

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dětský čtenář a dětský básník pohledem současných oceněných básnických děl

Child's Reader and Child's Poet from Contemporary Award-Winning Poetry Collections Point of View

Jitka Perglerová Landová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: český jazyk – německý jazyk

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Dětský čtenář a dětský básník pohledem současných oceněných básnických děl* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Mnichovicích dne 7. 3. 2020

Bc. Jitka Perglerová

Ráda bych na tomto místě vyjádřila veliký dík svojí vedoucí práce, PhDr. Veronice Laufkové, za profesionální a zároveň velice lidský přístup k vedení práce. Poděkování patří i všem členům rodiny a přátelům, kteří mi pomáhali překonávat dílčí překážky a vyhradit si čas na zpracování diplomové práce. Všem jim patří moje obrovská vděčnost za to, že jsem mohla svoji práci dokončit.

Abstrakt

Práce mapuje situaci současného dětského čtenářství. Všímá si činitelů, které působí na formování dětského čtenáře zvenčí (zejména rodina, škola a knihovny, projekty na podporu dětského čtenářství). Hlavní část práce je věnována rozboru současné poezie pro děti, u níž se zkoumá, jak může ovlivňovat čtenáře a motivovat ho k četbě. K rozboru textové složky byly jako reprezentativní vzorky vybrány knihy poezie, které získaly v letech 2013–2017 některou z ocenění Zlaté stuhy a Magnesii Litery, konkrétně *Poetický slovníček dětem v příkladech*, *Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky* a *Moře slané vody* Radka Malého, *Tetovaná teta* Daniely Fischerové, *Vynálezárium* Robina Krále a *Hlava v hlavě* Davida Böhma a Ondřeje Buddeuse. Při analýze ilustrací byla věnována pozornost vybraným knihám, které zvítězily ve výtvarné kategorii Zlaté stuhy a soutěže Nejkrásnější česká kniha roku a knihám reprezentujícím modelovou tvorbu nakladatelství Běžíliška, Meander a edice Raketa v nakladatelství Labyrint. Výtvarná složka byla analyzována u leporel Robina Krále *Rekomando* a *Ferdinande!* a leporela Petra Borkovce *O čem sní*, u knihy *Hlava v hlavě* a dále u tvorby Milady Rezkové a Lukáše Urbánka (knihy o Doktoru Rackovi) a Petra Nikla (především *Slovohledě*). Způsob provedení analýzy je vystaven na charakteristikách implicitního autora (např. míra jeho autokontroly v díle) a charakteristikách implicitního čtenáře (např. aktivita, zvědavost, kognitivní schopnosti). Z analýz vyplývá, že autoři často tvoří recepčně náročnou poezii, která se snaží kooperovat se schopnostmi čtenářů. Jak však ukazuje závěrečný průzkum preferencí žáků základní školy, představa implicitního autora se často neshoduje s představou čtenáře empirického.

Klíčová slova

dětské čtenářství, dětská poezie, implicitní autor, implicitní čtenář, produkce a recepce

Abstract

The presented diploma thesis maps the situation of contemporary child's reading. It deals with the factors which form the child reader externally (especially family, school and libraries, or the projects supporting child's reading). The main part of the thesis presents an analysis of the contemporary poetry for children. It examines how the books can influence the readers and motivate them for further reading. For the text analysis, the books of poetry which were awarded in competitions of Zlatá stuha or Magnesia Litera in 2013–2017 were selected as representative samples, namely *Poetický slovníček dětem v příkladech*, *Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky* and *Moře slané vody* by Radek Malý, *Tetovaná teta* by Daniela Fischerová, *Vynálezárium* by Robin Král and *Hlava v hlavě* by David Böhm and Ondřej Buddeus. When analyzing the illustrations, attention was paid to the selected books that won the art category of Zlatá stuha and the competition Nejkrásnější česká kniha roku (The Most Beautiful Czech Book of the Year) and to the books representing the model production of the publishing houses of Běžiliška, Meander and series Raketa in publishing house Labyrint. An aspect of illustration was analyzed in the concertina books *Rekomando* and *Ferdinande!* by Robin Král and concertina book *O čem sní* by Petr Borkovec, then in the book *Hlava v hlavě* by David Böhm and Ondřej Buddeus, in books about *Doktor Racek* by Milada Rezková and Lukáš Urbánek and *Slovohledě* by Petr Nikl. The method of analysis is based on the characteristics of the implied author (e.g. the degree of self-control in the work) and on the characteristics of the implied reader (e.g. activity, curiosity, cognitive ability). Analyses show that authors often create poetry complicated for reception, which tries to cooperate with reader's abilities. As emerged from the final survey of children's preferences at secondary school, the concept of implied author often doesn't correspond with the idea of empirical reader.

Key words

child's reading, children's poetry, implied author, implied reader, reception and production

Obsah

Obsah

Úvod.....	8
Cíl práce.....	12
I. Teoretická část.....	13
1 Dětské čtenářství – věc veřejná.....	13
2 Průzkumy dětského čtenářství.....	14
2.1 Děti jako čtenáři.....	14
2.1.1 Rodina.....	15
2.1.2 Škola.....	16
2.1.3 Knihovny.....	17
2.2 Literární soutěže.....	18
2.2.1 Zlatá stuha.....	18
2.2.2 Magnesia Litera.....	18
2.2.3 Nejkrásnější české knihy roku.....	19
2.2.4 Anketa Suk – čteme všichni.....	19
2.2.5 Katalog Nejlepší knihy dětem.....	19
2.3 Oceňovaná nakladatelství.....	20
2.3.1 Nakladatelství Běžilíška.....	20
2.3.2 Nakladatelství Labyrint – edice Raketa.....	21
2.3.3 Meander.....	21
2.3.4 Baobab.....	22
3 Básnické dílo.....	23
3.1 Fonologická vrstva.....	23
3.2 Lexikální vrstva.....	25
3.3 Básnické obrazy a obrazné konstrukce.....	26
3.4 Syntaktická vrstva.....	30
3.5 Stylová vrstva.....	32
3.6 Grafické ztvárnění.....	32
3.7 Morfologie poezie.....	34
4 Dětský čtenář poezie.....	37
4.1 Specifičnost dětského čtenáře.....	37
4.1.1 Vývojové etapy dětských čtenářů.....	37
4.1.2 Preferované žánry dětských čtenářů.....	38
4.2 Čtenář v knize: k pojmu implicitní čtenář.....	40
4.2.1 Styl.....	42
4.2.2 Hledisko.....	42
4.2.3 Zaujetí pozice.....	43
4.2.4 Vyprávěcí mezery.....	43
4.3 Teorie implicitního čtenáře a její využití v analýzách básnických děl.....	44
5 Dětský básník a jeho výstavba díla v literární, výtvarné a typografické souhře.....	46
5.1 Způsoby nahlížení na dílo pro dětské recipienty.....	46
5.1.1 Literární složka.....	46
5.1.2 Výtvarná složka.....	47
5.1.3 Typografický aspekt.....	48
II. Praktická část.....	49
1 Současná dětská poezie – reprezentativní vzorky.....	49

1.1 Soupis oceněné básnické tvorby z let 2013–2018.....	49
1.2 Textová složka – ceny Zlatá stuha a Magnesia Litera.....	50
1.3 Poetický slovníček dětem v příkladech.....	50
1.4 Všelíjaké řečičky pro kluky a holčičky.....	56
1.5 Hlava v hlavě.....	63
1.6 Moře slané vody.....	69
1.7 Vynálezárium.....	75
1.8 Tetovaná teta.....	82
2 Reprezentativní vzorky – výtvarná složka.....	89
2.1 Motivace pro výběr vzorků.....	89
2.2 Výtvarná složka – ocenění Zlatá stuha a Nejkrásnější česká kniha.....	90
2.3 Analýzy reprezentativních vzorků – výtvarná složka.....	91
2.3.1 Králova leporela.....	91
2.3.2 Borkovcovo O čem sní.....	93
2.3.3 Hlava v hlavě.....	94
2.3.4 Knihy o doktoru Rackovi.....	97
2.3.5 Básník a ilustrátor Petr Nikl.....	100
3 Průzkum preferencí zkoumaných básnických sbírek žáků základní školy.....	104
3.1 Cíl.....	104
3.2 Východiska.....	104
3.3 Hypotézy.....	105
3.4 Výzkumný soubor a metody sběru dat.....	106
3.5 Průběh průzkumu.....	107
3.6 Vyhodnocení výsledků.....	108
3.6.1 Grafy.....	108
3.6.2 Slovní hodnocení žáků 5. a 7. tříd.....	112
3.7 Interpretace výsledků (diskuze).....	117
Závěr.....	121
Literatura.....	127
Weby zabývající se dětským čtenářstvím (zmiňované v práci).....	131
Příloha.....	131

Úvod

Díla určená dětem zaujímají v literatuře specifické postavení. To je dáno koexistencí výchovné a vzdělávací složky společně s literárně estetickým charakterem (Reissner, 2016, s. 11). Literatura pro děti a mládež svými díly akcentuje především tři funkce, a to funkci socializační, jež podporuje schopnost sebeuvědomění soužití s druhými lidmi, funkci vzdělávací, která v dětech podněcuje zájem o poznání života, a rovněž funkci imaginativní, jejímž účelem je rozvíjení fantazie, hravosti a tvořivosti (Peterka, 2007, s. 276). Snahou autorů literárních textů pro děti je tedy (v proměnách času více či méně) děti vzdělávat, všemožně rozvíjet či vychovávat, zároveň si však literární text s sebou nese svoji estetickou tvář, která jistě dětského čtenáře může taktéž podstatně formovat; tříbit jeho vkus, rozšiřovat vyjadřovací schopnosti a v širším smyslu formovat i celou jeho osobnost. „*Je též patrné, že jemnost vazby čtenář-dílo se u dětí posouvá, modifikuje (...). Souvisí to s dynamikou emočního, obecně rozumového, ale také narativního zrání dětské osobnosti*“ (Reissner, 2016, s. 11). Je-li tedy dětský čtenář k textům, které se mu dostanou do ruky, citlivější než čtenáři ostatní, je úkolem těch, kteří jsou dětskému čtenáři nejbližší, zajistit pro něj kvalitní čtenářské prostředí – ať už jde o ukázání cest, jak se dostat ke kvalitní a pro dítě adekvátní knize, nebo o provázení knihou samotnou – o společné čtení či povídání o přečteném, jež může přinést čtenáři nový vhled, obohatit jeho čtenářský zážitek.

Pomoci dětem stát se kultivovaným, vzdělaným člověkem s estetickým cítěním by mělo být vnímáno jako vklad do budoucnosti naší společnosti. Toho si je vědoma odborná veřejnost působící v literární vědě, společnost knihovníků a doufejme, že i většina dětských vzdělávatelů. Za účelem mapování dětského čtenářství byly v posledních letech uskutečněny různé průzkumy dětského čtenářství: Průzkum z roku 2003 *Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu* (Gabal, Helšusová, 2003) byl inspirací pro pozdější výzkumy Národní knihovny České republiky *České děti jako čtenáři* (Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014) a *České děti a mládež jako čtenáři* (Richter, Friendlaenderová, 2017). Průzkumy sledují faktory, které ovlivňují dětské čtenářství, a to jak negativně (konkurenční způsoby trávení volného času), tak především pozitivně; zde hrají největší roli snahy rodičů, knihovníků a učitelů.

Velkou úlohu ve snaze o podporu čtenářství hraje Svaz knihovníků a informačních pracovníků (SKIP) a Svaz českých knihkupců a nakladatelů (SČKN). V rámci Mezinárodního

dne dětské knihy (2. 4.) pořádá SKIP populární *Noc s Andersenem*, od roku 2018 se Česká republika prostřednictvím SKIP zapojila projektem *S knížkou do života* do mezinárodního projektu *Bookstart*, který si klade za cíl rozvíjet za pomoci rodičů již od narození čtenářskou pregramotnost dětí a spolupodílet se tak na intelektuálním rozvoji společnosti. SKIP pořádá také spoustu akcí na regionální úrovni; mezi nejznámější patří projekt Karlovarského kraje *Hry bez hranic aneb knihovnice dětem*. Také Český svaz knihkupců a nakladatelů vyvíjí nejrůznější aktivity na podporu čtenářské gramotnosti, což dokládá např. jejich kampaň *Rosteme s knihou* nebo kampaň *Knihy Ti sluší*, jejímž cílem je podpora a propagace české knižní kultury, pořádaná v rámci oslav Světového dne knihy (23. 4.). Další akcí je *Mezinárodní den darování knih (International Book Giving Day)*, který připadá na 14. 2. Projekt *Listování* se snaží prostřednictvím dramatizace zprostředkovat nejnověji vydané knihy. Představení souborů má každým rokem okolo deseti premiér.

Možnosti prezentovat rozmanitými způsoby dětskou knihu využívají i festivaly jako např. tábořský *Tabook*, jenž se zaměřuje především na autorskou ilustraci a fenomén obrazové knihy, nebo festival Ivy Pecháčkové *Děti, čtete?*, který představuje prostřednictvím tvořivých dílen knihy z katalogu *Nejlepší knihy dětem*.

Jak prohloubit u dětských čtenářů zážitek z četby se zamýšlí i knihovníci, což demonstrují jak celoplošné akce pro děti typu *Noc s Andersenem*, tak i počiny jednotlivých knihovníků, např. kniha *Čtení není žádná nuda* knihovnice Olgy Černé, koncipovaná jako příručka pro ty, kteří chtějí dětské čtenáře doprovázet při četbě knihy. Prostřednictvím různých kvízů, testů a tvořivých úkolů, které autorka sama vyzkoušela ve své domovské knihovně, se nabízí prostředky k prohloubení čtenářského zážitku. O tom, že dětské čtenářství je v současné době v určitých kruzích věc značně diskutovaná a je jí přikládána velká váha, svědčí i internetové platformy na jeho podporu, např. *Celé Česko čte dětem* (celeceskoctedetem.cz) nebo *Čtení pomáhá* (ctenipomaha.cz). Projekt *Zlaté dítě* v rámci soutěže *Zlatá stuha* umožňuje dětem nechat přečtenou knihu „ožít“ v podobě vlastní dramatizace, ilustrace, básně, písně, výtvarného artefaktu či videonahrávky, kterou dítě spolu s těmi, kteří ho při četbě provázeli, podle svých čtenářských zážitků a dojmů vytvoří.

Reflexí kvality co do obsahu i výtvarného pojetí a taktéž čtenářského vkusu jsou literární soutěže. Odborná porota vybírá nejlepší knihy pro děti a mládež v soutěži *Zlatá stuha*, výtvarné zpracování dětských knih hodnotí odborníci v dětské sekci soutěže Památníku národního písemnictví *Nejkrásnější česká kniha*. V udílení výročních knižních cen *Magnesia*

Litera zasedá porota širší literární, knihovnické a knihkupecké veřejnosti, vkus čtenářů reflektuje samostatná čtenářská kategorie.

Jako problematický pro českou literaturu pro děti a mládež se jeví fakt, že v současné době neexistuje žádné tištěné periodikum zabývající se tímto druhem literatury. Do devadesátých let se jím zabývala revue *Zlatý máj*, určená literárním odborníkům, kritikům a historikům. Její obsah, kriticky reflektující současnou českou tvorbu pro děti, poskytoval inspiraci pedagogům a knihovníkům a nastiňoval soudobé tendence literatury v kontextu českých dějin: osvětová padesátá léta, uvolnění let šedesátých i „*přeceňování politickovýchovných funkcí literatury v období normalizace*“ (Svoboda, Dokoupil, 2006). Cílem *Zlatého máje* byla emancipace literatury pro děti a mládež, tj. „*jednak docenění jejího významu v rámci národních literatur, jednak snaha o její kritické zhodnocení a literárněhistorické a literárněteoretické zařazení*“ (tamtéž). Po zániku *Zlatého máje* se snažil těmto cílům dostát ještě časopis pro teorii a kritiku dětské literatury *Ladění*, avšak s jeho zánikem roku 2012 přišla literární a pedagogická veřejnost o jediné a poslední místo systematicky tištěné reflexe dětské tvorby¹. Jeho úlohu do jisté míry suplují elektronické časopisy, které se však nevěnují výlučně literatuře pro děti a mládež (iliteratura.cz, czechlit.cz), elektronický (a jednou ročně tištěný) časopis *Kritická gramotnost* poskytuje rady učitelům, jak podporovat dětské čtenářství. Kvalitní českou (ale i zahraniční) literaturu doporučuje čtenářský web ctesyrad.cz (*Čtenářův sympatický rádce*), přehled nejnovějších kvalitních českých knih podává katalog *Nejlepší knihy dětem*. Na dětské divadlo se orientuje časopis *Tvořivá dramatika*.

Je však nesporné, že tištěné periodikum zabývající se primárně literaturou pro děti a mládež (dále LPDM) odborné veřejnosti chybí a jeho absence nijak nepřispívá k zesílení prestiže LPDM. Na druhou stranu je z výše uvedeného výčtu snah a aktivit odborné literární a knihovnické veřejnosti patrné, že dětská tvorba není svým významem věcí marginální a že se z mnoha stran ukazují tendence objevit a zpřístupnit ji co nejvíce dětským čtenářům i jejich nejbližším, kteří na ně mají formativní vliv.

Zajisté je důležité podněcovat okolí dětských čtenářů ke snahám pomáhat a doprovázet je na cestě za objevením radosti z četby, jistě jsou žádoucí a užitečné návody a přehledy určené knihovníkům, pedagogům a především rodičům, neboť právě ti mohou v dětech probudit opravdový – většinou již celoživotní – zájem o četbu. Dosud jsme však brali v úvahu

¹ Nebereme-li v úvahu sporadické kratší texty literárních odborníků, jako např. Reissnerovy ročenky (*Česká kniha pro děti a mládež 2010, Literatura pro děti a mládež 2016*).

pouze takovéto „zásahy“ do dětského čtenářství zvenčí a nepromýšleli úlohu díla samotného, které v sobě nese možnost dětského čtenáře oslovit, obohatit znalostně či morálně, okouzlit, inspirovat k četbě díla dalšího, nebo naopak od čtení na delší dobu odradit.

Průzkumy dětského čtenářství podávají přehled o vnějších faktorech vytvářejících vhodné čtenářské podmínky, projekty typu *S knížkou do života* se tyto podmínky snaží co nejvíce vylepšit. Díla dětské literatury a jejich autoři však stále zůstávají jakoby mimo tuto pozornost veřejnosti: snad proto, že dílo bývá považováno za zcela jedinečný artefakt, který nemusí – a ani by neměl vycházet z tendenčnosti, naopak je jeho snahou zrcadlit jedinečný přístup autora.

Tak jak je tomu u krásné literatury pro dospělé, i dětská tvorba se bude asi vždy posuzovat hlavně podle estetické kvality, bude se štěpit na tvorbu vkusnější, hodnotnější a na tu méně zdařilou. Jako se však v současné době zkoumají podmínky konstruované pro dětského čtenáře jeho okolím, tak by se měly analyzovat i podmínky objevující se v samotném procesu čtení, totiž uvnitř díla. O právě takovouto „vnitřní“ analýzu podmínek vytvářejících vztah ke čtenářství se budeme v této práci snažit. Abychom zúžili záběr analyzovaných vzorků, soustředíme pozornost pouze na jeden výsek LPDM, konkrétně na poezii. Budeme procházet básnická díla posledních let, hledat témata, formy básní, důležitost ilustrace uvnitř díla a spolu se vším výše uvedeným se zaměříme především na to, jakého implicitního čtenáře si autor vytváří: jaké kompetence od něj vyžaduje, jaké znalosti čtenáře jsou k porozumění básní nezbytné, na jaké záliby i vkus (z hlediska mimojazykového i literárněteoretického) autor cílí. Výsledky, které z analýz básní vyplynou, by měly podávat obraz o záměrech současné dětské poezie a vykreslit potenciální čtenáře, které si autoři ve svých dílech vytvářejí.

Akce a projekty na podporu dětského čtenářství hovoří jasně: je třeba probouzet v dětech živý zájem o knihu, pomoci jim hledat si cesty k vlastnímu hlubokému čtenářskému prožitku. Tato práce se bude snažit osvětlit, jakým způsobem – a zda vůbec – se takovýmto představám snaží vyjít vstříc i autoři poezie pro děti.

Cíl práce

Cílem práce je zmapovat činitele, které působí na vývoj dětského čtenářství. Prvním zkoumaným činitelem bude sociokulturní prostředí, které dětské čtenáře ve svém čtenářském zrání nejvíce ovlivňuje (rodina, škola, knihovny), neboť toto prostředí se snaží, ať už vědomě či nevědomě, formovat čtenářský vkus a preference. Stěžejní pro naši práci však bude literární dílo a interakce autora, díla a čtenáře, která v procesu čtení probíhá. Tuto interakci budeme v práci sledovat analýzami reprezentativních vzorků současné poezie, tedy díly, která byla v posledních letech oceněna odbornou komisí, u níž se předpokládá posuzování knih nejen intuitivní, ale i odborně věcné. Naší snahou je prostřednictvím těchto analýz, které se soustředí na tematickou, zvukovou, jazykovou a stylovou rovinu a na výtvarnou složku díla vybraných básnických knih, postihnout představu implicitního čtenáře, kterého si autoři v díle vytváří. Představa autorova implicitního čtenáře pak bude do jisté míry konfrontována s vnímáním čtenářů empirickým prostřednictvím průzkumu, který se zaměří na hodnocení analyzovaných básnických sbírek žáky základní školy. Zajímat nás bude, zda se představa kvalitního díla, jak ho vidí literární veřejnost a činitelé působící na dětské čtenáře, shoduje s představami dětských čtenářů o knize a konečně do jaké míry se představa čtenářů implicitních shoduje s představami a vkusem čtenářů empirických. Po seznámení s texty se tyto v závěru pokusíme roztrždit do skupin na základě jim společných formálních či obsahových znaků (díla těžící především z jazykové imaginace a hravosti, díla zaměřená na vzdělávání, díla s dominující výtvarnou složkou nutnou pro porozumění, interaktivní knihy atd.). V jednotlivých skupinách se pak bude odrážet způsob preference hodnotitelů a současně i způsob projekce dětského čtenáře, jeho potřeb, zájmů a motivace k četbě.

I. Teoretická část

1 Dětské čtenářství – věc veřejná

Petr Matoušek a Martin Reissner ve své ročence *Bylo, nebylo, bude* z roku 2004 používají označení „Dětské čtenářství – věc veřejná“. Následující kapitolu si dovoluujeme nazvat stejným jménem, protože vystihuje charakter počátečního čtenářství, které se teprve hledá a s podporou nebo pomocí ostatních čtenářů začíná nalézat; čtenářství, které je chápáno jako věc zájmu všech, kterým není lhostejný vývoj dítěte, potažmo dětského čtenáře. Níže se zaměříme na informace o dětských čtenářích, o jejich způsobech trávení volného času, o preferencích v četbě, příležitostech setkávání se s knihou. Dále budeme věnovat pozornost třem hlavním skupinám veřejnosti, které mohou mít zásadní vliv na formování budoucích aktivních a zaujatých čtenářů, totiž rodině, školám a knihovnám. Data jsou čerpána z průzkumů dětského čtenářství, na kterých se podílela Národní knihovna České republiky (data z roku 2014 a 2017) a z článku společnosti Scio *Čtenářství na školách: Analýza dat z projektů Čtenář a klíčové kompetence* (2014).

Do problematiky dětského čtenářství pojaté z „vnějšího“ hlediska – z pohledu veřejnosti – zařadíme ještě výrazný projekt *S knížkou do života*, který svými intencemi a promyšleností může výrazně pozitivně přispět k rozšíření povědomí o důležitosti budování dětského vztahu ke knize a zároveň díky promyšlenému konceptu snad dokáže tuto myšlenku úspěšně realizovat. Místo ponecháme také představení literárních soutěží a knižních cen, ve kterých jsou oceňovány tituly pro děti a mládež; zde se reflektuje vkus literární, laické (i dětské) veřejnosti, přičemž může docházet k pnutí mezi tím, co si žádají čtenáři, a tím, co se jeví hodnotné literárním kritikům.

2 Průzkumy dětského čtenářství

Níže poskytneme stručné resumé průzkumů dětského čtenářství. Pro přehlednost budeme uvádět prameny dat z průzkumu *České děti jako čtenáři 2013* zkratkou „Čtenáři 2013“, průzkum *České děti a mládež jako čtenáři 2017* zkratkou „Čtenáři 2017“, článek společnosti Scio *Čtenářství na školách: Analýza dat z projektů Čtenář a Klíčové kompetence* pak ponese zkratku „Čtenářství na školách“.

2.1 Děti jako čtenáři

Průzkum realizovaný Národní knihovnou České republiky v letech 2013 a 2014 se zaměřil na děti ve věku 6–14 let, jeho opakování v roce 2017 rozšířilo záběr a zkoumalo dětské čtenářství u dětí a mládeže ve věkovém rozpětí 6–19 let. Jako metoda sběru dat byly zvoleny standardizované i individuální rozhovory podle dotazníku, u mladších dětí bylo vyplňování dotazníků a vedení rozhovorů uskutečňováno za asistence rodičů, kteří byli v některých bodech rovněž dotazováni, což poskytlo různé náhledy např. na čtenářskou aktivitu všech členů rodiny.

Srovnání průzkumů *Čtenáři 2013* a *Čtenáři 2017* ukazuje, že čtení děti baví v současnosti o trochu více než dříve. Zatímco v roce 2013 čtení „velice bavilo“ nebo alespoň „docela bavilo“ 60 % dětí ve věku 6–8 let, v roce 2017 už je to 65 %. Stejně vzestupné tendence vykazuje i vyšší věková kategorie dětí od 9 do 14 let; v roce 2013 čtení „velice“ nebo „docela“ bavilo 46 %, v roce 2017 podíl takovýchto čtenářů stoupl až na 54 %. Knihy (kromě učebnic) četlo v mladší věkové kategorii v roce 2013 několikrát týdně 54 % dětí, v roce 2017 už 60 %. Zajímavé je sledovat, s čím si děti ve věku 9–14 let čtení spojují: „*Čtení mají spojeno se specifickým časem (volným, bezstarostným, klidným), prostředím (pokojíčkem, postelí, svým koutkem) i náladou (dobrou, uvolněnou; s touhou uniknout do hezčího a zajímavějšího světa)*“ (Čtenáři 2013). Na těchto asociacích spojených s časem stráveným s knihou se patrně ukazuje důležitost dostatku času vyhrazeného na čtení i rané zážitky čtenářství sdílené s rodiči v podobě hlasitého předčítání rodiči před spaním. Mnoho dětí si je vědomo pozitivního potenciálu svého čtenářství: téměř všechny děti ze 7. a 8. tříd považovaly čtení za dobrou aktivitu, která je vhodná pro jejich rozvoj (Čtenáři 2013).

Porovnáme-li frekvenci denních aktivit v rámci volného času, kniha nezabírá v dětských preferencích ta nejpřednější místa. V průzkumu z roku 2017 se kniha objevuje mezi třemi nejpreferovanějšími aktivitami pouze u dětí v 6.–8. roce věku (jedna ze tří nejčastějších aktivit u 50 % dětí, zatímco hraní doma zaujímá 60 %, u přípravy do školy se dokonce uvádí 78 %). S přibývajícím věkem klesá čas věnovaný přípravě do školy, četba se přestává objevovat jako jedna ze tří nejčastějších denních aktivit a naopak výrazně stoupá podíl času strávený přítomností na sociálních sítích (u mládeže mezi 15. a 19. rokem je to 67 % procent ve prospěch Facebooku a dalších sociálních sítí a 61 % ve prospěch práce s internetem).

Dětské čtenářství je dosti determinováno genderem; dívky jsou podstatně silnější čtenáři než chlapci – alespoň jedenkrát týdně čte 71 % dívek a 54 % chlapců (Čtenáři 2013). Jako klíčové pro budování silného čtenářství se ale ukázalo setkání s tou „správnou“ knihou (Čtenáři 2013).

2.1.1 Rodina

Jako motto této podkapitoly si dovoluujeme použít osobní doznání jedné z respondentek průzkumu z roku 2013: *„Začala jsem číst v první třídě, protože nám odmalička máma četla v postýlce, a tak jsem se těšila, až budu umět ty písmenka, takže jsem začala číst brzo.“* Je patrné, že rodina má pro rozvoj dětského čtenářství naprosto klíčovou roli. Rodiče jdou svým vlastním čtenářstvím dětem příkladem, vybavují domácí knihovnu, která poskytuje dětem nejsnadnější přístup ke knihám. Předčítání knih především malým dětem je velmi častým jevem; ještě v 1.–3. třídě stále alespoň někdy předčítá 65 % dospělých (Čtenáři 2013). Tamtéž se ukázalo, že silným čtenářům bývá předčítáno častěji než těm slabším. To lze vysvětlit skutečností, že silným čtenářům bylo pravděpodobně už od útlého dětství předčítáno více, čímž si vybudovali pozitivní vztah ke čtení a předčítání v rodinném kruhu nadále vyžadují.

Interpretace průzkumu z roku 2013 zhodnotila vliv rodiny pro rozvoj kladného postoje ke čtení u dětí jako klíčový. Všímalá si vazby mezi čtenářstvím rodičů a dětí. Pokud jsou rodiče silní čtenáři, jejich děti mají lepší předpoklady k dobrému rozvoji čtenářství. Rodina podporuje čtení i koupí knihy; ta je darována většinou při slavnostních příležitostech, u slabších čtenářů takto získané knihy pokrývají čtenářskou potřebu a dítě už nemá snahu

vyhledávat další zdroje knih. Na druhé straně je v mnoha rodinách zvykem pořizovat knihy i mimo rámec slavnostních příležitostí; výběr knihy přímo dítětem pak může tříbit jeho čtenářské preference a vkus, což dokládají i výsledky výzkumu PIRLS (Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017) a PISA (Blažek a Příhodová, 2016).

2.1.2 Škola

Škola disponuje mnoha nástroji, které mohou příznivě ovlivnit budování kladného vztahu ke knihám. Děti mohou být motivovány učiteli, školní četbou i dobře fungující školní knihovnou, která poskytuje kvalitní čtenářské zázemí a dostatečný (a zajímavý) výběr knih. Zároveň by měla být škola schopna plnit kompenzační funkci, pokud dětem není poskytnuta dostatečná podpora čtenářských návyků v rodině.

V souvislosti se školou je třeba zmínit přesah, který má kvalitní čtenářství do ostatních předmětů, ne pouze v rámci českého jazyka: *„Děti, které čtou pro radost, zvládají mezi 10 až 16 lety lépe matematiku, mají větší slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti než ty, které čtou zřídka“* (Čtenářství na školách). V článku společnosti Scio uvádí vedoucí projektu *Dovednosti pro život* Jana Codlová, že *„z testování klíčových kompetencí vyplývá, že počet přečtených knih významně souvisí s tím, zda jsou žáci úspěšní v komunikaci, při řešení problémů nebo dokážou např. dobře vycházet s lidmi ve svém okolí“* – podrobněji opět výzkumy PIRLS (Janotová, Tauberová a Potužníková, 2017) a PISA (Blažek a Příhodová, 2016).

Kolik knih děti přečtou, značně ovlivňuje škola prostřednictvím školní četby, ať už povinné či doporučené. V projektu *Čtenářství na školách* se došlo k závěru, že žáci, kteří si sami mohli vybrat tituly, které budou číst, dosáhli v testu klíčových kompetencí lepších výsledků než ti, kterým byly tituly doporučovány. Podle průzkumu z roku 2013 je zřejmé, že učitelé ukládají svým žákům více školní četby úměrně s přibývajícím školním věkem; zatímco do 8 let věku dítě nedostává žádnou doporučenou četbu pouze ve 49 %, mezi 13.–14. rokem už nejsou poskytovány seznamy doporučených knih pouhým 26 %. Vzhledem k tomu, jak je pro začínající čtenáře důležitá volba knihy, která je má oslovit, se i u starších dětí jedná o alarmující číslo, představíme-li si, že skoro do 15. roku života více než čtvrtina českých škol neposkytuje dětem podporu čtenářství ve smyslu správného výběru knihy. U mladších dětí lze vysvětlit nízkou míru poskytování doporučené četby faktem, že *„učitelé*

nejmladších školáků (6–8 let) usilují o to, aby děti četly v podstatě cokoli a trénovaly si zejména techniku čtení“ (Čtenáři 2013). Doporučení knih ze strany školy by v raném školním věku přitom mohlo kompenzovat nedostatečné čtenářské zázemí v některých rodinách; dětem by byla nabídnuta kvalitní četba a zároveň by jim bylo umožněno relativně samostatně se čtenářsky profilovat.

2.1.3 Knihovny

Rodiče (56 %) i mladí lidé (62 %) se shodují v názoru, že „chodit do knihovny dnes není pro děti a mládež příliš cool“ (Čtenáři 2017). Ve stejném průzkumu byl zjištěn naopak rozdíl ve vnímání atraktivity veřejných knihoven: více než polovina rodičů (51 %) považuje knihovnu za atraktivní místo trávení volného času dětí a mládeže, stejný názor však zastává pouze necelá třetina (31 %) mladých. Do veřejných knihoven chodí častěji dívky než chlapci (pravděpodobně to souvisí se silnějším čtenářstvím u dívek). Návštěva knihoven je značně závislá i na vzdělání rodičů (mezi vyšším vzděláním a silnějším čtenářstvím rodiče panuje přímá úměra). Děti z 1.–3. třídy chodí většinou do knihovny v doprovodu maminky, teprve později knihovnu navštěvují spíše s kamarády (Čtenáři 2013). Kladný vztah rodičů k návštěvám knihoven tedy hraje především u mladších dětí podstatnou roli.

Kromě hlavní funkce knihovny, půjčování knih, jsou v knihovnách rozšířené návštěvy spojené s konkrétním programem organizovaným školou (33 %); knihovna také často funguje jako místo setkávání s kamarády (18 %), přičemž průběh takového pobytu v knihovně může mít podobu hraní her či surfování na internetu. 16 % dětských návštěvníků knihoven navštěvuje speciální akce typu *Noc s Andersenem* (Čtenáři 2013).

Průzkum z roku 2013 se rovněž zajímal i o důvody, proč některé děti do veřejných knihoven nechodí. Pro mladší děti (1.–3. třída) je to většinou fakt, že dostatek knih mají doma. S rostoucím věkem se objevuje jako hlavní důvod upřednostňování jiných druhů trávení volného času. Zatímco mladší děti, které zatím do knihovny nechodí, ve 29 % plánují začít chodit později, starší děti, které dosud knihovny nenavštěvují, už to ani neplánují (Čtenáři 2013). Na těchto faktech vyvstává do popředí důležitost počátečního návyku návštěvy veřejných knihoven, která bývá iniciována rodiči, o pozitivní přístup k veřejným knihovnám se ale může při příležitostných akcích zasadit i škola.

2.2 Literární soutěže

Po zániku periodik systematicky zkoumajících dětskou literaturu zůstávají literární soutěže jedním z mála ukazatelů kvality literatury pro děti a mládež. Níže představíme soutěže, které tuto tvorbu oceňují. Zmíníme i významnou anketu *Suk – čteme všichni* a katalog *Nejlepší knihy dětem*, který rovněž poskytuje přehled nejkvalitnějších děl současné LPDM.

2.2.1 Zlatá stuha

Vyhlašovatel výroční ceny *Zlatá stuha* je Česká sekce IBBY – Společnost přátel knihy pro mládež. „*Jejím posláním je ocenit významné a hodnotné tvůrčí i ediční činy (...) a vyjádřit tímto způsobem kulturní i společenskou prestiž jak oceněných děl a jejich autorů, tak i tvorby, vydávání a šíření kvalitních knih pro děti a mládež jako celku*“ (Statut Zlaté stuhy). Cena je udělena ve čtyřech kategoriích: Původní česká slovesná tvorba, Překlad, Výtvarná tvorba, Komiksová tvorba. Porota je navržena spolupořadatelé; je vybírána z kruhů České sekce IBBY, Obce překladatelů a Klubu ilustrátorů dětské knihy.

2.2.2 Magnesia Litera

Vyhlašovatelem je Spolek Litera (literární, komiksový a filmový kritik Pavel Mandys, Jan Kanzelsberger z Nadace Český literární fond a Vladimír Karfík z Českého centra PEN klubu). I tato soutěž vidí hlavní poslání v propagaci a popularizaci kvalitní literatury, a to jak původní české, tak i zahraniční. Ceny jsou rozdělovány v devíti kategoriích: Nakladatelský čin, Překladová kniha, Naučná literatura, Publicistika, Próza, Poezie, Literatura pro děti a mládež, Objev roku a Kniha roku. V posledních dvou zmíněných kategoriích zasedá porota tří set odborníků oslovených z knižní branže: literárních teoretiků, kritiků, knihovníků a knihkupců. Pro každou další kategorii je dle zaměření zvolena pětičlenná porota. V kategorii Litera za literaturu pro děti a mládež (konkrétně 2018) je složení poroty následující: Radek Malý (básník), Iva Procházková (spisovatelka), Svatava Urbanová a Pavel Kořínek (literární historici) a Šárka Krejčová (nakladatelská redaktorka). Součástí ceny Magnesia Litera je

i speciální cena čtenářů, kde si tito volí formou ankety svoji nejoblíbenější knihu za uplynulý rok.

2.2.3 Nejkrásnější české knihy roku

V této soutěži pořádané Památkem národního písemnictví je hodnoceno grafické, ilustrační a polygrafické zpracování knih: v rámci sedmi kategorií se udílí i cena za literaturu pro děti a mládež. Oceněné knihy jsou vystaveny v Památku národního písemnictví, na veletrhu Svět knihy, Designbloku, v Moravské galerii v Brně a v Národním technickém muzeu. V porotě zasedá výtvarná komise složená z výtvarníků, ilustrátorů a grafických designerů a technická komise v zastoupení odborníků z tiskařských oborů.

2.2.4 Anketa Suk – čteme všichni

Suk – čteme všichni je anketa dětí, učitelů a knihovníků, která rozhoduje o nejoblíbenější knize roku. Účast dětí v anketě nabízí možnost postihnout preference současných dětských čtenářů. Vyhlašovatelé akce jsou Národní pedagogické muzeum a Knihovna J. A. Komenského. Ceny jsou udělovány v kategorii Cena dětí (hlasují děti), Cena knihovníků (hlasují knihovníci), Cena noci s Andersenem (hlasují děti zúčastněné na Noci s Andersenem) a Cena učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství, kterou udílí nejméně pětičlenná porota učitelů českého jazyka, kteří se intenzivně věnují rozvoji dětského čtenářství.

