FF UK – nepublikovaná bakalářská práce), 39 stran.
- Hollindale, Peter (1997): *Signs of childness in children's books* (Stroud: Thimble), 140 stran.
- Hunt (1995): How not to read a children's book, in *Children's Literature in Education* 26, č. 4, s. 231–240.
- Hunt, Peter ed. (2006): *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies. Volume 3: Cultural contexts* (London: Routledge), 438 stran.

- Hunt, Peter (2006): *Childist criticism. The subculture of the child, the book and the critic*, in idem: *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies. Volume 2: Education and theory* (London: Routledge), s. 263–279.
- Hunt (2009): Introduction, in idem: *Understanding children's literature* (London: Routledge), s. 1–14.
- Chaloupka, Otakar – Nezkusil, Vladimír (1973, 1976, 1979): *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury I–III* (Praha: Albatros), 112, 128, 148 stran.
- Iser, Wolfgang (1984): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung* [1976] (München: W. Fink Verlag), 358 stran.
- Iser, Wolfgang (2004): Koncepty čtenáře a koncept implicitního čtenáře, in *Aluze* 7, č. 2-3, s. 135–143.
- Iser, Wolfgang (2009): Recepční teorie. Iser, in idem: *Jak se dělá teorie* (Praha: Karolinum), s. 73–85.
- James, Allison – Prout, Alan eds. (2006): *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood* (London: Routledge), 260 stran.
- Jenks, Chris (2005): *Childhood* (London: Routledge), 173 stran.
- Kidd, Keneth (2002): Children's Culture, Children's Studies, and the Ethnographic Imaginary, in *Children's Literature Association Quarterly* 27, s. 146–55.
- Krejčová, Lenka (2011): *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících* (Praha: Grada), 226 stran.
- Kříž, Adam (2013): *Vliv představitelnosti slov na osvojování slovních tvarů v češtině* (FF UK – nepublikovaná diplomová práce), 101 stran.
- Lesnik-Oberstein, Karín (1999): Essentials. What is children's literature? What is childhood?, in Hunt, Peter (ed.): *Understanding children's literature* (London: Routledge), s. 15–30.
- Lesnik-Oberstein, Karín ed. (2000): The psychopathology of everyday children's literature criticism, in *Cultural Critique* 45, s. 222–242.
- Lesnik-Oberstein, Karín (2004): Introduction. Children's literature: New approaches, in idem: *Children's literature. New approaches* (Basingstoke: Pallgrave MacMillan), s. 1–24.

- Lowe, Virginia (2006): *Stories, pictures and reality. Two children tell* (New York: Routledge), 206 stran.
- Lukavská, Jana (2014a): Děti vs. literatura, in *Lógr*, roč. 4, č. 11, s. 18-20.
- Lukavská, Jana (2014b): Vrátit dětem jejich hlas, in *A2*, roč. 10, č. 4, s. 18-19.
- Lypp, Maria (1984): *Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur* (FaM: Lang), 177 stran.
- Lypp, Maria ed. (1977): *Literatur für Kinder: Studien über ihr Verhältnis zur Gesamtliteratur* (Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht), 239 stran.
- Lypp, Maria ed. (2000): Asymmetrische Kommunikation als Problem moderner Kinderliteratur, in idem: *Vom Kasper zum König. Studien zur Kinderliteratur* (Frankfurt am Main: Lang), s. 51–56.
- McCulloch, Fiona (2011): *Children's literature in context* (London: Continuum), 172 stran.
- McDowell, Myles (1973): Fiction for children and adults. Some essential differences, in *Children's literature in education* 10, s. 50–63.
- McGillis, Roderick: Children's literature comes of age: Toward a new aesthetic (review), *The lion and the unicorn* 22, č. 1 (1998), s. 111–117.
- Nezkusil, Vladimír (1971): *Spor o specifčnost dětské literatury* (Praha: Albatros), 86 stran.
- Nezkusil, Vladimír (1983): *Studie z poetiky literatury pro děti a mládež* (Praha: Albatros), 273 stran.
- Nikolajeva, Maria (1996): *Children's literature comes of age. Toward a new aesthetic* (New York: Garland), 239 stran.
- Nodelman, Perry (2009): Decoding the images. How picture books work, in Hunt, Peter (ed.): *Understanding children's literature* (London: Routledge), s. 128–139.
- Nodelman, Perry (2008): *The hidden adult. Defining children's literature* (Baltimore: Johns Hopkins University Press), 390 stran.
- Nodelman, Perry – Reimer, Mavis (2009): *The pleasures of children's literature* (Boston: Allyn and Bacon), 338 stran.
- Norton, Donna E. (2010): *Through the eyes of a child. An introduction to children's literature* (London: Pearson), 610 stran.