2.2.5 Katalog Nejlepší knihy dětem

Mezi soutěže zařazujeme i projekt Komise pro dětskou knihu SČKN a České sekce IBBY, *Nejlepší knihy dětem*. Jedná se o každoročně vydávaný katalog, který představuje nejkvalitnější českou knižní produkci a snaží se tak rozšířit povědomí o současné LPDM. Má pomoci orientovat se rodičům, učitelům, vychovatelům a všem, kteří by měli zprostředkovávat literaturu dětským čtenářům. V každém katalogu jsou krátké medailonky

o dílu, autorovi a ilustrátorovi a doporučený věk čtenáře. Katalogy jsou ke stažení v archivu na webu (Archiv katalogů Nejlepší knihy dětem).

2.3 Oceňovaná nakladatelství

Zajímavé je zastoupení určitých nakladatelství, jejichž tituly jsou v soutěžích kladně hodnoceny. Mezi oceňovanými tituly převládají knihy vydané v nakladatelstvích Běžiliška a Meander. Přestože z edice Raketa nakladatelství Labyrint pochází pouze jedno oceněné dílo (*Hlava v hlavě*), edici Raketa zařazujeme do níže uvedeného přehledu, neboť zmiňovaná kniha je co do výtvarné složky výrazná. Dalším důvodem pro zařazení je i zastoupení dalších knih vydaných v Raketě v katalogu Nejlepší knihy dětem (např. *Doktor Racek: Cesta kolem světa za 31 písmen* v katalogu pro rok 2015/2016). Ve zmiňovaném katalogu se hojně objevují i knihy poezie z nakladatelství Baobab (např. *Žvejkačky* Marky Míkové, *Havětník* Jiřího Dvořáka nebo *Baoplaneta* Luboše Drtiny), do přehledu nakladatelství zařazujeme tedy i Baobab.

2.3.1 Nakladatelství Běžiliška

Nakladatelství Běžiliška založil v 2013 František Havlůj. Jeho sídlo je v Praze. Nakladatelství se snaží vydávat knihy kvalitní, ale nikoli exkluzivní, určené pouze pro malý okruh čtenářů. Orientuje se především na leporela, u jejichž produkce využívá tradiční ruční vazbu v plátně, která se většinou kvůli náročnému zpracování už příliš nevyužívá. (Leporelům kmenových autorů Robina Krále a Petra Borkovce, jež lze označit jako modelová díla této nakladatelské produkce, budeme věnovat pozornost v následující podkapitole.)

Samostatnou edicí je Mikroliška, v níž vychází drobné sešitky (ve variantě Mikroliška+ jsou to malá leporela) jednotného formátu, vždy s ilustrací jiného autora a s použitím jiné výtvarné techniky (ilustrují např. Tereza Šedivá, Nikola Logosová, Tereza Vostradovská). Zaměření Mikrolišky odpovídá směřování nakladatelství, které si klade za cíl oslovit široké spektrum čtenářů, ale zároveň přinášet díla kvalitní po textové i výtvarné stránce. Krátký rozsah příběhu i kapesní formát vyhovuje i čtenářům, kteří k četbě přicházejí za účelem krátkodobého odreagování a ukrácení času. Příběhy však i v rámci takovéto

relaxační četby vybízejí k zamyšlení; dotýkají se i vážnějších témat a plní tak funkci formativní (např. příběh o vytrvalosti a síle vyléčit se po nehodě v knižce Robina Krále *Na dlouhou trať*, 2016) nebo zpracovávají formou jinotaje současné problémy globálního charakteru (v leporelu Jany Šrámkové *Lední medvědi odcházejí za štěstím*, 2016, lze nalézt v údělu ledních medvědů, kteří kvůli nepříznivým podmínkám opouští svoje přirozené prostředí a rozhodnou se žít v cizí zemi, paralelu k současné uprchlické krizi). Originalitu a jedinečnost výtvarného doprovodu edice zajišťuje výběr vždy jiného ilustrátora, čímž se úprava sešitků standardizovaného formátu vyhýbá monotónnosti.

2.3.2 Nakladatelství Labyrint – edice Raketa

Nakladatelství a kulturní revue Labyrint vydává již přes dvacet let domácí i překládovou (především německou) prózu, knihy o umění a komiksy. V edici Raketa vychází knihy pro děti. Edice Raketa i stejnojmenný časopis pro děti se zaměřují na čtenářovo poučení hravou formou, knihy mají často popularizačně naučný charakter. Kmenovou autorkou byla např. Lenka Reinerová, v současné době Jaroslav Rudiš, Jaromír 99, z autorů pro děti např. Petr Sís, David Böhm, Milada Rezková a Lukáš Urbánek.

2.3.3 Meander

V pražském nakladatelství Meander, založeném v roce 1995 překladatelkou Ivanou Pecháčkovou, vychází několik edičních řad, které se snaží kulturně vzdělávat dětské čtenáře. V edici Manamana vychází knihy, které převyprávějí biblické příběhy. Tematický knižní komplex tvoří i edice Pražské legendy, opět s Ivanou Pecháčkovou jako autorkou. Knihy prózy a poezie vychází v edici Modrý slon, zaměřené na náročnější knihy s vysokou uměleckou hodnotou. Kmenovým autorem této edice (budeme-li dále brát v úvahu převážně poezii) je Petr Nikl, jemuž v ní vyšly např. *Lingvistické pohádky* (2006), *Blázníček* (2009), *Záhádky* (2007), *Jeleňovítí* (2015) a nejnověji *Slovohledě* (2016) a *Jino taje opic* (2017). Dále zde publikuje např. Daniela Fischerová (*Tetovaná teta*, 2015; *Milion melounů*, 2011), Radek Malý (*Poetický slovníček dětem v příkladech*, 2012; *Kam až smí smích*, 2009), Ivan Wernisch

(*Chodit po provaze je snadné*, 2011; *Plop!*, 2015) a jako editor sbírek lidového humoru Jan Nejedlý (*Mistr sportu skáče z dortu*, 2014; *Malý humorista*, 2016).

2.3.4 Baobab

Pražské nakladatelství Baobab založili v roce 2000 výtvarníci Tereza a Juraj Horváthovi. Záměrem nakladatelství je především obnovit tradici české obrazové knihy, jež byla narušena v 90. letech (web nakladatelství Baobab). Nakladatelství zároveň iniciuje kulturně-literární akce, z nichž nejvýznamnější je táborský festival Tabook, mimo jiné prezentující spisovatele, nakladatelství a jejich knihy. V nakladatelství vychází knihy např. od básníků Radka Malého, Terezy Říčanové, Luboše Drtiny a dalších a výtvarníků Alžběty Skálové, Juraje Horvátha, Daniely Olejníkové nebo Michaely Kukovičové.

3 Básnické dílo

Zatímco doposud jsme se koncentrovali na takové faktory, které ovlivňují dětské čtenářství pouze nepřímo a plní vzhledem k motivaci čtenáře spíše podpůrnou funkci, nyní se začneme zabývat věcí pro čtenářství primární a naprosto klíčovou, totiž literárním dílem (vzhledem k užšímu vymezení našeho zkoumání dílem básnickým).

Níže se zaměříme na morfologii literárního díla, obzvláště díla poetického, a to s vědomím, že strukturu použitou v této teoretické kapitole pak do značné míry využijeme v analýzách básnických děl, které budou v práci následovat. Nejprve se soustředíme na charakteristiku díla obecně, zaměříme se tedy na rovinu fonologickou a lexikální (u níž se soustředíme především na básnický obraz a obrazné konstrukce). Nevynecháme ani rovinu syntaktickou, nicméně budeme si vědomi skutečnosti, že ačkoli se může syntax profilovat i v rámci veršů, dominantní postavení plní spíše v próze. Pojednání o grafickém ztvárnění díla bude následovat až po stručném uvedení do stylové roviny, ačkoli běžná praxe, viz např. Peterka (2007) v přehledu jazykových prostředků zmiňuje tuto rovinu jako první, ještě před vrstvou fonologickou. Takto aktualizované řazení jsme zvolili z důvodu prolínání grafického ztvárnění a ilustrace, které od sebe často nelze dost dobře oddělovat.

Další část této teoretické kapitoly věnujeme morfologii poezie: Popíšeme verš a rytmus, druhy rýmů podle rytmického schématu a uvedeme i některé specifické druhy rýmů (např. rým gramatický, štěpný, bohatý, kalamburní atd.) Zvlášť se pak budeme věnovat v analýzách ještě otázce smyslu literárního díla.

3.1 Fonologická vrstva

Fonologická vrstva spolu s vrstvou morfologickou² a lexikální je nejvíce aktualizovaná v poezii, což je dáno zdůrazňováním neobyčejnosti řeči v poetickém díle (Peterka in Mocná, 2004, s. 463). Spolu s řečí vázanou rytmickou normou je důraz na výše zmiňované jazykové

² Zde jde o parafrázi z Peterkovy *Teorie literatury*. Jelikož se vrstvě morfologické v uvedené knize nevěnuje sám autor (za rovinou fonologickou hned následuje vrstva lexikální), ani my nebudeme v dále uváděných analýzách morfologickou rovinu blíže zkoumat. Naopak stručně však shrneme základní stavební prvky utvářející formu poezie, tj. verš, rým a strofu. Při popisu těchto pojmů budeme používat zastřešující název Morfologie básně.

roviny doménou poezie – tomu odpovídá i původně zamýšlený způsob sdělení formou přednesu poezie v protikladu k písemné fixaci prózy, orientované tak spíše na tiché čtení, tj. vnímání vizuální (tamtéž). Fonologická vrstva literárního díla obecně (tzn. nikoli díla básnického, pro něž je signifikantní taktéž rytmus, kterým se budeme zabývat v podkapitole Morfologie poezie), těží především z hláskové instrumentace, tzn. „*jejich záměrného hromadění nebo organizací jejich vzájemných vztahů*“ (Peterka, 2007, s. 127). Na zvukový účín má vliv i výběr samohlásek: zatímco vysoké tóny E a I vyvolávají v českém jazykovém povědomí dojmy živosti a čilosti, hluboké tóny O a U jsou spojovány spíše s představami pochmurnými (tamtéž).

Z Peterkovy *Teorie literatury* (2007, s. 127n) níže podáváme přehled některých typů hláskové instrumentace.

Eufonie (libozvučnost): *ouplné lůny krásná tvář*. Protikladem k eufonii, jež je navozována především samohláskami (tóny), je kakofonie, využívající souhlásky (šumy): *škraloupy kouře řezou do očí*.

Onomatopoe (zvukomalba) napodobuje reálné zvuky: *Ke stolu se plíží tiše /.../ Polednice blíž se plíží / blíž a již je vzápětí*.

Paronomázie vzniká vršením slov se stejným základem nebo slov podobně znějících: *Slavme slavně slávu Slávů slavných*.

Aliterace neboli opakování hlásek či hláskových skupin na začátku slov: *Líce lítostí a láskou zbledne*.

Vokální paralelismus (tj. věcné srovnání, podpořené zvukovou spodobou – poznámka J. P.): *čím jsou vody kalnější / tím jsou lovy valnější*.

Nepřavá etymologie naznačuje náhodnou zvukovou spodobou příbuzenský vztah slov navzájem nesouvisejících: *Proč stojíš u toho roští? Jsme rošťáci*.

Slovní hříčky (kalambúry) souhrnně označují všechny zvukově motivované vtípné konfigurace slov nepřenosné do jiného jazyka. Mezi slovní hříčky patří například:

- **zvýznamněné přerěky:** *rum do čaje – čum do ráje*
- **skrývačka:** *Často (ó, čas to chce)*
- **škádlivka:** *Dej mi – Dejmy jsou v komíně*
- **jazykolam:** *Vlk strhl srně hrst srsti*

- **ráček:** *Šel pan Máslo kol sám na Pleš*

Vzhledem k zaměření diplomové práce na poezii pro dětské recipienty zdůrazňujeme jeden z uváděných rysů lyrické poezie – „zálibu v žvatlání“, jež v běžném životě preferují děti; žvatlání přesto figuruje v poezii nezávisle na věku modelového čtenáře (Topinkovo *Kryší hnízdo – lokty kroumají, mezi koleny je chravo*, Carollova *Alenka v kraji divů*, Morgensternův *Rybí zpěv*). Jako vysvětlení záliby ve žvatlání lze uvést, že „*sestup k předsémantické, zvukové rovině jazyka usiluje zpravidla osvobozením od pojmového obsahu posílit bezprostředně smyslový a emotivní účín*“ (Peterka, 2007, s. 128).

3.2 Lexikální vrstva

Obohacená slovní zásoba je pro krásnou literaturu charakteristická. Literární tvorba se však nese v duchu dvou protichůdných tendencí: na jedné straně usiluje o exkluzivitu slovníku, o co neoriginálnější vyjádření – „*užít aspoň jedenkrát všech krásných, určitých živoucích slov*“ (Karel Čapek), na straně druhé se někdy objevuje snaha o co nejcivilnější, prosté vyjádření, které nedbá na vzletná vyjádření a přibližuje se tak čtenáři – „*vždycky jsem hledal slovo, / které bylo vysloveno jen jednou, / ba slovo, které dosud nebylo vysloveno vůbec. / Měl jsem hledat slova všední*“ (Vladimír Holan). Někdy autor záměrně omezuje slovní zásobu díla (nebo jeho části) na minimum nebo některá slova nápadně opakuje; „*Nápadně zvýšená frekvence určitého slova neznamena nutně neobratnost – zpravidla zesiluje jeho symbolický význam nebo působí komicky*“ (Peterka, 2007, s. 129).

Níže uvádíme přehled lexikálních prostředků využívaných k obohacování slovníku literárního díla.

Poetismy pod sebou zastřešují stylisticky příznakové výrazy (Houžvička in *Slovník literární teorie*, 1977, s. 283), jež se mohou dále specifikovat:

Neologismy (slova nově vytvořená): *robot, stracholam, nazemvzetí, utopír*.

K neologismům se řadí i **slova umělá**, jejichž sémantika působí nejasně. Umělá slova (*gamchatmy, fimfárum*) působí díky svému hláskovému uspořádání záměrně cizokrajně, záhadně.

Hojně využívaná **synonyma**, tj. slova stejného nebo podobného významu, se uplatňují jako prostředky podporující variabilitu vyjádření v opakujících se situacích (při uvozování přímé řeči např. *řekl, prohlásil, poznamenal, utrousil*).

Literární dílo, např. rázovitost jeho postav, ožívují **expresiva** – slova citově zabarvená (citoslovce, zdrobněliny, slova familiérní, zjemňující – eufemismy), slova hanlivá, vulgarismy atd. Charaktery hrdinů mohou rovněž vykreslovat **slangové výrazy** a **argotismy**. K vtažení čtenáře do místopisu díla bývá využito **dialektismů**, záměrně použité **cizojazyčné výrazy** odkazují k cizím zemím a kulturám. Použití **historismů** (slov označujících zaniklé reálie) posilují historickou výpovědní hodnotu, podobně působí i archaismy (slova zastaralá). Humorného efektu nebo žádoucího pnutí docilují výrazy dvojznačné (*hrajeme na křídlo od mouchy*) a náhodně souznící (*slavíka podáváme s oblohou / kde nesmí chybět červánky*).

Specifickou oblast rozšiřování slovní zásoby v díle tvoří metaforické užití slov, která tak „*mění svůj zavedený význam v jiný, neočekávaný, pojmově neuchopitelný*“ (Peterka, 2007, s. 131). Takovéto víceznačnosti díla dosahuje autor použitím básnických obrazů (metafor v širším slova smyslu) a obrazných konstrukcí. Pro jejich specifičnost se jimi budeme zabývat v samostatné kapitole.

3.3 Básnické obrazy a obrazné konstrukce

V následující kapitole popíšeme typy obrazných konstrukcí, tedy přirovnání, alegorii, symbol, metaforu (včetně jejích typů jako např. personifikace, oxymoron) a dále metonymii, zejména pak synekdochu.

Přirovnání

Přirovnání vyjadřuje pomocí spojky „jako“ podobnost dvou různých jevů. Skládá se ze tří částí: Z představy první zvané comparatum (*naše životy*), představy obrazné zvané comparandum (*kruh*) a z jejich společného znaku, tertia comparationis (*bludné*). Spojením těchto tří částí vzniká přirovnání *Naše životy jsou bludné jako kruh*. Třetí část (tertium comparatis) je často vynechána – *naše životy jsou jako kruh*.

Alegorie

Alegorie neboli jinotaj znázorňuje pomocí konkrétního jevu abstraktní (často filozofické nebo náboženské ideje). Základem je „*racionálně rozvedená paralela mezi rovinou senzualní a spirituální*“ (Peterka, 2007, s. 148). U alegorie se ptáme po významu jinotajných obrazů (např. v Komenského *Labyrintu světa a ráji srdce* představuje poutník člověka hledajícího smysl života).

Symbol

Naopak zcela nekonkrétním prostředkem obrazného vyjádření je symbol. Jde o „*obraz či motiv sugerující hlubší smysl, zpravidla obestřený neurčitostí až záhadností*“ (tamtéž). Symbol souvisí s archetypy; jeho význam může naznačovat vztah k věčnosti, lásce, životu a smrti apod. Literární symbol bývá vyznačen velkým počátečním písmenem a upozorňuje na sebe často na nápadném místě textu. Jako symbol jsou mnohdy pojaty i názvy knih, zejména básnických sbírek (Březinovi *Stavitelé chrámů* symbolizují duchovní aktivity pro budoucnost). Některé v povědomí již ustálené symboly/metafory jsou včleněny do evropské kultury: *člověk prach, strom života*.

Metafora

Metaforické výrazy bývají v rámci literární tvorby nejhojněji zastoupeny v poezii a publicistice. Zatímco konvencionalizované neboli uzuální metafory už se již staly součástí jazykového systému, metafory živé (aktuální) jsou výrazem autorovy originality a snahy o působivé vyjádření.

Jak píše Milan Blahynka ve *Slovníku literární teorie* (1977, s. 226), metafora „*nepřirovnává něco k něčemu, ale v zájmu nového poznání skutečnosti konfrontuje významy tím, že nahrazuje slovo nebo slovní obrat slovem nebo slovním obratem jiného druhu, z jiné smyslové oblasti, (...) a to na základě (...) rozmanitosti, překvapivé podobnosti vzhledu, (...), stavu, vlastností*“.

Metafora je jedním ze základních pilířů básní. Již v předčtenářském období je schopno dítě tuto figuru myšlenkově uchopit, jeho vnímání je však poněkud odlišné od percepce dospělých čtenářů. Abychom pochopili, jak děti mohou chápat přirovnání a metaforu, je třeba zastavit se u pojmů vysvětlujících vnímání čteného dětmi. Dle Vágnerové (2012) je pro dětské vnímání důležitá magičnost (na chápání reálného světa se podílí bohatá dětská fantazie), dále antropomorfismus, tedy polidšťování neživých věcí a zvířat a přikládání jim

vlastnosti živých bytostí, a arteficialismus, tzn. výklad okolního světa tak, že ho „někdo“ udělal neboli tzv. omniopotence člověka. Specifické znaky dětské percepce jsou vysvětleny v pojmech *synkretismus*, *prezentismus* a *konkretismus* (dále Homolová, 2009, s. 29n).

Pro raný dětský věk je příznačné *synkretické vnímání*, které se uplatňuje při procesu chápání takových podnětů, které nemají přímý vztah k realitě prožívané dítětem a které nejsou propojeny s jeho vlastní zkušeností. „*Jde tedy o takový postup poznávacích činností, při nichž dítě spojuje různé, a ne vždy podstatné prvky v jeden útvar, nerozlišuje celek a část podnětu, vytváří si spoje mezi podnětem a vlastní zkušeností či představivostí. Poznávání podmiňuje výrazně citově a často ztotožňuje vlastní vjem s představou o skutečnosti*“ (Chaloupka 1982 in Homolová, 2009, s. 29). Synkretického vnímání je často zapotřebí při čtení poezie, dětské obzvlášť. Například krátké, hravé básničky Miloše Kratochvíla (srov. např. výbor básní *Pes nám spadla*) jsou postaveny takřka výlučně na spojování náhodných znaků s objektem reality, přičemž toto propojení vede k smyslovému obohacení sdělení v básni (např. báseň *Plž*): „*Lidi, já mám plže, / ten, když leze, vrže. / A nedělá kolej! // Asi nemá olej. / Ať mi někdo vzkáže, / čímpak se plž maže*“ (Kratochvíl, 2012, s. 8).

Aby dítě dokázalo docenit humorný dialog mezi významem a slovy, je potřeba využít právě synkrety – „*smyslové dojmy utvořené na základě náhodných, nepodstatných znaků a vztahů, a to mnohdy i takových, které jsou předmětu prisouzeny představivostí (ve spojení s eidetickou pamětí) či nepřesností smyslového obrazu*“ (Homolová, 2009, s. 29).

Dětské vnímání metafory úzce souvisí s celkovým dětským pojetím uměleckého obrazu. Dítě není schopno jednoznačně oddělit reálný svět od světa uvnitř knihy; pojmy obsažené v přečteném akceptuje skrze *prezentismus*, pomocí něhož si prvky v díle vztáhne na svůj reálný svět. Např. postava zlého kouzelníka nepředstavuje pro dítě obraz zla, ale reálnou hrozbu. Jakmile kouzelník zmizí, dítě se při poslechu pohádky přestane bát. Přímocíarost dětského vnímání je podporována i konkretismem: každý podnět je pro dítě jedinečný, předmětný. Není nazírán v jeho obecných rysech, ale v jednotlivostech (tamtéž, s. 30).

Rovněž další mechanismus vnímání, který se uskutečňuje při dětské percepci četby, *animismus*, umožňuje dítěti nechat se vtáhnout do světa uvnitř díla, a to skrze personifikaci prvků neznámých, které si dítě takto dokáže vztáhnout na reálný lidský svět. Animismu a personifikace využívají děti především při četbě pohádek.

Mechanismy dětského synkretismu, prezentismu, konkretismu a animismu hrají podstatnou roli v dětské percepci čteného a umožňují dítěti postihnout mnohé figury a konstrukty objevující se v literárních dílech jim určených (relevantně pro naši práci obzvláště v básních). Kateřina Homolová (2009, s. 31) zdůrazňuje, že „*umělecký obraz působí na dítě velmi mnohostranně a silně, velmi bezprostředně a komplexně. Dítě při jeho vnímání plně podléhá jeho plastičnosti včleňované do systému vlastní fantazie, kterou nekontroluje, přenáší se do časoprostoru uměleckého obrazu a přijímá jej plně za své*“.

Pro přehlednost a potřeby naší pozdější interpretační části práce uvádíme **přehled druhů metafor** (Peterka, 2007, s. 153n).

Personifikace souvisí s antropomorfizací světa; přisuzuje předmětu nebo zvířeti lidské vlastnosti – *rez je při chuti*.

Naturifikace přisuzuje naopak přírodní vlastnosti člověku – *masožravý květ úst*.

Animalizace přisuzuje člověku nebo jeho výtvorům zvířecí vlastnosti – *tma kmeny ohryzává*.

Reifikace zkonkrétňuje abstraktní pojmy – *dláto bolestí, život je muzikál*.

Synestezie je záměna smyslových vjemů – *hnědé tóny, hudba světla*.

Oxymoron je vystavěn na významových protikladech – *černé světlo, nicoty slavnost, zpívat hlasu nemajíc*.

Metaforické epiteton je obrazný přívlastek shodný, který bývá vyjádřen přídavným jménem. Na rozdíl od neutrálních přívlastků věcně kvalifikujících je příznakový – *křišťálová studánka, stříbrný vítr, dutí lidé*.

Definiční metafora „*vyjadřuje totožnost druhově rozdílných kontrastních jevů*“ (s. 154). Bývá vyjádřena přístavkem (*vzpomínko nesyto*) nebo přísudkem (*voda je zarmoucená vdova*).

Genitivní metafora vzniká vazbou substantiva s přívlastkem neshodným, kterému se přisuzují významy členu řídicího – *košile zvyku*.

Nevlastní / synekdochická metafora vychází pouze z věcného významu bez obrazných konstrukcí. Přes detail vystihuje celek, má tedy obrazný přesah – *Za branami Paláce / kysne nedopité víno / a hnijí zbytky masa / před branami uprostřed cesty / leží člověk, / který hladem a chladem / umrzl k smrti*.

Metonymie (přejmenování) označuje skutečnost na základě předmětu, který s ní věcně souvisí – užívat lžičku (= léku), lid posvětil zemi svým potem a krví (= těžkou prací a bojem).

Synekdocha je nejběžnějším případem metonymie. Implikuje celek prostřednictvím jeho části (*pars pro toto* – *Vysočina nezradila*) nebo (méně často) část názvem celku (*totum pro parte*). Následující Jiráskova rozvitá metonymie je příkladem jak synekdochy *totum pro parte*, tak opisného vyjádření (perifráze): Místo sdělení *vlaky ještě nejezdily* je použita tato metafora: „*Tenkrát se ještě neblyštěly na slunci železné koleje drobným kamením na vysoké trati v lukách, lokomotiva nesupala tichým údolím, neházela do něho oblaky dýmu (...)*“ (Peterka, 2007, s. 155).

3.4 Syntaktická vrstva

V syntaxi si konkurují věty (v případě poezie verše) složité, květnaté, s množstvím rozvíjejících větných členů, s větami redukovanými na minimum, případně s větnými ekvivalenty. Zatímco bohaté věty, často s rafinovaným slovosledem (viz přehled níže), působí dojmem exkluzivity, i prosté, civilní vyjádření může plnit specifickou funkci tím, že např. vykresluje promluvu hlavního hrdiny, v případě poezie náuru či stav lyrického subjektu. Krátké věty obsahující pouze základní větné členy či větné ekvivalenty (zejména za použití četné interpunkce) dodávají příběhu či básni dynamičnost. Úspora při vyjadřování může záměrně evokovat strohost, úsečnost, distanci.

Níže podáváme přehled syntaktických figur, které pomáhají zesilovat význam a účinek slov a dodávají textu specifickou atmosféru, styl. Výčet figur čerpá z Peterkovy *Teorie literatury* (2007, s. 132).

Inverze: nepřirozený slovosled, často příznak vysokého stylu – *Netoužím zízň své u žití svlažit břehů.*

Anafora: opakování slov na začátku veršů nebo vět – *Odjakživa jsem byl pro tichý a nenápadný život, odjakživa jsem neměl rád spěch.*

Epifora: opakování slov na konci veršů nebo vět – *Láska je svatá / Život je svatý / I práce a umění jsou svaté.*

Epanastrofa: spojení anafory a epifory – *Vybíral jsem celé plástve / celé plástve černého medu.*

Řečnická otázka: otázka, která nepředpokládá odpověď – *Kde je soudružství živých?*

Apostrofa: oslovení nepřítomného nebo neživého adresáta – *Vy hvězdy rozplynulé, stíny modra nebe.*

Exklamace neboli zvolání – *Proto!*

Epizeuxis: zopakování slova nebo obratu – *Chléb, chléb, chléb.*

Enumerace neboli výčet: *Kdo si nevypiplal všelijaké ty miniaturní zvonečky, lomikameny, silénky, rozrazily, písečnice, draby a iberisy (...), ať nemluví o všech krásách světa.*

Klimax (stupňování, gradace): *Výborně! Krásně! Znamenitě!*

Paralelismus: souběžnost syntaktických konstrukcí rozdílných motivů – *Letí oblaka přes lesy pusté / a luzní snové přes hlavy lidské.*

Antiteze (popřené tvrzení): *Nebyl to můj milý, / byl to holub sivý.*

Paradox neboli protimluv: *Nízkost je vznešená! Jen ztracenci jsou vyvolenci!*

Apoziopze neboli nedokončená výpověď; běžně se vyskytuje v mluvené řeči, v psaném projevu je na ni upozorněno třemi tečkami nebo pomlčkou – *jen proto také Ji....–*

Elipsa: neúplná syntaktická konstrukce, kterou lze podle smyslu doplnit, projev strohého, kusého vyjadřování – *Komus namíchala, / neobživne více (= jedu)*

Polysyndeton: nadměrné užití spojek – *A tak přinesli hrách a kroupy i jáhly a krupici a mouku.*

3.5 Stylová vrstva

Stylová rovina literárního díla úzce souvisí s pojmem *autorský styl*. Ten závisí na subjektivních faktorech jako je věk, pohlaví, psychický typ, vzdělání, vkus atd. Vyznačuje se pro autora typickým užitím výrazových prostředků, příznačnými motivy i celkovým laděním díla. Můžeme rozlišit styl vysoký (autor píše obřadně, květnatě) nebo styl nízký, ve kterém se spisovatel snaží přiblížit většinovému čtenáři. Pokud chceme charakterizovat autorský styl, můžeme autorovy texty označovat např. jako jasné, temné, střízlivé, věcné, nebo naopak emotivní, patetické, hutné, rozvláčné atd.

Zatímco pojetí autorského stylu se soustřeďuje především na jazykovou stránku díla, pojem *autorská poetika* zahrnuje způsob vidění světa. Peterka (s. 133) upozorňuje, že chceme-li objasnit povahu individuálního autorského stylu, je třeba srovnávat a propojit lingvistický, literární a obecně estetický přístup.

Problematikou autorského stylu a osoby autora vůbec se budeme zabývat v jedné z dalších kapitol. Pro naši práci je důležitý především přístup, který zohledňuje specifičnost tvorby pro dětské recipienty, kde je autor více či méně nucen podřídit (nebo přizpůsobit) svůj autorský styl potřebám dětského čtenáře (viz kap. Dětský básník a jeho výstavba díla v literární, výtvarné a typografické souhře).

3.6 Grafické ztvárnění

Tuto kapitolu zařazujeme především z důvodu zamýšlené komplexnosti pojednání o literárním díle a budeme ji orientovat s ohledem na knihy pro dětské čtenáře, jimiž se v diplomové práci zabýváme.

Kateřina Homolová (2009), stejně jako Chaloupka (1982) a Gebhartová (1978) rozlišují dětskou knihu pro předškolní věk z hlediska typologie knihy jako artefaktu na

- a) publikace, kde výtvarný projev figuruje bez textu (knížky-- hračky, obrázkové knihy na prohlížení, beztextová leporela)

- b) publikace stimulatívni a instruktívni, které podněcují estetické či jiné dovednosti (omalovánky, vystřihovánky)
- c) publikace s dominancí výtvarné složky, v nichž textová složka plní doprovodnou funkci (příběhová leporela)
- d) knihy, u nichž jsou výtvarná a textová složka vyvážené (knížky veršů, pohádky)
- e) publikace naučného charakteru, v nichž převažuje text nad ilustracemi

V kontextu námi zkoumaných knih považujeme za důležité zmínit pojem *interaktivní kniha*. Ta „zapojuje čtenáře skrz fyzickou nebo intelektuální interakci ke zkoumání jejího obsahu a knihy samotné“ (Timpany, Vanderschanz, 2013, s. 1).

Od této definice se také odvíjí dělení interaktivních knih podle Timpany a Vanderschanz (2012), a to podle angažovanosti čtenáře s knihou a jejím obsahem ve dvou oblastech;

- a) fyzická interakce
- b) intelektuální interakce

Fyzická interakce je podmíněna různými způsoby; od možnosti dotyku 3D ilustrací, otevření papírového okénka přes manipulaci s určitými částmi v knize. Intelektuální interakce umožňuje čtenáři účastnit se na příběhu; např. udělat rozhodnutí, které následně ovlivní příběh samotný, potažmo bez něj nelze pokračovat ve čtení knihy. Takovým příkladem je kniha s příznačným názvem, do češtiny překládaná jako *Knížka*, francouzského spisovatele Hervého Tulleta (2017), která vybízí malého čtenáře na každé stránce ke splnění požadovaného úkolu souvisejícího s knihou (např. „Zaťukej pětkrát na žlutý puntík.“) – bez této interakce příběh nemůže pokračovat dál. Podle této teorie tedy interakce probíhá na dvou úrovních, které se v ideálním případě prolínají, a tak zajišťují čtenáři unikátní komunikaci s knihou. Výsledky výzkumu (Timpany, Vanderschanz, 2013) nicméně ukázaly, že interaktivní knihy většinou zasahují pouze jednu z těchto oblastí (Marešová, 2019).

Pro naši práci je rozbor grafického ztvárnění díla, resp. ilustrace velmi podstatný. V kontextu orientace na dětskou (tzn. často „obrázkovou“) literaturu si žádá specifický přístup, ve kterém se uplatňuje zkoumání významu obrazové složky mnohem více než ve většině literatury pro dospělé recipienty. Přesto (zejména v poezii) je grafický záznam textu podstatný. Grafické členění textu (tzv. vnější kompozice) je využíváno nejvyšší měrou ve

vizuální poezii, ve které text tvoří obrazec, který svou utvářeností koresponduje s významem sdělovaným slovy a text obohacuje. Dalšími způsoby práce s textem z hlediska grafického je např. rušení interpunkce (nebo naopak její používání nad běžný rámeček, kdy tato zastupuje roli slov, případně celých vět – poznámka J. P.), verše začínající velkým písmenem, i když se jejich začátky nekryjí s větnými celky, nebo psaní slova se symbolickým významem s velkým počátečním písmenem. Rolí ilustrace, která v současných dětských knihách často prostupuje i textem, se budeme podrobněji zabývat v kapitole Dětský básník a jeho výstavba díla v literární, výtvarné a typografické souhře.

3.7 Morfologie poezie

Zatímco v předešlých podkapitolách jsme popisovali takové umělecké prostředky, které jsou univerzální pro poezii i prózu, tato podkapitola se bude zabývat pojmy vlastními pouze poezii – veršem, rýmem a organizací veršů ve strofách. Jelikož tyto pojmy vycházejí (vyjma strofy, která však úzce souvisí s veršem) z organizace uvnitř slova, zvolili jsme pro tuto skupinu pojmů souhrnný název *morfologie poezie*.

Verš: „*Verš je základní stavební jednotka básně. Člení řeč nezávisle na větách, podle vlastní intonace a sémantiky*“ (Peterka, 2007, s. 159). Toto tvrzení v sobě zahrnuje pojetí verše organizovaného přesným rytmem (řeč vázaná) i volného verše, bez pravidelného rytmu a rýmu. Verše mají podobu pod sebe řazených úseků, na stránce zůstává více bílého místa než v případě textů psaných prózou. V poezii je důležitá i „*prázdná plocha*“, neboť „*působí jako upozornění na význam textu uvnitř a zároveň výzva k zpomalenému, soustředěnému čtení*“ (tamtéž). Tato informace je pro nás důležitá, i když v námi zkoumaných současných básnických dílech pro děti je často na místě bílé plochy ilustrace, která však, jak uvidíme později, plní nejen zmiňovanou funkci prázdné plochy, ale i funkce další (viz analýzy níže).

Strofa vzniká opakováním ustáleného nebo pravidelně proměnlivého počtu veršů.

Podle počtu veršů se strofy rozdělují na

- **dvojverší** (distich)
- **trojverší** (tristich, terceto)
- **čtyřverší** (tetrastich, kvarteto) a další

Pokud se jedná o graficky oddělené části, které mají nestejný počet veršů, (což je typické pro básně psané volným veršem), tyto celky nazýváme **odstavce**.

Rytmus: Slovesný rytmus je vystaven na principu organizace slabik do určitých sestav a v jejich periodickém střídání (Peterka, 2007, s. 162). Teoretickou mírou rytmu, tedy **metrem**, se nebudeme v našich analýzách zabývat, neboť „v *moderní poezii již ideální metrické modely neslouží regulaci básnické tvorby a metricky pravidelný verš se uvolňuje*“ (tamtéž, s. 163). Z podobného důvodu nepovažujeme za žádoucí podávat v analýzách rozboru typů rýmu, avšak pro případ nápadného využití některých z nich ve zkoumaných dílech se o nich zmíníme.

Trochej je rytmus dvoudobý sestupný, jeho metrické schéma je SW (strong – weak; silná – slabá pozice).

Daktyl je rytmus sestupný třídobý, metrické schéma SWW.

Jamb má podobu verše dvoudobého sestupného, metrické schéma WS. Jelikož slova v češtině začínají přízvukem, realizace jambu vyžaduje větší básnickou stylizaci. Učebnicovým příkladem je Máchův *Máj: Byl pozdní večer – první máj - / večerní máj – byl lásky čas*.

Rýmem se rozumí souzvuk hlásek na konci veršů. Funkcí rýmu je posilovat zvučnost a zapamatovatelnost textu, zároveň rým ovlivňuje jeho význam. Jednotné rýmové schéma podporuje pravidelnost uvnitř strofy. Dle tohoto schématu rozlišujeme tyto typy rýmů:

- **rým sdružený** (aabb)
- **rým střídavý** (abab)
- **rým obkročný** (abba)
- **rým přerývaný** (abcb)

Pro analýzu nepovažujeme za podstatné přesně pojmenovávat druhy rýmů a přesně je interpretovat, je však možné, že se v průběhu rozboru ukáže autorův specifický styl stavící na utvářenosti rýmů. Pro tento případ se jednotlivými druhy rýmů níže zabýváme; čerpáme z Peterkovy *Teorie literatury*, s. 172n).

Gramatický rým je souzvuk koncovek slov téhož druhu a tvaru – *duje x podřimuje*. V současné době je tento druh rýmu považován za konvenční.

V **exotickém rýmu** je alespoň jedno slovo cizího původu – *slabé x abbé*.

Absolutní (homonymní) rým vzniká splynutím slov rozdílného významu a gramatického tvaru – *Pěkně prosím hlavně / nemiřte sem hlavně.*

Bohatý rým je ale alespoň dvouslabičný, zahrnuje shodu opěrné souhlásky – *Jsou to koně mí / soutok oněmí.*

Ve **dvouslovném rýmu** zahrnuje alespoň jedna strana rýmu dvě slova – *vkročíš / pročíš.*

Asonance je rým redukovaný na shodu samohlásek – *zástupech x náhubek.*

V **useknutém rýmu** končí jedno slovo na slabiku zavřenou, druhé na slabiku otevřenou – *túje x ujel.*

V **rýmovém echu** je kratší rýmované slovo zcela obsaženo ve slově druhém – *nevidomá x doma.*

Rýmová absence je nepřítomnost rýmu na místě, kde by byl očekáván – *Možná že jednou i Liechenstein! / (O panské zvůli ten **mur ví.**) / Plumlove! Z cizích škol na Slezské / chachaři rostou a —.*

4 Dětský čtenář poezie

4.1 Specifičnost dětského čtenáře

Dětská literatura je specifická v tom, jak ji pojmají její autoři. V porovnání s tvorbou pro dospělé čtenáře „*tato jinakost spočívá v záměrné či nezáměrné, latentní nebo manifestované pedagogické tendenci doprovázející literárně-estetický charakter LPDM*“ (Reissner, 2016, s. 11). I recepce díla dětským čtenářem nabývá jiných podob, než je tomu u čtenáře dospělého. Specifika recepce poezie u dětských čtenářů přibližuje v úvodu své knihy *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti* Jaroslav Toman (2008). Poezii spolu s pohádkou a povídkou ze života dětí řadí k základům dětské četby (s. 5), neboť tato v podstatě koresponduje s recepčními a ontogenetickými předpoklady dětských čtenářů, a to především „*přítomností lyrického subjektu, nesyžetovou kompoziční výstavbou, implicitní obrazností, založenou především na metaforickém pojmenování, a jazykovou aktualizací, spočívající především v rytmické organizaci verše a v jeho ozvláštňeném tvaru*“ (tamtéž).