- O’Grenby, Matthew – Reynolds, Kimberley (2011): *Children’s literature studies. A research handbook* (Basingstoke: Pallgrave MacMillan), 272 stran.
- O’Sullivan, Emer (2000): *Kinderliterarische Komparatistik* (Heidelberg: Winter), 549 stran.
- Perrot, Jean: Children’s literature comes of age (review article), *Ariel* 28, č.1 (1997), s. 209–220.
- Plath, Monika – Richter, Karin eds. (2010): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Geschlechtsspezifische Leseinteressen und Rezeptionsmuster, in idem: *Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule* (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren), s. 27–62.
- Propp, Vladimir Jakovlevič (1999): *Morfologie pohádky a jiné studie* (Praha: H&H), 362 stran.
- Rose, Jaqueline (1984): *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children’s Fiction* (London: Macmillan), 181 stran.
- Rudd, David (2009): Theorising and theories. How does children’s literature exist?, in Hunt, Peter (ed.): *Understanding children’s literature* (London: Routledge), s. 15–29.
- Sahr, Michael (1981): *Wirkung von Kinderliteratur. Lesen aus kommunikations- und lerntheoretischer Sicht* (Baltmannsweiler: Burgbücherei Schneider), 284 stran.
- Saicová Římalová, Lucie (2013) *Intertextualita v procesu osvojování: raná dětská řeč*. In: SaS 73, č. 4, s. 345–365.
- Segi, Stefan (2015): O Honzíkově cestě a liberální cenzuře. Regulace na poli literatury pro děti a mládež, in Wögebauer, Michael – Piša, Petr – Šámal, Petr – Janáček, Pavel et al.: *V obecném zájmu. Cenzura a regulace literatury v moderní české kultuře 1749–2014. Svazek II 1938–2014* (Praha: Academia), s. 629–643.
- Segi Lukavská, Jana (2015): Psát pro děti, nebo pro dospělé?, in *Sborník textů ze Studentské literárněvědné konference 2014* (připravuje se).
- Shavit, Zohar (1986): *Poetics of children’s literature* (Athens, London: The University of Georgia Press), 193 stran.
- Stephens, John (1992): *Language and ideology in children’s fiction* (London: Longman), 308 stran.



- Stephens, John (2002): *Ways of being male. Representing masculinities in children's literature and film* (New York: Routledge), 261 stran.
- Toman, Jaroslav (2000): *Trivialita a kýč v literatuře pro děti a mládež* (Brno: CERM), 22 stran.
- Trávníček, Jiří (2007): *Vyprávěj mi něco... jak si děti osvojují příběhy* (Příbram: Pistorius a Olšanská), 68 stran.
- Trites, Roberta (2004): *Disturbing the universe: Power and repression in adolescent literature* (University of Iowa Press), 208 stran.
- Uličný, Oldřich (1994): *Prostor pro jazyk a styl. Lingvostylistické analýzy současné české prózy pro děti a mládež* (Hradec Králové: Gaudeamus), 254 stran.
- Wall, Barbara (2006): „Problems of audience“, in Hunt, Peter (ed): *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies. Volume 1: Definitions and distinctions* (London: Routledge), s. 375–389.
- Weilenmann, Claudia ed. (1994): *Horizonte und Grenzen. Standortbestimmung in der Kinderliteraturforschung* (Zürich: Schweizerisches Jugendbuch-Institut), 186 stran.
- Wolff, Erwin (1971). Der intendierte Leser. Überlegungen und Beispiele zur Einführung eines literaturwissenschaftlichen Begriffs, in *Poetica* 4, s. 141–66.