4.1.1 Vývojové etapy dětských čtenářů

I v tomto výše uvedeném výčtu specifík, jejichž prostřednictvím může cílit dětská poezie na její recipienty, je třeba vymezit ještě rozdílnosti poezie z hlediska vývojových etap malých čtenářů. Olga Kubeczková ve svém článku *Básnická tvorba pro malé děti ve stopách tradice a inovace*³ upozorňuje, že „*pouští-li se autor do psaní veršů, které chtějí oslovit malé posluchače a začínající čtenáře, měl by být seznámen s vývojem vztahu dítěte k poezii (...)*“ (in *Cesty současné literatury pro děti a mládež*, 2006, s. 39). Prvními žánry, jimiž se malé děti seznamují s poezií, jsou ukolébavky či říkadla, která bývají předčítány členy rodiny. Dítě se při tom ještě nezaměřuje na obsah, ale na eufonickou skladbu hláskových skupin, rytmičnost, případně na vazbu skandovaného obsahu s obsahem. Teprve po této rané fázi dětské recepce nastupuje u dětí vnímání, které se sice stále zaměřuje na korelaci mezi obsahem a rytmem, dítě je však již schopné uplatnit také svoji fantazii a zároveň si prostřednictvím slov osvojovat okolní realitu. V tomto období začíná dítě konfrontovat dosud povětšinou důvěrněji známou

³ Kubeczkové článek, ze které čerpáme teoretické základy pro tuto práci, je zaměřen na analýzu knihy *Letěl motýl z buku* (2005) Jiřiny Salaquardové.

folklorní tvorbu s umělou poezií⁴. Jak upozorňuje Kubeczková, „básník danou vazbu obejít nemůže, tvůrčím způsobem reflektuje to, co je pro říkadlo příznačné⁵“ (tamtéž).

Jak uvádí Toman (2008), „k zásadní proměně recepčního aktu dochází u dětského vnímatele (...) přibližně v devíti až deseti letech, kdy u něho sílí vazba na pragmatické, pojmové, racionální a logické chápání básnického slova a obrazu a kdy u něj také převládne orientace na básnický text jako komunikát, poskytující věcnou informaci“ (s. 5). V tomto období čtenář ztrácí zájem primárně o tvar poezie a současně pozbývá schopnost její obrazné analýzy. Tento „apoetický přístup“ k literatuře je zjevný i u čtenářů v dospělosti, kde je poezie záležitostí spíše výlučnou.

4.1.2 Preferované žánry dětských čtenářů

V žánrovém spektru poezie pro děti zaujímá význačné místo dětský folklor, který je také východiskem pro autorské básně, zejména říkadla, rozpočítadla, hádanky atd. (Toman, 2008, s. 6).

Lidové říkadlo je jednoduchý veršovaný útvar, v němž je výrazně posílena rytmiická složka, význam naopak ustupuje do pozadí, nebo je dokonce potlačen. V takovém případě se rozvolňují logické vazby mezi verši, časté jsou i slovní zkomoleniny. Typickými poetickými figurami říkadla jsou personifikace, apostrofa, dialog, eufonie a jazyková hra. „Estetická působnost (říkadla – pozn. J. P.) tkví v souladu pravidelného rytmu, výrazného rýmu a melodického vyznění: *Běžel zajíc kolem plotu, / roztrhl si novou botu. / Liška mu ji zašívala, / veverka se posmívala. / Co ty se máš posmívati, / však já umím zašívati*“ (Toman, 2008, s. 12). Z lidového říkadla se odvozuje i jeho nonsensový typ, jehož podstata spočívá „v absurdních a paradoxních významových spojích, v komické asociativní hříčce s představami, myšlenkami a slovy“ (tamtéž, s. 13). Konfrontace se světem reálným a s absurdním světem představeným v básni pak pro dětské čtenáře plní funkci jak zábavnou, tak i pragmatickou.

⁴ Olga Kubeczková ve svém článku bohužel nezmiňuje konkrétní věk čtenářů v jednotlivých čtenářských etapách. Použijeme-li pro alespoň přibližné určení věku v jednotlivých etapách hledisko doporučeného věku čtenářů, Kubeczkovou první zmiňovanou čtenářskou etapu bychom mohli přiřadit dětem batolecího věku, druhá etapa by pak mohla nastupovat ve věku předškolním.

⁵ Jak později zjistíme při zkoumání oceněných básnických děl, tohoto principu se současní autoři drží, neboť „autorská“ říkadla čerpající z folklorních základů se ve sbírkách objevují velice často.

Dalším folklorním žánrem je hádanka, která „*tříbí úsudek a důvtip dítěte, rozvíjí jeho obrazné myšlení a estetický cit*“ (tamtéž). Ve většině hádanek se uplatňuje metaforicko-metonymický princip: *Vlasy nemá, hřeben nosí, ostruhy má, chodí bosý* (Kohout in Toman, 2008, s. 13). Některé hádanky jsou koncipovány jako slovní hříčky: *Který pták má na konci abecedu? (Vr-a-be-c)*. Zatímco první zmiňovaný typ plní pro čtenáře především funkci imaginativní, druhý typ se snaží prostřednictvím logické pointy posílit kognitivní uvažování.

Rozpočítadla byla primárně využívána za účelem rozdělování rolí v dětských hrách. V průběhu času však tuto praktickou funkci rozpočítadlo ztrácelo. Signifikantní pro rozpočítadlo zůstal výrazný rytmus, rým a hra s jazykem: *Jedna, dvanda, / třinda, čtrnda, / pádě, ládě, / souka, louka / do klobouka, / cinky, linky / bác!* „*Ve funkční proměně žánru (...) vynikla nesamozřejmost vztahu mezi konvenčním významem slova a jím pojmenovanou skutečností. V důsledku toho nabyly na významnosti zejména jazyková hříčka a sémantický nonsens*“ (tamtéž, s. 14).

Zejména pro žánr rozpočítadla, ale v mnoha případech i pro říkadla a hádanky je typická jakási „žvatlavost“, ve které se „*aktualizují nesémantické prvky jazyka – zvuk, rytmus, opakování písmen*“, přičemž takto utvářené básně „*produkuje (...) kouzlo či zaklínadlo*“ (Culler, 2015, s. 89). Podle Frye a jeho *Anatomie kritiky* (2003) jsou žvatlání a čmárání základní stavební prvky lyriky. V literární genealogii se tedy vytváří zajímavý paradox: Ačkoli je lyrika vnímána jako „*forma s nejvyšší mírou literárnosti*“ (Culler, 89), v níž vyvolávají rétorické figury jako personifikace, apostrofa a hyperbola dojem vznešenosti, zároveň mohou všechny tyto pouze sekundovat právě oné „žvatlavosti“, kumulaci slov a obrazů, v níž hraje podstatnou roli rytmus. Jak píše Culler, „*lyrika nám ukazuje význam či příběh vyplývající z uspořádání verbálních prostředků. Opakujeme slova, která se ozývají v rytmické struktuře, a sledujeme, zdali z nich nevzejde nějaký příběh nebo smysl*“. Tomuto nelpění na doslovnosti, logičnosti obsahu a přesnosti obrazu mohou být dětští čtenáři otevření více než dospělí, což z nich činí ideální, přirozené adepty pro čtení lyriky, jak to už výše zmiňované žánry dokládají.

4.2 Čtenář v knize: k pojmu implicitní čtenář

Obrat ke čtenáři ve smyslu zkoumání jeho kontaktu s dílem začíná již ve 40. letech 20. století, kdy se pražský strukturalista Felix Vodička ve své knize *Struktura vývoje* (1998) zaměřuje na dějiny ohlasu literárních děl. Důraz na vnímání estetiky knihy prostřednictvím zkoumání jejího čtenáře zavedla kostnická škola recepční estetiky reprezentovaná Robertem Jaušem, která se snažila na základě „*vykreslení historické podmíněnosti čtenářských reakcí*“ proměnit literaturu pomocí estetiky recepce „*v nástroj na rekonstrukci minulosti*“ (Iser, 2009, s. 74). Teorie estetického účinku, jejímž autorem je další představitel kostnické školy, Wolfgang Iser, se pak zaměřuje na to, „*jaký dopad má literární text na své implikované čtenáře a jakým způsobem vyvolává reakci*“. Zatímco estetika recepce tedy vychází z historie čtenářského úsudku, teorie estetického účinku má kořeny v textu (Iser, 2009, s. 74). Iser aktualizuje kritéria pro interpretaci knihy: Původně zkoumaný autorský záměr by měl být nahrazen dopadem, jaký má text na svého potenciálního recipienta, místo hledání poselství v knize je možno ptát se, co se s textem děje při aktu čtení. Jako zásadní pro literárněvědná zkoumání beletrie – a tím i pro naši práci – se ukazuje Iserovo tvrzení, že „*od toho, co text znamená, se pozornost přesunula k tomu, co text dělá. (...) Konečně se začal zkoumat triadický vztah mezi autorem, textem a čtenářem*“ (s. 74).

Nutnost vnímat vztahy mezi těmito třemi činiteli a zájem literárních teoretiků hledat úlohu čtenáře při (spolu)vytváření významů v knize s sebou nesou i zavedení mnoha termínů, které se pokouší odlišit různé typy čtenářů. Základní dichotomii uvádí např. Peterka (2007), který rozlišuje mezi čtenářem faktickým, (osobním / reálným / fyzickým / empirickým), jenž je vlastně recipientem pouze „náhodným“, a mezi čtenářem modelovým (implicitním / implikovaným / předpokládaným / potenciálním / intendovaným). Tímto modelovým čtenářem je myšlen „*ideální typ vnímatele daného textu či díla, k němuž se autor obrací*“ (s. 106). Jiří Koten (2013) volí pojem čtenář implikovaný (příp. modelový), což je podle něj „*užitečný konstrukt, který fakticky nijak nekomunikuje. Implikovaný čtenář je 'zakódován v textu', z textu přímo vyplývá, je jím jako ideálně kooperující a rozumějící publikum modelován*“ (s. 110). Pro označení komunikačního partnera vypravěče volí Koten pojem „fiktivní adresát“. Tímto pojmem je myšleno „*přímé publikum vypravěče ve fikčním světě*“ (s. 110n). Umberto Eco (1997) rozlišuje mezi čtenářem empirickým, tedy kýmkoli, „*kdo čte nějaký text*“ a mezi čtenářem modelovým, což je „*ideální typ, kterého text nechápe jen jako spolupracovníka, ale snaží se ho zároveň tvořit*“ (s. 16n).

Pro naše analýzy je pojem modelový / implikovaný čtenář velice důležitý. Abychom sjednotili terminologii a zároveň užívali v současné vědě nejaktuálnější termín, budeme v naší práci pracovat s pojmem implicitní čtenář, který zavádí Aidan Chambers (in Segi Lukavská, 2018).

Chambers si vykládá dílo jako formu komunikace, jako způsob, jak něco sdělit. Jelikož ke sdělení je potřeba posluchače a mluvčího, i čtenář jako příjemce literárního textu (tedy sdělení) je závislý na osobě autora – mluvčího. Tohoto příjemce, kterého autor skrze text oslovuje a od kterého svým způsobem žádá dokončení svého díla, označuje Chambers jako implicitního čtenáře (Chambers in Segi Lukavská, 2018, s. 83).

V naší práci budeme analyzovat básnická díla pro dětské čtenáře a přitom se budeme ptát především po jejich hodnotě, tzn. po smyslu, který je konstruován především hodnotou pro dětské recipienty. Hledat hodnotu díla tedy znamená ptát se nejdříve po implicitním čtenáři a teprve potom po hodnotě, která je relevantní pouze a konkrétně pro něj – srov. pohled na dětskou literaturu očima dětistické teorie (Hunt in Segi Lukavská, 2018), která si žádá kromě interpretace dospělých i dětské kontračtení, nabízející jiný, autentičtější pohled na dětskou literaturu (pozn. J. P.).

Vědecká metoda, která pracuje s pojmem implicitní čtenář, „*pomáhá (...) doložit vztah mezi autorem a (dětským) čtenářem, jenž je příběhem* (v našem případě obecněji básní – pozn. J. P.) *implikován, abychom viděli, jak se tento vztah vytváří, a objevili význam či významy, jež se snaží zprostředkovat*“ (Chambers in Segi Lukavská, 2018, s. 86). Chambers navrhuje pro analýzy děl v duchu této teorie několik hledisek nahlížení na dílo, resp. na roli implicitního čtenáře. Tato hlediska jsou pro naše interpretace velice užitečná, nebudou však jedinými faktory, kterými se budeme v analýzách řídit, a to především z toho důvodu, že Chambers svoji teorii objasnil na prozaických textech, které mají díky své výrazně epické lince jiné znaky než texty poetické. Chambersovo opírání se o naratologii je třeba v našich básnických textech upozadit a spíše se soustředit mimo jiné na formální a zvukové stránky textu, jež pochopitelně nejsou pro Chamberse v analýzách prozaických textů příliš relevantní.

V následujících podkapitolách se pokusíme přiblížit techniky aktivizace čtenáře, jejichž pomocí se autorovi podaří „*vtáhnout čtenáře do textu tak, aby akceptoval nabízenou roli a přistoupil na požadavky knihy*“ (tamtéž, s. 87).

4.2.1 Styl

Při hodnocení díla a jeho působení na implicitního čtenáře v sobě kritérium stylu podle Chamberse zahrnuje nejen všechny jazykové roviny textu, ale i využívání obrazných pojmenování, zařazování intertextovosti a obecně způsob, jakým autor implicitnímu čtenáři text zprostředkuje.

Jako příklad použití různých stylů pro dětského a dospělého čtenáře uvádí Chambers povídku Roalda Dahla *Mistr světa*, (in Líbej mě, líbej, 1969) a jejího přepisu pro děti, *Danny, mistr světa* (1975). Přestože je podle Chamberse už starší verze psána pro děti srozumitelným stylem, Dahl se rozhodl povídku pro děti pozměnit (rozdělit dlouhá souvětí na jednotlivé věty, odstranit abstraktní pasáže), a tím modulovat tón hlasu tak, aby byl „jasný, nechaotický, nevtíravý, jazykově nepřiliš náročný, vytvářející pocit intimního, nicméně ze strany dospělého řízeného vztahu mezi autorovým druhým já a implicitním čtenářem“ (Chambers in Segi Lukavská, 2018, s. 89). Cíleně použitým jazykovým stylem se tak konstituoval vzájemný vztah mezi implicitním autorem a implicitním čtenářem.

4.2.2 Hledisko

Pojem hlediska v sobě zahrnuje především postavu, jejíž prostřednictvím je příběh implicitnímu čtenáři zprostředkován: V dětské literatuře jsou to především dětské hrdinové, jejichž hledisko je oproti dospělým značně zúžené; promlouvá-li tedy autorovo druhé já (tedy kniha) skrze hledisko podobné čtenáři – dítěti, nastane mezi dětským čtenářem a autorem jakási rovnocennost, sblížení, autor si získává čtenáře na svou stranu a vtahuje ho tak do knihy. Čtenáři, kterému je takto dáno ztotožnit se s knihou, se pak dle Hoggarta (in Segi Lukavská, 2018, s. 92) efektivněji nabízí možnost „*prozkoumávat, obnovovat a hledat smysl v lidských zkušenostech*“, což je jeden z významných přínosů literatury obecně.

Autoři, kteří se ve svých dílech nechtějí omezovat tímto zúženým hlediskem a chtějí postihnout i hledisko dospělých, volí často žánr fantastické literatury, kde jsou obvykle postavami personifikovaná zvířata (např. *Vítr ve vrbách aneb Žabákova dobrodružství* od Kennetha Grahama).

4.2.3 Zaujetí pozice

Technika zaujetí pozice v sobě zahrnuje míru loajality, kterou projevuje autor k postavám v příběhu, a především prostředky, jimiž je tato loajalita vyjádřena. Pokud bude implicitní autor více pozorovatelem dějů a příběhu než jejich spojencem, bude se jeho kniha čtenáři spíše vzdalovat, dítě bude pozbývat chuti být účastno v textu – fikčním světě, protože bude pociťovat nepochopení a distanci od jeho osobnosti, jeho potřeb.

Prostředky, jimiž implicitní autor ukazuje implicitnímu čtenáři svoji vůli zasvětit ho co nejvíce do svého díla a být s ním účasten při jeho objevování, může být jak dětskému vnímání přiměřená stylová rovina textu, tak zúčastněná první osoba (ich forma) ve vyprávění oproti nezúčastněné, pouze pozorující třetí osobě (er formě), nebo třeba už i název příběhu: Jako příklad uvádí Chambers název povídky Enid Blytonové *Tajemství záhadného balíčku*, který v knize slibuje čtenáři participaci na záhadách a dobrodružstvích.

Pokud si autor ze svého implicitního čtenáře vytvoří spojence, čtenář bude více přístupný plně akceptovat knihu a být otevřen všem jejím významům, které pro něj autor připravil (Chambers in Segi Lukavská, 2018, s. 96n).

4.2.4 Vyprávěcí mezery

Významy se podle Chamberse (in Segi Lukavská, 2018, s. 97n) utvářejí především vyprávěcími mezerami, což jsou techniky, které ovlivňují „čtenářovo očekávání a recepci“.

Vyprávěcí mezery mohou být dvojího druhu. První typ vyprávěcích mezer, tzv. mezery referenční, v sobě zahrnují to, co autor sděluje čtenáři pouze implicitně, např. skrze jazykovou či stylovou rovinu promluv postav. Autor nemusí zdůrazňovat, jaké je postavení, charakter a další rysy hrdinů; to vše může být čtenáři umožněno vnímat právě skrze jejich promluvy. Nakolik těmto nepřímým signálům čtenář porozumí, závisí na autorově představě implicitního čtenáře, na jeho dispozicích a předpokládaných zkušenostech. Pokud se ovšem autorovy představy o implicitním autorovi se čtenářem empirickým neshodují, významy v knize mohou čtenáři unikat.

Ještě větší důležitost přikládá Chambers vyprávěcím mezerám, které podněcují čtenáře, aby se podíleli na utváření významu (ty můžeme označovat jako mezery významové

– pozn. J. P.). Myšlenku čtenáře podílejícího se na utváření významu rozpracoval už Umberto Eco ve svých *Šesti procházkách literárními lesy*. Tím, že je čtenáři ponechán prostor pro spoluvytváření významů, je rozvíjena jeho fantazie a schopnost „*pochopit, jak se má číst*“ (Chambers in Segi Lukavská, 2018, s. 99).

Jako příklad vyprávěcí mezery Chambers uvádí v Sendakově knize *Tam kde žijí divočiny* nikoli textovou rovinu knihy, ale ilustraci, která může být (jak je vidět dle příkladu) také významotvornou složkou knihy: „*Obrazová i textová část tohoto výjimečného díla jsou vytvořeny jako soudržný celek*“ (s. 99). Pomocí ilustrace může čtenář rozklíčovat autorův vzkaz: Divočiny jsou výtvozem hrdiny Maxe. Pokud čtenář tento vzkaz přijme, může pak odkrývat další významy a knihu číst úplně jiným způsobem.

4.3 Teorie implicitního čtenáře a její využití v analýzách básnických děl

Ačkoli níže uvedené analýzy básnických děl pro děti se soustředí jak na jazykové roviny děl, tak na jejich témata (neboť právě ona bezpochyby podstatně ovlivňují míru akceptability dětskými čtenáři), při zkoumání se zaměříme i na charakteristiku implicitního čtenáře, která zkoumá spíše než výše zmíněné aspekty komunikační prostředky, jejichž pomocí se dostává čtenář do kontaktu s fikční realitou představenou v knize (Chambers in Segi Lukavská s. 100). V kontextu otázek, které si v práci klademe, tedy jaké knihy (tzn. jakým způsobem utvářené) oceňuje literární veřejnost jako vhodné pro děti, je metoda popisu díla prostřednictvím jeho implicitního čtenáře cenná především proto, že může pomoci „*určit, zda je kniha dětská nebo ne, o jaký druh knihy se jedná a jakého čtenáře nebo jaký způsob čtení vyžaduje*“ (s. 100). Teorie implicitního čtenáře nám pomáhá „*lépe rozumět cestám, jak učit nejen o konkrétní knize, ale jak učit o konkrétních knihách konkrétní čtenáře*“ (tamtéž). V tom vidíme přesah analýz do praxe – ať už školské, nebo vedené v knihovnách či v rodinném prostředí při čtení knih.

V charakteristikách implicitního čtenáře, které budou součástí analýz, pro nás bude důležitá jazyková rovina textu (nejvíce asi lexikální), neboť ta se konstituuje skrze představu implicitního čtenáře, který může být sečtělý, inteligentní, znalý cizích slov, libující si v rozvětvených souvětích, nebo naopak prostý, jednoduše a přímočaře uvažující, s omezenou slovní zásobou atd.

Zatímco tyto aspekty, vyvozené skrze jazyk, zahrnuje teorie implicitního čtenáře do stylu, hledisko se soustředí na hlavního hrdinu, v našem případě tedy především na lyrický subjekt, skrze který se nám otvírá pohled na realitu uvnitř básní, tedy i na předpokládaná očekávání implicitního čtenáře a na jeho vnímání světa.

Zaujetí pozice může být v básních vyjádřeno jak postojem lyrického hrdiny, tak i v obecnější rovině např. výběrem žánru či celkové koncepce knihy. Implicitní autor může ke svému čtenáři přistupovat z pozice vykladače, informátora (texty naučného charakteru) nebo naopak z pozice „rovný s rovným“, kdy se bude snažit se svým čtenářem sblížit ať už intelektuálně, nebo např. použitím různých vyprávěcích technik, v případě básní např. použitím různých formálních či zvukových prostředků.

Pomocí otázek po vyprávěcích mezerách v textu se můžeme dozvědět, jakou míru participace intelektuální či imaginativní si autor od svého implicitního čtenáře žádá, nakolik mu svěruje svoje dílo k dovytváření významů, a tím třeba i jeho smyslu. Literární komunikace je totiž, jak píše Lubomír Doležel ve své *Heterocosmice*, založena na principu interakce: *„Aktem psaní vytváří autor text a tím konstruuje fikční svět; v aktu čtení čtenář zpracovává text a tak fikční svět rekonstruuje“* (2003, s. 201).

5 Dětský básník a jeho výstavba díla v literární, výtvarné a typografické souhře

5.1 Způsoby nahlížení na dílo pro dětské recipienty

Martin Reissner se v publikaci *Ilustrace* (2015) zamýšlí nad otázkami působení děl LPDM na její adresáty. Při tom se inspiruje prací Antonína Mokrejše *Filosofie a život – život a umění* (1995). Za nejpodstatnější pokládá Mokrejšovu trojici přístupů: „*recipientova interní recepce sledovaná s ohledem na psychosomatickou specifičnost recipienta, kritická formalizovaná hodnocení předmětného uměleckého počínu a autorské zhodnocení sahající od korelace ve vztahu k předpokládanému recipientu, přes formální charakteristiku zpřístupnění díla až po naplnění estetického a emočního autorského záměru*“ (Mokrejš 1995 in Reissner, 2015, s. 46). Ačkoli tyto přístupy berou v úvahu specifické potřeby recipienta i nahlížení na dílo po formální i estetické stránce, pro hodnocení působení děl na dětské čtenáře nejsou podle Reissnera dostačující, neberou totiž v úvahu „*specifičnost recepce díla nedospělým, vhodnost, přístupnost, sdělnost, psychologickou přiměřenost a estetickou otevřenost díla*“ (Reissner, 2015, s. 47). Nyní se budeme zamýšlet nad hledisky, která může autor poezie pro děti při vytváření díla zohledňovat. Jako východiska poslouží výše uvedené charakteristiky dětských čtenářů, ale také úvaha nad literárním dílem jako literárním, typografickým a výtvarným komplexem. Dílo může být chápáno jako *celostní umělecký objekt* (v německé terminologii *Gesamtkunstwerk*). Do takového pojetí vnímání díla je zahrnuto i „*sledování kvalit technických, ovšem recepčně podstatných v rovině například haptické či prostorové zakotvenosti díla-knihy*“ (Reissner, 2015, s. 47).

5.1.1 Literární složka

Umělecký literární text určený pro děti je značně ovlivněn adresováním na dětské recipienty. Autor je při výstavbě textu nucen více či méně podřídit svoje zájmy zájmům dětských adresátů, musí zohledňovat odlišnou percepční schopnost, specifickou zájmovou zaměřenost a ve většině případů i nižší vědomostní vybavenost dětských čtenářů. Autor toto

pnutí mezi svým autorským zpracováním a mezi dětskou recepcí může vyvažovat pomocí „*autorské autokontroly, respektive vědomého vymezování a sebeomezování ve vztahu ke vznikajícímu dílu, jež má mít ambici stát se estetickým (uměleckým) artefaktem působícím na nedospělého recipienta*“ (Reissner, 2015, s. 47). Autorská autokontrola může mít různé podoby v závislosti na stupni zamýšleného konstruování ve prospěch dětského přijímání na úkor vlastního sebeomezování, resp. sebekontroly: „*Přístup může být intuitivní, volně regulovaný nebo informačně poučený*“ (tamtéž). V dětské poezii mohou obzvláště vyniknout rozdíly, jakým způsobem básník svoji autorskou sebekontrolu ovládá. V analýze básní bude zajímavé sledovat, jak autoři vystavují básně, jaká témata pro ně vybírají, jaké figury používají, jak svoji autokontrolu využívají ve vztahu k implicitnímu čtenáři. Ten je totiž při procesu vzniku díla pro autora určující, autorem předpokládaný, může se však lišit od čtenáře empirického, tedy toho, který bude později text opravdu číst. Implicitní čtenář, tzn. autorova představa o čtenáři, má tudíž na autorskou autokontrolu zásadní vliv.

5.1.2 Výtvarná složka

V procesu četby uměleckých literárních děl se zdá být nejpodstatnější obsah složky literární. Tato skutečnost by se snad dala dobře potvrdit při čtení beletrie pro dospělé, pokud se ale budeme zabývat uměleckými díly LPDM, věc již zdaleka není tak jednoznačná. O významu ilustrace v dětské knize svědčí už jen fakt, že v literárních soutěžích věnovaných dětským knihám (např. Zlatá stuha) existují kategorie oceňující pouze výtvarnou složku, což u neprofilovaných literárních soutěží nebývá zvykem (např. absence výtvarné kategorie cen Magnesia Litera). Vnímání výtvarného doprovodu knihy jako plnohodnotné složky díla přitom nebylo do nedávné doby samozřejmostí.

V knize *Dětská literatura česká* (1924) se autoři Otakar Pospíšil a Václav František Suk ilustraci věnují (jakkoli spíše okrajově), charakterizují ji ovšem jako „*obrázky, pokud byly pro osvěžení přidány do textu nebo jako přílohy zvláštní mezi archy knižní. [...] Účelem je podporovati obrazotvornost čtenářovu a přerušiti příjemně četbu, zvyšuje-li se napětí, poskytnout vnímavosti oddechu a odpočinku oku*“ (in Reissner, 2015, s. 25). S ilustrací v tomto pojetí se počítá jako s doplňkem textu, sloužícímu k psychologickému osvěžení, případně jako s nástrojem k pěstování dětské obrazotvornosti. Ilustrace nepochybně může přispívat k rozvoji dětské fantazie a kreativity, autoři však vůbec nepřipouští možnost, že by

ilustrace mohla koexistovat v souhře s textem; dovytvářet ho, doplňovat, přidávat dílu další estetickou, případně i sémantickou hodnotu. Podle Reissnera (2015, s. 25) se nahlížení na literární a výtvarný aspekt jako na dvě rovnocenné složky díla objevuje teprve od poslední třetiny dvacátého století.

Podle Lepilové (2014, s. 22n) „moderní ilustrace (...) podněcuje k dalšímu hledání souvislostí, k hlubšímu prožitku textu. Ilustrace se stává aktivizujícím faktorem, který posiluje působení slova literárního textu, ale současně poskytuje možnost, aby se obraz osvobodil od závislosti na slovu a bylo ho možné sledovat jako samostatný estetický jev, tj. aby se od textu vzdálil“. Z výše uvedeného je nasnadě, že i výtvarná složka má pro dětské čtenáře výraznou formativní hodnotu, že je může obohatit jak esteticky, tak i edukačně, v užším smyslu pak i jazykově – Lepilová vyzdvihuje pozitivní vliv leporel na rozvoj řečových dovedností: „Ilustrace aktivizuje samostatné vyprávění dětí“ (tamtéž).

5.1.3 Typografický aspekt

Díla pro děti a mládež vykazují značnou typografickou pestrost, ať už se jedná o formát, sazbu písma, začlenění ilustrace či organizaci knihy, která pak determinuje způsob čtení (v současné tvorbě existují četná díla, která se vymykají běžnému předpisu čtení „odpředu zezadu“; musejí se otáčet, překlápět a rozkládat). Využívání takovýchto typografických zvláštností patrně souvisí s dětskou zálibou v hravosti a pestrosti, kterou se autoři, ilustrátoři a typografové snaží začlenit i do díla a učinit ho tak zajímavějším, poutavějším nebo ještě příznačnějším (srov. např. sbírku *Žvejkačky* M. Míkové s formátem a barevností evokujícími sladkou, plátkovou žvýkačku). Formát a způsob práce s knihou při čtení může zpomalovat, resp. zrychlovat tempo čtení, dodávat napětí, nutit k přemýšlení, ale také (především u mladších dětí – předčtenářů) sémantizovat obsah skrze hmatatelnou zkušenost s knihou (knížky – hračky, leporela). Při čtení (resp. prohlížení) těchto knih je kromě textu (který je dítěti většinou předčítán) neméně důležitá manipulace s knihou, při které se dítě spolupodílí na procesu čtení.

II. Praktická část

1 Současná dětská poezie – reprezentativní vzorky

Dříve než začneme zkoumat současná básnická díla pro děti, je třeba promyšleně vybrat z velkého množství děl, která jsou v současné době na trhu k dispozici, takovou množinu textů, která je kvantitativně přiměřená skutečnosti, že díla bude třeba analyzovat, interpretovat, citovat, a zároveň která bude kvalitativně na co nejvyšší úrovni. Takto vybraná díla budeme vybírat z titulů oceněných v literárních soutěžích a pro jejich označení budeme dále používat název „reprezentativní vzorky“.

Mezi lety 2013–2017 bylo oceněno celkem 22 básnických děl. Ve všech případech se jedná o vítěze literárních soutěží *Zlatá stuha*, *Magnesia Litera* a *Nejkrásnější česká kniha*. Pro přehlednost uvádíme níže jejich kompletní soupis. Ocenění ve výtvarné části *Zlaté stuhy* a v soutěži *Nejkrásnější česká kniha* uvádíme kvůli orientaci na výtvarnou složku zvlášť.

K analýzám textové složky jsme vybrali všech šest knih, které byly oceněny v letech 2013–2017 (přehled knih z dalších ročníků podáváme pro doplnění) Vzhledem k velkému počtu titulů oceněných za výtvarnou složku jsme pro analýzy vybrali z této množiny pouze tituly reprezentující obecnější tendence současné ilustrace.

1.1 Soupis oceněné básnické tvorby z let 2013–2018

Níže uvádíme seznam všech knih poezie, které byly v uvedeném období oceněny některou z cen nebo na ni byly nominovány. Na první pohled je patrný nepoměr mezi počtem titulů oceněných za literární složku (pouhých šest děl během pěti ročníků) a počtem titulů, které byly oceněny po výtvarné stránce (15 děl ve výtvarné kategorii *Zlaté stuhy* a 5 ocenění soutěže *Nejkrásnější knihy dětem*).

1.2 Textová složka – ceny Zlatá stuha a Magnesia Litera

V roce 2013 vybrala porota *Zlaté stuhy* jako jedinou knihu básní *Poetický slovníček dětem v obrazech* Radka Malého (nakladatelství Meander). *Magnesia Litera* v tomto roce žádnou knihu dětské poezie neocenila ani nenominovala. Rok 2014 přinesl ve *Zlaté stuze* ocenění opět Radku Malému (*Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky*, nakladatelství Triton a Albatros) a Ondřeji Budeusovi s populárně naučnou knihu básní *Hlava v hlavě* (edice Raketa v nakladatelství Labyrint). Budeusovu *Hlavu v hlavě* ocenila téhož roku i *Magnesia Litera*. V roce 2015 se *Magnesia Litera* obešla bez oceněné či nominované básnické sbírky, ve *Zlaté stuze* se objevil Radek Malý se sbírkou *Moře slané vody* (Albatros). *Zlatá stuha* i *Magnesia Litera* se v roce 2016 shodly na ocenění knihy *Vynálezárium* Robina Krále, vydaného v nakladatelství Běžiliška, *Zlatá stuha* navíc ještě ocenila sbírku Daniely Fischerové *Tetovaná teta* (Meander). V roce 2017 žádná ze soutěží básně v literárních kategoriích neohodnotila, jinak tomu však bylo v kategoriích výtvarných. V roce 2018 získala ocenění Zlaté stuhy kniha *Řez kočkou* Robina Krále a Šárky Svobodné (Běžiliška, 2017) s ilustracemi Terezy Vostradovské, v roce 2019 pak ilustrovaná encyklopedie Jiřího Dvořáka *Bydlíme!* (Baobab, 2018). V letech 2018 a 2019 *Magnesia Litera* neocenila žádnou dětskou knihu poezie.

1.3 Poetický slovníček dětem v příkladech

Bibliografické údaje

Autorem *Poetického slovníčku dětem v příkladech* je básník a překladatel Radek Malý. Kniha vyšla v roce 2012 v umělecké edici *Modrý slon* nakladatelství Meander. Doprovází ji ilustrace Daniela Michalíka. Doporučený věk čtenářů je 8-12 let.

Žánry

Koncepce knížky jako slovníčku záměrně představuje básně žánrově rozrůzněné. Některé žánry jsou dětem blízké (hádanka, rozpočítadlo, píseň), některé vyhovují svou utvářeností dětskému recipientovi (absolutní báseň se svou zvukomalebností, akrostich s hádankou utvořenou počátečními písmeny jednotlivých veršů či limeriky s humornými

náměty). Autor se však do slovníčku rozhodl zařadit i náročnější žánry (haiku, sonet). Další skupinu básní tvoří takové, u nichž hraje podstatnou roli výtvarná složka (kaligram, konkrétní básně).

Témata

Témata básní se většinou přizpůsobují dětskému čtenáři (jeho doporučenému věku). Nejčastějšími tématy jsou drobné zápletky ve světě zvířat (výjevy z živého zvířecího „provozu“ na louce v básni *Co šeptala tráva*, básně *Datel*, *Račí pohádka*, *Nejlínější lín*). Do témat některých básní o zvířatech či přírodě vstupuje i lidský účastník; v básni *Krmení ptactva v zimě* se tematizuje lidský soucit a odpovědnost - „*Holubi najdou vždycky něco k snědku, / anebo aspoň s drobtý milou tetku, / však jiní ptáčci? Kdo jim nasype?*“ (s. 6). Některé básně se ale dotýkají i složitějších témat, se kterými se však děti rovněž setkávají (nebo mohou setkat). Básně *Osamělý piják* vykresluje samotu uvnitř zjetí alkoholismu. Pochmurný tón odpovídající závažnosti tématu je však zastíněn nadsázkou (zde hraje roli i pointa dvojsmyslu slova „piják“) - „*Byl jednou jeden osamělý piják / a vedlo se mu – všelijak i nijak. / Pil inkoust, víno, krev a v pátek vodu, / standardní průměr pijáckého rodu*“ (s. 8). Takřka filozoficky pak působí neúprosnost času v básni *Kaligram o přesýpacích hodinách* – „*Přesýpací hodiny / mají úzký pas / a tím pasem / musí časem / prolézt / každý / z nás (...)*“ (s. 14).

Morfologie básně

Pro *Poetický slovníček* je charakteristická rozrůzněnost básní z hlediska utvářenosti veršů, rýmového rytmu atd., což je dáno pestrostí žánrů. Převažují sice básně s pravidelným rytmem a relativně ustáleným počtem veršů ve strofách (napočítáno 14 básní), autor se však nevyhýbá ani básním vizuálním (*Výloha lahůdkářství*), absolutní poezii a prezentaci moderní poezie prostřednictvím volného verše. Ve sbírce jsme kvalifikovali sedm básní bez metrického verše. Zde jsme započítali i haiku; přestože jeho forma je pevně daná co do počtu slabik a veršů, pozbývá rytmické dynamiky. Tři ze čtyř haiku jsou navíc pro čtenáře poněkud zkomplikovány veršovým přesahem, který zde zvyšuje míru meditativního rázu básní, např. „*Kvetou kaštiny. / Jak věřit, že z nich budou / zelení ježci?*“ (s. 12). Důležité je, že autor čtenářům méně známé básnické útvary v teoretické části slovníčku vysvětluje, upozorňuje na

ně, požaduje tím po čtenářích, aby se k básni vědomě vrátili a naučili se poznat a pracovat s dosud pravděpodobně neznámými literárními pojmy. Čtenář se tak seznámí se zákonitostmi limeriku, již zmiňovaného haiku nebo sonetu. Objasněny jsou také pojmy jako volný a vázaný verš a přesah mezi verši.

Fonologická vrstva

Autor *Poetického slovníčku* využívá hojně zvukové umělecké prostředky. V absolutní básni *Co šeptala tráva* (s. 4n) využívá zvukomalby a shluků souhlásek i samohlásek, aby tak vykreslil postavy básně. Takto uměle vytvořená slova pak nejen věrně napodobují zvířata, která se v jednotlivých verších prezentují, ale často i zrychlují či zpomalují tempo příběhu v básni. Verš *hrrrkam drrrkam* (což má být, jak prozrazuje úkol ve slovníčku, „uspěchaný chrobák se svou kuličkou“), přesně vystihuje vršením písmena *r* jak těžkopádnost velkého brouka, tak i jeho snahu o rychlý pohyb, která je však právě onou těžkopádností brzděna (*hrrrkam drrrkam*). Naopak mnohonásobné opakování vysoké samohlásky *i* spolu s obměňovanými souhláskami evokuje subtilnost malých mravenců, kteří okolo pomyslně zúčastněného přihlížejícího proběhnou, až zvuk vyvolaný jejich pohybem zaniká v dálce. Jak dlouho o sobě dávají mravenci tušit, můžeme zjistit z délky slova: „*kol polokidividipidirrrrrr*“. Báseň dále využívá eufonii (něžné *šššeleežíííležíííleveššš*) i citoslovce (*uch! čupyduch!*).

Už výklad u básničky *Nejlínější lín* (s. 10) upozorňuje na eufonii. Ta je navíc ještě podpořena paronomázií (o ní se již autor nezmiňuje): „*V túni, kde je vlídný stín, / žije líně líný lín. / Jeho život plyne líně / jako voda na mělčině.* Aliteraci pak autor využívá v básni *Den velkého prádla* (s. 28-29): „*O ticho ticho kříslo křikem jitra.*“

Lexikální vrstva

Častým lexikálním prostředkem v básních je dvojsmysl (v básni *Osamělý piják a písni Jelito* – v ní autor pracuje se třemi významy tohoto polysémního slova a odkazuje na ně čtenáře prostřednictvím úkolu). Lexikum v básních je většinou neutrální, čtenářovi snadno srozumitelné, sporadicky se však vyskytují i knižní slova (maně, hová si) a slova cizího původu (elita).

Obrazné konstrukce

Slovníček nehýří obraznými pojmenováními; autor se rozhodl je ani nezmiňovat v pojednáních a úkolech, které jsou někdy i dost složité nebo přinejmenším neobvyklé, např. „Najdeš v básni přesah mezi verši? A mezi slokami?“ (s. 24). Někdy Radek Malý využívá přirovnání – „jeho život plyne líně / jako voda na mělčině“ (s. 10), jindy se v básni prosazuje personifikace (v básni *Pantáta a výletníci* navíc podpořena dvojsmyslem): „Pod stromem stojí pantáta, / má klobouk, nemá kačata. // Zamrká na nás pod hlohy / a my ho různem do nohy!“ (s. 11). Rafinovanější metafora, personifikace, která je zahalena navíc verši dotýkajícími se různých smyslových vjemů, prostupuje skoro celou básní *Den velikého prádla* (s. 28): „O ticho ticho kříslo křikem jitra / co ještě mlhou klopýtá / a srazilo si palec // Zpocená noc se svalí na kavalec / a chrní / a ráno / se prostírá a chechtá, že má vystaráno / (...)“. Nutno podotknout, že výběr a složitost metafor korespondují s básnickým útvarem; zatímco pro prostou hádanku volí autor jednoduché, věcné přirovnání, báseň *Den velikého prádla*, která má prezentovat volný verš, volí zároveň i složitější, odvážnější metafory.

Syntaktická rovina

Syntax básní se většinou opět odvíjí od básnického útvaru. V některých případech je složitá, se vztažnými větami, které působí obřadně a zdůrazňují důležitost promluvy, již tím navíc propůjčují všeobecnou platnost, jakousi „posvátnost“. Pro čtenáře jsou však dlouhé, komplikované verše se vztažnými zájmeny a veršovým přesahem patrně recepčně dost náročné: „Tak skončil tenhle osamělý piják / a pochopí to jenom ten, kdo ví jak / je oněm, kdož se v pátek rádí postí, / jimž jindy jsou však posty jenom k zlosti“ (*Osamělý piják*, s. 8). Jako by chtěl autor občas porozumění básně zkomplikovat (a tak pravděpodobně vybídnout čtenáře k soustředěnějšímu, pozornému, logickému čtení), občas komplikuje i jinak jednoduchý útvar limeriku: „Učitel ZUŠ z Plzně / na housle tu a tam vrzne. / Vzpomínám si maně, / že vždy vrže na ně, nikdy však skrz ně“ (s. 16), ve kterém je poslední verš nápadně dlouhý a sémanticky složitý, vzpírající se logice.

Kontakt se čtenářem udržuje přímá řeč (báseň *Na dobrou noc*, s. 22-23), do básně čtenáře vtahují různá zvolání, vybídky (*Hej, pane vzdochokapitáne, / jen mi lano hoď, / já cestu znám!*“ (s. 21), některá zvolání jsou metonymického charakteru - „O datlovi se vypráví / že je to doktor stromů, / jenomže když mu vytráví, / spěchejte z lesa domů! // Takový

datel o hladu / má před očima mžitky / a k tomu špatnou náladu. / To jsou pak v lese bitky!“ (s. 26). Zvolání, řečnické otázky a časté vykřičníky a otazníky pak mobilizují čtenářovu pozornost.

Stylová rovina

Zaměříme-li se na stylovou rovinu *Poetického slovníčku*, klíč k interpretaci autorského stylu nám patrně poskytne autorský záměr, ve kterém hrála hlavní roli koncepce knížky jako slovníčku. Z toho vychází autorova stylová nejednotnost až roztříštěnost, která však působí mozaikovitě a pro dětské čtenáře je jistě poutavá svou dynamičností. Autorský styl Radka Malého v této knížečce osciluje mezi hravým, intuitivním stylem, který však nepostrádá důmyslnost využití básnických prostředků (např. v absolutní básni) a vybroušeností, až dekorativností projevující se ve složité syntaxi (Osamělý piják) nebo ve výběru archaického, nezvyklého lexika (Učitel ZUŠ z Plzně, cit. viz vrstva syntaktická).

Autorskou poetiku bychom mohli charakterizovat citlivým vhladem do zdánlivě často běžných okamžiků (výjev ze zimní přírody V Krmení ptactva v zimě) i lehce teskným tónem v básních řešících složitější lidské otázky (Osamělý piják, Kaligram s přesýpacími hodinami).

Implicitní autor a implicitní čtenář

V *Poetickém slovníčku* jsou objasňovány jak obecné pojmy poetiky (volný a vázaný verš, dvojsmysl), tak i básnické žánry (sonet, limerik, absolutní a konkrétní báseň, kaligram aj.) Pojem je nejprve teoreticky vysvětlen a následně demonstrován na básni. Pro čtenáře jsou pak připraveny úkoly, které mají na jedné straně ověřit porozumění jevům ukazovaným v básni a na straně druhé rozvinout tvořivost. Často jsou úkoly vymyšleny tak, aby poskytly čtenářům podporu v interpretaci a zároveň ukázaly estetický nebo významový potenciál, který by jinak čtenáři mohl uniknout. Jako příklad uvádíme báseň, která ve slovníčku reprezentuje žánr absolutní básně, a úkoly k ní:

Co šeptala tráva: ...šššvevííížežííížeššš... / hrrrkam drrrkam/ uch! / čupyduch!! / fícokuš urvitáneš?! jábolele?! žáhol! / uf ufušchrůtum upuf puff / bzííí huhubrzííí! á jajči! / cí? číkitaky pi? kol polokidividipidirrrrrr / ...šššzežííížežíííleveššš... (Malý, 2012, s. 4n).
V teoretickém výkladu k básni se poukazuje na asémantické lexikum, jež se v absolutních básních využívá, které ale umožňuje básni porozumět. Bez klíče k porozumění jednotlivým

veršům by bylo složité odhalit význam, úkol ale onen klíč poskytuje: čtenáři mají přiřadit verše k protagonistům básně (uspěchaný chrobák se svou kuličkou, rozladěná žížala, nachlazený komár, utahaný hlemýžď, lehkonožý vánek, hemživí mravenci). Ve zvukomalebně znějících shlucích hlásek lze už pak snadno vytušit, skrze jaký verš promlouvá jaká postava.

I v limeriku těžícím ze situační komiky autor nerezignuje na hru s jazykem, v případě básně Učitel ZUŠ z Plzně ovšem obtížněji uchopitelnou, neboť do textu vstupuje i čtenáři pravděpodobně nepříliš známý archaismus („maně“): „Učitel ZUŠ z Plzně / na housle tu a tam vrzne. / Vzpomínám si maně, / že vždy vrže na ně, / vždy na ně, nikdy však skrz ně“ (tamtéž, s. 16).

Na principu víceznačnosti slov je postavena i báseň – píseň Jelito: „Jelito v jeteli / anebo chcete-li, / v jeteli jelito / dřepí a ví to, / že když jsme seděli / minulou neděli, / chtěl jsem ho sníst a teď / je mi to líto. // Ví, že jsem jelito, / svědomí zpytuji, / velice lituji, / té hloupé hádky, / vždyť vidíš, jelito, / jak mi to je líto, / odpusť mi, jde-li to, / a vrať se zpátky! // Jelito v jeteli / pyšně se tetelí, / prej nejsem elita, / že se mě štítí. / Vezmu bič, je-li tu, / namlátím jelitu, / na zádech jelita / až bude míti“ (tamtéž, s. 18). Zatímco hru s víceznačností a slovními přesmyčkami čtenář rozpozná (a má to dokonce uloženo za úkol), výskyt cizího slova „elita“ ho vystavuje náročnějšímu požadavku na porozumění, které – pokud úspěšně neproběhne – může ve výsledku vést (v případě čtenáře povrchnějšího, méně zvědavého či nevyzrálého) k neúplnému pochopení výpovědi lyrického subjektu, nebo naopak (v případě čtenáře hloubavého nebo kooperujícího, předčítajícího si s rodičem) k obohacení slovní zásoby o slovo na úrovni dětského slovníku takřka „exkluzivní“.

Koncepce knihy vyžadující čtenářovu spolupráci proponuje čtenáře zvědavého a ochotného zapojit se do zvukové, formální i významové hry. Autor svému implicitnímu čtenáři v obtížnějších případech poskytuje oporu při interpretaci, čímž kniha plní i metadidaktickou roli. Mnohdy ovšem autor upřednostňuje před schopnostmi implicitního čtenáře brilantnost veršů (výskyt archaismů či nejasných významových spojení z důvodu rýmového či polysémantického), což může (z pohledu implicitního čtenáře) kvůli obtížnosti interpretace narušovat estetiku díla. Implicitního čtenáře zde uspokojuje jednak významová hra založená na homonymním a polysémním principu, jednak radost nad jasným vyřešením „zadání“. Kreativita je tedy rozvíjena především na ludické rovině formy; imaginace a kognice se zapojuje méně.

Funkce díla

Nejpodstatnější funkce *Poetického slovníčku* jsou funkce poznávací (zasvětit čtenáře do vybraných úseků literární teorie a básnické poetiky) a funkce estetická; básně jsou (pokud se nejedná např. o rozpočítadlo, jehož kouzlo tkví už svou povahou v jednoduchosti) umělecky nosné, bohatě využívají fonetické, jistou měrou i lexikální a syntaktické umělecké prostředky. Další funkcí je funkce aktivizační, která čtenářům pomáhá tuto estetičnost díla objevit a docenit, a to prostřednictvím úkolů vybízejících k zamyšlení a samostatné tvořivé práci. Naopak imaginativní funkci se dílo, zdá se, spíše vyhýbá, čemuž nasvědčuje i absence jakéhokoli teoretického výkladu básnických obrazů.

Smysl díla

Smyslem knihy *Poetický slovníček dětem v příkladech* je zasvětit dětského čtenáře do teoretické roviny poezie, a to cestou, která ukazuje, doprovází, ale také požaduje po čtenáři jeho díl práce. Čtenář by se tak měl učit být trpělivě naslouchajícím, vnímajícím, ale zároveň aktivním účastníkem uvnitř knihy, jejíž estetické kvality nejsou nikterak zastíněny informační, vzdělávací rovinou textů.

1.4 Všeljaké řečičky pro kluky a holčičky

Bibliografické údaje

Všeljaké řečičky pro kluky a holčičky, jejímž autorem je opět Radek Malý, vyšly v roce 2017 v nakladatelství Albatros; kniha byla ale vydána už v roce 2013 v rámci projektu *Knížka pro prvňáčka*. Ilustrace vytvořila Alžběta Skálová. Doporučený věk čtenářů je od pěti let.

Žánry

Většina básní sbírky žánrově odpovídá představě nejmenších čtenářů, resp. předčtenářů. Zastoupeny jsou říkanky, hádanky, básně připomínající říkadla a limeriky.

Témata

Ačkoli není sbírka členěna do oddílů, básně jsou za sebou tematicky řazeny. První báseň Rok uvádí téma koloběhu ročních období (nekomplikované názvy mají většinou signifikantní charakter – Tání, Jaro, Na zahradě, Léto atd.), následují básně s tematikou dětských začátků ve škole (Škola volá, Prima nápad). Další básně se zaměřují na dětskou fascinovanost zvířecím světem (Žofie, Zebra a slon, Slepice a jehně a další), většina ostatních básní se dotýká soužití uvnitř rodiny (témata narození sourozence, rodinných vztahů a jejich prožívání očima dětí).

Zatímco básně o ročních obdobích, zvířatech, případně i o škole jsou prosté, obsahově relativně přímočaré (ačkoli např. báseň Rok je koncipována jako hádanka), další básně se už dotýkají i ne vždy lehkých rodinných situací (narození sourozence, rodinné hádky). V takových básních se musí lyrický subjekt vyrovnávat s novými situacemi, činí to tak ale s dětskou bezstarostností a prostotou: „*Máme doma miminko / ukřičené malinko. / Je tak malé, je tak milé, / ale vždycky v plné síle. // Každý z nás byl miminkem – / i maminka s tatínkem. / Mají teď své vlastní, / proto jsou tak šťastní*“ (báseň Máme miminko, s. 28). Lyrický hrdina je často účastník a vnímavý pozorovatel událostí, v nichž staví do středu rodinné vztahy a důležitost vzájemné pospolitosti, podobně pak např. v básni Rodinná oslava: „*Dárky, dort a květiny – / jsou tu všichni z rodiny. / Sedí tiše u kávy, / účastní se oslavy. // Malá Lenka má dnes pět, / povyrosl její svět. / S radostí to slavím s ní – / sotva ten dort sama sní!*“ (báseň Rodinná oslava, s. 29).

Napříč všemi básněmi se ukazuje optimistický životní postoj lyrického hrdiny, který se i k poněkud nepříjemným skutečnostem staví optimisticky, s nadhledem a hravostí – jak je tomu i v básních o školních povinnostech: „*Když jsem byla ještě malá, / školy jsem se trochu bála. / Teď už je mi ale šest, / vím, že škola není trest! // Poznám nové kamarádky, / budu luštit nové řádky. / Naučím se číst a psát, / zpívat, kreslit, počítat.*“ (báseň Škola volá, s. 16) nebo „*Škola si na mě zuby brousí / přes léto, / já si však dala narůst vousy! / Tak je to! // Nepoznají mě kamarádky / ani učitelky, / hned první den mě pošlou zpátky, / budu chytat lelky!*“ (báseň Prima nápad, s. 17) nebo v básni o zpožděných vlacích: „*(...) // Omluvte, prosím, zpoždění! / Ach, takovéto ježdění / všem cestujícím vadí. // Tak zle se nám zas nevede... / Každý vlak někam dojede / a vystoupíme – rádi*“ (báseň Zpoždění, s. 33).

Morfologie básně

V jednoduchých básních (často o jedné, dvou nebo třech slokách) se nejvíce uplatňují sdružené, případně obkročné rýmy. Délka veršů v rámci sloky je skoro vždy vyvážená, básně jsou tudíž rytmicky přehledné a jakoby určené k hlasitému přednesu. Výjimečný případ, ve kterém je veršová souměrnost porušena, je báseň Prima nápad s veršovými předěly: „*Škola si na mě zuby brousí / přes léto, / já si však dala narůst vousy! / Tak je to! // Nepoznají mě kamarádky / ani učitelky, / hned první den mě pošlou zpátky, / budu chytat lelky!*“ (s. 17).

Rýmy jsou tvořeny především na základě požadavků srozumitelnosti, přehlednosti a poutavosti. Nezřídka jsou spíše banální (dárek x párek sníh x na saních), často gramatické (naučím se číst a psát, / zpívat, kreslit, počítat). Zábavně a svěže působí rýmy naopak neobvyklé, kombinující buď sémanticky a příznakově výrazná slova (hyena x šílená, vtipy x chřípí) nebo rýmy, v nichž jedno slovo rýmové dvojice je citoslovem (ach x strach, ouvej x couvej). V některých verších se vyskytují i useknuté rýmy (jejda x mejdan, z Třebíče x hřebíček).

Tyto dvě zdánlivě protichůdné tendence, tedy jednoduchost až banálnost na straně jedné a lexikální i versologická vynalézavost na straně druhé lze vysvětlit vědomím autora o jistých stereotypech malých dětských čtenářů, jejichž užitím v básni se naváže důvěrnější vztah mezi autorem a implicitním čtenářem, na jehož základě pak bude tento otevřen i rýmům inovativním, i když třeba recepčně složitějším.

Fonologická vrstva

Mnohé básně využívají sugestivní hláskovou instrumentaci. Je tomu tak v básni Zima, kde hromadění sykavek vyvolává představu mrazivosti: „*Na zimě je prima, / že je venku zima. / Jestli napadne i sníh, / svezeme se na saních. // Sněhulák se směje, / raduje se, že je. / (...)*“ (s. 15) nebo v básni Máme miminko, kde je vysokou koncentrací hlásky „m“ docíleno mazlivého, něžného tónu výpovědi lyrického hrdiny: „*Máme doma miminko / ukřičené malinko. / Je tak malé, je tak milé, / ale vždycky v plné síle. // (...)*“ (s. 28).

Někdy jsou verše záměrně jakoby žvatlavé, vzhledem k použitým rýmovým dvojicím je však báseň neprimitivní a naopak obsahově důmyslná (v následujícím případě kumulace citoslovcí naráží na specificky znějící japonský jazyk): „*No, no, no, / no, no no, / Naďa nemá kimono! // Ne, ne, ne / ne, ne, ne, / nám se tohle nestane!* (báseň V japonské škole, s. 26).

Autorova důkladná práce se zvukovou rovinou jazyka zahrnující onomatopoiu i vysokou frekvenci citoslovcí nadále potvrzuje výše zmíněnou snahu o sblížení se s dětským implicitním čtenářem, pro něhož je patrně zvuk důležitým, z praxe dětských her a říkanek známým prvkem.

Lexikální vrstva

Kromě citoslovcí jsou v početném zastoupení v rámci básní i různé (většinou silně) konvencionalizované frazémy (škola volá, s. 16; chytat lelky, brousit zuby s. 17); některé jsou použity jako rýmy: „Haló? Haló! / Co se stalo? // (...)“ (s. 27). Autor experimentuje i s novotvory a umělými slovy, většinou však opět již plně včleněnými do jazykové praxe. Konvenčnost básně, která by užitím lexikálních stereotypů vznikala, je však podstatně zmírněna nápaditým nonsensovým obsahem, jímž jsou verše se stereotypními obraty střídány: „Šary vary, tydli fidli, / stůl se ženil, bral si židli. // Čury mury, ententyky, / stěhujou se do trafiky. // (...)“ (báseň Řečičky, s. 44).

Obrazné konstrukce

Častými básnickými konstrukcemi ve *Všelijakých řečičkách* jsou personifikace. Jejím prostřednictvím svět uvnitř básní pro dětské čtenáře ožívá, přibližuje a zpřístupňuje se jim. Zdá se, že autor si je vědom, kdy by báseň mohla svým obsahem působit příliš staticky; metafory tedy vkládá hlavně tam, kde by jinak kvůli nedostatku dějovosti mohlo chybět napětí: „Fujavice, metelice / v parku karty hrály, / vánice a plískanice / se jim posmívaly. // Fujavice zavolala / vichřici, svou známou, / hnedle z toho byla mela, / až se stromy lámou“ (báseň Fujavice, metelice, s. 14). Takovéto metafory – podobně např. „hromosvody křičí z věží“ (báseň Střecha, s. 37) pomáhají dětským čtenářům vnímat jevy skrze jejich polidšťování, tedy antropomorfismus. Obecný jev ožívá skrze příběh, do něhož jsou zasazeny konkrétní postavy. „*Modelem, podle něhož* (si dítě – pozn. J. P.) *analogicky vysvětluje různá dění, je jeho vlastní prožívání a chování*“ (Vágnerová, 2012, s. 175).

Syntaktická rovina

Sbírka využívá nejčastěji podměty, přísudky, předměty a příslovečná určení (času a místa), mnohem méně časté jsou přívlastky. Jejich funkci popisnou nebo emocionální přebírají většinou citoslovce.

V básních se často objevují různá opakování: Obvyklá je anafora, která pomáhá variovat – „*Jejda, jejda, jejda, / přijede k nám strejda! // Vezme s sebou tetičku, / vyjede nám ledničku! // vezme s sebou bratrance, / sní nám všechny mazance! Vezme s sebou sestřenku, / vypepří nám pepřenku!*“ (báseň *Jejda!*, s. 34). Další anaforické vyjádření se objeví v básni ještě jednou, což dokazuje jeho záměrné použití, které pravděpodobně cílí na dětskou zálibu ve variaci a opakování⁶ – „*(...) // Pro maminku květiny / ze zahrádky tetiny. / pro tatínka sýry – / v některých jsou díry! // pro babičku tresku – / zlevnili ji v Tescu! // (...)*“ (tamtéž). Uvedené anafory zároveň prostřednictvím výčtu gradují humornou situaci. Jinou funkci má opakování celých veršů – avšak s přehozeným slovosledem (!) v básni *Tání* (s. 8n), které prostřednictvím jakéhosi refrénu formálně sjednocuje úvodní a závěrečné verše: „*Tají ledy, tají sněhy, / řeka hučí, bere břehy. // bere zimu do daleka, / jestli ji tam někdo čeká? // Tají sněhy, tají ledy, / zamáváš jim? Naposledy...*“. Nutno poznamenat, že prohození slov „sněhy“ a „ledy“ působí spíše jako projev básníkovy snahy o dekorativnost než o ozvláštnění ve smyslu aktivizace čtenáře v procesu čtení, neboť najít v prvním verši první a poslední sloky rozdíl vyžaduje značné soustředění, přičemž významový rozdíl při přehození podmětů však není patrný.

V mnoha básních se zesiluje účín řečeného prostřednictvím interpunkčních znamének. Časté jsou věty tázací, na které pak navazují různá zvolání. Báseň pak působí díky dojmu dialogičnosti živěji: „*Potkala zebra slona, / on byl on, ona ona. // (...) // Ona měla pruhy, / jako nikdo druhý / a hlavu jako slon. // A jak vypadal on? // Hlava zebří, / tělo obří. // Lidé, buďte na ně dobří!*“ (*Zebra a slon*, s. 20). Otazníky a zejména vykřičníky pak drží čtenáře stále ve střehu, naznačují dramatickost a naléhavost sdělovaného, kterou chce takto básník svým čtenářům zprostředkovat – jako příklad mezi mnohými např. báseň *Antonín* (s. 18): „*Achich ouvej! Achich ach! / Antonín má z auta strach! / Auvajs! Ajaj! Achich ouvej! / Antoníne, honem couvej!*“.

⁶ Záliba v opakování a variacích je patrná především v dětské próze. Jsou to např. pohádky, ve kterých hrdinové plní různé úkoly, dostávají postupně různé dary atd.

Stylová rovina

Styl *Všelijakých řečiček* je povětšinou nekomplikovaný, až školácky prostý. To se projevuje jednak radikálním omezením ozdobných epiteton a naopak maximálním využitím základních skladebních dvojic, jednak častým variováním motivů a refrénovým opakováním veršů či jejich částí.

Poetika sbírky se orientuje na fascinovanost maličkostmi a na snadno přístupnou skutečnost, na kterou nahlíží se zaujetím lyrický hrdina, jenž je často na dění v básni bezprostředně angažován.

Implicitní autor a implicitní čtenář

Primární cílová skupina žáků prvních tříd, kteří byli aktivně uváděni do čtenářského prostředí, už poněkud profiluje implicitního čtenáře: Ten není vzhledem ke svému věku po stránce literárněteoretické ještě příliš zkušený, vyhovují mu básně krátkého rozsahu s přehledným sdruženým nebo střídavým rýmem. Vtažen může být do světa uvnitř knihy především prostřednictvím sugestivní zvukomalebnosti a jemu známých jazykových figur, tedy především konvencionalizovaných frazémů a dětských obrátů a skrze motivickou a formální opakovanost (a tedy i očekávanost). Obrazné konstrukce jsou mu přístupné především takové, které využívají antropomorfní pohled na svět.

Od čtenáře *Všelijakých řečiček* se očekává zrání v průběhu systematického čtení sbírky od začátku do konce, což dokládá dynamika rozsahu básní od velmi krátkých po delší a recepčně složitější a v závěru prostor pro vytvoření vlastní básně. Už texty v začátku sbírky však vyžadují čtenáře, který dokáže text jasně interpretovat (v případě básně *Rok* na základě rozklíčování jednoduché metafory): „*Byl jednou jeden starý pán / a ten měl čtyři vesty. // Na každé vestě / měl tři kapsy / a v každé kapse / čtyři kapsičky. // V každé té kapsičce / měl sedm zrněk rýže. // Řekni, jak se jmenují, / ať je myška nerozhryže!*“ (báseň *Rok*, s. 7). V posledních básních se už objevují i takové verše, jejichž recepce vyžaduje více představivosti, jazykového citu i znalostí geografických, např. v básni *Zaříkání*: „*Píchni, píchni do pýchavky, / lízni, lízni v lese sůl. / Kotrmelce u krmelce / vykruž tři a pak se kul. // Kul se líně, vzduchem plav se, / zebe nebe, zebe zem. / Zastav se až na zastávce / v tajné zemi Zabezem. // Za bezem je mez a v zemi / do Zambezi vede důl. / Dýchni, kýchni, uvěřte mi, / řízni, lízni, kámen, sůl*“ (s. 43). Implicitní čtenář v takové básni dokáže ocenit jazykovou hru,

založenou na podobnosti slov, která významově staví do kontrastu, ale formálně nechávají splývat prostředí exotické a domácí (přesmyčka Zambezi – Zabezem). Zároveň je jeho všeobecný přehled na takové úrovni, aby došlo k propojení motivu řeky Zambezi a signifikantních slov *důl, sůl, kámen*; tematická imaginace tak vykresluje v básni africkou rázovitost. Vzhledem k předpokládanému mladšímu školnímu věku čtenáře je myšlenková operace, při níž má dojít k přiřazení pojmů charakterizujících věcně správně (a přesto velice poeticky) zmiňovaný africký stát, náročná. Vychýlení textu směrem k vysokým nárokům na všestranné čtenářovy znalostní předpoklady lze však sledovat pouze okrajově; v básních naopak převládá implicitní autor, který se tematicky, jazykově i formálně snaží přiblížit dětskému čtenáři, a to nikoli na úkor snížené estetiky díla, ale vytvářením takových textů, jejichž básnické prostředky odpovídají čtenářské zdatnosti implicitních čtenářů.

Funkce díla

Vycházíme-li z doporučeného věku čtenářů, mnohé básně svým tématem přinášejí čtenáři poznání; funkci poznávací plní básně zaměřené na roční doby, v nichž si čtenáři připomínají přírodní zákonitosti a koloběh přírody. Obohacení o jednoduché metafory s sebou nese spolu s funkcí imaginativní zároveň i funkci estetickou, která v jiných rovinách díla příliš nevyčnívá.

Zábavnou funkci plní ve *Všelijakých řečičkách* především limeriky, které lze dohledat i v *Poetickém slovníčku*, *Vynálezáriu* a *Tetované tetě*. Jejich hojný výskyt napříč sbírkami svědčí o obecnější představě autorů, kteří se snaží vyhovět implicitním čtenářům tíhnoucím k humoru a fantazii, zároveň ale nerezignují na respektování formy básně.

Lyrický subjekt, jenž často nahlíží věci optimisticky, reprezentuje čtenáři (byť podprahově) svým životním postojem funkci formativní, neboť ho orientuje na skromnost, která díky fascinaci věcmi všedními ukazuje život jako radostný, plný prožitků.

Autor se zaměřuje spíše na čtenářovu aktivizaci, a to jak především upozaděním náročné estetiky díla ve prospěch uplatnění dětským implicitním čtenářům již známých formálních a jazykových prostředků, tak i zařazením tvořivého úkolu na konec sbírky. Vytvoření vlastní básničky ověří čtenářovu aktivitu i jazykové a tvůrčí dovednosti.

Smysl díla

Smyslem knihy *Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky* je podpořit čtenáře v jejich začátcích četby poezie. Děje se tak pro děti co nejpřirozenější formou, která respektuje jejich čtenářské, resp. předčtenářské návyky (v oblasti žánrové a tematické, ale i ve způsobu vytváření zvukových, obrazných a jiných figur). Autor se snaží svému implicitnímu čtenáři maximálně přizpůsobit a tím ho správně naladit na vnímání náročnějších básní sbírky, které jsou řazeny spíše ke konci knihy. Čtenáři je tak umožněno čtením sbírky zrát a zvyšovat svoji literární vnímavost. Naučit se vnímat poezii jako přirozenou literární formu a nezískat zábrany před její možnou složitostí pomáhá i aktivita vyšší kognitivní náročnosti (v Bloomově taxonomii cíl „tvořit“): v samotném závěru knihy si čtenář zkouší napsat svoji vlastní báseň.

1.5 Hlava v hlavě

Bibliografické údaje

Knih autorů Ondřeje Buddeuse a Davida Böhma vyšla v roce 2013 v edici Raketa nakladatelství Labyrint. Ilustrace k ní vytvořil David Böhm. Doporučený věk čtenářů je od osmi let.

Žánry

Při analýze Buddeusovy a Böhmovy knihy *Hlava v hlavě* je třeba brát zřetel na to, že nejde o knihu jako básnickou sbírku; autoři zpracovávají z anatomického, psychologického a lingvistického hlediska informace o lidské hlavě, přičemž se snaží o vysokou míru zábavnosti pro čtenáře. Té je docíleno v rovině formální jakousi textovou koláží, která v sobě zahrnuje krátké příběhy, komiksy, rčení a jednoduché básničky, vše doprovázené výraznou ilustrací.

Témata

Mozaikovitostí, až roztržitostí se vyznačují i témata všech (nebásnických) textů, jejichž jediným jednotícím prvkem a zároveň předmětem zkoumání je hlava. Tématy krátkých

textů, případně nákresů atd. jsou biologická funkce hlavy a obzvláště mozku (paměť, sny), hlava v jazykovém obrazu světa (rčení), hlava jako maska; funkce masky v kriminalistice, hokeji, islámské společnosti, ve filmu, astronautice. Z tohoto výčtu se ukazuje tematický repertoár spíše jako nahodile vybraný; co je však kromě předmětu zkoumání – hlavy – vlastní skoro všem textům (a co tedy poskytuje klíč k výběru) je snaha překvapovat, někdy až šokovat.

Morfologie básně

Verše jsou v knize zastoupeny pouze řídce, figurují jako další zpestření co do typu textů. U básní na první pohled upoutá absence názvů, což už samo o sobě prezentuje autorský přístup (či záměr) při jejich tvorbě – nižší míru důležitosti, která je jim přikládána. Formálně ani obsahově není tato poezie nijak nosná. Rýmy jsou často banální, pouze gramatické, rýmové dvojice se nacházejí buďto jakoby náhodně (ledabyly), nebo tak, aby se přizpůsobily oblíbeným dětským průpovídkám. Některé rýmy nejsou v rámci veršů kompatibilní, porušuje se jimi rytmika, a tak je čtenář nucen číst básně s transakcentací, která vyzní v triviálních rýmech o to nepřirozeněji: „*Kamarád Petr z Chuchle / má tváře tak napuchlé, / že když vchází do dveří, / málokdy se vmezeří*“ (poslední strana před zadní předsádkou). Časté je tvoření rýmů bez jakékoli aktualizace významů, pouze se zapojením slova hodícího se do konceptu knihy: „*Chodí kolem tvrdý chlapi – / bacha, ať tě nepřekvapí... / – ten kdo se jich lekne, / tomu hlava změkne*“ (Böhm, Buddeus, 2013, s. 106n), podobně „*Vždycky když jsem v Praze, / tak mi bouchnou saze. / Ale zato v Brně, / je to jinačí / – tam se mi chce chrnět, / a to mě vytáčí*“ (tamtéž, s. 54). V některých případech by básně postrádaly atraktivitu i ve výše načrtnutém smyslu: „*Jeden muž s hlavou vlka / se div že neposmrkal. / Muž, co měl hlavu jak 4 stěny / měl ovšem nos řádně vyčištěný*“ (tamtéž, s. 92n). U takto slabších textů pak nastupuje výrazná ilustrace, která texty podepře a učiní je pro čtenáře atraktivnější. Verše a texty obecně se zde většinou s ilustracemi prolínají a navzájem se doplňují. (K funkci ilustrace více v analýze výtvarné složky knihy, kap. 2.3.3.)

Fonologická vrstva

Se zvukovou rovinou básní autoři téměř vůbec nepracují. Ani v jedné z devíti básní se nám nepodařilo vysledovat libozvučnost, zvukomalbu, zvláštěně znějící kombinace hlásek ani

aliteraci, jediná umělecká figura, paronomázie, se objevuje v následujících verších: „*Jeden muž našel / cizí hlavu. / 'Že by ji někdo ztratil / v davu?' / Pomyslel si a zaplesal, / tu hlavu si na hlavu dal / a bezhlavě se rozesmál*“ (s. 65). Zde je ale motivovanost výběru hlásek dána snahou spíše o významový než zvukový účin. Zdá se tedy, že dekorativnost básní a jejich zvuková kvalita je pro autory věcí naprosto okrajovou.

Lexikální vrstva

Jazyk krátkých výkladových textů je nekomplikovaný, neutrální, s občasným účelným použitím termínů, a naplňuje představu populárně naučných textů pro děti. Při popisu lexikální roviny se budeme dále zabývat pouze básněmi a rčeními, které tvoří v rámci všech textů jen malý výsek, vzhledem k tématu naší práce jsou však zásadní.

Věcně řazený přehled rčení (o hlavě, očích, uších, krku, nosu, ústech) nabízí obsáhlý exkurz do jazykového obrazu světa. Ve rčeních často objevíme i výrazy, které hraničí až s vulgaritou: „*Líná huba, holý neštěstí*“, „*Drž hubu!*“ (s. 22). Nespisovné tvary a přinejmenším „jadrnost“ některých výrazů je jistě dána i lidovým rázem, který je vlastní textům tohoto typu, jazyk kopírující mluvu mládeže je však charakteristický pro většinu textů *Hlavy v hlavě* (pomineme-li krátké populárně naučné výklady). Na druhou stranu, autoři dokáží v některých básních využít jazykovou příznakovost velice účelně. Zatímco v básni „*Vždycky když jsem v Praze, / tak mi bouchnou saze. / Ale zato v Brně, / je to jinačí – / tam se mi chce chrnět, / a to mě vytáčí*“ (s. 54) výrazy jako *jinačí* a *chrnět* naplňují představu nedbalého a cholerickeho lyrického hrdiny, v básni „*Jeden muž našel cizí hlavu. / 'Že by ji někdo ztratil / v davu?' / Pomyslel si a zaplesal, / tu hlavu si na hlavu dal / a bezhlavě se / rozesmál*“ (s. 65) nepůsobí primárně knižní výraz *zaplesal*“ knižně a zastarale, ale v daném kontextu spíše ironicky.

Ojediněle se ukazuje i záliba ve zkoumání možností sémantiky: V básni, kde se zdánlivě pouze mění tvar slova (vlézt), jde ve skutečnosti o alternaci mezi idiomem a použitím slova v konkrétním významu: „*Vždycky mě pobaví, / co se vleze do hlavy. / Jednou mi tam vlezl brouk / a nevykouk a nevykouk*“ (s. 64). Paradoxně spíše než do básní se hra s jazykem promítá do obrazů v knize; této hře se budeme dále věnovat v kapitole o výtvarné složce.

Obrazné konstrukce

Použití ustálených slovních spojení a metafor není v básních nijak řídké. Většinou jde ale o konstrukce už konvencionalizované (i když třeba v běžné mluvě nepřilíš používané), jako např. „*bouchnou mi saze*“, někdy jde už o slovní kliše, která pak v básni pouze vyplňují prostor a působí redundantně: „*Jenže Klára, marná sláva, / byla tvrdohlavá*“ (s. 11). Ojedinelé jsou pak složitější obrazy, jako synekdocha „*hodí se pro každý věk*“ (z básně na s. 65), která je zčásti už také konvencionalizovaná, s rýmem „*jako módní doplněk*“ ale dodává básni ráz reklamního sloganu.

Zajímavým fenoménem jsou takové texty, jež nelze pro absenci formy klasifikovat jako básně (spíše se jedná o různé vsuvky, vysvětlivky), přesto mají charakter básnického obrazu, čímž většinou předčí texty, které se zde prezentují jednoznačně jako básně. K ukázce textu básnického charakteru krátká gnóma s definiční metaforou: „*Přítomnost je to, / když jste otáčeli stránku. / Přítomnost je tenká / jako papír*“ (s. 100).

Syntaktická rovina

Ačkoli je možné v básních najít různé syntaktické figury (elipsu, epizeuxis, enumeraci), nelze v jejich použití vypořádat výrazný umělecký autorův záměr. V básni „*Je to móda, furt se nosí, / odjakživa máme svou: Vlasy, uši, oči, nosy / řasy, čela, tváře, fousy – / hodí se pro každý věk / jako módní doplněk*“ je elipsa logická (nevypuštěný předmět by naopak působil redundantně), následující enumerace pak figuruje jako funkční prostředek pro konkrétní ztvárnění mnohosti motivů. Epizeuxis v básni „*Vždycky mě pobaví, / co se vleze do hlavy. / Jednou mi tam vlezl brouk / a nevykouk a nevykouk. / Tak mu říkám: ´Brouku, hele, / běž raději do jetele´*“ (s. 64) vnáší do textu emoce, odrážející prostřednictvím opakování netrpělivé vyčkávání („*a nevykouk a nevykouk*“). Ačkoli každá z těchto figur plní v básni svůj účel, vzhledem k její jednoduchosti – a právě pro její až příliš jednoduché odůvodnění použití v básni – nemůžeme mluvit o úmyslu zavedení těchto figur pro zintenzivnění estetického prožitku nad básní. Jinak je tomu u úvahového textu psaného volným veršem, kde anafora signalizuje důležitost sdělení, které je třeba vstřebat a promyslet: „*Přítomnost je to, / když jste otáčeli stránku. / Přítomnost je tenká / jako papír*“ (s. 100).

Stylová rovina

Při popisu stylové roviny knihy je žádoucí rozlišit styl výkladových textů a styl básní; charakter – a tedy i styl – těchto dvou druhů textů se může lišit vzhledem k jinému účelu (informativnost výkladu proti ludičnosti básní).

Ačkoli se budeme zabývat především stylem básní, můžeme se nejdříve zastavit u stylu populárně naučných textů, neboť jejich osobitost může poskytnout klíč k hledání celkového smyslu díla, tedy zejména jeho koncepce a motivovanosti konkrétního zpracování.