### **Primární literatura**

- Baňková, Markéta (2010): *Straka v říši entropie: fyzikální bajky ze života* (Praha: Petr Prchal), 137 stran.
- Pokorná, Kristýna (2012): *Králičí válečníci. Z domova do divočiny* (Brno: Barrister & Principal), 108 stran.
- Hegemann, Helene (2011): *Axolotl roadkill* (Praha: Odeon), 187 stran.

## Elektronické zdroje

- *An Anti-Abuse Ad Only Kids Can See* [online]. [cit. 18. 10. 2013]. Dostupné z: <<http://www.cbc.ca/strombo/social-issues/an-anti-abuse-ad-only-kids-can-see.html>>.
- Ferenstein, Gregory (2013): *An Anti-Abuse Ad With A Secret Message Only Children Can See* [online]. [cit. 18. 10. 2013]. Dostupné z: <<http://techcrunch.com/2013/05/06/an-anti-abuse-ad-with-a-secret-message-only-children-can-see/>>.
- *Eine Werbung die nur Kinder sehen können* [online]. [cit. 18. 10. 2013]. Dostupné z: <<http://www.gillout.com/news/eine-werbung-die-nur-kinder-sehen-können/>>.
- *Milé děti, žili byli dva princové. Milovali se, a tak se vzali* [online]. [cit. 15. 12. 2013]. Dostupné z: <<http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/228678-mile-deti-zili-byli-dva-princove-milovali-se-a-tak-se-vzali/>>.
- Stampler, Laura (2013): *Only Kids Can See This Anti-Child Abuse Ad* [online]. [cit. 18. 10. 2013]. Dostupné z: <<http://www.businessinsider.com/only-kids-can-see-this-anti-child-abuse-ad-2013-5>>.
- Lukášková, Markéta (2013): *Reklama předává tajnou zprávu, kterou vidí jen děti. Takhle se bojuje proti jejich týrání* [online]. [cit. 18. 10. 2013]. Dostupné z: <<http://www.reflex.cz/clanek/zpravy/50383/reklama-predava-tajnou-zpravu-ktou-vidi-jen-deti-takhle-se-bojuje-proti-jejich-tyrani.html>>.
- Schmid, Wolf (2014): Implied reader, in Hühn, Peter et al. (eds.): *The Living Handbook of Narratology* (Hamburg: Hamburg University Press) [online]. [cit. 7. 1. 2014]. Dostupné z: <<http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/implied-reader>>.
- Liszewski, Andrew (2013): *This Ad Has a Secret Anti-Abuse Message That Only Kids Can See* [online]. [cit. 18. 10. 2013]. Dostupné z: <<http://gizmodo.com/this-ad-has-a-secret-anti-abuse-message-that-only-kids-493108460>>.
- *Understanding the children's book consumer in the digital age*, Bowker Market Research. [online]. [cit. 5. 1. 2014]. Dostupné z:

<<http://www.slideshare.net/BKGKristen/understanding-the-childrens-book-consumer-in-the-digital-age-toc-bologna-2013>>.

- *Unikátní plakát obsahuje zprávu, kterou vidí jen děti* [online]. [cit. 18. 10. 2013]. Dostupné z: <<http://www.novinky.cz/koktejl/301335-unikatni-plakat-obsahuje-zpravu-kterou-vidi-jen-deti.html>>.