Autor *Hlavy v hlavě* se ve výkladech průběžně odklání od standardního (i když třeba pro dětské čtenáře zjednodušeného) stylu, který informuje, vysvětluje, uvádí příklady. Autor sice z těchto úmyslů vychází, naplňuje je ale svérázně: Do hlavní linky výkladu vkládá jiné, často dětem známé texty, které někdy s původním tématem souvisí jen málo, především ale oslabují charakter naučného textu. Jako příklad uvedeme část textu Jak vznikají vrásky: „Když se řekne: *‘Nedělej si s tím vrásky, ‘ znamená to, aby si člověk nedělal starosti a ‘nechal to koňovi, ten má větší hlavu’. Kůže je největší orgán lidského těla, který stárne jako všechny ostatní (...)*“ (s. 12). V textu se kombinují rčení a přenesená vyjádření s věcně podanými informacemi. Pro čtenáře pravděpodobně známé pojmy se propojují s novými poznatky, text nepůsobí dojmem absolutní pravdy, překrývá se s fikcí (jak použitím konvencionalizovaných lidových výrazů, tak často stěží uvěřitelným, překvapivým obsahem). Informativní charakter textů je ještě oslabován komentáři, které se odvolávají na domněnky: „*(...) Nejvíce vrásek je na krku a na obličejí. Možná je to proto, že se člověk celý život nějak tváří, kroutí hlavou a dělá obličej*“ (tamtéž).

Odlehčenost, snad až jistá devalvace obsahu je patrná i v básních. Ačkoli styl, kde se využívá různých jazykových prostředků spíše k přiblížení se (po stránce tematické i jazykové) mladému čtenáři, který požaduje nikoli velkou uměleckou kvalitu, ale zrcadlo svého vlastního jazyka a uvažování, v básních silně převažuje, kompozice a výběr jazykových prostředků je v ojedinělých případech spíše na úkor líbivosti a ve prospěch uměleckého a hlubokého vyjádření (báseň s metaforou „přítomnost je tenká jako papír“). To utvrzuje vědomou autorovu volbu práce s jazykovými prostředky, která se čtenáři chce spíše přizpůsobovat než posouvat a tříbit jeho vkus, která má ale zároveň potenciál utvářet i poezii náročnou. Autorův styl však upřednostňuje líbivost a sílu témat, textovou jednoduchost a obrazovou vynalézavost, často spolu textovou propojeností – viz analýza výtvarné složky, kap. 2.3.3.

Implicitní autor a implicitní čtenář

Implicitní čtenář je jistě zvědavý, ale na rozdíl např. od čtenáře *Poetického slovníčku* spíše pasivní. Podávané informace nejsou doprovázeny otázkami ani úkoly, i když by se pro to nabízela možnost – např. samostatně vymyslet některá rčení nebo v níže uvedeném úryvku objasnit motivovanost některých idiomů. Autoři naproti tomu uvádějí výčty kompletní – v ukázce úsloví o ústech si všimněme jazyka, který místy hraničí s vulgaritou: „*Pusa mu jede. Že tě huba nebolí... Zavři pusu, vlítne ti tam vrabec. Dej si pusu na zámek. Mít pusu od ucha kuchu. Říct něco na plnou hubu. Drž hubu! Líná huba, holý neštěstí. Je to huba nevymáchaná. Tomu jede huba jako namazaná. To je o hubu. Lže, až se mu od huby práší. Je to za hubičku. Úsměv mi ztuhnul na rtech“ (Böhm, Buddeus, 2013, s. 22). Podtržení synonymních výrazů v jednotlivých rčenech ještě posiluje představu čtenáře pasivního, kterému se vše podává co nejvíce názorně, v tomto případě skoro až za cenu degradace jeho předpokládaného vědomostního potenciálu (rozklíčování společného motivu všech úsloví).*

Z výše uvedeného vyplývá následující charakteristika: Implicitní čtenář knihy *Hlava v hlavě* rád přijímá informace. Spíše než aby ale s nabytými vědomostmi dále pracoval nebo je sám rozvíjel, lákají ho stále nové podněty, další informace, které jsou mu podávány velice explicitně, bez zjevných požadavků na jeho aktivizaci ve smyslu zapojení představivosti nebo vlastní tvořivosti. Jeho zvědavost uspokojují zajímavosti z různých vědních oborů, důležitým prvkem je pro něj ale překvapivost a zábavnost, která je často v textech nadřazena informační hodnotě sdělení. Implicitní čtenář v textech rád nachází svůj vlastní styl vyjadřování. Tímto kopírováním jazykového kódu čtenáře a díla se autor zřídka možnosti čtenáře jazykově-esteticky obohatit. Podobně tak i při výstavbě veršů je pro autora důležitější vyhovět čtenáři v jednoduchosti sdělení i za cenu absence zapojení metaforického uvažování nebo jiných složitějších myšlenkových pochodů.

Implicitní čtenář svou zálibou tíhne k hyperbolicky vyjádřenému sdělení, které často hraničí až s vulgaritou.

Funkce díla

V knize *Hlava v hlavě* se uplatňuje vzhledem ke zvolenému hypertématu lidské hlavy funkce informativní. Populárně naučné texty jsou vyplněny informacemi sice relevantními,

někdy ale až bulvárně líčenými. Poznávací funkce jde tedy souběžně s funkcí zábavnou, která převažuje, což dokládá jednak kritérium poutavosti sdělovaných informací za cenu tematické roztržitosti a nekomplexnosti, jednak jednoduchost doprovodných textů (básní), které jsou do textu včleněny pro pobavení, možná ale i kvůli relaxaci, odreagování čtenáře. Vzhledem k banální obsahové i formální rovině se většina básní vzdává funkce estetické.

Smysl díla

Smyslem díla je nikoli vytvořit po informační stránce komplexní, systematickou publikaci, ale nabídnout čtenářům tematicky pestrou a stylově dynamickou knihu, ve které si budou čtenáři rádi listovat a přijímat tak informace výběrově a spíše podprahově. Pozornost a zájem čtenářů má udržet jednak výběr a zpracování témat, jednak obrazová složka, která mnohdy (v kooperaci s textem) čtenáře aktivizuje více než text o ilustraci neopřemýšlený.

1.6 Moře slané vody

Bibliografické údaje

Autorem básnické sbírky *Moře slané vody* je Radek Malý. Kniha vyšla v roce 2014 v nakladatelství Albatros. Ilustrace k ní vytvořil Pavel Čech. Kniha je doporučena čtenářům od osmi let.

Žánry

Kniha se dělí na dva oddíly: V oddílu prvním, Co přišlo lahvou poštou, se objevují drobnější básně: říkačka (viz stejnojmenná báseň), hádanka, písňové formy, které odkazují k námořnickým popěvkům, a krátké útvary reflexivní a přírodní lyriky. Mezi básně je včleněna krátká lyrizovaná próza (účelnost jejího zařazení viz část věnovaná morfologii básně). Druhý oddíl s názvem A co šuměla mušle obsahuje jedinou báseň – ta svou výstavbou (procházením lyrického subjektu v prostoru a nazíráním z různých hledisek, střídáním záběru na detail a úvahovými prvky) připomíná pásma. Náročnost recepce pásma je dána nepřehledností, jež je způsobena pluralitou hledisek, velkým množstvím motivů i kombinováním konkrétní popisnosti s úvahovými pasážemi, ve kterých se tematizují

i závažné otázky, např. trvání života. Básnickým celkem A co šuměla mušle se budeme dále zabývat v dalších jazykových rovinách.

Témata

Ústřední téma, které se prolíná celou sbírkou, je složité, filozofické. Básně kladou otázky po smyslu a trvání života, na něž si lze alespoň částečně odpovědět v tichém, osamělém, a tím očištném toposu moře. Lyrický subjekt se často se svými tíživými otázkami a se svým hledáním obrací ke členům rodiny, k dospělým příbuzným jako k nositelům moudrosti a jedinečné životní zkušenosti. Ukázkou takovéto reflexivní lyriky je báseň O kamínku (nečíslováno): „*Našla jsem na pláži / maličké oranžové sklíčko // Táta říká / že je to zkamenělá pryskyřice / z prastarých borovic // Máma říká / ať si ho schovám // A co by řekla babička? / Že je to slza / malé mořské víly? // Jen děda / zná to zvláštní slovo / jantar*“. Klíčové je pro báseň vidění reality z mnoha úhlů, závisejících na odlišných životních zkušenostech; do ústředního motivu kousku jantaru je promítnut vlastní pohled osob napříč generacemi. Meditativnost a zahloubanost takovýchto básní vyvažují básně odlehčené hravostí, s postavami ostřílených námořníků a mořských živočichů. V těchto básních pak prostředí moře a pobřeží jakoby ožije a ztratí svoji tíživost - „*Oceán je vodička, / ale je jí moc, / pluje po ní lodička, / celej den i noc*“ (Námořnická halekáci hospodská).

Archetypální ladění sbírky, vyznívajících už v jejích vážnějších polohách, vrcholí lyrizovanou prózou O škebli, příběhu o starých manželech z rybářské vesnice, kteří se teprve ve stáří dočkají potomka; příběh můžeme vnímat jako parabolu k biblickým postavám Abraháma a Sary.

Morfologie básní

I když ve sbírce převažují básně psané vázaným veršem, autor se nevyhýbá verši volnému, naopak mu přikládá velkou váhu, což může naznačovat první krátká básnička, fungující jako incipit, která je psána ve volném verši: „*Oči / mám plné / veliké slané vody // Objala zemi kolem pasu // Plujeme*“ (báseň První vzpomínka). Charakteristika volného verše, jak ho popisuje Peterka (2007), trefně vystihuje i podstatné vlastnosti sbírky: „*Mnohoznačnost proti jednoznačnosti, (...), složitost proti jednoduchosti, niternost proti*

zvnějšnění, polytematičnost proti monotematicnosti, asociativnost proti logicky vedené výpovědi“ (s. 176).

Fonologická rovina

Autor má v některých básních zálibu v nestandardním grafickém zápisu, který pak vede čtenáře rovněž k nestandardnímu rytmu čtení (přednesu), což s sebou nese i lehce odstíněný sémantický posun. Všimněme si zápisu básně Říkačka: „*Velké ryby Malé ryby / Každý člověk dělá chyby // Velké moře Malé moře / Každý skrývá svoje hoře // Velké vlny Malé vlny / Přání máš, a to se splní*“. Pokud bychom měli báseň klasifikovat jako prostou dětskou říkačku, bylo by na místě přednášet verše s rytmickou pauzou uvnitř. K tomu by nás nabádal zápis verše s interpunkčním znaménkem, s čárkou, a malým písmenem za ní (*Velké ryby, malé ryby / Každý člověk dělá chyby // Velké moře, malé moře / Každý skrývá svoje hoře*). Takovéto skandování by ale spíše posouvalo vyznění básně do banální roviny, než aby vedlo k zamýšlení se nad významem veršů. Při čtení slovních spojení s velkým počátečním písmem je možno tyto vnímat jako symboly, rozklíčovat jejich významovou platnost (např. *Velké moře Malé moře* může symbolizovat „velký a malý pláč, trápení“). Velké písmeno se překvapivě objevuje uvnitř verše i v básni *Velrybo velrybičko*: „*Viděl jsem velrybu / bylo to ve snu / byla jak ostrov Byla noc*“. Zde velké písmeno patrně poskytuje návod, jak báseň číst. Absence čárky nebo začátku dalšího verše tam, kde by bylo očekáváno, nabádá k předcítání splývavou intonací, která pak vyznívá něžně, melancholicky, jakoby „s povzdechem“.

V mnoha básních hraje podstatnou roli hlásková instrumentace; např. v básni *O cestě*, kde téměř všechny verše končí hlubokou samohláskou U, což vyznívá tajemně a vyvolává (spolu se střídáním hláskové kvantity) dojem jakéhosi ztrácení a propadání: „*Zeptej se moře na cestu / Řekne Ti: všechny cesty jsou tu / Vítr tě vezme do všech koutů / a není snadné nalézt tu / jednu / která / nevede ke dnu / nekončí včera / nevede k zemi lidožroutů*“.

Lexikální vrstva

Spektrum lexikálních výrazových prostředků v této sbírce je velice široké; pohybuje se od hovorového jazyka s nespisovnými koncovkami v básních imitující námořnické popěvky (Námořnická halekací hospodská) přes cizí, pro děti až odborně znějící slova, dodávající

prostředí v básních na exotičnosti (remorkér, kambala, alka, keporkak). Převažující neutrální slovní zásoba je jen sporadicky ozvláštňena knižními výrazy (hoře, nač).

Specifickým výběrem výrazových prostředků (především co do slovních druhů) disponuje báseň A co šuměla mušle. Již bylo zmíněno, že báseň má charakter žánru pásma; jeho střídání hledisek, tedy jakási „těkavost“ se zde promítá především prostřednictvím střídavé kumulace různých slovních druhů. V básni převažují slovesa a podstatná jména. Je tedy sémanticky hutná a dynamická, čehož je docíleno především vysokou koncentrací činnostních sloves („*A co se plete z jejich vlny? / Svetry a šály pro nečas? / Oceán je vln přece⁷ plný. / Vítr je češe. Houpe nás*“).

Obrazné konstrukce

Autor ve sbírce hojně využívá obrazných vyjádření různého druhu. Už výše zmíněné téma sbírky lze zahrnout do jednotícího hypermotivu moře, který funguje jako sémanticky široký, ale celistvý symbol otázky konečna a nekonečna, pomíjivosti a trvání, strachu a odvahy, hořkosti a radosti. Tato bipolarita prostupuje celou sbírkou i díky dynamice básní, která střídá lehké říkanky a popěvky se složitějšími, tíživými básněmi.

Autor se nebojí užít ani relativně složitých metafor. Už v úvodní básni se setkáváme s konstrukcí „*Oči mám plné veliké slané vody // Objala zemi kolem pasu // (...)*“, která v sobě skrývá hned dvojitou personifikaci; nejenže voda dokáže objímat – země je vykreslena jako bytost s podobou lidského těla, jakkoli nestandardně proporcionálně zhmotnělého. Čtenáři je touto metaforou umožněno být ve sbírce mnohem účastnějším, protože mu metafora básně zhmotňuje, paradoxně se jejím prostřednictvím čtenáři představa obrovského moře konkretizuje (nehledě na intenzivní působení na čtenářovy smysly – „*oči / mám plné / veliké slané vody*“).

S tělesnou zkušeností souvisí i metonymie, použitá v básni A co šuměla mušle: „*Vážně je moře slané, táto? / Je na dně mlýnek pro chudé? / Lízni si. Připrav se však na to, / že chutnat ti to nebude*“. Cílení na čtenářovy smysly zde vrcholí představou mlýnku meloucího místo soli hořkost chudoby, mlýnek pro chudé je zde výpovědí o lidech, kterým nezbyvá než žít z hořkosti.

⁷ Všímněme si, že autor zachoval neutrálnější podobu slova, ačkoli rytmičky by ve verši vyhovoval tvar „přec“.

Moře je ve sbírce Radka Malého prostředí velice živoucí, k čemuž dopomáhá (kromě častého užívání sloves, viz lexikální vrstva) časté využití personifikací („*at' mi moře ruku podá*“, „*moře líže pláž*“). Představa moře jako nanejvýš živého, barevného prostoru plného pohybu a zvuků pak bravurně vrcholí synestetickými figurami v závěrečné skladbě: „*Racci se křikem dvoří moři, / je večer. Prostíráme stůl. / Do moře padá slunce. Hoří. / Syčí to. Zbude jenom sůl*“ (A co šuměla mušle).

Syntaktická rovina

Nejnápadnější rys mnoha básní sbírky je střízlivost v používání větných členů a jejich osamostatňování. V básni A co šuměla mušle jsou některé strofy vystavěny na větách s minimem rozvíjejících větných členů, případně na větách jednočlenných - „*Racci se křikem dvoří moři, / je večer. Prostíráme stůl. / Do moře padá slunce. Hoří. / Syčí to. Zbude jenom sůl*“. V dalších strofách, kde se verše omezují na osamostatněné větné členy, se pak obrazy ještě více zrychlují, podobají se rychlým filmovým střihům: „*Dech noci sfouknul svíčky všecky. / Sfoukne i moji? Tu taky? / Jen obzor mrká. Spiklenecky. / Ostrovy. Mosty. Majáky*“. Omezení květnaté popisnosti činí báseň meditativně zaměřenou; čtenářovi je ponecháno více prostoru pro vlastní představivost, hledání významů a vytušení nálady. Reflexivní povaha sbírky je navíc podpořena častými tázacími větami – řečnickými otázkami, např. „*Dokud jsou velryby / nebudem sami / na moři ani za noci // Ale až nebudou / co bude s námi? / Kdo připluje nám pomoci?*“ (Velrybo, velrybičko).

Kontrastně a jako oživení pak působí „upovídáná sdělnost“ vypravěče prózy O škebli, která hýří větami zvolacími („*A tolik by chtěli!*“, „*Babce už roste břicho!*“), polopřímou řečí („*V síti ji dotáhl domů a prý, babko, to musí být naše děťátko*“) a hodnotícími výrazy („*Tak šli zase spát, a vida, opravdu se dočkali*“); svým zcela jiným přístupem k popisu (byť fiktivní) reality působí dojmem odlišnosti, jedinečnosti. Zatímco v básních vystupuje lyrický subjekt, který poznává topos moře z vnějšku, próza O škebli právě z tohoto toposu přirozeně vystupuje a vypravěč je její integrální součástí.

Stylistická vrstva

Jazyk autora sbírky *Moře slané vody* není nijak příliš dekorativní nebo knižní, přesto však budí dojem jakési vznešenosti a vzdálenosti od věcí blízkých a důvěrně známých.

Vznešenosti a distance je docíleno vyjádřením sice střízlivým (lexikum neoplývá poetismy), ale členěným do veršů tak, že často neodpovídá přirozeným mluvním pauzám. Takováto modifikace přirozeného proudu řeči pak vyvolává dojem jinakosti, přemýšlivosti a meditace. Velice krátké (někdy jen jednoslovné) verše některých reflexivních básní svou stručností, které je však ponecháno nápadně hodně místa, upozorňují na důležitost každého slova a nabádají k soustředěnému, vnímavému čtení.

Proměnlivost stylu, kdy se střídá výše zmiňovaná meditativnost přemýšlivého objevitele – dítěte (O kamínku, Velrybo, velrybičko) s družnou sdílností vypravěče znalého odvěkých mořských tajemství (O škebli) a s bodrostí námořníků (Námořnická halekací hospodská) je dána nejen odlišnou perspektivou lyrického subjektu (meditativní ich forma a vypravovací, popisná er forma), ale i vědomým výběrem mezi veršem vázaným x volným a rozsáhlým x minimalisticky pojatým.

Sbírka je nápadná častým střídáním nálad, což je dáno jakousi žánrovou dynamikou skladeb; ty oscilují mezi průzračnou veselostí (Námořní halekací hospodská) a někdy až tíživou zádumčivostí (Velrybo, velrybičko). V posledních verších sbírky pak tyto dvě roviny (v nichž převažuje rovina melancholická) nenásilně dospívají k syntéze: „*Plujeme. Křídlo, ploutev, pádlo, // velryba, ryba, člověk, pták // a zní to jak zaklínadlo: / kambala, alka, keporkak. // V moři se kdysi život zrodil. / Z moře jsme vyšli. Proč a nač? // Moře je moře slané vody / a je v něm smích a je v něm pláč*“ (Malý, 2014, nečíslováno).

Implicitní autor a implicitní čtenář

Klíčovým rysem sbírky je vysoká estetičnost a umělecká kvalita básní, která pramení primárně z autorova talentu, druhotně ale především z důvěry v implicitního čtenáře; v jeho interpretační schopnosti, chuť k náročnému, soustředěnému čtení, které není motivováno v první řadě touhou po zábavě, ale po uměleckém prožitku. Střídání žánrů, nálad básní i míry náročnosti interpretace modeluje čtenáře pružně reagujícího na specifika textů, který těmto dokáže přizpůsobit svoji recepci.

Implicitní čtenář je schopen vnímat žánrovou dynamiku a přizpůsobovat se jí v procesu čtení: je třeba „přepínat“ způsoby čtení tak, aby se aktivizovaly různé druhy imaginace (symbolika, synestezie), vnímavost k rytmu básní v říkačkách a písních i k soustředěnému, pomalému čtení reflexivní lyriky.

Funkce díla

Funkce sbírky *Moře slané vody* je primárně estetická, přičemž, vycházíme-li z dělení funkcí podle Peterkovy *Teorie literatury* (2007, s. 72), ji můžeme vzhledem k důkladnosti v použití zvukových a lexikálních prostředků a rafinovanosti obrazných konstrukcí i syntaktické výstavby dále specifikovat na převládající funkci poetickou a imaginativní. Tematizováním složitých otázek po smyslu a trvání života se prosazuje i funkce stimulační. Funkce zábavná ve prospěch funkcí výše zmíněných spíše ustupuje do pozadí.

Smysl díla

Sbírka *Moře slané vody* se snaží v dětském čtenáři probudit člověka, který se učí ptát i na složité, metafyzické otázky. Kniha vyzdvihuje odvahu si tyto otázky pokládat a touhu hledat na ně odpovědi. Ty je možno objevit jednak vystoupením ze známého, bezpečného prostředí, jednak hledáním opory v moudrosti starších a zkušenějších, v širším smyslu i v archetypálním vědomí.

1.7 Vynálezárium

Bibliografické údaje

Autorem knihy *Vynálezárium* je básník, textař a překladatel Robin Král. Sbírka vyšla v roce 2015 v nakladatelství Běžiliška. Ilustracemi ji doprovodila Jana Hrušková a graficky upravila Zuzana Břečanová. Kniha je určena dětem od deseti let.

Žánry

Podobně jako v případě *Poetického slovníčku dětem v příkladech* od Radka Malého, i zde je kniha zamýšlena jako literárně naučná publikace, konkrétně jako přehled vybraných básnických žánrů a forem. Každý žánr je nejprve v několika větách teoreticky představen (původ, rýmová, veršová a strofická charakteristika), po úvodní charakteristice následuje několik básní dané básnické formy. Žánrový záběr je široký; čtenářům je představena vizuální poezie a řada strofických forem relativně známých (balada, sonet) i neobvyklých (gazel,

balata, rispet, pantum, rondel, tiolet). Podobně jako v Malého sbírkách, *Poetickém slovníčku* a v knize *Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky*, i v Královu *Vynálezáriu* se objevuje limerik.

Témata

Hypertématem scelujícím sbírku je historie vynálezů. Podtitul *Zaručeně pravdivé příběhy vynálezů zpracované podle deseti básnických receptur* naráží na svéráznost ve zpracování jednotlivých témat. Někdy se příběh uvnitř básně opírá o pravdivé jádro, což je podpořeno i zmíněním jména vynálezce (Diviš, Edison, Tesla, Röntgen a další), jindy je příběh evidentně naprosto smyšlený, což autor nijak nepopírá, pojmenování hrdinů naopak záměrně upozorňuje na fikčnost („jeden chlapík, neposeda“, „jistý Slávek“). V řadě básní však není jasně zřetelná hranice mezi reálnou pravdivostí a fikcí (nezná-li čtenář už předem historii vynálezu); je tedy na něm, nakolik příběhu uvěří, či zda se rozhodne si informace sám dohledat a posoudit pravdivostní hodnotu sdělovaného.

Morfologie básně

Versologická podoba básně je determinována zařazením ke konkrétní básnické formě a vyžaduje si tak důsledné dodržování uváděných rýmových a veršových principů daných konkrétním žánrem. Pro lepší orientaci v někdy nepřehledných rýmových a veršových schématech jsou některá slova tučně nebo jinak graficky zvýrazněna – prolínání textu a výtvarné podoby se bude hlouběji věnovat kapitola o výtvarné složce.

Ačkoli velké množství rýmů na sebe formálně ani významově nijak zvlášť neupozorňuje, což je dáno patrně zaměřením spíše na udržování dějové dynamiky básní než na formální vybroušenost, některé rýmové dvojice vystupují do popředí překvapivou slovnědruhovou a stylově příznakovou kombinací. Časté jsou kombinace podstatného jména cizího původu se zřídka používanými slovy, jako např. v básni *telegraf*: „(...) // *Je to zázrak nad zázraky, / lidé z toho byli paf, / když jim kdysi malíř Morse / předvedl svůj telegraf*“ (s. 64) nebo v básni *Fotografie*: „(...) // *Samo světlo namaluje / tohle všechno, jak to tu je. // Z toho bude, mordyjé, / první fotografie!*“ (s. 46). Takovéto rýmy postihují i celkový charakter sbírky: Humorné, často emotivní podání se mísí i s určitou mírou (jakkoli trochu s nadsázkou prezentované) vědeckosti.

Intelektuálně působí i relativně časté využití useknutých rýmů (nejblíže x ohlížet, nekniž x vyzdvižen). Vybroušenost rýmové kompozice (na které ostatně sbírka bazíruje už svým teoretickým konceptem) se projevuje i ve využití hláskové kvantity uvnitř rýmových dvojic. Pro formu gazelu je zapotřebí opakování pouze jediného rýmu. Jak ovšem ukazuje následující báseň, autor se rozhodl rýmovou dynamiku a s ní i formální vybroušenost ještě zdokonalit rozdělením rýmových dvojic do sekvencí podle kvantity samohlásek: „*Proč to dáváš do homolí? // Víš, jak se to špatně drolí? // Udělej mi z toho sáček, / jako jsou ty sáčky / soli. // Ba ne, sáček nevyráběj, do sáčku mi vlezou / moli, // nějak už to ale zařid', / nebo tě snad vezmu / holí! // (...)*“ (s. 20n). Označíme-li verše končící slovem na hlásku krátké *i* jako a, verše končící slovem na hlásku dlouhé *í* pak jako b, ukazuje se struktura veršů s rýmově nosnými slovy aa bb a. Báseň takovýmto zavedením pravidelnosti kvantity působí formálně i esteticky ještě vybroušeněji.

Fonologická vrstva

Pomineme-li výše uvedenou soustředěnost na práci s hláskovou dynamikou v rámci její kvantity, do výraznějších zvukových prostředků *Vynálezária* lze už počítat pouze sporadickou zvukomalbu (např. zvýšený výskyt hlásek š a č, který má v následující básni evokovat opatrný šepot, kontrastující s řezavou hlasitostí sykavek s, z): „*Víte – zvuky, to jsou vlny, / jedna vyšší, jedna nižší. / Kdo je dosti duchaplný, / ten to cítí, ten to slyší. // Mluvte semhle do té blány! / Za ní tu mám nachystaný / tenoulinký kousek kovu / natažený na válečku. / Připravil jsem na vás léčku, / tedy spíše na váš hlas. / Zachytím ho do okovů, / a když to pak spustím znovu, / tak ho uslyšíme zas / - budeme-li ovšem tiší -“ (s. 32).*

Lexikální vrstva

Svérázné lexikum *Vynálezária* úzce souvisí s jeho stylovou rovinou, v této podkapitole tedy podáme pouze výčet nejvýraznějších vrstev slovní zásoby, jež pak budeme dále interpretovat v podkapitole věnující se stylu.

Velmi častá jsou v básních slova knižní nebo přinejmenším jaksi „noblesní“ (*mordyjé, nejpřednější* – ve významu nejvybranější, *pravil, nýčko, kdesi, dále, velectěný, tuze, šrám, luna, potyčka*). Někdy je výraz neutrální, avšak nezvyklá a archaická je jeho morfologická forma a funkce ve větě: „*Já tomu byl vždycky dalek*“ (s. 37).

Čtenář se často setkává s cizími slovy z různých tematických oblastí (*báze, ambice, edém, sorta, humanita, éra, separé*), některá slova jsou velmi málo frekventovaná a pravděpodobně vyžadují čtenářovu aktivní účast při hledání jejich významu (*šách⁸, drachma, grafém, fiží*).

Proti tendenci k vznešené mluvě jdou slova a slovní spojení s příděchem hovorovosti (*schytat, mít dost* – ve smyslu nebýt spokojen, *poznat po čuchu, šutr, banda, zmrzka, blaf*).

Celkově je možno vyzdvihnout velmi bohatou slovní zásobu sbírky, která je plná synonymických výrazů a zřídka používaných slov.

Obrazné konstrukce

Už ve vstupní básni se objevuje důmyslná metonymie, která prostřednictvím obrazu jediného dne postihuje a sbírce otvírá téma lidské snahy vynalézat a tvořit a zároveň upozorňuje i na žánrovou formu sbírky: „*Člověka stále něco nutí / jít stále dál a pořád kutit: / ráno si básní na pergamen, / v poledne otesává kámen, // okolo čtvrté taví zlato, / v půl sedmé běží rozbít atom // a večer potom ze svých nálad / vyskládá krásné tvary balad // (...)*“ (s. 5).

Ostatní (nepříliš často se objevující) metaforická vyjádření jsou většinou (pravděpodobně) záměrně, pateticky stylizované, čehož je však docíleno obrazem samotným jen zčásti; ke květnatosti a jakési nabubřelosti přispívá i lexikum a syntax, a to např. v definiční metafoře „*Co je to Luna: Rybník pod ledem / Bublina, co se trhla od peřejí / nebeský puchýř – náběh na edém*“ (s. 117), nebo animalizace, která vyznívá až dramaticky i vzhledem k jejímu použití přímo v oslovení: „*K čemu je tma, ta hloupá tradice, / napříště každý bude osvícen. / Ať svítí města, svítí vesnice! / Pryč noci, která roztahuješ krovky, / já překonám i světlo měsíce!*“ (s. 118n).

Pro metafory *Vynálezária* je na jedné straně typická invence a nezvyklost obrazů, na straně druhé jejich až přehnaná básnickost (knižní výrazy, pro metaforické ztvárnění často vybírané předměty – měsíc, noc). Emotivní, až patetické podání básnických obrazů plní v básních metajazykovou funkci – svojí formální a jazykovou výrazností na sebe obrazy upozorňují a představují se jako záměrně použité, nesamozřejmé figury.

⁸ „Šáh“, „šach“ ve významu „titul perského (iránského) vládce, panovníka“ (Slovník cizích slov, 1998). Aktualizovaný tvar „šách“ oproti ve slovníku připouštěným variantám básník patrně zvolil z důvodu zamýšlené paralely k tématu básně – k šachům.

Syntaktická rovina

Syntax básní *Vynálezária* využívá různých postupů, které pomáhají utvářet vysoký básnický styl: Objevuje se zde enumerace - „*Nevyjde ven dát si zmrzku, / nezná pole, háje, luhy*“ (s. 62), dále kontrast (v následující ukázce kombinovaný opět s výčtem) – „*Dokud byl svět bez sluchátek, / panoval tu značný zmatek. / Lidé spolu vedli řeči / důstojné i nestydaté. / Jeden mluvil přes druhého, / dělníci i diplomaté. (...)*“ (s. 26n), častá je i inverze – „*prohlédnout chce si celý kotouč její*“ (s. 117).

Protipólem k takovéto příznakové syntaxi je neutrální slovosled v často využívané přímé řeči a v promluvách lyrického subjektu/vypravěče. Tyto dva typy syntaxe vedle sebe koexistují a vytvářejí specifický styl, který kombinuje střízlivý, civilní projev s vygradovanou poetikou – čtenář vnímá básnickost veršů, na druhé straně si může stále být vědom toho, že je vše tak trochu nadsázka. Nadsázku v až přehnaně básnickém pojetí dobře odhaluje báseň věnovaná dalekohledu na str. 117 (básně *Vynálezária* nemají názvy; název vynálezu, jemuž jsou věnovány, se dozvídáme v obsahu na konci knihy). Pro úplnou představu práce se slovosledem i s básnickými prostředky komplexně uvádíme celou báseň: „*To jednou takhle mistr Galilei / zatoužil zkoumat Lunu pohledem. / Prohlédnout chce si celý kotouč její. // Co je to Luna: Rybník pod ledem / Bublina, co se trhla od přejí / Nebeský puchýř – náběh na edém // To jednou takhle mistr Galilei / zatoužil zkoumat Lunu pohledem. // Jenže to nejde. Mistr pije, nejí: / 'Na tuhle dálku vidět nesvedem!' / Pak vzhledne skrze sklenku důkladněji, / a ejhle: nápad s dalekohledem! / To jednou takhle mistr Galileu / zatoužil zkoumat Lunu pohledem“.* Výše zmiňovaná inverze je střídána živelnými exklamacemi – „*Na tuhle dálku vidět nesvedem!*“ i strohými výpovědmi - „*Jenže to nejde. Mistr pije. Nejí.*“ Teprve s vnímáním rozrůzněné syntaxe je čtenář schopen uvědomit si záměrnou stylizaci básní, která spočívá právě ve „*hře na stylizaci*“.

Stylová rovina

V básních se často prolínají dva typy jazyka: Až archaicky stylizovaný jazyk lyrického subjektu – vypravěče a autentický jazyk protagonistů básně, kteří do ní často svými promluvami vstupují: „*Proč to dáváš / do homolí? // Víš, jak se to špatně / drolí? // Udělej mi z toho sáček, / jako jsou ty sáčky / soli. // Ba ne, sáček nevyráběj, / do sáčku mi vlezou / moli, // nějak už to ale zaříd', / nebo tě snad vezmu / holí! // Nakonec šéf cukrovaru, / coby*

rytíř staré školy, / vynalezl cukr v kostkách, / aby ženu uchlácholil“ (s. 20n). Tato lexikální (a paralelně s tím i stylová a významová) rozrůzněnost vytváří dojem statického rámce, v němž je zasazena postava emočně neutrálně laděného, starobylou mluvou promlouvajícího vypravěče příběhu, v druhé rovině pak skrze často emočně zabarvené promluvy ožívají protagonisté participující přímo v dění, kteří jsou v historickém časoprostoru ukotveni skrze svoji řeč, v níž se mísí hovorovost s knižností: „Vemte dřevo a pár džberů, / nezmrznem jak banda klaunů. / V kruté zimě na severu / vymyslíme finskou saunu. // Vymyslíme finskou saunu, / chce to kamna, šutry, vodu. (...) // Prospějeme svému rodu, / otužíme finský lid“ (s. 60).

Bohatost slovní zásoby a široká škála jejích vrstev spolu se střídáním ohnisek, ze kterých je situace v básni nahlížena/prožívána, činí básně zároveň vysoce estetické i dějově a stylisticky dynamické. Poetika básní cílí na jemný humor a nadsázku, jichž je dosaženo částečně humorným obsahem, z největší části ale právě důmyslnou jazykovou hrou s drobnými nuancemi použitého lexika skladby uvnitř veršů.

Implicitní autor a implicitní čtenář

Implicitní čtenář je znalý stylistických nuancí a je schopen ocenit variantnost jazykového projevu, která zvýrazňuje estetický charakter básně. Autor po implicitním čtenáři rovněž požaduje znalost cizích slov a různé terminologie: „*V té odlehlé a prapradávné éře, // než vznikly kultury, jež zveme prastaré, / musel si každý, kdo chtěl separé, // vyhledat košaté a rozbujelé keře. // Nemohu skrývat vážné obavy, / co že tam tehdy vládlo za mravy, // když skrze řídký bez a opadavé stromy / každému každý lezl do soukromí. // Když každý bydlel u každého doma / a o každém by mohl napsat román. // Žádná věc tehdy nezůstala skryta. / To lidství, které oporu nám skýtá, / ta skutečná a pravá humanita, // vznikla až tam, kde se zrodily dveře“ (s. 34n). Čtenář musí v první řadě znát slova cizího původu (*éra, separé, humanita*), v druhé fázi má skrze příznakovost těchto slov ocenit jazykovou, stylizační hru, kterou autor kontrastem mezi použitím výraziva budícího dojem vědecky fundovaného textu a jednoduchostí příběhu či volbou překvapivě jednoduchého motivu vynálezu vyvolává. Pro úplné porozumění aluzí musí čtenář disponovat i znalostmi mimojazykovými a všeobecným přehledem: „*(...) Nebe hřmí a lije vodu. / Jenom díky hromosvodu / se v nás hrůza utiší. / Bravo, pane Diviši!“ (s. 51) nebo podobně „ (...) V tomhle světle vidím kosti, / to je tedy ztřeštěné. / Jaký mají zvláštní odstín! / Bravo, pane Röntgene!“ (s. 63). Jak ale naznačuje už**

podtitul sbírky – „Zaručeně pravdivé příběhy vynálezů zpracované podle deseti básnických receptur“, důležitou čtenářskou dovedností je kritické myšlení, schopnost rozpoznat fikci od reálného základu, jak to dokládají limeriky, které vedle sebe staví osoby skutečných vynálezců a osoby smyšlené, a reálný základ příběhu kombinují s úsměvnými, ale velmi nepravděpodobnými detaily: „*Pan génius Nikola Tesla / prý vymyslel, jak by se nesla / elektrina bez drátů / ze státu až do státu / – aniž by přitom vstal z křesla*“ (s. 98) vs. „*Pan Povondra ze čtvrti Nusle / si vyřezal dřevěné brusle / a doma pak jezdil / si ode zdi ke zdi, / až v kuchyni vypadl z okna*“ (s. 107).

Funkce díla

Zaměření na výstavbu žánrů klade do popředí funkci poznávací ve smyslu literárněteoretickém, samotné texty básní pak svým jazykovým bohatstvím i důslednou formální utvářeností zdůrazňují estetickou funkci, která prostřednictvím textů se stylizovaným, ale zároveň funkčně rozlišeným jazykem rovněž figuruje jako funkce metajazyková. Zábavné funkce je docíleno originálními detaily někdy až bizarních příběhů paralelně s živým, často dialogy obohaceným zpracováním příběhu.

Smysl díla

Vynálezárium čtenáře zasvěcuje do básnické teorie způsobem, který nechce příliš zjednodušovat (ve smyslu selekce zastoupení složitějších básnických forem) a který zároveň těží z možností jazyka, jakkoli jeho recepce nemusí být někdy pro čtenáře snadná. Mezi přílišnou omezeností a naopak komplikovaností ve využití slovní zásoby je hledán kompromis, kterému vnímavý čtenář porozumí a který ho zároveň – přistoupí-li na stylizační hru uvnitř jazykového i situačního kontextu – také pobaví.

1.8 Tetovaná teta

Bibliografické údaje

Knihu *Tetovaná teta* vydala spisovatelka, dramatička a publicistka Daniela Fischerová v roce 2015 v nakladatelství Meander. Ilustrace k ní vytvořil Jaromír Plachý. Je doporučena dětem od předškolního věku.

Žánry

Sbírka obsahuje jednoduché básničky, z nichž některé lze ještě dále žánrově specifikovat podle názvů částí, do nichž jsou členěny. Ačkoli první část *Tetovaná teta* a další divní příbuzní by mohla dle názvu obsahovat limeriky, její náplní jsou jednoduché básničky s různorodou veršovou a rýmovou výstavbou. Vyhraněnější žánry lze vytušit podle názvu dalšího oddílu, Říkačky a jazykolamy.

Témata

První skupinu nejčastěji zastoupených postav v básních tvoří dětem blízcí rodinní příslušníci. Lyrický subjekt, který se do básně velice často promítá v ich formě, je s nimi úzce spojen a participuje na dění v básni: „*Mám sestru v orchestru, / neteře v opeře, / jednu tetu u baletu, / druhá zpívá v kabaretu / a pak doma u vína. / (...) // Od rána až do setmění / horujeme pro umění. / Doma není k vydržení, / tak já prchám do kina*“ (*Tetovaná teta a další divní příbuzní*, s. 14n). Básně humorně tematizují různé lidské zlozvyky, odchylky od normálu či cokoli, co může dětského čtenáře pobavit, protože situaci (i když zdaleka ne tolik vyhrocenou jako v básni) zná i z reality. Tématem tak bývá např. potrhlost sourozenců, mlsota, škarohlídství nebo noční strach z bubáků.

Hádky a zmatek provází i další časté hrdiny básní, zvířata. Jakousi zamýšlenou anarchii podporuje smíchávání různých vlastností a charakteristik, které se přivlastňují jiným postavám, než by se dalo předpokládat, např. „*Mám bláznivou slepici, / právě snesla kraslici. // A že není ledajaká / obyčejná nosnice, / při snášení nezakdáká, / ale vesele si zpívá, / pořád zpívá jako divá, / jako operetní diva, / jako zlatá slavice*“ (*Slepice*, s. 48n).

Některé básně nenápadně (a někdy s ironií) hodnotí současné zaběhnuté vzorce chování, upozorňují nejen na nežádoucí vlastnosti, ale i na obecné společenské směřování.

Uvažování lyrického subjektu tomuto směřování přeje, což pak vyznívá o to naléhavěji ve prospěch kritiky: „*Co kdyby nebyly mobility? / Jak bychom vůbec mluvili? // (...) // A kdyby nebyli smajlíci? / Ploužili bychom se ulicí / bez tváře a bez úsměvu, / bez údivu, beze hněvu, / jako zombíci*“ (Co kdyby, s. 86).

Morfologie básně

Ve sbírce dominují sdružené a střídavé rýmy, což činí básně rytmicky přehledné. Někdy však v rámci hry s jazykem dochází k nepravdělnostem, které pak ovlivňují i rytmiku – stopy jsou nepravdělné a zvukový efekt se vytrácí: „*Babička si šetří na pračku, / pračky jdou letos fakt na dračku. / Kdybych měl ještě prababičku, / koupila by si prapračku. // Praprababička praprapračku, / její máma praprapračku... // (...)*“ (Prapračka, s. 36).

Nápaditost rýmů by se někdy mohla sama o sobě zdát omezená (zakrátko x prasátko, lehátko x koťátko), v kontextu až „neposedně“ hravých textů však nepůsobí nijak plytce a naopak dokresluje situační humor básní. Některé rýmy jsou naopak už svojí utvářeností důmyslné a formálně vybroušené, jako v případě rýmů dvouslovných (a v následujícím případě zároveň absolutních): „*Zdalo se včele, / že letí v čele / stovek včel (...)*“ (Včela, s. 46) nebo „*(...) / V noci chrápou tolik, že se / celá zeměkoule třese*“ (Tetovaná teta a další divní příbuzní, s. 17).

Počet veršů v rámci slok často není ustálen, což je patrně způsobeno tíhnutím k přizpůsobení veršů proudu řeči, resp. promluvy lyrického hrdiny. Formální tvář básně se tedy přizpůsobuje obsahu/příběhu.

Fonologická vrstva

Zvukové prostředky v básních *Tetované tety* se podílí na hravém zaměření sbírky a úzce souvisí s jejím lexikem. Záliba v kombinování slov, vedoucí k vypořádání překvapivých významů, se často po formální stránce projevuje využitím paronomázie a aliterace: „*(...) // Medvěd mručí, / protože mu v břiše kručí, / a ve smrčí brouček bručí, / mezi buky bulík bulí, / kulík na to oči kulí, / mrkev mrká: Mrk!*“ (Lesní jazykolam, s. 23).

V některých případech bývá zvuková kvalita básní ve prospěch hrátek se slovy upozaděna. V následujícím příkladu však rozdělení slova do dvou veršů (ačkoli rozbíjí

rytmickou pravidelnost verše) nepůsobí rušivě, naopak může čtenáře zaujmout svou nápaditostí: „*Chrň, chrň, chrň! / Vždyť jsi ještě mrň – / avoučké malé mrně. / Spinkej pěkně pohodlně, / při tom blahem vrň*“ (Ukolébavka, s. 30).

V části sbírky věnované jazykolamům působí některé shluky hlásek (a použitá slova) konvenčně, kvalita básně pak opět vyvstává až ve významové rovině, bazírující na odlišnosti slov zdánlivě podobných: „*Pletl Petr, pletl svetr. Chtěl říct Popokatepetl, / jenomže to popletl. / Ale proč se Petr spletl? / To ho popletl ten svetr. / Už aby ho dopletl!*“ (Popletený jazykolam, s. 26).

Z výše uvedeného se ukazuje, že zvuková rovina sbírky je sice výrazná, avšak pro poetiku sbírky nikoli primární; zvukové prostředky pouze sekundují prostředkům lexikálním.

Lexikální vrstva

Komiky sbírky je docíleno především jazykovou hrou, založenou na spojování neobvyklých slov – často homofonů, které jsou v některých případech navíc novotvary. Často dochází ke konverzi slov k jiným slovním druhům. Tyto postupy se mohou navzájem i prolínat, jako např. v Lesním jazykolamu, kde je nově utvořené citoslovce „*krk*“ zároveň i podstatným jménem, případně citoslovcem s jinou významovou platností. „*Kukačka kuká: Kuk! / Krkavec krká: Krk! / A kdo tu smrká? / Smrk! / A kdo tu bučí? Buk! // (...)*“ (s. 22n).

Jindy se slova nově utvořená skládáním překvapivě spojí se slovem původním stejného základu a vypointují text: „*Haraburdí, harampádí, / prostě všechno, co vám vadí, / patří do sběru. / My jsme firma vyklízecí, / hodíme ty haravěci / do kontejneru. // Vyhodíme harakrámy, / haraprach a harasmetí... / Mimochodem, mezi námi, / nejsou třeba vaše děti / nevychované? / Nemají ti harantíci / taky skončit v popelnici? // Že ne? Tak ne. / Pro tentokrát ne*“ (Velký úklid, s. 96n).

Autorka při tvorbě nových slov často zasahuje do morfologie; kumuluje prefixy („*praprapraprapračka*“, s. 36) a hraje si s novotvary vytvořenými úmyslně neadekvátním odvozováním (tetovaná teta a strýcovaný strýc). Někdy verše skrze důslednou jazykovou hru sklouzávají až k nonsensu: „*Tuleni mají taneční. / Tanečníci jsou báječní / a je jich plná kra. / Tu tuleni, zde zdeleni, / tam elegantní tamleni... / Tanec je pro ně hra*“ (Tuleni, s. 58).

Pomineme-li množství nových slov (jejichž specifičnost však není pro dětské čtenáře těžké rozklíčovat nebo alespoň jako hru přijmout), Fischerová volí ve všech básních jazyk

dětem blízký, hovorový, bohatě čerpající z dětské slovní zásoby a školního slangu: „*Jeden děda čert / chtěl jít na koncert. / Koupil lístky na Bacha / i pro vnuka raracha. / Jenže rarach dostal kuli, / sedí doma, děsně bulí / a má zaracha*“ (Tetovaná teta a další divní příbuzní, s. 10).

Obrazné konstrukce

Oproti bohatému využití nově vymyšlených slov a hry s nimi se jeví vytváření obrazných konstrukcí jako mnohem chudší. Ojedinelým příkladem originálnějšího obrazu je rozvitá metafora v básni *Noční studna*: „*Spánek, to je noční studna. / A v té studni přímo u dna / občas v noci kvete sen / (...)*“ (s. 31). Ani přirovnání nejsou ve sbírce častá, a pokud se objevují, nejsou nijak inovativní: „*(...) Hroch vypadá jako hora, / hlavně když ho vidím shora, / želva jako velký kámen, / plameňák je jako plamen, / ještěr jako drak. / Tučňák – to je divný pták! – / připomíná frak*“ (Jak, s. 45).

Syntaktická rovina

Na syntaxi básní *Tetované tety* je nejnápadnější její civilnost, která plně odpovídá syntaxi mluvené řeči; verše jsou složeny z vět, které mají většinou přirozený slovosled, a pokud by byl text básně přečten bez rytmických pauz, byla by báseň k nerozlišení od mluvního vyjádření (k čemuž v některých básních dopomáhá i přímá řeč). Srov. mezi mnohými dalšími básněmi Na veterině: „*Chudinka kobyly / od rána bulila: / „Bolí mě krk!“ // Ona ta kobyly / chytila bacily, / gorila bacily / motýly do týly, / želva se zbláznila, / hyena / vyje na / měsíc jak vlk. // A ještě ke všemu / orlovi šedému / vypadl brk*“ (s. 55). Jedněmi z mála odchylek od této neutrální syntaxe jsou inverze, ve kterých se mění pořadí základních větných členů a báseň se otvírá přísudkem, což urychluje nástup dějového spádu v básni („pletl Petr, pletl svetr“, s. 26, „šel rým na kus řeči k rýmu“, s. 34 a další).

V básních se objevují i další syntaktické figury jako anafora („*Dej si bacha na raracha, / dej si bacha na d'asa!*“), nebo epanastrofa („*V noci chrápu tolik, že se / celá zeměkoule třese, / třese se i jedle v lese / a my taky třeseme se / (...)*“ (obojí Tetovaná teta a další divní příbuzní, s. 16n), které ale přirozenost slovosledu nijak neohrožují, v případě uváděné anafory jde jen o zdůraznění naléhavosti.

Stylová rovina

Tetovaná teta je psána jazykem založeným na nápaditých morfologických a lexikálních modifikacích. Překvapivě přetvářená slova často působí hravě už svou zvukovou podobou, autorka však využívá i významové pnutí v jejich vzájemných kombinacích. Na ojedinělých místech básní, která jsou bez novotvarů a slovních přesmyček, přebírají humornou funkci paradoxní (a někdy pro čtenáře třeba i peprné) rýmové dvojice: „/ *A taky tam místo Slunka / svítí hvězda jménem Šunka*“ (Pesmír, s. 104) nebo „(...) / *nevidí chleba, ale drobky, / nevidí pejska, ale bobky*“ (Škarohlíd, s. 88).

Pro sbírku je tedy typická neustávající nonsensová hravost a veselost. Ta je navíc podpořena dějovým spádem a svěžím stylem, jehož je docíleno především relativně rytmicky přehlednými verši, do kterých se často ozývá přímá řeč, nezřídka plná emocí: „/ *Po dešti pan Krasohled / vidí krásu kalužiny. / 'Sakra! A je všude bláto!' / začne klít pan Škarohlíd*“ (tamtéž).

Poetika básní je založena na zálibě ve vyhraněných vlastnostech a jejich přehrávání do nadsázky a na vynalézavém hledání konfliktních situací, jež jsou líčeny s mírumilovným humorem (např. básně *Hadí hádka*, *Tetovaná teta* a další divní příbuzní a jiné).

Implicitní autor a implicitní čtenář

Pro implicitního čtenáře sbírky *Tetovaná teta* je charakteristická především záliba v situačním, absurdním humoru a vysoce vnímavý a tvořivý přístup k jazyku.

Implicitní autor neklade na své čtenáře vysoké nároky při rozklíčování obrazných vyjádření, ani přirovnání nepožadují po čtenáři příliš rozvolněnou fantazii. Porovnáme-li řadu ve své podstatě konvenčních přirovnání „*Hroch vypadá jako hora, / hlavně když ho vidím shora, / želva jako velký kámen, / plameňák je jako plamen, / ještěr jako drak. / Tučňák – to je divný pták! – / připomíná frak*“ (Fischerová, 2015, s. 45)“ s verši Radka Malého „*Léto letí balónem, / který nabral výšku, / a z té výšky vidí zem / jako pestrou knížku. // Pole, louky, les a řeka, / zeleň, žlut' a hněd'. / A já volám do daleka: / Léto, ne u let'!*“ (Malý, 2017, s. 11), i přes podobné věkové určení čtenáře se ukazuje kontrast mezi Fischerovou jako autorkou, která ve svém implicitním čtenáři utvrzuje imaginaci stereotypů, a mezi Malým jako autorem budujícím kompetenci reagovat i na imaginaci rozvolněnější, v tomto případě i více inovativní.

Stereotypně působí i verše intertextového charakteru odkazující k *Máji* a české hymně: „*Zdalo se včele, / že letí v čele / stovek včel. / A svět se skvěl, / byl samý květ / a každý květ byl samý med, / zemský ráj to na pohled / a slavík růži lásku pěl // (...)*“ (báseň *Včela*, 2015, s. 46n); ve čtenáři sice tyto verše pravděpodobně aktivizují literární povědomí, ten ovšem nebude moci propojovat aluze účelně s textem básně, protože její pokračování – vzhledem ke kterému předchází intertextové verše vyznívají naplano – mu to neumožní: „*(...) // A chceš vědět tajemství? / Kdo med téhle včely sní, / splní se mu na počkání / i to nejtajnější přání, / prostě všechno, o čem sní*“ (tamtéž). Vzhledem k orientaci sbírky *Tetovaná teta* na poetiku hry se slovy (ve které je ovšem implicitní čtenář vysoce senzitivní k významovým i tvarovým posunům), sbírka jako celek i přes toto podcenění možné čtenářovy vnímavosti rozhodně nepotlačuje čtenáře aktivního, po němž se žádá spolupráce ve smyslu alespoň podprahového vědomí o motivovanosti výstavby konkrétních veršů a závislosti komiky textů na jejich účinu.

Funkce díla

Výše zmiňované (jakkoli možná nevědomé či polovědomé) hloubkové poznávání morfologických a lexikálních prostředků výstavby básně dává textům Fischerové jazykovědně edukativní charakter, který je ovšem – alespoň z pohledu čtenáře – podstatně zastíněn zábavností textů, které svou nonsensovitostí s důrazem na bizarní, úsměvné příběhy podporují přirozenou dětskou rozvolněnost představivosti; tím pak mohou případně ovlivnit i potenciální tvůrčí schopnosti čtenáře.

V díle tedy hraje podstatnou roli funkce jazykově poznávací; čtenář se seznamuje intuitivně se zákonitostmi jazyka. Lehce zapamatovatelné, zvukomalebné jazykolamy mohou plnit pro čtenáře s nedokonalou výslovností funkci terapeutickou a přitom zábavnou. Zábavná funkce je ale jednou z funkcí dominantních pro všechny básně.

Smysl díla

Tetovaná teta se snaží co nejvíce přizpůsobit v jazykové i tematické rovině dětskému čtenáři. Nezatěžuje ho problémy a složitými otázkami, pro něž ještě není (dle autora) zralý, ale všemožně těží z dětské hravosti a vynalézavosti, které chce svou poetikou ještě prohlubovat. Čtenáře plně ponechává v jeho světě se zálibou v bizarnostech a líbivých

zvířecích hrdinech, zároveň ale nenivelizuje dětské rodinné a jiné trampoty a obavy, často z nich nabízí východisko skrze optimistický, vřelý postoj a nadhled projektovaný do básní.

2 Reprezentativní vzorky – výtvarná složka

2.1 Motivace pro výběr vzorků

Na začátku našeho zkoumání reprezentativních děl z výtvarného hlediska je důležité uvědomit si, jak se za posledních sto let proměnil způsob nahlížení na ilustraci v dětské knize. Považuje-li Otakar Pospíšil a Václav František Suk ve své publikaci *Dětská literatura česká* (1924) ilustraci za doprovodný prvek knihy, za prostředek k odpočinku a osvěžení čtenáře, rozhodně nemůžeme přiřknout stejnou funkci ilustraci LPDM posledních desítek let; o její důležitosti svědčí i kategorie soutěží, které hodnotí výtvarný aspekt díla.

I při zkoumání výtvarné složky současných kvalitních děl poezie pro děti vycházíme především z děl oceněných ve výtvarné kategorii některých literárních cen (přehled vítězů v letech 2013–2018 viz níže). Rozbor oněch šestnácti níže jmenovaných knih z hlediska funkce ilustrace se však ukazuje jako problematický, neboť ne v každé knize se zdá být ilustrace natolik specifická, aby byla její analýza pro naši práci relevantní. Zároveň je obtížné demonstrovat některé zajímavé tendence současného výtvarného doprovodu LPDM vždy jen na tom vzorku, který byl oceněn, a nebrat přitom v úvahu díla další, která – ač neoceněná nebo nezapadající dobou svého vydání přesně do námi zkoumaného období – pomáhají vykreslovat směřování současné ilustrace lépe.

Při výběru vzorků, které poslouží jako reprezentativní pro zkoumání specifičnosti současné ilustrace, vycházíme tedy ve fázi orientační z oceněných děl, okruh reprezentativních vzorků pak ale dále rozšiřujeme i o díla další, abychom tendence načrtnuté pomocí reprezentativních vzorků dokázali lépe postihnout a popsat pomocí děl, jejichž ilustrace se ubírá podobným směrem.

Ve výčtu oceněných titulů se jeví jako zajímavý fakt, že většina oceněných knih vychází v menších nakladatelstvích, někdy relativně nově etablovaných nebo alternativně zaměřených – budeme se tedy koncentrovat na modelovou tvorbu oněch nakladatelství (analýza některých výrazných titulů nebo titulů výrazných autorů a ilustrátorů) a na výtvarný doprovod dětské knihy budeme nahlížet v kontextu nakladatelských záměrů, které ve velké míře udávají směry, jimiž se v posledních letech ilustrace vydává.

2.2 Výtvarná složka – ocenění Zlatá stuha a Nejkrásnější česká kniha

Níže podáváme přehled knih oceněných za výtvarnou složku ve výtvarné kategorii soutěže *Zlatá stuha* a v soutěži Památníku národního písemnictví *Nejkrásnější česká kniha*.

Ve *Zlaté stuze* byla v roce 2013 oceněna kniha Radka Malého *Kamarádi z abecedy* (ilustrace František Petrák, nakladatelství Host), v roce 2014 další kniha Radka Malého *Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky* s ilustracemi Alžběty Skálové (nakladatelství Triton, další vydání Albatros) a leporelo Robina Krále *Ferdinande!* (ilustrace Andrea Tachezy, nakladatelství Běžíliška). V kategorii Výtvarný počin roku se prosadil ilustrátor David Böhm s knihou Ondřeje Buddeuse *Hlava v hlavě*, vydanou v edici Raketa nakladatelstvím Labyrint. Rok 2015 přinesl ocenění ilustrátoru Jaromíru Plachému za výtvarné zpracování souboru lidového humoru (především básní a říkadel) *Mistr sportu skáče z dortu* (nakladatelství Meander). V roce 2016 se dočkalo ocenění další leporelo Robina Krále, *Rekomando*, s ilustracemi Nikoly Logosové (Běžíliška), Wernischovo *Plop!* s ilustracemi Jiřího Stacha (Meander) a neobvykle formátovaná sbírka Marky Míkové *Žvejkačky*, výtvarně upravená Jurajem Horváthem (nakladatelství Baobab), Královo *Vynálezárium* s ilustracemi Jany Hruškové (Běžíliška) a Dvořákův *Havětník*⁹, ilustrovaný Danielou Olejníkovou (Baobab). V roce 2017 se dostalo ocenění Andree Tachezy za ilustrace ke knížce Petra Borkovce *O čem sní* (Běžíliška), Danielu Krkoškovi za výtvarné zpracování populárně naučné knihy od Daniely Kalinové *Proč chtěl Ptakopysk do Solopisk* (Mladá fronta) a Rudolfovi Lukešovi za ilustrace leporel *Pes a jeho kamarádi*, *Lev a jeho kamarádi*, *Tygr a jeho kamarádi* a *Želva a její kamarádi* od Michaela Černíka, vydaných v nakladatelství Albatros. V roce 2018 ocenila Zlatá stuha knihu Ester Staré *Každý bulí nad cibulí* s ilustracemi Milana Starého (Paseka, 2017), v roce 2019 pak výtvarné zpracování Terezy Vostradovské k leporelu Radka Malého *Na procházce ve vlaku* (Běžíliška, 2018).

Ocenění za výtvarné zpracování literatury pro děti a mládež v soutěži Památníku národního písemnictví *Nejkrásnější česká kniha* za rok 2013 nebylo uděleno. V roce 2014 získal cenu ilustrátor David Böhm s knihou *Hlava v hlavě* a Chrudoš Valoušek, autor básní

⁹ Sporadické krátké verše v *Havětníku* pouze doplňují populárně naučný text, přesto jsme se rozhodli zařadit i tuto knihu do reprezentativních děl poezie. Tendence míšení literárních druhů a žánrů v rámci LPDM se totiž projevuje v mnoha básnických knihách a jsme přesvědčeni, že ač je v tomto případě poezie zastoupena minimálně, plní svou funkci, která koresponduje s častou koncepcí knih jako pestrých souborů různorodých druhů textů a ilustrací.

a linorytů v knize *Chrudošův zvěřinec* (nakladatelství Baobab). V roce 2015 zvítězila kniha Michala Bystrova *Nech ten mech* s ilustracemi Petra Nikla (Meander). Podobně jako ve *Zlaté stuze* i v soutěži *Nejkrásnější kniha 2016* se umístil ilustrátor sbírky *Žvejkačky* Juraj Horváth a Daniela Olejníková s ilustracemi ke knize *Havětník*. Ocenění navíc získala i kniha Luboše Drtiny *Baoplaneta*, ilustrovaná přímo autorem a vydaná v nakladatelství Baobab. V roce 2017 nebyla oceněna žádná kniha poezie pro děti, v roce 2018 se umístila veršovaná kniha Jakuba Čermáka *Do vesmíru!* (Baobab, 2017) s ilustracemi Magdaleny Rutové. Mezi nejkrásnější knihy v roce 2019 soutěž vyzvedla i Dvořákovu knihu *Bydlíme!* (Baobab, 2018) s ilustracemi Daniely Olejníkové.

2.3 Analýzy reprezentativních vzorků – výtvarná složka

2.3.1 Králova leporela

Do skupiny děl, u nichž převládá výtvarná složka nad textovou, řadíme leporela Robina Krále *Ferdinande!* (2013) a *Rekomando* (2015), obě z nakladatelství Běžiliška. *Rekomando* a *Ferdinande!* jsou veršované příběhy, jejichž epická linka je ve stručných verších pouze naznačena a teprve ilustrace ji plně rozvádí. Mnohdy je obraz dokonce nutný pro pochopení příběhu. Tato sémantická funkce ilustrace je nejmarkantnější v knize *Rekomando* (2015). Pointa příběhu vychází z jazykové hříčky: babička posílá dětem na letní tábor balíček, díky němuž se budou moci zúčastnit dobrodružného hledání zapomenutého velocipedu. Balíček však kvůli nepřesné doručovací adrese musí nejprve putovat různými kouty světa, aby teprve pak mohl dorazit na místo určení (zde ona hříčka homonymních slov: Malí / Mali, Vašík a Vašík, India / indiánský, Tábor / tábor, Malá Amerika / Amerika).

Nároky na kognici jsou na implicitního čtenáře kladeny jak v rovině textové (vyhodnocení pointy na základě homonymních tvarů slov), tak v rovině výtvarné: atypický klad listů umožňuje z leporela složit krychli, jejíž vnější stěny jsou výrazně barevně odlišeny od stěn vnitřních. V procesu čtení, prohlížení a překlápění si trpělivý čtenář povšimne možnosti složit z knihy „balíček“, který dostali v příběhu protagonisté a v němž jsou potřebné indicie k odhalení ztraceného předmětu. Čtenář schopný využívat metajazyk ilustrace si pak povšimne účelnosti barevného rozlišení vnější a vnitřní části krychle, které koresponduje s dvěma částmi příběhu (putování balíčku ztvárněné na vnější straně a průběh hledání

velocipedu na stěnách uvnitř krychle). Obdobně i leporelo *Ferdinande!* lze trojrozměrně složit; výsledkem je domek, jehož prostorové vztahy odpovídají prostoru v příběhu (půda v horní, „střešní části“ apod.). Nutno poznamenat, že odhalení možnosti leporelo takto složit či odhalit ve vzniklém objektu souběžnost výtvarné a textové části není samozřejmé: čtenář musí být v první řadě zvědavý, tázající se po smyslu netypického kladu listů, posléze pak přemýšlivý, schopný vidět dílo jako celek, a v něm poté umět hledat zákonitosti jednotlivých segmentů. Pokud se mu pak podaří všechny ony zákonitosti pochopit, zažívá radost z odhalení autorova záměru a tím naplňuje autorovu představu implicitního čtenáře.



Robin Král: *Ferdinande!*

Ilustrace v obou leporelech jsou sémanticky bohaté a výpravné, působící na čtenářovo povědomí. V *Rekomandu* jsou to stylizované obrazy evokující různá geografická a kulturní prostředí (Indie, indiáni, ležení táboritů), v knize *Ferdinande!* vystupují z ilustrace prostoru netopýřího obydlí různé obrazové aluze (nástěnný obraz s Ferdinandem d'Este, emblém Supermana na trikotu netopýra Standy, paralelně s tím pak iniciála „B“ na trikotu netopýra Bětky atd.). Odhlédne-li se od poněkud nevyváženého výběru zobrazených aluzivních motivů (viz zmíněné příklady), obě leporela si vytvářejí čtenáře – pozorovatele, který ke knize přichází s dobrým všeobecným přehledem, což mu umožňuje odhalovat jinotajné polohy ilustrace; mnohé další obrazové detaily z leporel jsou uzpůsobeny čtenáři (resp. předčtenáři) znalostmi ještě méně pokročilému, který si přizve ke čtení rodiče a spolu s nimi si pak

o obrázcích povídá – jako možnosti k rozpravě např. poznávání svatojánských mušek, důvod klíčení brambor; takové ilustrace mají pro malé čtenáře vzdělávací a socializační potenciál.



Robin Král: *Ferdinande!*

2.3.2 Borkovcovo *O čem sní*

Borkovcovo leporelo *O čem sní* (rovněž nakladatelství *Běžiliška*) v krátkých, často střízlivých, jako gnómy působících textech pouze načrtává určitou situaci nebo náladu a teprve výtvarný doprovod nabízí (mnohdy netradiční) způsoby interpretace, jak je tomu např. u textu následujícího: „*Moje babička říkala: / „Takový voloviny se mi zdají – a o dědečkovi nikdy nic. / To on to snad nějak zařizuje“* (Borkovec, 2016, nečíslováno). Text se v očích implicitního čtenáře stává básní až v kombinaci s obrazem, který dodává textu významy. Text působí jako pouhý rámec básně a pak se již přenáší čtenářova percepce k významům reprezentovaným obrazem (babiččiny snové představy zacházející do jejího mládí atd.). Autor ukazuje svému implicitním čtenářům básnický text jako množinu mnoha možných interpretací, jež mohou relativně volně vycházet ze čtenářovy představivosti a fantazie.

Implicitní čtenář není díky ilustraci nechán textu napospas, zároveň však může – po vzoru obrazů v knize – vnést do rámce básně obrazy vlastní, čímž se učí vnímat báseň nikoli jenom jako věc ohraničenou již etablovaným významem, ale volně otevřenou aktualizacím konkrétního čtenáře.



Petr Borkovec: *O čem sní*

2.3.3 Hlava v hlavě

Buddeusovu a Böhmovu *Hlavu v hlavě*, jednu z knih ohodnocených cenami *Magnesia Litera* a *Zlatá stuha*, jsme již rozebírali jako reprezentativní vzorek v textové složce. Ukázalo se, že ačkoli byla tato kniha oceněna i za textové kvality (ve *Zlaté stuze* vyhrála v literární i výtvarné kategorii), básně, které se v ní objevují, působí ve srovnání s ostatními oceněnými knihami veršů méně invenčně, někdy až banálně. Důvod k dobrému hodnocení knihy v rovině

textové i výtvarné je tedy třeba hledat nikoli odděleně v jednotlivých složkách, ale v provázanosti textu a ilustrace.

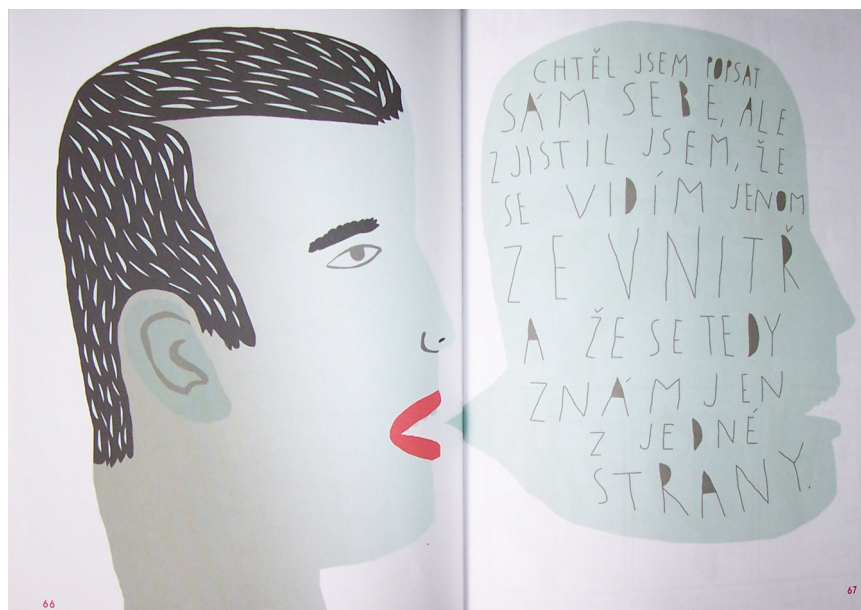
Kniha nemá jednotnou organizaci textu a obrazu: střídají se v ní tematicky členěné přehledy rčení a metafor (o očích, uších, ...), krátké výklady o věcech s lidskou hlavou souvisejících někdy jen vzdáleně (o lupičích, burce, volném boji) a jednoduchá veršování s funkcí převážně oddechovou. Mezi těmito texty, doprovázenými prostorově výraznou, většinou schematicky zjednodušenou ilustrací, jsou vloženy celostránkové, někdy i velkoformátové rozkládací obrazy, které v první řadě baví a aktivizují čtenáře a cílí na jeho důvtip, druhotně pak mohou čtenářům zprostředkovávat nové informace, i když nikoli soustavně a komplexně, ale spíše formou náznaku, který nutí čtenáře hlouběji se o věc zajímat nebo si přizvat k výkladu např. rodiče.

Příkladem co do informativnosti a aktivizace nosného textu zakotveného do ilustrace je rozkládací mapa „Hlavozem“. Názvy částí ostrova ve tvaru hlavy jsou převážně novotvary (Ušice, Šimratice, Zrudno), v mnoha případech lze v nově vytvořeném slovu rozpoznat reálné toponymum, pro potřeby této mapy však nápaditě aktualizované (Monokladno, Očinoko, Vlaseverní distrikt). Jednotlivé oblasti jsou na mapě rozmístěny tak, aby mohly jejich názvy poukazovat na funkci nebo specifický rys té části hlavy, kterou pojmenovaná oblast prezentuje. Mapa tak odkazuje k atlasu lidského těla, i když v jejím případě nejde primárně o naučnost a vědeckost. Implicitní čtenář si nežadá systematické poučení, ale možnost k poučení docházet skrze náznaky jakoby zašifrované v ilustraci. Podobně jako u Králova *Vynálezária* (viz kapitola 5.6) se učí rozeznávat pravdivost od nadsázky (relativně správně utvořený anglický překlad slova „Hlavozem“ jako „Faceland“ oproti smyšlenému latinskému názvu „Terra Kebula“, který vychází z reálných latinských slov jen zčásti).



David Böhm, Ondřej Buddeus: *Hlava v hlavě*

Při analýze textové složky knihy *Hlava v hlavě* jsme se zabývali jejími veršovanými texty, které příliš nevykazovaly rysy podnětně působící na implicitního čtenáře – srov. např. čtyřverší „*Kamarád Petr z Chuchle / má tváře tak napuchlé, / že když vchází do dveří, málokdy se vmezeří*“ (Buddeus, Böhm, 2013, vložená strana před zadní předsádkou). Některé texty, které si svojí formou nečiní ambice být klasifikovány jako poezie, však disponují nápaditou imaginací, která vychází vstříc pro děti typickým snahám do hloubky pochopit věci jevící se pouze zdánlivě jako samozřejmé: „*Chtěl jsem popsat sám sebe, ale zjistil jsem, že se vidím jenom zevnitř a že se tedy znám jen z jedné strany*“ (tamtéž, s. 67). Ilustrace zde funguje především jako prostředek pro signalizaci důležitosti a významu krátkého textu, zároveň rozvádí jeho myšlenku.



David Böhm, Ondřej Buddeus: *Hlava v hlavě*

2.3.4 Knihy o doktoru Rackovi

Titul *Doktor racek: Cesta kolem světa za 31 písmen* (2016) je volné pokračování knih o doktoru Rackovi autorů Milady Rezkové a Lukáše Urbánka (*Doktor Racek jede na prázdniny*, 2008; *Doktor Racek na horách*, 2009).

Urbánkuv výtvarný doprovod (podobně jako Böhmovy ilustrace *Hlavy v hlavě*) je nejednotný: využita je kresba připomínající kresbu dětskou (pastelky, fixy, propiska, přetahování, vybarvování čtverečkovaného papíru, škrtačky), dále se objevují různé fotografie, včetně fotografií instalací s plastovou figurkou, doktorem Rackem. Na takových fotografiích je zřetelná hravost samotných autorů, kteří vytvářejí postavy z lepenky, obalů od potravin a různých jiných netradičních materiálů.

V knihách o doktoru Rackovi je nejpodstatnější a nejvýraznější výtvarná složka: nápadité obrazy a fotografie objektů jsou pro čtenáře samy o sobě zajímavé k prohlížení, působí dojemem improvizace, jako by ji mohly tvořit samy děti. Krátké básně s motivy zimy, sněhu a lyžování nedisponují příliš kvalitami invenčních rýmů nebo zajímavé obraznosti, vyhovují ale implicitním čtenářům, pro které je báseň další prostředek k pobavení. Stejně jako v ilustraci, i při tvorbě textu autor využívá jakoby dětský styl vyjádření, básně připomínají

lidová říkadla a jsou založeny na výrazném rytmu a expresivním vyjádření: „Šuby duby zlatý voči! / Je to tady! / Zima končí! / Tramtádá tramtata / jaro buší na vrata! / Honky tonky na dvorku / Racek leští / motorku!“ (Rezková, 2009, nečíslováno); podobně i konvenční rýmy dětských říkadel v další básni, ve které však poslední verš nabízí překvapivou aktualizaci, založenou na pnutí mezi geograficky a kulturně neslučitelnými jmény: „Doktor Racek potkal ptáka. Hvízdal na něj, že ho láká postavit si sněhuláka. „Ale nevím jak!“ Stěžuje si pták. / Jedna koule, druhá koule, místo hlavy třetí koule. / „Udělej to přesně tak!“ Radí Přemek Eskymák“ (tamtéž, nečíslováno). V knize se sporadicky objevují i texty a ilustrace s funkcí poznávací a tvořivou; v takových případech se kniha koncepcí přibližuje časopisu Raketa: v knize nalezneme obrázkový přehled horské výstroje na polární expedici, návod na vystřihovánku doktora Racka na saních a především přílohu Lyžařská abeceda doktora Racka, která na několika stranách podává – i když s jistou nadsázkou, která je vyjádřena grafickou úpravou v „retro stylu“ a knižním, obstarožním jazykem – relativně ucelený přehled o technice lyžování. Tyto vsuvky ve formě obrazů a textů, u nichž lze vysledovat náznak funkce poznávací, však spíše dotvářejí výtvarné pojetí knihy jako koláže, než aby si kladly za cíl působit na vzdělávání čtenářů.



Milada Rezková: *Doktor Racek: Cesta kolem světa za 31 písmen*

Zatímco u knihy *Doktor Racek na horách* se ukazuje představa implicitního čtenáře, který upřednostňuje prohlížení před čtením a nekomplikovanost obsahu, v knize *Doktor Racek: Cesta kolem světa za 31 písmen* si charakteristiky implicitního čtenáře místy protiřečí. Objemná, velkoformátová kniha s výraznými celostránkovými ilustracemi je pojata jako slabikář, v němž je každé písmeno reprezentováno krátkou básničkou s názvem určitého státu.

Zatímco někdy je text básně tematizován dle názvu a nese některé motivy signifikantní pro danou zem, jako např. v básni Mexiko: „*Maličká přidrhlá moucha / vletěla Rackovi do ucha. // Nebyla to zlatá muška, / vypudit ji bude fuška. // Snad by ji vyhnala pálivá paprika. / Sbalím si pončo a tradá do Mexika!*“ (Rezková, 2016, nečíslováno), v jiných případech se obsah básně s názvem míjí, nemá žádnou tematickou motivaci ani valnou estetickou hodnotu a čtenář se tak nijak neobohacuje. Jako příklad básně Řecko: „*Řecký řidič Pepa / neví, co je řepa. / Prý zná jenom ředkvičku, / bramboru a mrkvičku*“ (tamtéž). Takovéto povrchní básně nekladou na čtenáře žádné zvláštní nároky na receptivní schopnosti ani na všeobecný rozhled, výjimečně je ale tato interpretační jednoduchost porušena a čtenář se v básni (a obrazovém doprovodu) setkává s náročnými aluzemi, které neodpovídají implicitnímu čtenáři nekomplikovaných říkadel, ale čtenáři disponujícímu přehledem v politické i kulturní sféře – i v takovém případě ale poetika balancuje mezi nadsázkou a primitivností veršů: „*Racek ťukal na dveře, / taky do vrat bušil. // Ale nikdo neotvíral. Přesně tak, jak tušil. // Posadil se za rohem, dal si chleba s tvarohem. Tužkou napsal krátký vzkaz: Za pár let to zkusím zas!*“ (básně Tibet, nečíslováno). Komiks a ilustrace pak přibližují, vysvětlují téma básně – boj o nezávislost Tibetu; ocenit funkčnost zobrazení hudební skupiny The Tchendos¹⁰ však může pouze čtenář znalý nezávislé hudební produkce anebo čtenář velice zvědavý a ctižádnostivý, který si vyhledává vše, co v knize nepochopil; nezdá se však, že by čtenáře výše uvedených charakteristik dílo proponovalo.

Závěrem analýzy knih Rezkové a Urbánka si můžeme položit otázku, zda je kvůli výše zmiňovanému rozkolísání náročnosti recepce díla vůbec efektivní charakterizovat představu autorů o implicitním čtenáři. Snadněji definovatelný je implicitní autor, resp. autoři, kteří navzájem textem a výtvarnou složkou dílo utváří: ti se především sami baví tvorbou ilustrací, koláží a fotografií a představu čtenáře svých děl, zdá se, příliš nepromýšlejí. Svoje díla, zaměřená primárně na nápadité a originální výtvarné zpracování, pak v textech s nejasně proponovaným adresátem prezentují jako víceméně univerzální, oslovující různé typy čtenářů. Výsledkem tohoto univerzálního pojetí je však spíše povrchnost tematického a formálního textového zpracování; kniha je tak hodnotná především jako výtvarný artefakt.

¹⁰ Skupina produkující taneční hudbu, texty jsou občas i politické. V písni Independence zaznívají slova: „*Svoboda Tibetu*“. Jedním z členů je Jakub Kaše, který typograficky zpracoval knihy o doktoru Rackovi.



Milada Rezková: *Doktor Racek: Cesta kolem světa za 31 písmen*

2.3.5 Básník a ilustrátor Petr Nikl

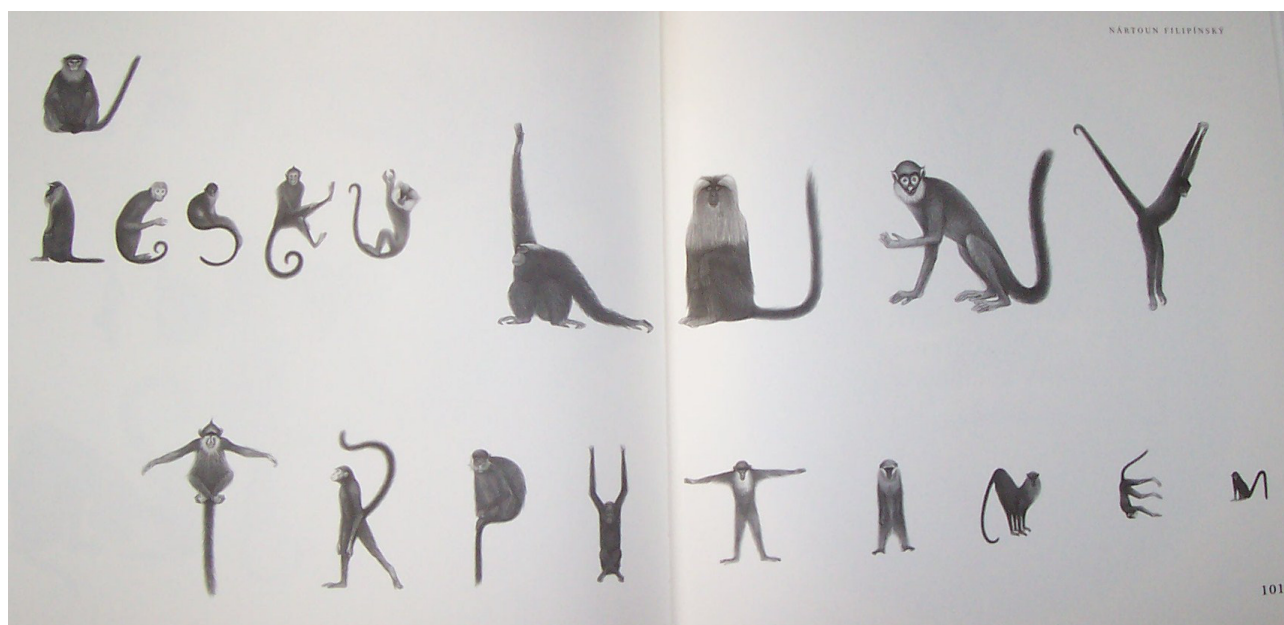
Z autorů nakladatelství Meander se jeví jako nejvýznamnější pro naše pozorování Petr Nikl, básník, který svá díla zároveň sám výtvarně doprovází. Niklův výtvarný projev je relativně málo proměnný: nejčastější jsou zvířecí fantaskní motivy s důrazem na výrazný tvar a překvapivost proporcí v propracované, vystínované kresbě. Zatímco zvířecí postavy v *Záhádkách* svou fantaskností pouze podbarvují lehce nonsensový text, ve sbírce *Jino taje opic*, koncipované zároveň jako atlas opic, zastupují tentokrát realistické, detailně propracované kresby opic písmena, která je možno po jejich dešifrování poskládat do krátkých, ale důmyslných veršů, v nichž je načrtnuta typická charakteristika v básni tematizovaného druhu opice: „*Nártoun slunce vidí jen / v lesku luny třpytivém*“. Rozluštění báseň vyžaduje velkou míru trpělivosti a soustředění, protože rozpoznat v obrazu tvar písmene není vůbec jednoduché; četbu (či spíše luštění) navíc občas komplikuje přesah obrazu – písmene na další list knihy.

Čtenář *Jino tajů opic* především rád objevuje, a to jak méně známé druhy opic, tak i způsoby, jak rozluštit text. Tento čtenář disponuje určitou sebekázní, která se projevuje vytrvalostí v četbě i přes výsledek, který se objeví až po mnohdy dlouhých chvílích soustředěného prohlížení. Precizně zpracované ilustrace zde neplní funkci relaxační, ale aktivizační; nenabízí čtenářům oddech, ale naopak od nich požadují vlastní úsilí. Zábavná

složka *Jino tajů opic* tak poněkud ustupuje do pozadí ve prospěch estetického a intelektuálního rozměru atlasu – básnické sbírky.



Petr Nikl: *Jino tajů opic*



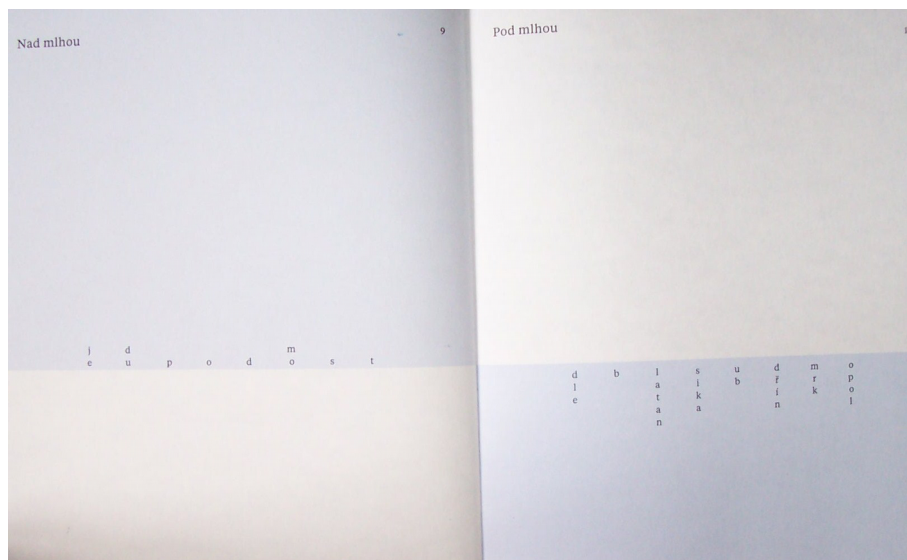
Petr Nikl: *Jino tajů opic*

Podobně i další Niklovo básnické dílo *Slovohledě* klade na čtenáře velké nároky, požaduje od nich představivost vizuální i jazykovou. V básních – typogramech je nutné nejen

vnímat tvary a význam slov, ale kombinovat písmena dohromady, báseň doslova nejprve (třeba i složitě) „poskládat“ a pak ji teprve (někdy neméně složitě) interpretovat, jak je tomu třeba v případě poetické miniatury *Večer*, čítající pouhá tři slova: „*měsíc / svatojánské / mušky*“. Zatímco písmena ve slově *měsíc* jsou uspořádána adekvátně k významu slova, pro složení zbylých slov je třeba dlouho si ukazovat na tmavomodrou oblohu (tmavomodrá strana papíru). Odměnou za trpělivost při kombinování písmen je poznání významu, při jehož odhalení člověku náhle připadá, že svým prstem celou dobu kopíroval dráhu světlušek létajících po noční obloze. Každá z básní je takto podle určitého pravidla „zašifrována“, přičemž některá pravidla pro dešifrování jsou dosti složitá, vyžadují kromě trpělivosti i schopnost kombinování a logického úsudku. Proces četby je dvoufázový: nejprve je třeba rozluštit text a pak ho za pomoci jeho obrazového zpracování interpretovat. Výtvarná a textová složka jsou tak na sobě v celé této knize plně závislé; grafické zpracování textu doplňuje tradiční pojetí ilustrace jako obrazového doprovodu textu. Sbírkou *Slovohledě* si žádá implicitního čtenáře ochotného vstupovat do intelektuální hry, která je náročná na čas, trpělivost i důvtip. Z toho důvodu může sbírka lákat spíše dospělé empirické čtenáře. Absencí ilustrace, která je na první pohled srozumitelná, konkrétní a většinou zábavná, se Niklovo dílo dostává do protikladu k obrazovému doprovodu knih typu *Hlava v hlavě* a *Doktor Racek*, jejichž implicitní čtenář upřednostňuje výtvarnou složku před textem a vyhledává ji jako snadný zdroj zábavy a rozptýlení (u Niklových *Jino tajů opic* a *Slovohledů* vyžaduje naopak výtvarná složka vysokou míru koncentrace).



Petr Nikl: *Slovohledě*



Petr Nikl: *Slovohledě*

3 Průzkum preferencí zkoumaných básnických sbírek žáků základní školy

3.1 Cíl

Dosud jsme přistupovali k výše analyzovaným knihám pouze z hlediska odborně hodnotícího dospělého čtenáře, pro něhož tato díla nejsou určena. V průzkumu nás bude zajímat, jak díla vnímají čtenáři, pro něž byla tato díla vytvořena, resp. kterým jsou v literárních soutěžích, v katalogích nejlepších knih a v knihovnách doporučována. Budeme se snažit porovnat a konfrontovat preference literárních odborníků a odborné veřejnosti s preferencemi dětských recipientů – empirických čtenářů. Budeme zjišťovat, zda si dětská čtenáři v literárních dílech cení stejných kvalit jako odborní hodnotitelé.

3.2 Východiska

V průzkumu nás bude zajímat, jaké složky literárního díla potažmo básnické sbírky determinují vztah dětského čtenáře k dílu – jinými slovy jaké kvality básnické sbírky jsou pro dětské čtenáře zásadní. Pokusíme se zjistit, nakolik je pro dětské recipienty důležité téma básní, její zvukové kvality a přehlednost básní ve smyslu pravidelného rýmu. Dále se budeme snažit vysledovat vztah dětských čtenářů k lexiku básní – otázkou je, zda je pro ně důležitější přístupnost a srozumitelnost, nebo oceňují slova pro ně neobvyklá nebo neznámá. Další zkoumané kategorie budou mít komplexnější charakter: Prostřednictvím průzkumu se budeme snažit zjistit, jak důležitá je pro dětské čtenáře výtvarná složka knihy, jaké ilustrace jim vyhovují a nakonec jaký styl knih (v kooperaci textové i výtvarné složky) považují za originální.

3.3 Hypotézy

Hypotéza č. 1: Knihy Radka Malého budou mít v 5. i 7. třídě nejnižší celkový bodový průměr ze všech hodnocených knih.

K vytvoření této hypotézy nás vede náročnost (závažnost) témat, pro jejichž rozklíčování je často potřeba porozumět symbolice a složitým metaforickým vyjádřením. Dalším důvodem pro nepřístupnost sbírek dětským čtenářům je zastoupení volného verše v některých básních. Bude nás zajímat, zda kniha *Poetický slovníček* nebude pro dětské čtenáře nakonec poutavější díky svým tvořivým úkolům.

Hypotéza č. 2: *Moře slané vody* Radka Malého s ilustracemi Pavla Čecha bude mít v sedmých třídách lepší bodový průměr za jednotlivé položky (kromě položky „Výtvarná složka“¹¹) než v pátých třídách.

Domníváme se, že estetické a etické hodnoty sbírky jsou schopni ocenit osobnostně; vyspělejší a zkušenější čtenáři. Otázkou bude, zda sbírku naopak neocení lépe žáci s lepšími studijními výsledky a zájmem o český jazyk (5. třída). Naše hypotéza však předpokládá, že pro kladné hodnocení sbírky je klíčová celková vyzrálost, která přichází s přibývajícím věkem.

Hypotéza č. 3: Kniha *Tetovaná teta* Daniely Fischerové bude mít nejvyšší bodový průměr ze všech hodnocených knih v položce „Jazyk (včetně metafor, personifikace atd.)“ v 5. i 7. třídě.

K této domněnce nás vede představa dětské záliby v jazykovém humoru, kterého sbírka *Tetovaná teta* hojně využívá. Vycházíme z představy, že dětské čtenáři obecně upřednostňují srozumitelnost a přístupnost před vysoce estetickými hodnotami, prezentovanými často složitými obraznými vyjádřeními. Obrazné konstrukce ve vyšší míře v této sbírce chybí, jazyková hra básní *Tetované tety*, založená na neobvyklosti slov a jejich modifikaci, je naopak snadno srozumitelná.

¹¹ Domníváme se, že hodnocení položky „Výtvarná složka“ se napříč třídami příliš nemění, proto tuto položku nepovažujeme v naší hypotéze za relevantní.

Hypotéza č. 4: Kniha *Hlava v hlavě* bude mít nejvyšší bodový průměr v položce „Originalita“ v 5. i 7. třídě.

Tato hypotéza by vysvětlovala současný trend publikací založených na „kolážovém“ stylu¹², ve kterých se kombinuje souvislý text, často informativního charakteru, s texty básnickými, jež mají v rámci knihy funkci spíše zábavnou a relaxační.

Hypotéza č. 5: Díla v soutěžích oceněná odbornou porotou za výtvarnou složku (*Hlava v hlavě*, *Vynálezárium*, *Doktor Racek*) budou mít vyšší bodový průměr v položce „Výtvarná složka“ než ostatní tituly (platí pro 5. i 7. třídu).

Tuto hypotézu vyvozujeme z výsledků výtvarných kategorií soutěží (oceněná *Hlava v hlavě* a *Vynálezárium*). Kniha *Doktor Racek aneb Cesta kolem světa za 31 písmen* je do průzkumu a analýz zařazena z důvodu, že jeden z dílů předchozích, *Doktor Racek jede na prázdniny* (2008), byl oceněn v soutěži Zlatá stuha pro rok 2009. Knihy *Hlava v hlavě* a *Doktor Racek* vyšly v edici Raketa nakladatelství Labyrint a vykazují podobný styl – jak výtvarný, tak i z hlediska přístupu ke čtenáři obecně (upřednostňování hravého, tvořivého, originálního výtvarného zpracování a naopak (vědomého či nevědomého) upozadění textové složky.

3.4 Výzkumný soubor a metody sběru dat

Průzkumu se zúčastnili žáci pátých a sedmých tříd ZŠ Velké Popovice. Práce probíhala ve dvou až tříčlenných skupinách.

Sběr dat probíhal formou písemného dotazování. V první části dotazníku zpracovávali žáci škálovací otázky, ve kterých postupně hodnotili:

1. témata básní konkrétní sbírky
2. zvukové aspekty básní
3. jazyk a metaforická vyjádření
4. originalitu sbírky
5. výtvarnou složku sbírky

¹² Další uměleckonaučné publikace např. *Havětník* (2015), *Proč chtěl Ptakopysk do Solopisk* (2016), *Řez kočkou* (2017), *Jedéem* (2018), knihy o doktoru Rackovi (nejnověji *Rackomix*, 2019).

Stupnice bodování se pohybovala v rozmezí 1–10 bodů (1 bod – nejhůře hodnocené, 10 bodů – nejlépe hodnocené). Žákům bylo rovněž umožněno hodnotit i po půl bodech, avšak se zachováním minima 1 bod a maxima 10 bodů. Druhá část dotazníku se skládala ze tří otevřených otázek:

1. „Jaké tě napadají tři charakteristiky (přídavná jména) vystihující báseň?“
2. „Čím tě báseň obohatila?“
3. „Celkové slovní hodnocení básně/sbírky“

3.5 Průběh průzkumu

Průzkum probíhal v průběhu dvou 45minutových hodin českého jazyka. Před samotným průzkumem byla jedna hodina věnována seznámení se s jednotlivými položkami dotazníku a jeho zkušebnímu zpracování na básních ze sbírky *Jako COOL v plotě* od Karla Plíhala. V sedmých třídách byli během této přípravné hodiny žáci polořízeně rozděleni do skupin (jako vedoucí skupiny byli vybráni žáci s rozvinutým literárním vnímáním a dobrými komunikativními schopnostmi, ostatní členové byli dolosováni). V pátých třídách se zúčastnila průzkumu pouze výběrová skupina – žáci s lepším prospěchem a uchazeči o studium na víceletá gymnázia.

Na prolistování a ohodnocení každé sbírky měli žáci (dle potřeby) 12–15 minut. Do značné míry limitující krátký časový úsek jsme se snažili kompenzovat výběrem básní reprezentujících celou sbírku (viz Příloha), zbytek času žáci věnovali individuálně listování ve sbírce.

Zpracování dotazníku bylo v některých bodech pro žáky náročné. Problém činila otázka „Uved' tři charakteristiky (tj. přídavná jména) vystihující báseň“. Ačkoli byli žáci před vyplňováním dotazníku upozorněni, že žádoucí jsou přídavná jména vyjadřující vztah čtenáře k vybrané básni (nebo celkově sbírce), nikoli shrnující její tematickou stránku (praxe záznamů z četby totiž ukazuje, že tyto dva různé způsoby mnozí žáci obtížně rozlišují), v mnohých dotaznicích se nakonec objevovala právě přídavná jména vztahující se k tématu. I tato přídavná jména jsme se rozhodli v prezentování výsledků zachovat; nemají sice silnou výpovědní hodnotu z hlediska osobního vztahu čtenáře ke sbírce, rozhodně ale vypovídají

o vnímání textu a o určitém dojmu z něj (např. „kamínkové“, „rodinné“ vs. „zvláštní“, „nesrozumitelné“).

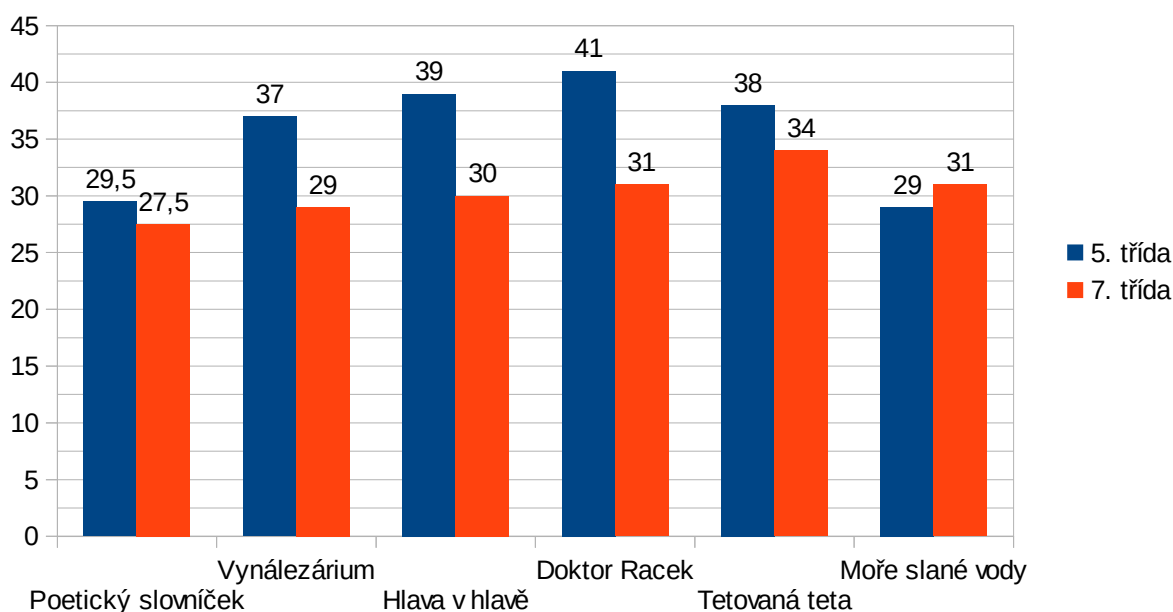
3.6 Vyhodnocení výsledků

Výsledky průzkumu jsou prezentovány ve dvou výstupech: Bodové průměry ze škálovacích otázek jsme zanesli do grafů, pro odpovědi na otevřené otázky byla vytvořena tabulka.

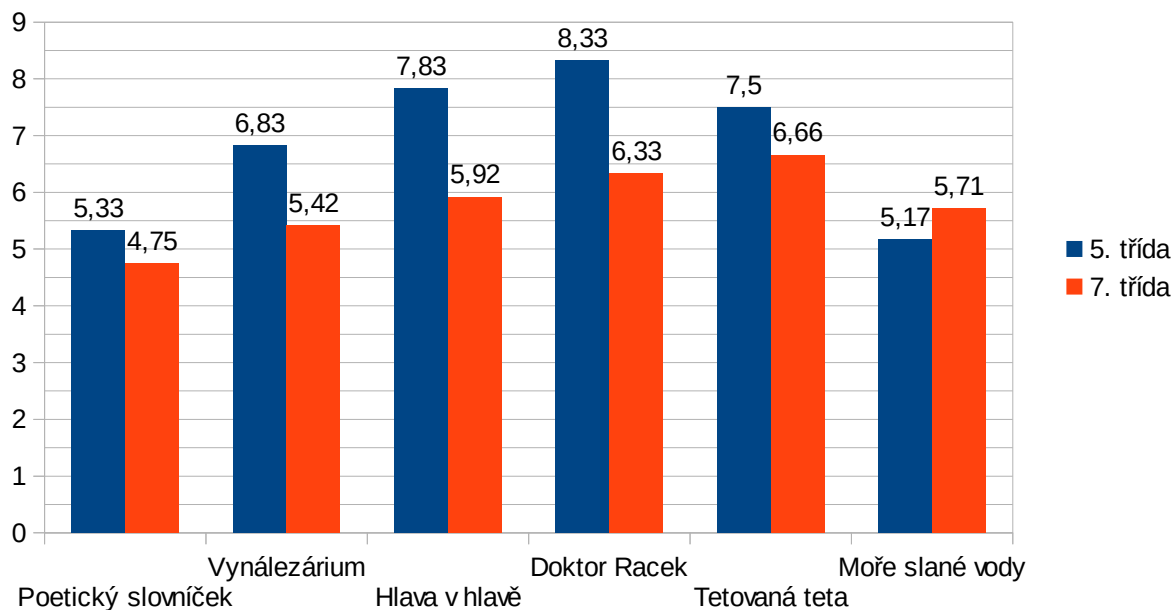
Některým žákům se nepodařilo odpovědět na všechny otevřené otázky – z tázání po důvodu nevyplnění některých kolonek vyplynulo, že důvodem nebyl nedostatek času, ale spíše nevyhraněný názor na sbírku. Tabulka prezentující slovní hodnocení je tedy vyplněna kvantitativně nevyváženě, avšak i málo vyjádření k určitým položkám nepřímo vypovídá o vztahu čtenáře ke sbírce.

3.6.1 Grafy

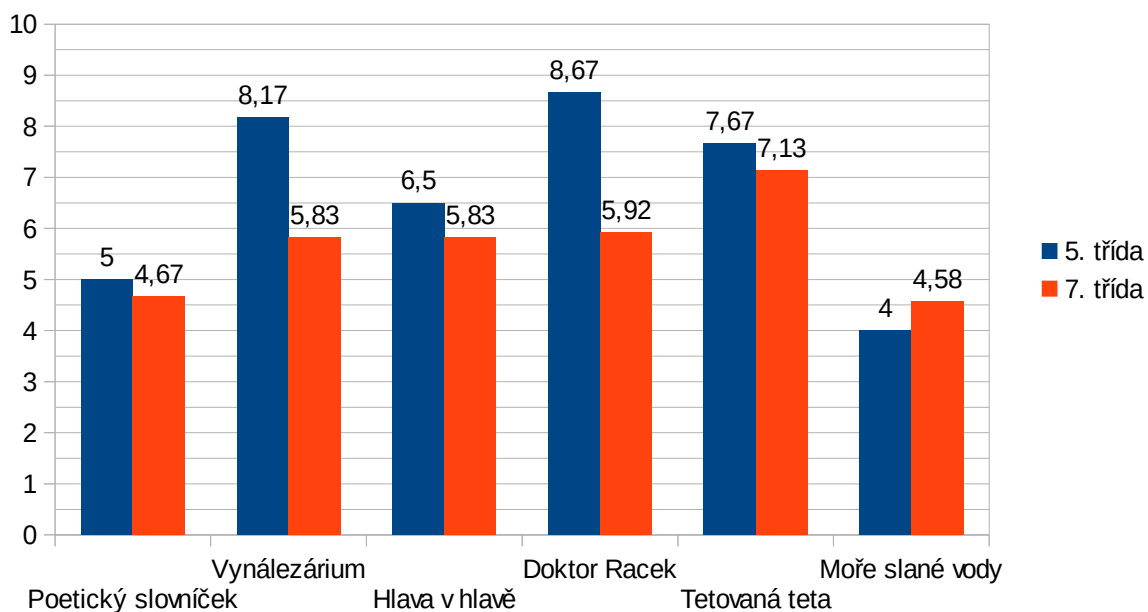
Graf č. 1: Položka "Celkem bodů" - bodový průměr



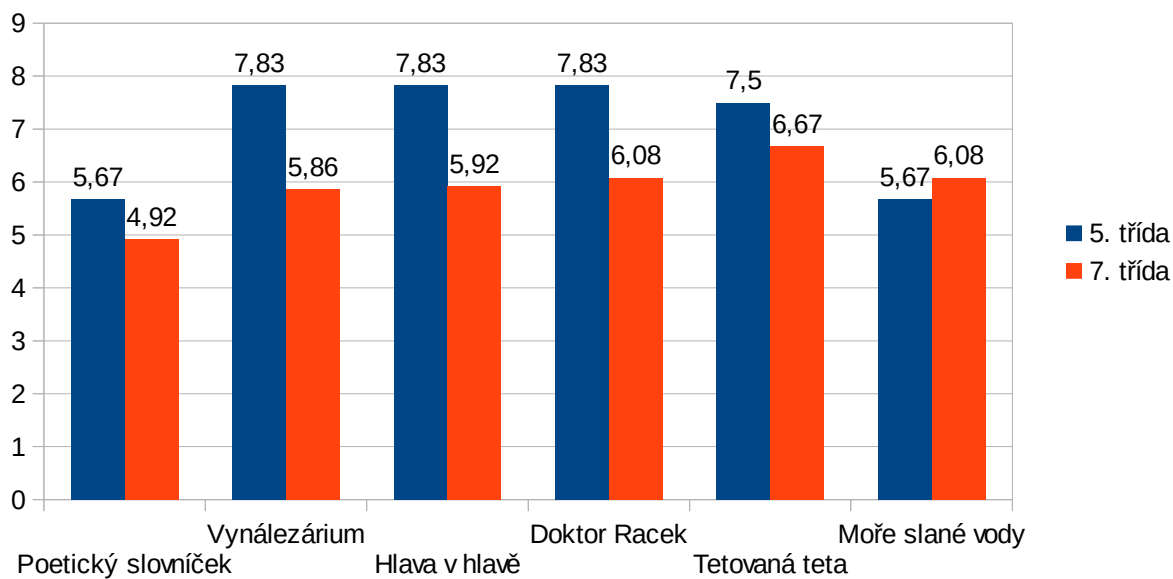
Graf č. 2: Položka "Téma" - bodový průměr



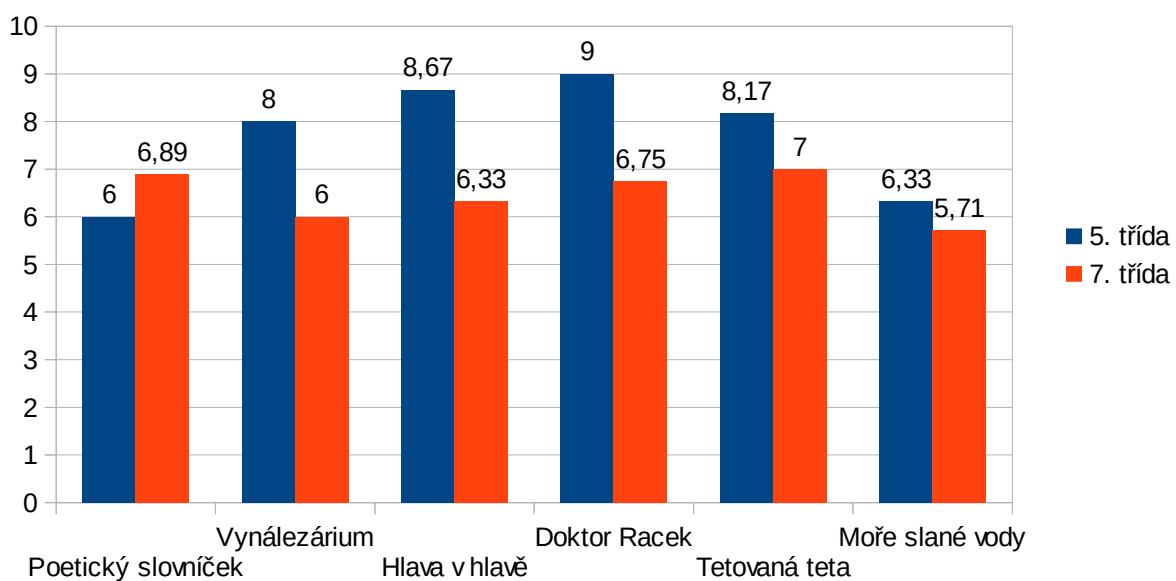
Graf č. 3: Položka "Zvukové aspekty básně" - bodový průměr



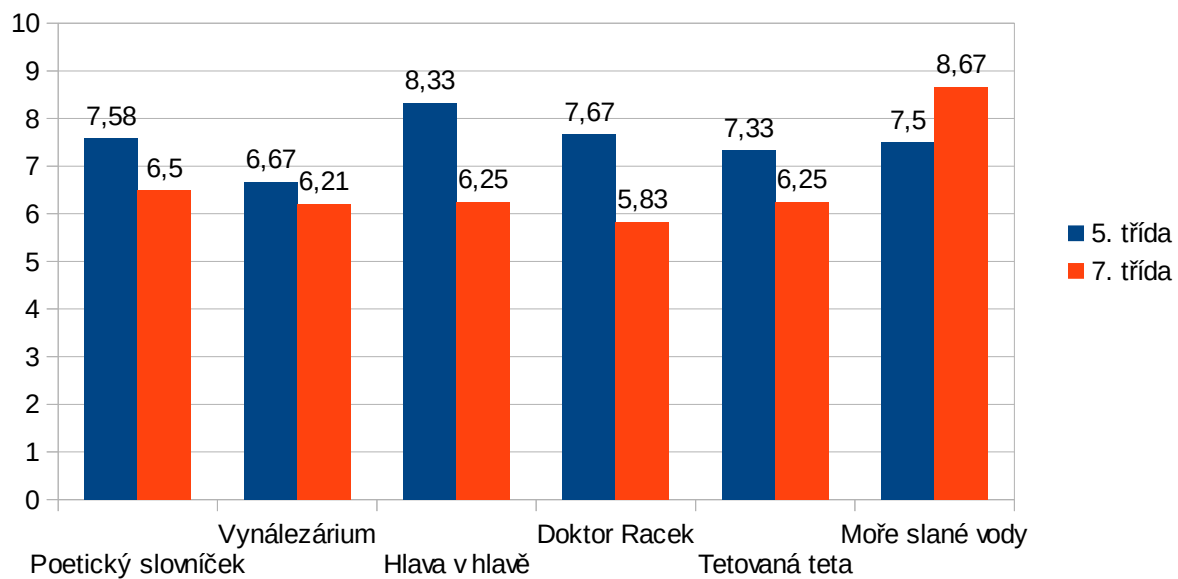
Graf č. 4: Položka "Jazyk" - bodový průměr



Graf č. 5: Položka "Originalita" - bodový průměr



Graf č. 6: Položka "Výtvarná složka" - bodový průměr



3.6.2 Slovní hodnocení žáků 5. a 7. tříd

5. třída

Název knihy	Tři charakteristiky (příd. jména) vystihující báseň	Čím mě báseň obohatila	Slovní hodnocení - celkové
Poetický slovníček	špatné, nerýmové, nudné divná, dobrá, barevná krátká, jedinečná, reálná pěkné, krátké, zajímavé vtipná, pozpátku, zajímavá	rybářstvím obrázky byly srandovní že v té druhé části jsou slova napsaná pozpátku	nezajímavé dobré Nic moc. pěkné, akorát dlouhé dobrý nápad
Vynálezárium	sladké, dortové, dětské krátká, originální delší, pěkná severní, vynalézavá, pravdivá	historií tím, jak pomohly lyže	U mě tahle kniha moc nezabodovala. pěkný jazyk zajímavé a poučné
Hlava v hlavě	oční, příslovní, naučné vtipná, krátká, hezká nudná, pravdivá, krátká nevím	obrázky jsou tam různé věty s krkem	super Tahle knížka je vtipná, hezká, akorát dlouhá. docela krátká, nic moc zajímavý nápad – nepsala bych o krku
Doktor Racek	české, slovenské, kamarádké krátká, hezká, vtipná pytlácká, zajímavá, krátká srandovní vtipná, veselá, divná	Už vím, že v Číně děti vyhání černé čerty čůráním. zvukovými aspekty slovy na Č	Tato kniha se mi líbí. krásné líbila se mi divný a vtipný nápad:-)
Tetovaná teta	mobilní, vtipné, zombické vtipná, barevná, hezká	zamotanými slovy ničím	vtipná a úsměvná báseň hezká

	vtipná, krátká, jedinečná vtipná, zamotaná, krátká včelí, divná, dětská		Tato kniha se mi moc líbí. pěkně zamotaná slova super, zkratky byly srandovní nepřijde mi, že je to hezká básnička
Moře slané vody	kamínkové, rodinné, tajemné krátká, divná, originální slaná, dlouhá, cestovní mořská, slaná, zajímavá	je tam mnoho cesty mořem	Table kniha se mi moc nelíbí. dlouhé, téma super dobrá a zajímavá sranda, líbila se mi, je hezká

7. třída

Název knihy	Tři charakteristiky (příd. jména) vystihující báseň	Čím mě báseň obohatila	Slovní hodnocení - celkové
Poetický slovníček	zajímavé, zvláštní, humorné veselá hezky malovaná nesrozumitelné, zvláštní nudné docela nudné divná básnička, ale jinak docela dobré divná, poučná, nudná neobvyklé, naučné, obrázkové nepochopitelná, nesmyslná, dětská, nudná	novými slovy slovní zásobou ničím nic moc úkoly informacemi o různých druzích básní ničím Tím, že se báseň může jmenovat absolutní. ničím Co je to absolutní báseň a volný	vcelku dobré Byla zvláštní, nechápala jsem, o co tam jde. Zajímavé, občas špatně vyslovitelné básně. Prádlo se nerýmovalo. Nebavily mě úkoly, co k tomu byly napsané – nepřišlo mi to zajímavé. nudné není moc zábavná Kniha je naučná a také zábavná. Moc se nám to nezalíbilo. Básně jsou takové nevšední.

	nesrozumitelná, divná, neobvyklá zajímavá, mravenčí, dobře rýmovaná dětská, naučná, lehká	verš.	Zvláštní a nesrozumitelné, ale je tam vysvětlení. Moc hezky zpracováno, je to zajímavé, ale asi bych si to dobrovolně nepřčetla.
Vynálezárium	nesmyslná, zvláštní, humorná divná zajímavé, vtipné zajímavá, rýmuje se nezajímavé odfláklé, málo barevné, divné zajímavé, hezké, komplikované zvláštní, zajímavé, obrázkové dětská, nesmyslná, originální rýmující se, obrázková, ironická chytré, příjemné, poučné	dobrou náladou smíchem ničím ničím historické informace něčím o různých vynálezech Že existuje triolet. O nic, protože jsem se to učili v dějepisu. Nová slova – sorta.	velmi zajímavé Byla zajímavá, ale moc mě nebavila. Líbí se nám ilustrace. Zajímavá, částečně i poučná knížka. Moc se mi to nelíbilo. Bylo to, že jsem měla obličej asi takhle :/ velký špatný pro děti do 11 let je dobrá velice zvláštní kniha Kniha je celkem dobrá (nudná). zajímavé obrázky Krátké, ale poučné. poučné a zajímavé
Hlava v hlavě	zajímavé, humorné, originální divná, nesrozumitelná zajímavě udělaná není básnická, ale asi měla být informativní, ale to taky není zajímavé, poučné originální, srandovní, divné nezábavné, divné vtipné, dětské, užitečné dětská, nesmyslná, zvláštní, nebásnická smyslová, zajímavá, ilustrovaná	humorem smíchem pár novými věcmi zjistil jsem, že v mé hlavě se ukrývá další hlava, humorem informacemi vědomostmi o hlavě ničím Je zajímavě nakreslená. ničím	dobré krásné ilustrace Je divná, protože má divné obrázky. Nebásnická, jenom věty bez hlubší informace. dobré, originální, srandovní hezky, naučné, jsou tam zvláštní obrázky Bylo to zvláštní. Nejvíce se nám líbila ta mapa. Byla zajímavá. Je zvláštní a ne moc zajímavá.

	zvláštní, ne moc zajímavá, dobře rýmovaná		Docela dobré, hezké ilustrace, hezky zpracováno.
Doktor Racek	neslušné, zvláštní, vtipné zábavná, zajímavá zajímavé zvláštní, nudná srandovní, dobré, originální divné, úchylné, špatné vtipné, zvláštní, nenormální úchylná / nevhodná, nepochopitelná, nezajímavá poučná, pěkná, příslovečná zajímavá, vtipná, hezky ilustrovaná zajímavé	novými slovy rýmy zasmála jsem se ničím nic moc Už vím, jak se bránit před čerty. V Číně děti čůrají na čerty Že v Číně děti vyháň čerty čůráním Tím, že i v básni může být ponaučení. Čínské děti čůrají na čerty.	výborné Byla hezká a vtipná. Kniha zajímavá, ale docela dětské ilustrace. Báseň Čína nevhodná. Moc se mi to nelíbilo. Bylo to, že jsem měla obličej asi takhle :/ dobrý fuj – nevhodné Zvláštní knížka, ale některé básně nejsou ani moc hezké. Je to nevhodné. Hezké ilustrace. Zajímavá a vtipná a je super. Pro 1. třídy – ilustrace od dětí (vypadají tak). Spíše dětská kniha.
Tetovaná teta	zábavné, zvláštní, zajímavé zábavná, divná, milá zajímavé, hezky napsané zvláštní hezké, vtipné, originální nudné, nesrozumitelné, nezajímavé vtipná, zábavná, originální dětská, nesmyslná, moderní dětská, citoslovečná, nepravdivá zajímavá, rýmovaná, hezky ilustrovaná zábavné, dobré pro děti	humorem zvláštními zvuky jaké zvuky dělají jaká zvířata ničím že se tety tetují ničím vtipy a zábavou ničím Tím, že mrkev má jedno oko. ničím	není špatná Jsou tam zábavné básně. Bylo to dobrý, protože se to rýmovalo a bylo to o zvířatech. Líbilo se mi to, rýmuje se to a je to i jednoduché. Zábavné, s hezkými ilustracemi pro děti, některé vtipné. velký výborný nebyla špatná vtipné, hezké, zábavné Kniha je nudná. Moc se nám to nelíbilo.

			<p>takový jazykolam Hezky ilustrovaná a hezky se rýmuje. Je to vtipné a má to hezké ilustrace, někde je tam zakomponovaná i realita.</p>
<p>Moře slané vody</p>	<p>zvláštní, zajímavé, mořské pohodová zajímavé, hezké poučné, zvláštní, hodně pěkné velké, slané, docela dobré, divné nerýmuje se, zajímavé zvláštní, moc se to nerýmuje zvláštní, nevhodné (viz obrázek), nesmyslná obrázková, neobvyklá, nerýmující se zvláštní, krátké, nesrozumitelné</p>	<p>vědomostmi různorodými básněmi že srdíčko bylo z jantaru malé oranžové sklíčko na pláži = jantar ničím erotická ilustrace ničím ničím asi ničím ničím</p>	<p>celkem dobré Byla zvláštní tím, že jsem moc nevěděla, o čem je. Moc se to nerýmovalo, ale je to hezke. Krásné ilustrace (až na jednu nevhodnou), zajímavé rýmy Bylo to velice pěkné. Krásné ilustrace. docela dobrý nevhodné pro děti (erotická ilustrace) pěkné obrázky, ale básně se moc nerýmují Je to nevhodné. Takové zvláštní Je to krátké a nerýmuje se to. Básničky o moři, hezké ilustrace, dobré nakladatelství. Povedená kniha.</p>

3.7 Interpretace výsledků (diskuze)

Hypotéza č. 1

Výsledky bodového průměru v položce „Celkem bodů“ ukazují, že v páté třídě byly nejhůře hodnoceny knihy *Moře slané vody* (29 bodů) a *Poetický slovníček* (29,5 bodu). V sedmých třídách žáci nejméně ocenili *Poetický slovníček* (27,5 bodu) a *Vynálezárium* (29 bodů). *Moře slané vody*, u něhož jsme očekávali slabší hodnocení, získalo stejný počet bodů jako kniha *Doktor Racek* (31) a zaujímá tak 2. a 3. nejlépe hodnocenou pozici v položce shrnující všechny hodnocené kategorie. Podíváme-li se však na grafy prezentující výsledky dílčích položek (Grafy 2–6), zjistíme, že relativní úspěch sbírky *Moře slané vody* v sedmých třídách je dán především vysoce kladným hodnocením výtvarné složky (nejlépe hodnocená kniha), v ostatních položkách dosahuje kniha spíše podprůměrných výsledků.

Ve slovním hodnocení *Poetického slovníčku* se často objevovala přídavná jména „nudný“ (5krát), „nesrozumitelný“, „nepochopitelný“, „nesmyslný“ (celkem 4krát). Pro srovnání: příd. jm. „nudný“ se objevilo v hodnocení 5. třídy pouze jednou (*Vynálezárium*) a jednou také v 7. třídách (*Doktor Racek*). Vzdělávací charakter *Poetického slovníčku*, který se jeví odborníkům jako silná stránka knihy, je ze stran dětských čtenářů nedoceněn. Přestože si žáci 7. tříd (na rozdíl od 5. ročníku) již uvědomují informativní hodnotu sbírky – odpovědi na otázku „Čím mě báseň/sbírka obohatila“: „novými slovy“, „informacemi o různých druzích básní“, „tím, že se báseň může jmenovat absolutní“, „co je to absolutní báseň a volný verš“, položka „Celkové slovní hodnocení“ dokládá, že nabývání těchto informací není pro dětské čtenáře kritériem líbivosti: „nebavily mě úkoly, co k tomu byly napsané – nepřišlo mi to zajímavé“, „zvláštní a nesrozumitelné, ale je tam vysvětlení“, „moc hezky zpracováno, je to zajímavé, ale asi bych si to dobrovolně nepřečetla“.

Slovní hodnocení sbírky *Moře slané vody* dokládá, jak důležitý je pro dětské čtenáře pravidelný rým, který považují za důležité kritérium pro akceptabilitu básní. Žáci jsou (zčásti jaksi podprahově) osloveni estetickým bohatstvím textu a dojmem, který dokáže vyvolat (charakteristiky „kamínkové“, „rodinné“, „tajemné“, „cestovní“, „zvláštní“ - 5krát; „byla zvláštní tím, že jsem moc nevěděla, o čem je“), na druhou stranu jejich prožitek se zdá narušen použitím volného verše: „pěkné obrázky, ale básně se moc nerýmují“, „je to krátké a nerýmuje se to“.

Hypotéza č. 1, ve které jsme předpokládali nejnižší bodové hodnocení knih Radka Malého, se potvrzuje.

Hypotéza č. 2

Předpoklad, že sbírka *Moře slané vody* bude ve všech položkách kromě položky „Výtvarná složka“ lépe hodnocena v sedmých třídách, se potvrdila s výjimkou výsledků v položce „Originalita“; rozdíl v hodnocení mezi 5. a 7. třídou je zde ale vcelku zanedbatelný (cca 0,6 bodu). Obecně vyšší bodové hodnocení (v rámci sbírek je rozdíl někdy i okolo 2 bodů, v celkovém hodnocení až 10 bodů) lze vysvětlit jednak „výběrovým“ výzkumným souborem v 5. třídách, jednak vyšší motivovaností k četbě a nižší mírou kritičnosti v prepubertálním období. Především bodové průměry dokládají, že míra pozitivního hodnocení sbírky roste úměrně s věkem čtenářů.

Ačkoli pro potvrzení platnosti této hypotézy hovoří fakt, že kniha *Moře slané vody* je jediný případ hodnocené knihy, která má ve většině položek (včetně „Výtvarné složky“) vyšší bodové průměry v 7. třídách než v 5. třídách, vzhledem k výsledkům v položce „Originalita“ je hypotéza vyvrácena.

Hypotéza č. 3

V bodovém průměru položky „Jazyk“ se umístila sbírka *Tetovaná teta* u 5. třídy na druhém místě (7,50 bodu) za knihami *Vynálezárium*, *Hlava v hlavě* a *Doktor Racek* (shodně 7,83). Bodový rozdíl mezi těmito tituly je ve srovnání s výsledky *Poetického slovníčku* a *Moře slané vody* (shodně 5,67) téměř zanedbatelný. V sedmých třídách se *Tetovaná teta* skutečně umístila na první pozici (6,67), avšak odchylky mezi jednotlivými knihami nejsou nijak výrazné; rozmezí se pohybuje od 4,92 (*Poetický slovníček*) po 6,08 (*Doktor Racek*, *Moře slané vody*). Úspěch v 7. třídách zároveň ukazuje, že čtenáři oceňují srozumitelnost a zábavu, v *Tetované tetě* zprostředkované (vedle témat) především jazykem. I pro vyspělejší dětské čtenáře je důležitý přehledný rým, nekomplikovaný obsah a humornost textů. Jelikož je bodový průměr *Tetované tety* v 7. třídách ze všech knih nejvyšší, je patrné, že čtenáři oceňují ludickou rovinu textu i ve vyšších ročnících. K důvodu obliby této sbírky dále jejich slovní hodnocení: „Jsou tam zábavné básně“, „bylo to dobrý, protože se to rýmovalo a bylo to o zvířatech“, „líbilo se mi to, rýmuje se to a je to i jednoduché“, „zábavné, s hezkými

ilustracemi pro děti, někdy i vtipné“, „hezky ilustrovaná a hezky se rýmuje“, „je to vtipné a má to hezké ilustrace, někde je tam zakomponovaná i realita“.

Hypotéza, že v 5. i v 7. třídě bude mít *Tetovaná teta* nejlepší bodový průměr v položce „Jazyk“, je vzhledem k výsledkům hodnocení v 5. třídě vyvrácena.

Hypotéza č. 4

V této hypotéze jsme vycházeli z předpokladu, že dětská čtenářská ocenění prolínání výtvarné složky s textem, který navíc výrazně kombinuje zábavnou a poznávací/informativní složku. *Hlava v hlavě*, tedy kniha, kterou ocenila odborná porota pro její textové i výtvarné kvality, sice nebyla dětskými čtenáři oceněna jako nejoriginálnější, v 5. třídě ale obsadila druhé místo (8,67) hned za knihou *Doktor Racek* (9 bodů). Obě tyto knihy vyšly v edici Raketa nakladatelství Labyrint a vykazují podobné rysy: Básně v nich nemají ambice oslovit svojí estetickou hodnotou, ale pouze pobavit a poskytnout doplnění k mozaikovitě utvářené knize, založené především na výrazných a svérázných ilustracích. Slovní hodnocení *Hlavy v hlavě* bylo dvousečné: někteří oceňovali originalitu nápadu a zpracování, jiní knihu odmítali (časté přídavné jméno „divný“). Mnohé komentáře trefně vystihují podstatné rysy, jimiž se liší *Hlava v hlavě* od ostatních hodnocených knih: „Není básnická, ale asi měla být“, „informativní, ale to taky není“, „je divná, protože má divné obrázky“, „nebásnická, jenom věty bez hlubší informace“. Z různorodosti názorů ve slovních hodnoceních se ukazuje, že postoj k originalitě pojetí knihy není jednotný a je spíše otázkou vkusu jedince. Vesměs však čtenáři vnímají „jinakost“ knihy, přičemž někteří právě tuto hodnotí kladně, jiní její netradičnost nepovažují za žádoucí.

Hypotéza, že kniha *Hlava v hlavě* bude oceněna jako nejoriginálnější, se nepotvrdila.

Hypotéza č. 5

Tato hypotéza předpokládala, že dětská čtenářská ocenění výtvarnou stránku knihy, resp. její prolínání s textovou složkou, stejně jako odborná porota. Nejlepší bodové průměry v položce „Výtvarná složka“ měly mít knihy *Hlava v hlavě*, *Doktor Racek* a *Vynálezárium*.

Zatímco v 5. třídě skutečně nejlépe obstála *Hlava v hlavě* (8,33) a *Doktor Racek* (7,67), *Vynálezárium* obsadilo až poslední místo (6,67). Jelikož ve slovním hodnocení 5. třídy

žádná z knih kromě *Hlavy v hlavě* nemá komentář k výtvarnému zpracování (*Hlava v hlavě – „Čím mě báseň obohatila – „obrázky“*), nemůžeme vyvozovat, zda ilustrace *Vynálezária* žáky neoslovila, nebo zda na ně dokonce působila v něčem rušivě.

V 7. třídách se pořadí dramaticky vystříдалo. První místo obsadila sbírka *Moře slané vody* (8,67), až s velkým odstupem dále následuje *Poetický slovníček* (6,5), který je z hlediska bodového hodnocení téměř na stejné úrovni s *Hlavou v hlavě* a *Tetovanou tetou* (obě knihy 6,25) a *Vynálezárium* (6,21). Výrazné zhoršení oproti výsledkům v 5. třídě vykazuje na posledním místě kniha *Doktor Racek* (5,83). Tento markantní rozdíl v hodnocení napříč ročníky může částečně vysvětlovat slovní hodnocení, které ukazuje, že pro žáky 7. tříd je kniha již příliš „dětská“ – a to včetně ilustrací: „*Pro 1. třídy – ilustrace od dětí (vypadají tak)*“, „*spíše dětská kniha*“, „*knihy zajímavá, ale docela dětské ilustrace*“.

Ačkoli je *Vynálezárium* v obou třídách slabě bodově ohodnoceno, ve slovních komentářích se objevují vedle ojedinělých negativních hodnocení („*málo barevné*“) spíše pozitivní komentáře („*líbí se nám ilustrace*“, „*zajímavé obrázky*“).

V hodnocení výtvarné složky básnických sbírek se ukazuje rozrůzněnost názorů, která je pravděpodobně dána subjektivním vkusem. Z výsledků bodového a slovního hodnocení se však jeví, že s vzrůstajícím věkem klesá obliba ilustrace stylizující se do dětské kresby (*Hlava v hlavě*, *Doktor Racek*). Jako přednost knihy žáci neuvádějí ani kolážový styl (rovněž *Doktor Racek*). Vyšší třídy již upřednostňují uměleckou kvalitu a „poctivost“ provedení, reprezentovanou především ilustrací *Moře slané vody* („*krásné ilustrace*“ – 2x, „*pěkné obrázky*“, „*hezke ilustrace, dobré nakladatelství, povedená kniha*“).

Ve slovním hodnocení knih *Hlava v hlavě* a *Doktor Racek* se neobjevují komentáře, které by naznačovaly, že čtenáři oceňují zvýšenou manipulaci s knihou a její interaktivní charakter, přitom právě tyto vlastnosti se zdají být žádoucími v kritériích hodnotících kvalitu děl, sledujeme-li oceněné tituly (srov. často oceňované knihy nakladatelství Raketa).

Hypotéza o nejvyšším bodovém hodnocení výtvarné složky knih *Vynálezárium*, *Hlava v hlavě* a *Doktor Racek* se nepotvrdila.

Závěr

Po analýze nejlépe hodnocených knih poezie pro děti se za pomoci vysledovaných charakteristik vybraných děl a jejich implicitních čtenářů pokusíme v závěru vystihnout obecnější představu implicitního čtenáře, kterého si současní autoři vytvářejí. Zároveň se budeme snažit postihnout i rysy implicitních autorů, neboť dětský čtenář a dětský básník se navzájem ovlivňují a jsou ve vzájemné interakci; ta se zřetelně promítá do utvářenosti současných knih dětské poezie.

U implicitních autorů se jeví jako nejvýraznější tyto charakteristiky: nízká míra sebeomezování, tedy vědomého autorova přizpůsobení se potřebám dětského recipienta, třeba i na úkor autorova tvůrčího potenciálu, důvěra v implicitního čtenáře a soustavné, jeho schopnostem odpovídající rozvíjení čtenářských – především interpretačních – dovedností a vlastní tvořivosti.

Ve většině případů platí, že básník i při zaměření na dětského recipienta vytváří co do formální stránky náročnou a z hlediska využití prostředků obrazných konstrukcí a veršové výstavby pestrou poezii, což se projevuje častou preferencí složitějších básnických forem (v *Poetickém slovníčku* Radka Malého, ve *Vynálezáriu* Robina Krále). Nerovnováhu mezi náročnou formou a nezkušeným čtenářem autoři vyvažují koncepcí knihy jako slovníčku nebo přehledu básnických forem; tím, že jsou formy explicitně vysvětleny, je čtenář i v případě nízké míry autorova sebeomezování obohacen. Opačný případ nastává ve chvílích, kdy se do jinak dobře srozumitelné a přístupné básně vsune (většinou z důvodu zachování rýmů a obsahového ozvláštnění) slovo archaické či terminologické, s jejímž porozuměním může mít čtenář problém; estetika preferovaná autorem v případě neporozumění na čtenáře nepůsobí.

S nízkou mírou sebeomezování, kterou je možno u autorů vysledovat, souvisí i jejich další podstatný rys, totiž důvěra v implicitního čtenáře: v jeho rozvinuté intelektuální, interpretační i volní schopnosti, díky nimž se autoři například odvažují ke čtenářům promlouvat i literárním, příp. typografickým či jiným metajazykem, z jehož objevení a dešifrování může zažít čtenář pocit uspokojení (srov. např. možnost skládání Králových leporel – zvláště *Rekomando* – a odhalení pravidel pro výtvarné zpracování v kontextu syžetu příběhu). Odkrytí takovýchto autorových záměrů je však věc složitá a vyžaduje od čtenáře zvědavost, trpělivost i schopnost metakognitivního myšlení. Podobné požadavky na čtenáře klade i Petr Nikl (zejména v knihách *Jino taje opic* a *Slovohledě*), který koncipuje svoji poezii

jako šifru už v prvotní rovině, nikoli „až za textem“, jak je tomu u Králových leporel. Čtení Niklovy poezie se tím pro čtenáře stává činností náročnou na soustředění, vytrvalost i schopnost komplexního nahlížení na báseň, bez níž by ji šlo jen těžko interpretovat).

Dalším rysem současných dětských básníků je důraz na soustavné formování dětského čtenáře v jeho přirozeném vývoji (zde se pochopitelně uplatňuje nepřímá úměra mezi stupněm vývoje dítěte a mírou autorova sebeomezení). Autoři se obecně snaží jít v textu souběžně s momentálními receptivními schopnostmi implicitních čtenářů (zdůrazňujeme „implicitních“, neboť reálně není možné ani žádoucí omezit přístupnost knihy na určitý věkový a vývojový stupeň čtenáře). Tato tendence se však u jednotlivých autorů rozchází způsobem její realizace. Na jedné straně stojí (především v zastoupení básní Radka Malého) sice přizpůsobení, tj. většinou zjednodušení díla v důsledku specifických potřeb dětské recepce, avšak zároveň co největší využití možného momentálního čtenářova potenciálu, (tzn. např. aktivizace prostřednictvím interpretačních úkolů a tvořivé práce), druhou linii pak tvoří texty, v nichž se autoři rovněž snaží vyhovět potřebám a zájmům čtenářů, avšak neberou přitom příliš v úvahu možnost zároveň tyto čtenáře posouvat ve vývoji dopředu (autoři knihy *Hlava v hlavě*, kteří jdou sice vstříc dětské zvědavosti, ale v textech citelně převažuje názornost až degradující čtenářovy schopnosti místo podněcující aktivizace). V množině všech děl však převládá ona snaha rozvíjet potenciální čtenářské dovednosti: porozumět dílčím prostředkům poetiky – básnickým obrazům a motivovanosti způsobu vytváření novotvarů hodících se do jazykové komiky, ale také naučit se vnímat, chápat a procíť složitější, na první pohled nepřístupné básně (čemuž někdy napomáhá i ilustrace, srov. Borkovcovo *O čem sní*). Vrcholem takového čtenářova „zasvěcení“ je požadavek na porozumění básním sbírky *Moře slané vody* Radka Malého, k jejíž pozorné interpretaci může přistoupit jen čtenář zkušený, uvyklý již interpretovat jednodušší texty, k čemuž se mu mohlo dostat i odborné či podprahové přípravy (*Poetický slovníček a Všeljaké řečičky pro kluky a holčičky* od stejného autora).

Druhou část shrnutí věnujeme dětskému implicitnímu čtenáři. Toho lze charakterizovat v následujících bodech: zvědavost a touha po přijímání informací, aktivita a vysoká míra účasti v konstituování literárního díla, uvědomělost v procesu čtení a naposled dobrý všeobecný rozhled, fundovanost.

Jedním z nejnápadnějších rysů implicitního čtenáře, kterého si autoři vybírají, je zvědavost a touha po poznání, a to ať už směřovaná do širokého vědomostního spektra od historie a literární teorie až po biologii, tak reprezentovaná svou praktičtější podobou, totiž

zvídavost haptická, projevující se zálibou v rozkládání netypicky složených listů, které mohou mít překvapivý obsah (mapy a kresby knihy *Hlava v hlavě*), anebo v převracení a skládání lepoprel, jejichž finální formát tvoří objekt signifikantní pro dílo (např. R. Král). Taková zvídavost, kladení si otázek po smyslu konkrétní realizace díla a snaha vyřešit záhadu, objevit klíč k rozluštění (podobně jako u Niklových *Slovohledů* a *Jino tajů opic*) pak ústí do prohlédnutí autorova záměru a plného pochopení díla jako souhry textové, obrazové a typografické složky.

Se zvídavostí úzce souvisí i velká čtenářova aktivita, která se projevuje participací na samotném díle (viz úkoly v *Poetickém slovníčku*, hádanky v knížce *Všelijaké řečičky*). Potřeba seberealizace vede patrně i k častému jevu, kdy poezie není zastoupena tradičně ve sbírce, ale je vedle informačních textů, koláží atd. pouze jednou z forem textového vyjádření uvnitř populárně naučných knih (*Hlava v hlavě*, *Havětník*, *Kamarádi z abecedy* a další). Poslední zmiňované dílo reprezentuje čtenářskou zálibu v seberealizaci nejvýznamněji: Kniha je koncipována zčásti jako sbírka jednoduchých básniček, zčásti jako pracovní sešit, do něhož čtenáři – řešitelé plní předepsané úkoly. Obecně v dílech realizovaných jen zčásti poezií plní verše funkci odpočinkovou, zpestřují texty a většinou se snaží oslovovat čtenáře přímo a jednoduše, bez nároků na vyšší estetické kvality. Další charakteristikou typického implicitního čtenáře je uvědomělost v procesu čtení: čtenář vnímá nejen text samotný, jeho obsahovou a formální stránku, ale i účelnost využití různých principů výstavby textu. V procesu čtení se tato schopnost přemýšlení o účelnosti konkrétní realizace textu projevuje pružným reagováním na nároky konkrétní básně (např. střídání prostých a na recepci náročných básní ve sbírce *Moře slané vody* si žádá přepínání mezi čtením uvolněným a čtením pomalým a soustředěným, spojeným se čtenářskou reflexí). Dalším projevem takovéto čtenářské uvědomělosti je schopnost kriticky vyhodnocovat obsah básně i výrazové a stylistické prostředky v ní užití (*Královo Vynálezárium* svým podtitulem *Zaručeně pravdivé příběhy vynálezů zpracované podle deseti básnických receptur* v některých pasážích vybízí čtenáře k přehodnocení tvrzení o pravdivosti příběhů). V téže knize musí recipient často číst dva odlišné stylistické módy vyjádření, hovorový, reprezentující mluvu protagonistů básně, a obstarožní, jímž promlouvá vypravěč; na čtenáři spočívá úloha hodnotitele, který jednotlivým modům přiřazuje smysl ve výstavbě básně, posuzuje funkčnost jazykových variant. Jindy je čtenář díky svému všeobecnému rozhledu schopen rozpoznat intertextové prvky či aluze (srov. např. nutné povědomí o některých osobnostech vědy pro úplné pochopení básní *Vynálezária* nebo znalost Máchova Máje a národní hymny v jedné

z básní *Tetované tety*). (Empirický čtenář pak může vyhodnocovat účelnost těchto aluzí, konkrétně v *Tetované tetě*, pravděpodobně spíše kriticky.) Úhrnem je literární fundovanost a všeobecná informovanost (geografie, cizí slova, různá terminologie) podstatným rysem implicitního čtenáře mnoha autorů; bez takových dispozic by čtenář nebyl schopen plně pochopit a ocenit obsahy mnoha básní.

Ve shrnutí analýz výtvarné složky současné básnické produkce pro děti se soustředíme na některé společné tendence, jejichž způsoby realizace se však v jednotlivých dílech (či skupinách děl, prezentujících se modelovou tvorbou nakladatelství Běžiliška, Labyrint a Meander), rozcházejí. Jednou z hlavních tendencí je přenášení sémantické funkce z textu na ilustraci: Obraz v knihách často není doprovodem textu, ale činitelem doplňujícím ho o další podrobnosti či rozkrývajícím jeho pointu (obzvláště v Králových leporelech). V lyrických básních je prostřednictvím sémantiky obrazu rozvíjena imaginace: obraz ukazuje čtenáři jednu z mnoha možností interpretace a podporuje ho při tvorbě interpretací vlastních (Borkovcovo *O čem sní*). Nejvíce je obraz sémantizován v dílech Petra Nikla (*Slovohledě, Jino taje opic*), kde splývá s textovou složkou a vytváří tak sám o sobě báseň. Dalším rysem současné dětské ilustrace je její využití k uspokojení čtenářovy haptické zvědavosti při práci s knihou – objektem a propojení této činnosti s odhalením metajazykové funkce díla (viz Králova leporela). Jako kontrastní se jeví pojetí esteticky kvalitní ilustrace s funkcí odpočinkovou a s funkcí aktivizační, nutící čtenáře k soustředění: Stejně jako autoři výtvarného doprovodu ke knihám o doktoru Rackovi, i Petr Nikl v ilustraci experimentuje, na rozdíl od Rezkové a Urbánka však svými obrazy připravuje prostor pro seberealizaci implicitního čtenáře. Zdá se, že v knihách doktora Racka je upřednostněn implicitní autor, který do knihy výtvarnou složku vkládá jako ukázkou své hravosti a originality, aniž by promýšlel způsob, jakým onu složku propojit s aktivním uplatněním čtenáře. Implicitní čtenář se tak u ilustrátorů stává na jedné straně bavícím se pasivním pozorovatelem, případně hodnotitelem obrazového zpracování, na straně druhé aktivně účastnícím se spoluhráčem v zamýšlené autorově hře.

Z analýzy modelové tvorby blíže sledovaných nakladatelství se ukazují snahy nabídnout čtenáři dílo textově i výtvarně kvalitní a rozvíjet přitom čtenářovy schopnosti kognitivní i tvůrčí (Král a Borkovec v Běžilišce), soustředit se na formování čtenářova intelektu prostřednictvím experimentování s obrazem (Nikl v Meandru) a vydávat knihy s často rovněž experimentálním výtvarným doprovodem, v němž je tento však spíše

autorovou sebe prezentací a pro čtenáře jednoduchým prostředkem k odpočinku (Rezková a Urbánek, částečně i Buddeus a Böhm v edici Raketa nakladatelství Labyrint).

Jako reflexi k analýzám děl a k představě implicitních čtenářů uvnitř nich jsme do naší práce zařadili průzkum preferencí analyzovaných básnických sbírek žáků ZŠ. Ačkoli byl do průzkumu zapojen jen malý výzkumný vzorek a není tedy možné vyvozovat z něj obecně platné teze, výsledky bodového i slovního hodnocení mají svůj význam, neboť poukazují na místa, v nichž se představa implicitních čtenářů se čtenáři empirickými neshoduje.

V průzkumu se ukazuje, že dětská čtenáři si žádají především díla, u nichž převládá hravá jazyková složka a humorná témata (*Tetovaná teta*, částečně *Vynálezárium*). Knihy, u nichž je dominantní zaměření na vzdělávání (*Poetický slovníček*) nejsou příliš oblíbené – dětská čtenáři v prvním kontaktu s knihou nepovažují zařazení hravých úkolů za její silnou stránku, úkoly je často naopak ruší. S velkým úspěchem se nesetkala ani vysoce estetická tvorba (*Moře slané vody*). Na příkladu této sbírky (a *Poetického slovníčku*) se ukázalo, že dětská čtenáři neakceptují volný verš a pro jejich recepci je naopak důležitý verš přehledný, s pravidelným rýmem. Ačkoli kritérium vázaného verše se ze slovních hodnocení ukázalo pro dětské čtenáře zásadní, z téhož je patrné, že i v básni vnímané vzhledem k formálnímu hledisku (volný verš) spíše negativně (báseň *Kamínek* ve sbírce *Moře slané vody*) čtenáři cítí – možná podprahově – její tematickou sílu (hodnocení „rodinné“, „tajemné“). Knihy interaktivního charakteru¹³, u nichž se cílí na fyzickou a intelektuální interakci, která pak dodává knihám vedle funkce zábavné i funkci informativní, u empirických čtenářů rovněž nezískaly vysoké hodnocení, ačkoli i zde platí, že čtenáři jsou schopni postihnout jejich „jinakost“, originalitu. Záměr informovat/vzdělávat se však mívá účinkem; mnozí čtenáři se k oné originalitě vyjadřují spíše kriticky. Oceněná není ani výtvarná podoba titulů – čtenáři tíhnou spíše k tradičním, propracovaným a barevným ilustracím (velký bodový náskok ilustrací Pavla Čecha v *Moři slané vody*) oproti netradičním, „dětsky“ pojatým ilustracím z dílny edice Raketa (Urbánkův *Doktor Racek*, Böhmova *Hlava v Hlavě*).

Úplným závěrem se vraťme na začátek našeho sledování současné situace dětského čtenářství, jehož cílem bylo zamyslet se nad konstruováním podmínek pro dětské čtenáře

¹³

Na možná úskalí interaktivních (především elektronických) knih upozorňuje neuroložka a odbornice na proces čtení Maryanne Wolfová: Příklad 4 a 5letých Nizozemců, kteří si hráli s elektronickými knihami, ukazuje, že čtenáři se soustředí spíše na přidané prvky než na text samotný. Čtenáři nedokázali dobře vnímat příběh ani si zapamatovat detaily, jak tomu bylo, když poslouchali jen ničím nevylepšené mluvené slovo. Řada podnětů soupeřících o jejich pozornost ovlivnila i jejich paměť a schopnost porozumění. Děti, které upřednostňovaly digitální formu čtení, také dosahovaly v testech porozumění horších výsledků (Wolfová, 2020).

uvnitř díla. Analýza textové a výtvarné složky reprezentativních děl současné poezie pro děti ukazuje, že mnozí autoři tvoří pro čtenáře, u nichž je hlavním motivačním faktorem touha po poznání a po objevování, za cenu mnohdy i složitější recepce, která je však vyvážena intelektuálně zábavnou formou díla. Typický implicitní autor si v současné době vytváří implicitního čtenáře, který s autorem v díle spolupracuje, dokáže odhalovat jeho záměry, je ochoten se prostřednictvím díla mnohému učit, přičemž po něm autor požaduje i určitou disciplínu, trpělivost a vytrvalost. Zároveň se však implicitní autor čtenáři přizpůsobuje v jeho specifických potřebách daných věkem; využívá humor, hravost i haptickou formu práce s knihou. Některá díla i přes ludickou formu proponují svojí intelektuální složitostí spíše čtenáře dospělého, což může podněcovat spolupráci dětských čtenářů a rodičů.

Ačkoli náš průzkum čtenářských preferencí mnohé charakteristiky implicitního čtenáře rozporuje, zároveň se ukazuje, že empiričtí čtenáři jsou citliví k literárním dílům, která se jim předkládají, a podprahově jejich (ať již vyšší či nižší) kvality dokáží vnímat. Vzhledem k jejich potenciálu a zároveň ke skutečnosti, že se představa čtenářů implicitních a empirických v mnohém nekryje, by bylo žádoucí věnovat se tomuto nesouladu ve větších průzkumech, které by pracovaly na jedné straně se vzorky čtenářů, kteří se s těmito díly seznamují sami, a na straně druhé se čtenáři, kteří mají při čtení těchto děl k sobě „průvodce“, učitele, rodiče, knihovníky, kteří jim pomáhají v knihách objevit ty aspekty, jež by jim samotným unikaly, a prohloubit tak jejich čtenářský zážitek. Výsledky takového průzkumu by pak možná naznačily, nakolik mohou v reálu současní dětské básníci vycházet svým dětským čtenářům vstříc.

Literatura

Reprezentativní vzorky

BORKOVEC, Petr, 2016. *O čem sní*. Ilustrace Andrea Tachezy. Praha: Běžiliška. ISBN 978-80-906112-8-3.

BUDDEUS, Ondřej a David BÖHM, 2014. *Hlava v hlavě*. Ilustrace David Böhm. Praha: Labyrint / Raketa. ISBN 978-80-86803-24-1.

KRÁL, Robin, 2013. *Ferdinande!* Ilustrace Andrea Tachezy. Praha: Běžiliška. ISBN 978-80-86471-47-1.

KRÁL, Robin, 2016. *Na dlouhou trať*. Ilustrace Tereza Ščerbová. Praha: Běžiliška. ISBN 978-80-906112-7-6.

KRÁL, Robin, 2015. *Rekomando*. Ilustrace Nikola Logosová. Praha: Běžiliška. ISBN 978-80-906112-6-9.

KRÁL, Robin, 2015. *Vynálezárium*. Ilustrace Jana Hrušková. Grafická úprava Zuzana Břečanová. Praha: Běžiliška. ISBN 978-80-906112-1-4.

KRATOCHVÍL, Miloš, 2012. *Pes nám spadla*. Ilustrace Eva Sýkorová-Pekárková. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-2690-1.

MALÝ, Radek, 2012. *Poetický slovníček dětem v příkladech*. Ilustrace Daniel Michalík. Praha: Meander / Modrý slon. ISBN 978-80-86283-79-1.

MALÝ, Radek, 2017. *Všelijaké řečičky pro kluky a holčičky*. Ilustrace Alžběta Skálová. Praha: Albatros. ISBN 978-80-04783-6 .

NIKL, Petr, 2017. *Jino taje opic*. Ilustroval autor. Praha: Meander / Modrý slon. ISBN 978-80-7558-012-2.

NIKL, Petr, 2016. *Slovohledě*. Ilustroval autor. Praha: Meander / Modrý slon. ISBN 978-80-87596-95-1.

REZKOVÁ, Milada, 2009. *Doktor Racek na horách*. Nakreslil Lukáš Urbánek. Fotografie Gabriel Urbánek. Praha: Labyrint / Raketa. ISBN 978-80-86803-18-0.

REZKOVÁ, Milada a Lukáš URBÁNEK, 2016. *Doktor Racek – Cesta kolem světa za 31 písmen*. Nakreslil Lukáš Urbánek. Typograficky upravil Jakub Kaše. Fotografie Gabriel Urbánek. Praha: Labyrint / Raketa. ISBN 978-80-86803-40-1.

Sekundární literatura

Archiv katalogů Nejlepší knihy dětem. *Nejlepsiknihydetem.cz* [on-line] © 2014–2017 SČKN [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.nejlepsiknihydetem.cz/archiv-katalogu>

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

CULLER, Jonathan, 2015. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-233-7.

Cesty současné literatury pro děti a mládež: dotyky, kontexty, literatura pro mládež a didaktika, 2006. Slavkov u Brna: BM Typo. ISBN 80-903339-9-0.

Čtenářství na školách: Analýza dat z projektů Čtenář a klíčové kompetence. *Scio.cz* [online] © 2008–2018 [cit. 2018-02-10] Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2014/02/ctenarstvi-na-skolach-analyza-dat-z.html>

DOLEŽEL, Lubomír, 2003. *Heterocosmica: fikce a možné světy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0735-2.

ECO, Umberto, 1997. *Šest procházek literárními lesy*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-248-2.

FRYE, Northrop, 2003. *Anatomie kritiky*. Brno: Host. ISBN 80-7294-078-3.

GABAL, Ivan a Lenka HELŠUSOVÁ, 2003. *Jak čtou české děti: analýza výsledků sociologického výzkumu*. Praha: Gabal, Analysis & Consulting. [online] © 2003–2020 [cit. 2020-03-03] Dostupné z <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>

GEBHARTOVÁ, dr. Vladimíra a Věra KUBÍKOVÁ, 1987. *Literatura pro děti: s ukázkami textů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

- HOMOLOVÁ, Kateřina, 2009. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-657-4.
- CHALOUPKA, Otakar, 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- ISER, Wolfgang, 2009. *Jak se dělá teorie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1672-8.
- JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ, 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-14-4.
- KOTEN, Jiří, 2013. *Jak se fikce dělá slovy*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-846-8.
- KUBÍN, Václav a Věra PAŠKOVÁ, 1977. *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel. 22-062-77.
- LEPILOVÁ, Květuše, 2014. *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
- LUKAVSKÁ, Jana Segi (ed.), 2018. *Dítěti vstříc*. Brno: Host ; Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR. ISBN 978-80-7577-413-2.
- LÝSEK, František, 1976. *Vox liberorum*. Brno: Blok.
- MAREŠOVÁ, Zuzana, 2019. *Interaktivní knihy pro děti předškolního věku – výhody a rizika*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/199038/>
- MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef a kol., 2014. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha ; Litomyšl: Paseka. ISBN
- MOKREJŠ, Antonín, 1995. *Filosofie a život – život a umění*. Praha: Filosofia. ISBN 80-7007-068-4.
- Nakladatelství Baobab. *Baobab-books.net*. [on-line] [cit. 2019-11-22]. Dostupné z: <http://www.baobab-books.net/>
- PETERKA, Josef, 2007. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment s. r. o. ISBN 978-80-239-9284-7.
- POSPÍŠIL, Otokar a Václav František SUK, 1924. *Dětská literatura česká*. Praha: Státní nakladatelství.

PRÁZOVÁ, Irena, HOMOLOVÁ, Kateřina, LANDOVÁ, Hana a Vít RICHTER, 2014. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host. ISBN 978-80-7491-492-8.

REISSNER, Martin a Milena ŠUBRTOVÁ, 2011. *Česká kniha pro děti a mládež 2010*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky. ISBN 978-80-86310-95-4.

REISSNER, Martin, 2005. *Bylo, nebylo, bude*. Once Upon a Time to Come. Česká kniha pro děti a mládež 2004. Czech Books for Children and Young People. Praha: Ministerstvo kultury ČR. ISBN 80-86310-51-5.

REISSNER, Martin, 2015. *Ilustrace. Pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy*. Brno: Moravské zemské muzeum. ISBN 978-80-7028-439-1.

REISSNER, Martin, 2016. *Literatura pro děti a mládež 2016*. Brno: Moravská zemská knihovna. ISBN 978-80-7051-213-5.

RICHTER, Vít a Hana FRIEDLAENDEROVÁ, 2018. *České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017*. [on-line] Tisková zpráva. Praha: Národní knihovna ČR, 17. 1. 2018. [cit. 2018-03-23] Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017>

S knížkou do života / Bookstart. *Skipcr.cz* [on-line] © Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP), 2010-2018. [cit. 2018-03-23]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/aktuality/projekt-s-knizkou-do-zivota-bookstart/>

Statut Zlaté stuhy. *Zlatastuha.cz* [on-line] © IBBY 2014 [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/statut-zlate-stuhy>

SVOBODA, Richard a Blahoslav DOKOUPIL, 2006. Zlatý máj. In: *Slovník české literatury po roce 1945*. [online]. Ústav pro českou literaturu AV ČR. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <http://slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=241&hl=zlatý+máj+>

TIMPANY, Claire a Nicholas VANDERSCHANTZ, 2012. *A Categorisation Structure for Interactive Children's Books: Levels of Interactivity in Children's Printed Books*. International Journal of the Book. [online] [cit. 2020-03-11] Dostupné z https://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/7483/B11_36141_AcategorisationStructureforInteractiveChildrensBooks2_final.pdf?sequence=12

TIMPANY, Claire a Nicholas VANDERSCHANTZ, 2013. *Using a Categorisation Structure to Understand Interaction in Children's Books*. *International Journal of the Book* 10(4), 29-44 [online]. DOI: 10.18848/1447-9516/CGP/v10i04/36997. [cit. 2020-03-11] ISSN 1447-

9516. Dostupné také z:<https://cgscholar.com/bookstore/works/using-a-categorisation-structure-to-understandinteraction-in-childrens-books>

TOMAN, Jaroslav, 2008. *Konstanty a proměny moderní české poezie pro děti*. České Budějovice: Vlastimil Johanus. ISBN 978-80-904247-2-2.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1

WOLFOVÁ, Maryanne, 2020. *Čtenáři, vrať se*. Brno: Host. ISBN 978-80-275-0011-6.

Weby zabývající se dětským čtenářstvím (zmiňované v práci)

www.celeceskoctedetem.cz

www.ctenipomaha.cz

www.knihatislusi.cz

www.listovani.cz

www.magnesia-litera.cz

www.nejlepsiknihydetem.cz

www.nocsandersenem.cz

www.pamatniknarodnihopisemnictvi.cz

www.rostemesknihou.cz

www.skipcr.cz

www.tabook.cz

www.zlatastuha.cz

Příloha